

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**“Risco e resiliência em escolares:
Um estudo comparativo com múltiplos instrumentos”**

Silvana Canalhe Garcia

São Carlos

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**“Risco e resiliência em escolares:
Um estudo comparativo com múltiplos instrumentos”**

Silvana Canalhe Garcia

Orientadora: Professora Doutora Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

**Tese apresentada a Banca Examinadora do
PPGEES, CECH, UFSCar, como exigência
parcial pra obtenção do título de Doutor em
Educação Especial.**

São Carlos

2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

G216rr

Garcia, Silvana Canalhe.

Risco e resiliência em escolares : um estudo comparativo com múltiplos instrumentos / Silvana Canalhe Garcia. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

151 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Resiliência (Traço de personalidade). 2. Família. 3. Psicologia positiva. 4. Rendimento escolar. 5. Testes e medidas educacionais. I. Título.

CDD: 155.24 (20^a)



Banca Examinadora da Tese de **Silvana Canalhe Garcia**

Profa. Dra. Lucia Cavalcanti de Albuquerque Williams Ass. 
UFSCar

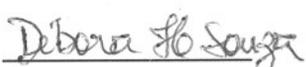
Profa. Dra. Rachel Faria Brino
UFSCar

Ass. 

Profa. Dra. Marilza Terezinha S. de Souza
UNITAU

Ass. 

Profa. Dra. Débora de Hollanda Souza
UFSCar

Ass. 

Profa. Dra. Sônia Santa Vitaliano Graminha
USP-Ribeirão Preto

Ass. 

Dedicatória:

**A Ana Clara e Carlinhos, sentido de minha
existência,**

**A Carlos, companheiro incansável de muitas
jornadas,**

**A meus pais, que me deram a oportunidade
dessa vida.**

Agradecimentos

À direção e corpo docente da escola pública de ensino fundamental que prontamente aceitaram o convite e forneceram todas as informações necessárias a essa pesquisa.

Às mães e pais das famílias entrevistadas que cooperativamente me receberam e apoiaram na coleta de dados.

Às crianças, motivo dessa pesquisa, pelo carinho e espontaneidade com que me receberam.

À Professora Doutora Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, pelo voto de confiança e apoio.

Ao Professor Doutor Waldomiro Barioni Junior, que realizou o tratamento estatístico com atenção muito acima de qualquer expectativa.

À Coordenação da Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, corpo docente e funcionários, pela colaboração e ensino.

À Edith Grotberg, pesquisadora americana que gentilmente cedeu a Escala de Resiliência, bem como revistas e artigos da área.

Às professoras Ana Lúcia Rossito Aiello, Débora Holanda de Souza, Marilza Terezinha Soares de Souza, Rachel Brino e Sonia Santa Vitalino Graminha pela participação e sugestões efetivas nas Banca de Qualificação e Defesa.

À todos minha profunda gratidão!

RESUMO

Com o intuito de contribuir para a ampliação do conhecimento dos fatores de risco e de resiliência envolvidos no desenvolvimento da criança, este estudo teve por objetivo identificar estes fatores entre escolares provenientes de famílias menos favorecidas economicamente. O caráter da pesquisa é descritivo e exploratório na busca de correlações entre fatores de risco que dificultam o desenvolvimento e fatores de resiliência que essa população pode apresentar. Optou-se pelo uso de múltiplos instrumentos por permitir análises estatísticas ainda pouco exploradas na pesquisa nacional. Um total de 107 crianças de 3^{as} e 4^{as} séries de uma escola pública em uma cidade do interior de São Paulo responderam a *Escala de Resiliência* e o *Inventário de Estilos Parentais*. As mães (57) responderam aos instrumentos *Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter*, *Inventário de Recursos no Ambiente Familiar*, *Escala de Eventos Adversos*, *Questionário de Suporte Social*, *Formulário Informativo sobre Nível Socioeconômico* e *Inventário de Estilos Parentais*. O desempenho acadêmico foi levantado pelo *SARESP* (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo). Os resultados caracterizaram famílias de baixo poder aquisitivo e pouco suporte social. Os eventos adversos mais relatados relacionavam-se a problemas financeiros e dificuldades nos relacionamentos dos pais. Os dados do *SARESP* mostraram que 28,57% das crianças apresentaram baixo desempenho acadêmico. Mais de 80% das crianças se auto-avaliavam como apresentando vários fatores de resiliência, tais como uma auto-percepção positiva, habilidades sociais e contribuições de suportes externos. O estilo parental, tanto na avaliação das crianças como de suas mães, foi considerado de risco. Quase metade das mães (46%) relatou que seus filhos apresentavam alto índice de problemas emocionais/comportamentais. Verificou-se que, significativamente, para esse grupo, os estilos e as condutas parentais eram mais negativos e o rendimento acadêmico era inferior quando comparado ao grupo com menos problemas. Considerou-se que cinco crianças (8% do total), devido aos bons resultados acadêmicos apresentados diante do alto número de eventos adversos sofridos, poderiam ser consideradas resilientes. As práticas e condutas parentais negativas foram consideradas fatores de risco por sua correlação com problemas emocionais/comportamentais e a supervisão dos pais para e escola e bons resultados acadêmicos foram considerados fatores de proteção. Discute-se a necessidade de aprimorar a metodologia utilizada para aperfeiçoar o constructo resiliência.

Palavras-chaves: Resiliência. Estilos Parentais. Desempenho Acadêmico.

ABSTRACT

With the aim of contributing to the knowledge of risk and resilience factors involved in child development, this study had the goal of identifying these factors among students from low-income families. The characteristic of the present research was descriptive and exploratory, searching for correlations among risk factors that hinder development and resilience factors that this population may present. Multiple instruments were used to allow for statistical analyses, which are still little explored by the Brazilian literature. A total of 107 children (3rd and 4th grades) from an elementary school in an upstate city of São Paulo responded the *Resilience Scale* and *Parental Styles Inventory*. The mothers (57) responded the following: *Rutter's A2 Behavior Scale*, *Family Environment Resources Inventory*, *Adverse Events Scale*, *Social Support Questionnaire*, *Information Registry Social-economic Level* and *Parental Styles Inventory*. Academic performance was measured by *SARESP* (Academic Achievement System of Sao Paulo State). Results indicated families economically less favored, with poor social support. Most common adverse events were associated with economic problems, and difficulties in parental relationships. *SARESP* data showed that 28.57% of the children presented low academic achievement. Over 80% of the children evaluated themselves presenting various resilience factors, such positive self-perception, good social skills and adequate external support. Parental style, assessed by the children and by mothers, was considered of risk. Almost half of the mothers (46%) reported that their children presented high frequency of emotional/behavior problems. For this group, parental styles and behaviors were found to be significantly more negative and academic achievement was inferior when compared with the less problems group. Five children (8% of the total) presented good academic achievement in spite of high number of adverse events suffered. These children could, thus, be considered resilient. Negative parental practices and behaviors were considered risk factors for its correlation with emotional/behavioral problems, and school supervision from parents and good academic achievement were considered protective factors. The need for methodological improvement to advance resiliency as a construct is discussed.

Keywords: Resilience. Parental Styles. Academic Achievement.

Lista de Tabelas

Tabela 1. Distribuição das 107 crianças por idade.....	33
Tabela 2. Distribuição das 57 famílias por nível educacional do pai e da mãe.....	34
Tabela 3. Distribuição das respostas das crianças para o <i>Inventário de Estilos Parentais</i>	64
Tabela 4. Distribuição das respostas dos familiares para o <i>Inventário de Estilos Parentais</i>	65
Tabela 5. Similaridade de desempenho no IEP entre familiares e criança.....	67
Tabela 6. Distribuição das crianças por índice no <i>SARESP</i>	68
Tabela 7. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu tenho alguém que me ama</i>	70
Tabela 8. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu tenho uma pessoa mais velha que não mora comigo a quem posso contar meus problemas e sentimentos</i>	70
Tabela 9. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu sou elogiado pelas coisas que faço sozinho</i>	71
Tabela 10. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu posso contar com meus familiares quando preciso</i>	71
Tabela 11. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu tenho alguém que é um modelo para mim</i>	72
Tabela 12. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu acredito que as coisas dão certo</i>	72
Tabela 13. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu faço coisas amáveis que faz as pessoas gostarem de mim</i>	73
Tabela 14. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu tenho fé num ser superior</i>	73
Tabela 15. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu estou disposto a tentar coisas novas</i>	74
Tabela 16. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu gosto de ter sucesso nas coisas que faço</i>	74
Tabela 17. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu sinto que posso provocar diferença na forma como as coisas acontecem</i>	75
Tabela 18. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu gosto de mim mesmo</i>	75

Tabela 19. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu posso me concentrar numa tarefa e permanecer nela</i>	76
Tabela 20. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu tenho senso de humor</i>	76
Tabela 21. Distribuição das respostas das crianças na questão <i>Eu faço planos para fazer coisas</i>	76
Tabela 22. Associação do rendimento acadêmico no <i>SARESP</i> com os grupos de crianças com e sem problemas emocionais/comportamentais.....	80
Tabela 23. Associação da <i>Escala de Eventos Adversos</i> com os grupos de crianças com e sem problemas emocionais/comportamentais.....	81
Tabela 24. Associação do <i>Inventário de Estilos Parentais-familiares</i> com os grupos de crianças com e sem problemas emocionais/comportamentais.....	82
Tabela 25. Escores da <i>Escala de Eventos Adversos (EEA)</i> , <i>Escala Comportamental A2 de Rutter</i> , <i>Escala de Resiliência</i> , rendimento no <i>SARESP</i> e renda familiar das crianças que passaram por maior índice de eventos adversos.....	83

Lista de Figuras

Figura 1. Renda familiar das crianças do estudo.....	45
Figura 2. Tipo de residência dos familiares do estudo.....	46
Figura 3. Problemas emocionais/comportamentais mais indicados pelos familiares sobre seus filhos na <i>Escala Comportamental A2 de Rutter</i>	47
Figura 4. Distribuição das porcentagens de crianças em função dos escores obtidos na <i>Escala Comportamental A2 de Rutter</i> , indicativos da presença ou não de distúrbios emocionais/comportamentais.....	47
Figura 5. Distribuição por sexo nos grupos com e sem problemas emocionais/comportamentais.....	48
Figura 6. Porcentagem de crianças que realizavam atividades lúdicas em casa.....	49
Figura 7. Porcentagem de crianças que realizavam tarefas no lar.....	49
Figura 8. Porcentagem de membros das famílias que realizavam supervisão para a escola.....	50
Figura 9. Porcentagem de crianças que realizavam atividades diárias com horários definidos.....	51
Figura 10. Porcentagem de famílias que se reuniam em ocasiões específicas.....	52
Figura 11. Porcentagem de famílias que realizavam atividades compartilhadas.....	53
Figura 12. Porcentagem de famílias que realizavam passeios compartilhados.....	53
Figura 13. Porcentagem de pessoas a quem a criança podia recorrer, segundo as mães.....	54
Figura 14. Porcentagem de crianças que realizavam regularmente atividades programadas.....	54
Figura 15. Porcentagem de crianças que tinham oferta de brinquedos e bens próprios.....	55
Figura 16. Porcentagem de famílias que tinham jornais e revistas em casa.....	55
Figura 17. Porcentagem de famílias que tinham livros em casa.....	56
Figura 18. Porcentagem de bens familiares.....	57
Figura 19. Porcentagem de moradores por casa.....	57
Figura 20. Porcentagem de crianças na casa por família.....	58
Figura 21. Porcentagem de pessoas responsáveis pela criança.....	58
Figura 22. Porcentagem de famílias que passaram por problemas familiares.....	59
Figura 23. Porcentagem de crianças que tinham problemas escolares, segundo os familiares.....	60
Figura 24. Porcentagem de famílias que passaram por problemas financeiros.....	60
Figura 25. Porcentagem de crianças que tiveram problemas de saúde.....	61

Figura 26. Distribuição das respostas em porcentagem por pessoas citadas como suportivas pelas mães.....	62
Figura 27. Dados de dispersão do desempenho entre <i>ieps</i> das crianças e dos familiares.....	68
Figura 28. Distribuição percentual das respostas das crianças para a <i>Escala de Resiliência</i>	69
Figura 29. Respostas <i>Sempre Verdadeiro</i> (SV) e <i>Sempre Falso</i> (SF) das crianças na <i>Escala de Resiliência</i>	77
Figura 30. Soma das respostas <i>Sempre Verdadeiro</i> e <i>Muitas Vezes Verdadeiro</i> (V), respostas <i>Às Vezes Verdadeiro</i> , <i>Às Vezes Falso</i> (VF) e soma das respostas <i>Sempre Falso</i> e <i>Muitas Vezes Falso</i> (F) para cada questão das crianças na <i>Escala de Resiliência</i>	78
Figura 31. Variação da média, moda, pontos máximo e mínimo dos Grupos A e B.....	79

Lista de Anexos

A. Carta de consentimento livre e esclarecido para a instituição escolar.....	116
B. Carta de consentimento livre e esclarecido para as mães.....	118
C. Escala Comportamental A2 de Rutter.....	120
D. Recursos no Ambiente Familiar.....	123
E. Escala de Eventos Adversos.....	128
F. Questionário de Suporte Social.....	130
G. Formulário Informativo sobre Nível Sócio-Econômico.....	138
H. Inventário de Estilos Parentais para mães.....	139
I. Inventário de Estilos Parentais para crianças.....	142
J. Escala de Resiliência.....	145
K. Equivalência semântica entre a versão original em inglês e as duas versões em português da Escala de Resiliência.....	146
L. Aprovação do Comitê de Ética.....	147
M. Cálculos estatísticos para as correlações sem diferenças significativas.....	148

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

1. Introdução	1
1.1. O desenvolvimento do conceito de resiliência.....	1
1.2. Definições de Resiliência.....	3
1.3. Conceitos associados: vulnerabilidade, fatores de risco e de proteção.....	4
1.4. Fatores de resiliência.....	7
1.5. Resiliência e os estilos parentais.....	10
1.6. A promoção da resiliência durante o desenvolvimento.....	12
1.6.1. O início da vida.....	12
1.6.2. Os dois primeiros anos.....	13
1.6.3. Dos três aos seis anos.....	14
1.6.4. Dos seis aos doze anos.....	15
1.6.5. A adolescência.....	18
1.6.6. A fase adulta.....	20
1.6.7. O envelhecimento.....	21
1.7. Resiliência e Educação Especial.....	22
1.8. Questões metodológicas e lacunas nas pesquisas brasileiras.....	24
1.9. Objetivos gerais.....	30
1.10. Objetivos específicos.....	30
1.11. Possíveis contribuições.....	31
2. Metodologia	33
2.1. Participantes.....	33
2.2. Local e contexto.....	34
2.3. Seleção e composição da amostra.....	35
2.4. Procedimento.....	35
2.4.1. Instrumentos.....	35
2.4.2. Procedimento de coleta de dados.....	40
2.4.3. Procedimento de análise dos dados.....	41

3. Resultados	45
3.1. Formulário Informativo sobre Nível Sócio-Econômico.....	45
3.2. Escala Comportamental A2 de Rutter.....	46
3.3. Recursos no Ambiente Familiar.....	48
3.4. Escala de Eventos Adversos.....	59
3.5. Questionário de Suporte Social.....	62
3.6. Inventário de Estilos Parentais.....	63
3.6.1. Inventário de Estilos Parentais – crianças.....	63
3.6.2. Inventário de Estilos Parentais – familiares.....	65
3.6.3. Similaridade no Inventário de Estilos Parentais entre familiares e crianças.....	66
3.7. Desempenho Escolar.....	68
3.8. Escala de Resiliência.....	69
3.8.1. Escala de Resiliência – análise geral.....	77
3.9. Estudo das associações.....	79
3.10. Casos individuais.....	82
4. Discussão	84
5. Referências Bibliográficas	104
ANEXOS	116

1. Introdução

O mundo atual, submetido a uma globalização irrestrita, tem se convertido em cenário de muitos desastres, terrorismos, assassinatos, delinquência e corrupção. Os países em vias de desenvolvimento sofrem processos de empobrecimento relativo e exacerbação da desigualdade que gera frustrações e ressentimento social (Ojeda, 2004).

Nas últimas quatro décadas, estudos na área da psicopatologia do desenvolvimento infantil têm observado populações que apesar de viverem em situações de risco e de terem alta probabilidade de resultados pobres em seu desenvolvimento, conseguem superar as expectativas. Muitos seres humanos quando submetidos à violência de outros seres humanos ou das catástrofes da natureza, tornam-se vítimas, adquirindo transtornos de conduta na adolescência e transtornos psiquiátricos na vida adulta. Outros indivíduos, no entanto, se recuperam - são os chamados resilientes (Wang & Haertel, 1995; Werner, 1989).

1.1. O desenvolvimento do conceito de resiliência

Ojeda (2004) afirma que o conceito de resiliência nasceu e começou a desenvolver-se no hemisfério norte, tendo como mais destacados os pesquisadores Michel Rutter na Inglaterra e Emmy Werner nos Estados Unidos. Logo tal conceito se expandiu à Europa, especialmente França e Países Baixos, Alemanha e Espanha, depois à América Latina. O autor afirma que, intelectualmente, pode-se falar de três correntes: a norte-americana, essencialmente pragmática e centrada no indivíduo e na família; a européia, com maiores enfoques psicanalíticos e a latino-americana, enfocada no social. A análise da literatura aqui realizada confirma tal colocação. Outra tendência na expansão conceitual e aplicativa da resiliência tem sido a passagem da ênfase inicial na infância, como parte da psicologia

do desenvolvimento até outras etapas da vida (adolescência, fase madura) e a problemas específicos como violência e deficiências (Ojeda, 2004).

Enquanto objeto de investigação, a resiliência tem sido examinada de forma sistematizada no decorrer das últimas décadas a partir de trabalhos desenvolvidos com crianças expostas a múltiplos riscos psicossociais em seus ambientes. Um dos trabalhos precursores na área pertenceu a Werner (1989). A importância desse estudo foi seu caráter longitudinal. A partir de 1955, foram realizados 40 anos de observação e entrevistas com inúmeras famílias do Havaí desde o nascimento dos filhos até sua idade adulta com o objetivo de monitorar efeitos dos fatores de risco e dos fatores de proteção que operam durante os anos de desenvolvimento de indivíduos que fazem parte de populações de “alto risco”. A proposta inicial não era estudar a questão da resiliência, mas sim, investigar os efeitos cumulativos da pobreza, do estresse perinatal e dos “cuidados familiares deficientes” no desenvolvimento físico, social e emocional das crianças. Em 72 crianças, 33% foram identificadas como estando em situação de risco devido à exposição a quatro ou mais fatores de risco incluindo pobreza, stress pré-natal, discórdias familiares e baixa escolaridade dos pais. No entanto, 10% desse grupo de alto risco foram identificados como resilientes, pois nenhuma dessas crianças desenvolveu problemas de aprendizagem ou de comportamento, o que foi considerado como “sinal de adaptação ou ajustamento”. Os fatores que discriminaram o grupo resiliente, tanto nos trabalhos iniciais como posteriores incluíam: temperamento das crianças (percebidos como afetivos e receptivos); melhor desenvolvimento intelectual, maior nível de auto-estima; maior grau de autocontrole; famílias menos numerosas e menor incidência de conflitos nas famílias (Werner, 1993).

1.2. Definições de resiliência

O vocábulo resiliência tem sua origem no latim, no termo *resilio* que significa voltar atrás, recuar. Nos dicionários em espanhol e francês, a resiliência se aplica ao campo da engenharia unicamente para descrever a capacidade de um material voltar à sua forma original depois de submeter-se a uma pressão deformadora. A definição no idioma inglês ressalta esta tendência do poder de recuperação, de voltar ao estado original. A adoção desse conceito a pessoas contempla o poder de recuperação, à capacidade de se recuperar ou se adaptar às mudanças ou aos problemas, à flexibilidade para sofrer o impacto e não se deformar (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997).

Rutter (1993) usa o termo para definir a pessoa que, apesar de nascer e viver em situações de risco, se desenvolve com saúde e êxito. A resiliência não é uma característica ou traço individual, mas consequência da interação entre os fatores de risco, a intensidade e duração dos mesmos, e dos fatores de proteção do indivíduo ou do seu ambiente decorrentes de relações parentais satisfatórias e da disponibilidade de fontes de suporte social na vizinhança, escola e comunidade. Tal construto consiste de uma ampla variedade de respostas emitidas que variam de acordo com a natureza das circunstâncias adversas, tem diferentes formas entre diferentes indivíduos em diferentes contextos, assim como acontece com o termo fator de risco.

Nessa mesma direção, Luthar e Cushing (1994), Masten, Best e Garmezy (1990) e Werner (1993) indicam o termo para designar a história de adaptações bem sucedidas num indivíduo que foi exposto a fatores biológicos de risco ou eventos de vida estressantes, implicando também a expectativa de continuar com uma baixa susceptibilidade a futuros estressores.

Vanistendael e Lecomte (2004) colocam que a resiliência é a capacidade do indivíduo fazer bem as coisas, ainda que pese sobre ele as circunstâncias adversas. Isso implica numa capacidade de resistência e uma faculdade de construção positiva. A resiliência é muito mais do que o fato de suportar uma situação traumática, consiste também em reconstruir-se, em comprometer-se numa nova dinâmica de vida. Os vínculos afetivos positivos e a busca de um sentido para compreender as adversidades e para o próprio viver seriam os fundamentos básicos da resiliência. Para Silva (1999), resiliência é a capacidade universal de todo ser humano resistir ante condições adversas e recuperar-se, desenvolvendo paulatinamente respostas orientadas à construção de um ajuste psicossocial positivo em seu entorno, apesar da existência simultânea da dor e de conflito intrapsíquico.

Grotberg (1995) define resiliência como a capacidade humana para enfrentar, recuperar-se e sair fortalecido ou transformado pelas experiências de adversidade. Como Masten (2001) acentua que a vantagem da adoção do conceito de resiliência é justamente a mudança de enfoque de um modelo patológico centrado nos riscos para focalizar nas capacidades humanas e sistemas adaptativos que promovem um desenvolvimento saudável, a definição de Grotberg (1995) é a que mais sintetiza e capta os dois conceitos fundamentais comuns nos autores supra citados: risco e sucesso adaptativo.

1.3. Conceitos associados: vulnerabilidade, fatores de risco e de proteção

O modelo teórico da resiliência se desenvolveu na área da psicopatologia do desenvolvimento, na qual já eram conhecidos os conceitos fatores de risco e de proteção.

Fatores de risco relacionam-se com toda sorte de eventos negativos e estressores de vida e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais (Rutter, 1987). Alguns fatores considerados de

risco para a criança são: pobreza, morte de pais ou avós cuidadores, divórcio, separação forçada, doença de pais ou irmãos, mudanças, acidentes, vários tipos de abusos, abandono, novos casamentos dos pais, perder a moradia, perda de emprego ou detenção de seus cuidadores, assaltos, desastres e catástrofes naturais (Rutter, 1993). São, também, considerados fatores de risco nascer em família com história de doença mental, prematuramente, com baixo peso ou sob riscos médicos (Masten, Best & Garmezy, 1990).

Segundo Rutter (1993), o conceito de resiliência vincula-se ao de risco em três aspectos: (a) a resiliência não está no fato de se evitar experiências de risco e só ter características saudáveis, mas refere-se à capacidade de enfrentar e responder bem quando há perigo de possíveis conseqüências negativas, (b) os fatores de risco podem operar de diferentes maneiras em diferentes períodos de desenvolvimento e (c) é necessário focar mecanismos de risco no seu contexto mais amplo e não fatores de risco isoladamente. Portanto uma condição de risco não pode ser assumida a priori, sendo recomendável o uso de várias medidas em estudos longitudinais.

Em oposição ao conceito de resiliência, surgiu o de vulnerabilidade, utilizado para definir as suscetibilidades físicas e/ou psicológicas que podem potencializar os efeitos dos eventos estressores, predispor ao desenvolvimento de várias formas de psicopatologias e provocar alterações no desenvolvimento de uma pessoa submetida a situações ou fatores de risco. Pode haver mais vulnerabilidade quando ocorre a presença concomitante de diversas condições de risco em um mesmo contexto, como é o caso de crianças em situação de pobreza (Garmezy, 1991). Deve-se, também, distinguir os níveis de risco dependendo do impacto direto ou não sobre o indivíduo (Luthar, 1993). Uma situação como a pobreza não pode ser considerada risco por si mesma, mas pelos déficits que acarreta, seja diretamente, como, por exemplo, a perda de emprego do provedor da família, seja indiretamente, quando

as preocupações devido as crises financeiras do país acabam por causar atritos constantes nas relações familiares. Pode ser que para alguma família, um risco mais distante como as oscilações econômicas cause mais impacto sobre os indivíduos daquele grupo que um direto como a perda de emprego do provedor, se esse for logo resolvido. Assim, só se pode falar que a pobreza é uma condição de risco se, de fato, desencadear situações comprometedoras ao bom desenvolvimento. Souza (2003) coloca outro exemplo adequado sobre outro fator de risco discutível como o divórcio dos pais. Uma separação, por si só, não deve ser considerada um fator de risco, mas pode ser acompanhada por fatores de risco, tais como o abandono dos filhos por um dos cônjuges, as dificuldades financeiras decorrentes, o modo como a separação é sentida ou vista pelas pessoas próximas ou do ambiente.

Apesar de crianças em determinadas condições serem consideradas de alto risco, elas não necessariamente se tornam vítimas, pois existem fatores protetores no ambiente social, familiar e psicológico que podem atuar como escudo e favorecê-las, reduzindo os efeitos das circunstâncias desfavoráveis. Segundo Rutter (1987), fatores de proteção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram a resposta de uma pessoa a algum perigo que predispõe a riscos de desadaptação. Os fatores protetores do ambiente podem existir na família e na comunidade. Crianças na idade escolar que pertencem a famílias que apresentam estrutura e regras, possuindo um vínculo estreito com pelo menos uma pessoa emocionalmente competente e estável que esteja sintonizada com as necessidades da criança, com crenças religiosas, apresentam mais capacidade de recuperação a despeito da pobreza crônica, discórdia familiar ou psicopatologia dos pais. Participar de programas de suporte social na comunidade e na escola, receber apoio no grupo de pares caracterizam fatores protetores na comunidade. Experiências positivas na

escola, geralmente por parte de um professor que encoraja confiança, autonomia e iniciativa podem atenuar os efeitos de riscos no lar da criança (Wang & Haertel, 1995).

Às fontes externas de apoio, vinculam-se os fatores de proteção próprios do indivíduo. Crianças resilientes à adversidade demonstram que determinadas características sócio-emocionais e cognitivas próprias têm uma associação positiva com a possibilidade de enfrentar os fatores de risco e de aproveitar os fatores protetores, obtendo sucesso adaptativo. Melillo, Estamati e Cuestas (2001), em revisão de vários estudos, levantaram características emocionais e habilidades sociais apontadas nos jovens resilientes: mais responsabilidade, autonomia, motivação para realização de tarefas, boas habilidades de comunicação e soluções de problemas, boas relações interpessoais, empatia, ter um hobby ou interesse especial compartilhado com algum amigo, direção de metas, *locus* de controle interno, expectativas futuras, senso de auto-eficácia, criatividade, humor e autoconceito positivo. No meio escolar, os estudantes resilientes apresentam competência cognitiva, escolar e capacidade de atenção e concentração (Wang & Haertel, 1995; Werner, 1993).

1.4. Fatores de resiliência

Os estudos desenvolvidos por Silva (1999) no Peru sobre como os pais ajudavam seus filhos a lidar com os efeitos da violência política a levaram a crer que todo ser humano possui um potencial resiliente. Os indivíduos estudados eram doze crianças entre 8 e 14 anos e suas famílias que haviam vivenciado os horrores da violência política naquele país. Algumas crianças haviam presenciado a morte de seus pais, parentes ou vizinhos espancados ou queimados vivos pelos terroristas, o que obrigou as pessoas daquela comunidade a construir refúgios subterrâneos e viverem em extrema pobreza por um longo período de tempo. A observação e as entrevistas conduzidas pela autora a levaram a

concluir que, ainda que pesassem sobre aqueles indivíduos a dor e as cicatrizes da violência e da migração forçada, se foram desenvolvidos, simultaneamente, uma série de recursos e fortalezas que lhes havia permitido sobreviver e mostrar indicadores de um desenvolvimento positivo. Grotberg (1998) conduziu uma abrangente pesquisa em resiliência que envolveu 1225 crianças entre três e onze anos e seus respectivos cuidadores provenientes de 22 países. O objetivo do estudo foi analisar os dados com a finalidade de elaborar manuais explicativos a serem utilizados por profissionais das áreas de educação e saúde. Sua conclusão foi na mesma direção de Silva (1999), ou seja, a capacidade de apresentar resiliência é universal e desenvolve-se a partir de três fontes: apoios e recursos externos que ela rotulou como “Eu tenho”; fatores internos, pessoais rotulados como “Eu sou/Eu estou” e habilidades sociais, interpessoais rotulados como “Eu posso”.

A importância da pesquisa de Silva (1999) pelas condições adversas indiscutíveis de seus sujeitos (refugiados de guerra), como a de Grotberg (1998) pelo número significativo de participantes e variedade cultural que abrangeu, lhes dão autoridade para afirmar que o indivíduo vem ao mundo com a possibilidade de desenvolver a capacidade de resiliência e a apresentará em diversos graus, podendo-se encontrar desde pessoas muito resilientes até muito pouco resilientes. A graduação ocorre em função do grau de ajuste e adaptação psicossocial em várias áreas do desenvolvimento, tais como: área intelectual, sócio-emocional, área física, relações interpessoais e satisfação com as experiências.

Como os fatores de proteção psicológicos, familiares e sociais apontados por Rutter (1987) como um possível escudo para a criança vulnerável, Grotberg (1995) diz que na medida em que uma pessoa faz uso desses fatores conforme a necessidade, numa interação dinâmica e equilibrada, trata-se de fatores de resiliência. Para essa autora, nenhum fator, fonte ou modo isolados são suficientes. Sejam aqueles providos ao redor da criança (*eu*

tenho); os intrapsíquicos próprios do indivíduo, sejam inatos ou aprendidos (*eu sou/ eu estou*) ou os fatores adquiridos pela criança (*eu posso*).

As fontes de apoio externas estão associadas a relações de confiança; acesso a saúde, educação, bem-estar e segurança; apoio emocional fora da família; estrutura e regras em casa; encorajamento parental para autonomia; ambientes escolares estáveis; lar estável; modelos de papel e participação em organizações de ordem moral ou religiosa. A frase “Eu tenho” deveria ser complementada com: pessoas em quem confio e me querem incondicionalmente, pessoas que me colocam limites para que aprenda a evitar perigos e problemas, pessoas que me mostram, por meio de sua conduta, a maneira correta de proceder, pessoas que querem que eu aprenda a me desenvolver sozinho, pessoas que me ajudam quando estou doente ou em perigo ou quando necessito aprender (Grotberg, 1995).

Os fatores internos correspondem a um senso de ser amável, autonomia, temperamento simpático, auto-estima, esperança, fé, crença em Deus, moralidade, confiança, empatia/altruísmo e lugar de controle. A frase “Eu sou” deveria ser complementada com: uma pessoa que os outros apreciam e sentem carinho, feliz quando faço algo bom para os outros e demonstro a eles meu afeto, respeitoso com o próximo e comigo mesmo ou “Eu estou” disposto a responsabilizar-me pelos meus atos e seguro de que tudo sairá bem (Grotberg, 1995).

As habilidades sociais estão associadas à criatividade; persistência; humor; comunicação; resolução de problemas; controle dos impulsos; busca de relações de confiança e habilidades intelectuais. A frase “Eu posso” deveria ser complementada por: falar sobre coisas que me assustam ou inquietam, buscar uma maneira de resolver meus problemas, controlar-me quando estou com impulso de fazer algo perigoso, achar o momento apropriado para falar com alguém ou agir e encontrar alguém que me ajude

quando necessito (Grotberg, 1995).

Falar de resiliência implica em: (1) presença de riscos, tais como pobreza crônica, violência familiar ou social, enfermidades mentais dos pais, abandono, entre outros; (2) enfrentamento do risco no limite das forças e (3) fazer uso de características e habilidades próprias e de recursos do ambiente para se desenvolver positivamente, apesar das influências negativas do entorno (Silva, 1999). Falar do uso dessas características, habilidades e recursos no enfrentamento das adversidades é falar sobre fatores de resiliência, traduzidos em termos de *Eu tenho*, *Eu sou/Eu estou* e *Eu posso*. O vocabulário da resiliência é mais do que um conjunto de palavras; é um modo de instrumentalizar, dar ferramentas para promover resiliência e permitir que adultos e crianças reconheçam comportamentos resilientes com mais facilidade neles mesmos e nos outros (Grotberg, 1995).

1.5. Resiliência e os estilos parentais

O homem é, eminentemente, um ser social; necessita viver com outro, comunicar-se com seus semelhantes, transmitir suas intenções, suas idéias, emoções e afetos (D'Alfonso, 1984). Para a maioria das pessoas, as primeiras relações sociais se estabelecem no meio familiar próprio ou substituto, no caso de adoções. A qualidade dos vínculos familiares é um dado crucial em relação à resiliência, pois essa emerge como resultado de uma interação, ou seja, é um fenômeno que ocorre a partir de uma relação de um sujeito com seu entorno humano (Melillo, Estamati & Cuestas, 2001).

Sabe-se que a mãe e o pai são figuras centrais no desenvolvimento das crianças. Uma relação de cuidado e afeto é um dos principais fatores protetores e favorecedores de condutas resilientes. A maneira dos pais se relacionarem com seus filhos pode expressar-se

de várias formas, como o modo de discipliná-los, de comunicar-se com eles e o espaço que dão aos filhos para que eles se expressem ou participem das decisões da família. As estratégias utilizadas pelos pais no processo educacional variam de acordo com os estilos próprios de estabelecer diálogos, dar recompensas ou aplicar punições. Estilo parental diz respeito ao padrão global de características da interação dos pais com os filhos em diversas situações que geram um clima emocional (Darling & Steinberg, conforme citado por Cecconello, De Antoni & Koller, 2003).

O estilo parental é operacionalizado por meio da monitoria e da supervisão parental. A monitoria envolve um conjunto de procedimentos que os pais utilizam para manter a guarda ou ter controle sobre os filhos por meio do uso de regras, tais como onde devem ir, com quem podem associar-se, quando devem voltar e atitudes disciplinares quando estas regras são violadas. A monitoria positiva está associada a pais autoritativos, cuja ação é calorosa e compreensiva, geralmente promovendo autonomia psicológica e firmeza no estabelecimento de diretrizes comportamentais, em contraste com os pais autoritários caracterizados por altos níveis de exigência e freqüente uso da punição como forma de controle (Gomide, 2006). Bronfenbrenner (1996) alerta que se, na relação que se estabelece entre pais e filhos, o afeto, a reciprocidade e o equilíbrio de poder não estão presentes, pode ocorrer prejuízo ao desenvolvimento desses filhos, comprometendo as relações posteriores que estabelecerão com outras pessoas.

O estudo de Silva (1999), no Peru, com famílias de refugiados políticos a levaram a concluir que as crianças que se mostravam mais resilientes provinham de famílias nas quais havia um sistema disciplinar justo e coerente e as crianças menos resilientes pertenciam a famílias nas quais o sistema disciplinar era arbitrário, com insultos e castigos severos. Este seria um dos fatores mais importantes para a saúde mental das crianças. Tais dados são

corroborados por pesquisadores que estudam maus tratos infantis (De Antoni & Koller, 2000; Junqueira & Deslandes, 2003; Kinard, 1998) e estilos parentais (Dell’Aglia, 2003; Yunes, 2003b).

O indivíduo, durante seu desenvolvimento necessita encontrar um espaço na relação com o próximo para dar testemunho de seus problemas, dúvidas e sofrimentos que permite a ele perceber um sentimento de auto-estima, de pertencer e de saber se conter. Um estilo parental que promova condições para a resiliência implica no reconhecimento e aceitação do outro como um ser humano tão legítimo como ele próprio. Pode-se tratar de resiliência na escola pela figura dos professores ou em programas sociais, mas a prevenção primária começa na família, no desenvolvimento de relações de confiança e afetividade (Melillo, 2004).

Patterson (2002), em revisão de estudos feitos sobre estresse familiar, revelou que a prevenção de desajustes entre os jovens se dá quando as famílias são capazes de prover um senso de pertencer aos seus membros; prover uma identidade pessoal e social; prover significado e direção para a vida; prover os recursos básicos necessários para o desenvolvimento humano, tanto nos aspectos físicos, como psicológicos, sociais e espirituais; instalar valores e normas e prover cuidados e suporte para os membros mais vulneráveis.

1.6. A promoção da resiliência durante o desenvolvimento

1.6.1. O início da vida

Bowlby (1982) considera os primeiros meses de vida como um período essencial no qual deve surgir e desenvolver-se a capacidade de receber e dar aceitação ao mundo, a confiança e a gratidão diante do objeto de amor - a mãe. Privações emocionais até os cinco

meses na relação com a mãe podem levar o bebê a óbito através do desenvolvimento de doenças infecciosas. Erikson (1974), analisando os sentimentos que surgem na relação mãe-filho, observou que o desafio do bebê é aprender a confiar. Durante os primeiros meses, a mãe deve estimular a fé e a confiança do filho atendendo as suas necessidades. Ele aprende a superar o desconforto e frustração porque sabe que será confortado pela mãe.

Entre as condições suficientes e necessárias para o pleno desenvolvimento dos fatores de resiliência pode-se postular que estes surgem de haver experimentado, inclusive desde antes do nascimento, uma interação de apego seguro. Pesquisas em resiliência apontaram a grande importância do relacionamento com figuras de apego ou pessoas significativas na infância como parte do processo de recuperação e desenvolvimento saudável contribuindo para o desenvolvimento da resiliência (Souza & Cerveny, 2006).

1.6.2. Os dois primeiros anos

Com o desenvolvimento motor e a postura ereta, a criança começa a reconhecer e dominar, já não necessita mais tanto da mãe, desenvolvendo e consolidando sua autonomia. É um período de amadurecimento ativo do sistema nervoso, mas lento do crescimento físico. A criança percebe que ao cumprir as exigências maternas de urinar e defecar no local apropriado e por seus próprios meios, conseguirá manter o afeto e aceitação da mãe, sendo que o contrário provoca irritação.

Erikson (1974) chama esse período de autonomia. O amadurecimento muscular prepara o terreno para as modalidades sociais de “agarrar” e “soltar”, generalizando-se às relações interpessoais. As zonas corporais ligadas ao processo de eliminação de dejetos são o cenário no qual a criança representa sua luta pela autonomia. Conseguir o autocontrole de tais funções significa aumentar a auto-estima e confirmar a capacidade de controle. Nesse

período, a criança quer fazer tudo sozinha. Uma firmeza tolerante por parte dos pais fortalece o autocontrole do filho. A permissividade e o excessivo controle acentuam os sentimentos de vergonha e dúvida.

O aparecimento da fala e das funções de representação, em geral, permite uma mudança qualitativa, pois o ato de denominar dá início a uma nova relação com o mundo. Inicia-se um abandono do mundo do bebê com forte predomínio do interno, do subjetivo e do egocêntrico para que possa haver adaptação ao mundo externo, objetivo e real. A inteligência racional orienta o comportamento, a ordem substitui as turbulências próprias da afetividade e dos impulsos (Griffa & Moreno, 2001).

A resiliência nesse período é, portanto, favorecida pela mãe que consegue o equilíbrio entre exigir certos comportamentos disciplinares e deixar que a criança comece a explorar o mundo, desenvolvendo um senso de autonomia e eficácia. O uso de regras, elogios, remoção de privilégios que não rejeitem a criança, o encorajamento para pensar e fazer coisas com ajuda mínima dos adultos são atributos essenciais que os cuidadores devem ter para estimular a resiliência nesse período (Grotberg, 1995).

1.6.3. Dos três aos seis anos

O período dos três aos seis anos envolve um conflito entre iniciativa e culpa, segundo Erikson (1974). A criança começa a ser orientada para as tarefas e a planejar novas atividades. A atenção dos pais deve estar voltada para a tolerância para com essa fase de descobrimentos, para que a criança não desenvolva culpa excessiva por suas ações. O pai tem o papel da autoridade e do incentivador do filho à socialização. Seu papel é fundamental na delegação progressiva de responsabilidades, de direitos e deveres aos filhos. Ao permitir que o filho aja com autonomia, liberdade e responsabilidade, de acordo

com sua idade e capacidade, converte-se também na sustentação dos sentimentos de segurança deles (Griffa & Moreno, 2001).

Piaget (1990) diz que, nessa fase, há desenvolvimento do animismo (quando a criança atribui propriedades vitais, conscientes ou morais às coisas). Há predomínio do jogo com regras em vez do simbólico anterior. Algumas limitações ainda permanecem, como: dificuldade de resolver problemas enunciados verbalmente, a experimentação ainda depende da percepção e da ação, a criança fica presa ao real, concreto e atual e assim não vai além dos dados conhecidos.

A exigência dos pais soma-se a dos primeiros professores da pré-escola no sentido de continuar mantendo firme o equilíbrio entre o que é permitido e o que deve ser evitado, para que a criança se arrisque, sem correr perigos. Nesse período, a rejeição e a crítica excessiva podem prejudicar, seriamente, as chances de uma criança estabelecer iniciativa pessoal - um dos fatores de resiliência. Os pais devem encorajar a criança a tentar coisas novas, dando-lhe suporte, provendo elogios e encorajando-a quando fracassar. Isso aumenta as chances de ela buscar solução de problemas com independência e sentir-se bem ao vencer desafios, o que lhe dará repertório se tiver que enfrentar algum tipo de evento adverso na vida. Quando a linguagem se aprimorar, os pais e responsáveis pela criança devem explicar as regras de disciplina, expressar seu amor verbalmente, encorajá-la a expressar seus sentimentos e ajudá-la a reconhecê-los nos outros (Grotberg, 1995).

1.6.4. Dos seis aos doze anos

O período dos seis aos doze anos destaca-se como fase de importante transição, no qual a criança passa do útero familiar ao mundo escolar. As tarefas exigidas necessitam de concentração e atividade perseverantes. Durante essa etapa, a criança em geral busca

aceitação do grupo de colegas e direciona sua energia para os vínculos interpessoais com seus pares. A estabilidade manifesta-se no plano afetivo. A criança chora poucas vezes e gosta de demonstrar coragem. Ocorre um amadurecimento corporal e as atividades desportivas representam uma oportunidade de desenvolver suas capacidades físicas. A criança nesse período troca o ambiente familiar por outro onde há regras, responsabilidades, novas autoridades e outras crianças. A perda da segunda dentição modifica a auto-imagem e mobiliza reações ambivalentes nos demais. Com o início da etapa escolar, problemas visuais, auditivos ou de articulação da linguagem ou dentais manifestam-se ou são detectados. A escola é um lugar de transição, um meio que separa a criança do vínculo com a família e a prepara para a realidade social. O estudo e a dedicação a ele, o êxito ou fracasso escolar são os principais eixos da auto-estima da criança, inclusive de sua valorização familiar, nessa fase. Se o currículo do ensino não levar em conta o processo evolutivo da criança, suas motivações, seus desejos e necessidades pessoais, pode tornar-se um fator contraproducente para seu desenvolvimento. O amadurecimento para a leitura e escrita pressupõe a interação de um conjunto de funções: organização perceptivo-motora e mnemônica, aparelho fonador e organização simbólica (Griffa & Moreno, 2001).

Para Piaget (1990), as construções e descentrações cognitivas necessárias para a elaboração das operações são inseparáveis das construções e descentrações afetivas e sociais. A criança começa a raciocinar com base em uma hierarquia objetiva. Quando consegue perceber um fato com base em diferentes perspectivas, toma consciência da reversibilidade que permite sempre retornar ao ponto de partida da operação dada. Esse novo tipo de pensamento difere-se do anterior nas seguintes características: explica as situações estáticas mais em função dos caracteres de sua configuração atual, assimila as transformações às próprias ações do sujeito, orienta-se para formas de equilíbrio superiores

numa coordenação permanente entre os processos de assimilação e acomodação. Piaget afirma que a criança constrói o número a partir de todos os tipos de relações que estabelece entre os objetos. Ou seja, o número é uma relação construída mentalmente por cada pessoa. A coordenação de tais relações consiste no conhecimento lógico-matemático, construído por meio de uma abstração reflexiva. O número é uma síntese estabelecida entre os objetos por meio da abstração construtiva de dois tipos de relações, uma de ordem (seriação) e outra de inclusão hierárquica (classificação). A noção de conservação do número é adquirida quando a criança pensa que a quantidade permanece igual, mesmo quando a distribuição espacial dos objetos varia. A noção de tempo, assim como a de espaço, estrutura-se de modo progressivo. A noção de causalidade deve ser concebida como a aplicação da inteligência às relações temporais para organizar um universo duradouro. Com a contínua separação entre mundo externo e interno, a criança vai desenvolvendo uma noção mais objetiva de causalidade.

Ocorre grande influência do mundo externo sobre a criança nesse período. A televisão permite que a criança identifique-se projetivamente com personagens que a cultura e mídia apresenta como heróis. Por ter maior contato com o mundo externo, a criança acaba adquirindo outros pontos de vista, dispersando a subjetividade. Começa a descobrir outros adultos significativos, passa-se da inteligência intuitiva para as operações lógicas concretas. Surge uma atitude mais objetiva com relação à realidade e ocorre o nascimento da interioridade (prenúncio da adolescência). Dos dez aos doze anos, são características: maior vida interior, a possibilidade de guardar segredos, a busca de objetivos pessoais, certo senso de responsabilidade, o aparecimento de preocupações morais e até filosóficas, a admiração e identificação com pessoas significativas do mundo da cultura (Griffa & Moreno, 2001).

Para Erikson (1974), esse período caracteriza-se pelo conflito que a criança passa entre o esforço e a inferioridade. Na escola, a criança começa a realizar tarefas e adquire habilidades importantes. O desempenho e um sentido de competência se tornam importantes; uma criança que não apresenta competências específicas ou passa por repetidas experiências de fracasso pode desenvolver um forte sentimento de inferioridade.

Aproveitando o avanço cognitivo e social desse período, os pais e professores devem demonstrar continuamente seu carinho e aceitação pela criança; encorajá-la a usar técnicas para resolver problemas e se acalmar antes de apresentar comportamentos inaceitáveis; demonstrar a ela os comportamentos apropriados diante de diferentes situações; elogiar seus esforços; encorajá-la a ter ações independentes; a demonstrar empatia e cuidados sendo amável com os outros; oferecer conforto e encorajamento nas situações difíceis, mostrando a ela como procurar ajuda nesses momentos e mesmo fantasiando situações de adversidade para que a criança demonstre o raciocínio de como enfrentá-las (Grotberg, 1995).

Werner (1993) especifica que o período de desenvolvimento que vai até os 11 anos é o mais provável para desenvolver muitos fatores de resiliência, sendo um período crítico para aquisição de habilidades básicas, valores e atitudes que tendem a permanecer por toda a vida.

1.6.5. A adolescência

A adolescência é o período das transformações biológicas da puberdade, das mudanças que acompanham o despertar da sexualidade, das mudanças nas relações com os pais e pares, em que floresce a habilidade crescente para pensar de forma abstrata, para considerar diferentes dimensões dos problemas e para refletir sobre si mesmo e os demais,

sendo um dos períodos críticos do desenvolvimento humano (Griffa & Moreno, 2001).

Munist, Kotliarenco, Ojeda, Infante e Grotberg (1998) sugerem que a superação saudável desta etapa depende em grande medida das oportunidades que o meio ofereça, pois o próprio comportamento de grande parte dos adolescentes, pode tornar-se um fator de risco. A conduta de risco na adolescência envolve a necessidade de estímulo permanente, a busca de aventuras, um elevado nível de atividade e dinamismo, a dificuldade para controlar os impulsos, a necessidade de demonstrar que são independentes e que podem resolver sozinhos os problemas e a dificuldade para fazer planos a longo prazo. Essas condutas por si, não são necessariamente negativas, mas podem se tornar se levarem o jovem a pôr sua vida em risco ou afetar a integridade dos outros. Portanto, o envolvimento familiar e o engajamento em grupos sociais positivos em que o adolescente possa extravasar toda sua criatividade e energia serão favoráveis ao seu desenvolvimento. Nesse período, os conflitos familiares podem aumentar, pois o jovem pode começar a questionar as normas parentais, resistir ao que os outros impõem ou sugerem para ele, não aceitar as opiniões dos pais sobre suas amizades para criar a afirmação dele próprio. O apoio de um amigo inseparável ou de um adulto idealizado mostra-se muito importante para ele. Se os pais, professores e amigos mostrarem a ele que é incapaz, pode se sentir inseguro e duvidar de seus méritos e afetos e sobre suas possibilidades de ter êxito na vida.

No período anterior, a família tinha uma importância muito grande para o florescer da resiliência, neste é o próprio adolescente que deve conscientemente assumir atitudes resilientes (Munist e cols., 1998). A família e a sociedade devem continuar apoiando esse processo, encorajando o jovem a aceitar responsabilidades pela consequência de seus atos e negociando o desenvolvimento de sua independência, não impondo regras, mas esclarecendo e discutindo-as (Grotberg, 2004a).

1.6.6. A fase adulta

Segundo a teoria de Erikson (1974), outros conflitos surgirão da adolescência em diante, como o da intimidade versus isolamento, cuja meta será desenvolver a capacidade de se relacionar intimamente com alguém; de produzir ou estagnar até chegar ao sentimento de integridade, no qual a pessoa deverá ser capaz de reconhecer um senso de ordem e significado na vida, com satisfação pelo que realizou, sem apresentar desespero diante da morte.

O homem, quando chega a idade da reflexão, se vê submerso no mundo. Gravitam sobre ele quatro instâncias que devem integrar-se: ele se vê como uma pessoa dotada de certa liberdade que sabe aproveitar ou não, toma parte como indivíduo de um grupo humano, pertence a uma espécie biológica e faz parte de um mundo de coisas, de seres vivos e ambientes; um entorno envolvente e dissociante de sua personalidade. Há pressões internas e externas e ele se vê obrigado não só a conhecer conceitualmente o mundo em que vive, senão a vivê-lo compreensivamente, com inteligência em todas suas dimensões no mundo das coisas, dos seres e do espírito. Este último agrupa tudo o que se refere aos valores da verdade (gnose), da beleza, de conduta (axios) e transcendentais (numênicos) (D'Alfonso, 1979).

No decorrer da fase adulta, alguns aspectos principais relacionados à resiliência devem estar introjetados: o “insight” ou introspecção (capacidade para examinar-se internamente, fazer perguntas difíceis e dar-se respostas honestas); a autonomia ou independência (capacidade para manter distância física e emocional com respeito aos problemas sem cair no isolamento, sentido de identidade, auto-suficiência, conhecimento próprio); a interação (envolve a flexibilidade e capacidade para comunicar-se e estabelecer laços íntimos e satisfatórios com outras pessoas); a iniciativa (capacidade para resolver

problemas e exercer controle sobre eles, elaborar estratégias e solicitar ajuda); a criatividade (capacidade para criar ordem, beleza e objetivos a partir do caos e da desordem); o sentido do humor (predisposição do espírito à alegria que permite sair do foco de tensão e relativizar os problemas); a consciência moral (que abarca toda a gama de valores internalizados); ter propósitos e expectativas de um futuro promissor (metas, aspirações educativas, otimismo); a busca de sentido e significado (fê e espiritualidade) e ter capacidade crítica em relação ao mundo que o cerca (Galende, 2004; Werner, 1993).

Maslow (2004) verificou que as pessoas que pareciam mais bem realizadas na vida estão, sem nenhuma exceção, envolvidas em algo externo a si próprias; têm percepção eficiente da realidade; têm aceitação (capacidade de amar) a si mesmas, aos outros e a natureza; são espontâneas, concentram-se mais nos problemas e menos no próprio ego; são mais desprendidas; têm autonomia e independência em relação à cultura e ao meio ambiente; têm relações interpessoais mais profundas e internas; têm estrutura de caráter mais democrático, têm senso de humor, discriminam entre meios e fins, bem e mal e são mais criativos.

1.6.7. O envelhecimento

Segundo Knopoff, Santagostino e Zarebski (2004), o envelhecimento traz mais fortemente a questão da vulnerabilidade como na pequena infância e aquele que consegue se conectar e admitir seus pontos de vulnerabilidade nesse período será tanto mais resiliente. Assim, os mais resilientes não são os que se armam com couraças, mas os que as quebram, os que reconhecem suas limitações e suas forças físicas, intelectuais e emocionais. Para os autores, os pilares da resiliência preventivos de uma velhice saudável são a criatividade, a rede social, a auto-gestão e o poder de controle sobre a própria vida.

Trata-se de gerar o âmbito mais adequado para o indivíduo engajar-se em grupos e tarefas comunitárias que exigem a resolução de problemas e, no caso de viúvos e viúvas, aprender por meio desses empreendimentos a ver as coisas sob uma nova perspectiva.

Do início ao final da vida, o ser humano se desenvolve por meio de relações, seja familiares ou sociais. Os estudos realizados sobre resiliência validam os modelos teóricos como os de Erikson (1974), Maslow (2004) e Piaget (1990), no sentido de que a existência humana se caracteriza por períodos que oferecem desafios concomitantes ao aparecimento de novas competências para favorecer o desenvolvimento. Desde o nascimento, o ser humano caminha para a morte e essa será tanto menos temida se, em vida, o equilíbrio entre fatores protetores e de risco permitam o desenvolvimento de um indivíduo resiliente. Como afirma Masten (2001), a resiliência é um fator corriqueiro, comum ao desenvolvimento humano e faz parte do sistema de adaptação ao meio ambiente. A resiliência é um fenômeno esperado, natural diante dos desafios inerentes à vida humana e não se refere a poderes ou pessoas especiais.

1.7. Resiliência e Educação Especial

O conceito de resiliência é muito útil junto às famílias de pessoas com deficiência, assim como para o próprio indivíduo que possui alguma limitação. Independente do tipo de incapacidade que se apresente, o papel da família consiste em ajudar a pessoa a enfrentá-la. Na linguagem da resiliência, a incapacidade é uma adversidade que pode ser enfrentada e superada, tanto pela pessoa afetada como pela sua família. Isto se consegue buscando apoio, construindo fortalezas internas e adquirindo destrezas para o desempenho interpessoal e para a solução de problema. A limitação, seja física ou intelectual, apresentada desde o nascimento ou adquirida, requer que se enfrente o sofrimento, que se

encontre um sentido para a dor e uma atitude de enfrentamento diante do inevitável. É necessário que não se enverede para o caminho da culpa, mas da responsabilidade. Perante o destino inexorável, tanto a família como o deficiente podem e devem apresentar fatores de resiliência para lidar com a adversidade da melhor forma possível. Uma pessoa sem ou com algum tipo de deficiência, no paradigma da resiliência, é somente uma pessoa que constitui uma possibilidade. A forma como os cuidadores ou as pessoas significativas para aquele que apresenta alguma deficiência o percebem vai influir, grandemente, na forma como ele percebe a si mesmo; portanto a resiliência deve ser estimulada tanto nestes quanto naquele que apresenta alguma limitação mais ostensiva. Mudar o olhar para as possibilidades e oportunidades poderá se constituir numa valiosa ferramenta para destacá-las ao invés de ter como foco as dificuldades ou deficiências (Grotberg, 2004b).

A deficiência do indivíduo especial implica uma limitação, um estado secundário a um transtorno lesional ou funcional. Porém as dificuldades advindas dessa limitação se definem, se situam e se concretizam na interação indivíduo-meio. O paradigma da resiliência não vai direcionar o olhar a partir do déficit, mas se orientar a desenvolver o potencial para executar as tarefas, as interações com o ambiente e as características pessoais que se requerem para a conduta eficiente. Trata-se de fomentar as atitudes relacionadas com as outras capacidades que a pessoa tem, em vez de deter-se naquilo que ela não pode fazer. Um deficiente mental, por exemplo, experimentará limitações intelectuais importantes e, com isso, dificuldades para acessar os conhecimentos que outros de sua idade adquirem. Porém esta limitação será tanto menos incapacitante quanto mais capaz ele for de selecionar aqueles conhecimentos que lhe permitam compreender e atuar em seu entorno, aproveitando seus recursos. (Rojas & Abanto, 2007).

Williams e Aiello (2004) defendem que, na realidade brasileira, a família deve

adquirir o papel central nos programas de intervenção precoce, por meio do empoderamento dos pais. Patterson (2002) descreve que famílias que conseguem lidar de forma resiliente com a limitação de um de seus membros demonstram saber balancear a necessidade desse com as dos outros membros e da própria família; apresentam boas formas de comunicação, atribuindo significados positivos para a situação; conseguem apresentar flexibilidade familiar e manter a coesão da família; engajam-se em esforços de enfrentamento, mantendo integração social e desenvolvendo relações de cooperação com profissionais que são necessários para ajudar o membro familiar com dificuldades.

Os estudos sobre resiliência podem oferecer subsídios importantes para uma ação preventiva na área da Educação Especial e favorecer intervenções que tratam de capitalizar as forças da pessoa e os auxílios da família e comunidade, não somente para sobreviver ou ter sucesso adaptativo no mundo, mas usar a experiência derivada das situações adversas para projetar o futuro e ajudá-la a encontrar um sentido em sua vida pessoal e social.

1.8. Questões metodológicas e lacunas nas pesquisas brasileiras

O conceito de resiliência é interessante para ser pesquisado, no entanto, não se pode perder de vista o caráter processual da questão e o uso criterioso do termo. Apesar de o conceito comportar um potencial valioso em termos de prevenção e promoção de um desenvolvimento saudável, ainda há incertezas e controvérsias sobre o tema (Silva, Elsen & Lacharité, 2003). Um dos desafios da pesquisa na área refere-se às dificuldades metodológicas (Luthar & Cushing, 1994). As pesquisas quantitativas focadas nas variáveis colaboram para naturalizar a resiliência como capacidade humana e os estudos centrados no indivíduo ou em famílias trazem contribuições de pesquisas qualitativas realizadas na visão sistêmica, ecológica e de desenvolvimento (Masten, 2001; Yunes, 2003a).

Numa revisão da literatura, Luthar e Cushing (1994) analisaram criticamente as vantagens e limitações quanto à metodologia utilizada por diferentes pesquisadores. As autoras apontaram que há dois constructos principais envolvidos no estudo da resiliência: fatores de risco e adaptação ou competência que devem ser averiguados por meio de múltiplos indicadores. Para avaliação do grau de adaptação comportamental, social e cognitivo das crianças é necessário usar várias fontes de medida, tais como: relatos de pais, professores, colegas e da própria criança; testes de aproveitamento escolar e desempenho comportamental; *checklists* sobre: eventos de vida negativos, sintomatologia dos pais, qualidade das relações familiares, presença ou ausência de psicopatologia na criança, diversos aspectos de ajustamento psicológico ou escolar e levantamento de índices de risco, tais como pobreza e tamanho da família (Kinard, 1998). A utilização de vários instrumentos aplicados a muitas pessoas certamente demanda tempo, tanto para a coleta, quanto para a análise dos dados; entretanto, o universo de informações obtido parece favorável à compreensão de processos e mecanismos de risco e proteção e não meramente à identificação de situações ou eventos isolados (Santos, 2002; Santos e Graminha, 2006).

Numa revisão da área sobre fatores de risco e proteção ao desenvolvimento infantil, Maia e Williams (2005) acrescentam, ainda, a necessidade de que os estudos nesse âmbito possam dar mais ênfase aos fatores de proteção como dado aos de risco, visando promover resiliência.

A partir de uma análise crítica sobre a metodologia das pesquisas em resiliência, Engle, Castle e Menon (1996) colocam que, para que a pesquisa se efetive, num primeiro estágio, deve-se partir de uma definição operacional que distinga fatores protetores e de risco. Num segundo estágio, deve-se analisar os fatores de risco – quais as condições de risco em termos de intensidade e tempo de exposição a este, efeitos sobre o

desenvolvimento da criança, etiologia e modo de operação do risco. Num terceiro estágio, deve-se fazer um reconhecimento da resiliência – verificar a existência de crianças que respondem diferentemente ao fator de risco, quais as características dessas crianças, quais as condições familiares ou na comunidade (fatores protetores) que podem minimizar os efeitos do risco e quais crianças se recuperam melhor após exposição ao risco. Os autores descrevem que, com base nesse prévio estudo descritivo, pode-se pesquisar, planejar e aplicar intervenções no enfoque da resiliência nos níveis individual, familiar e/ou comunitário para recuperação e possível prevenção em relação ao risco.

Souza & Cerveny (2006), analisando o cenário das publicações científicas na área, observaram que as pesquisas nacionais seguem a tendência internacional. Os estudos se dão na compreensão de características pessoais e processos de superação, no desenvolvimento de metodologias, na atribuição de significado ao conceito e nas intervenções com populações de risco, apontando a necessidade de contextualização cultural e social em novos estudos. As autoras observaram que a quantidade de artigos publicados sobre o assunto vem crescendo expressivamente, quase que triplicando a cada período de cinco anos. No Brasil, os primeiros estudos surgiram a partir de 1996, mas há muito ainda a ser pesquisado na área. Há alguns estudos sobre os efeitos dos estilos parentais e da exposição à violência doméstica sobre o comportamento dos filhos que não focam a priori a questão da resiliência, mas esbarram na questão (Brancahona & Williams, 2003; De Antoni e Koller, 2000; Dell’Aglia, 2003; Gomide, 2006; Junqueira & Deslandes, 2003; Maldonado & Williams, 2005), com moradores de rua (Alvarez & Rosenburg, 1999; Koller & Raffaelli, 2001), com institucionalizados (Alvarez, Moraes & Rabinovich, 1998). Há, também, algumas publicações de natureza crítica que apresentam um resumo dos conceitos associados à resiliência (Moraes & Rabinovich, 1996; Pinheiro, 2004; Sapienza &

Pedromônico, 2005; Silva, Elsen & Lacharité, 2003 e Yunes, 2003a), no entanto, a maioria destes estudos, pelo reduzido número de participantes, utilizou métodos qualitativos. Koller e Lisboa (2007) defendem a necessidade de estratégias qualitativas com entrevistas reflexivas e posterior análise dos dados, pois dessa forma o conceito emerge dos dados ao invés de partir de categorias previamente impostas. Masten (2001), por sua vez, defende que estudos quantitativos focados nas variáveis podem oferecer máximo poder estatístico e são bem sucedidos na busca de conexões específicas e diferenciais entre preditores e resultados que têm implicações para intervenções.

Grotberg (1998), em seu estudo já citado anteriormente com 1225 crianças entre três e onze anos e seus respectivos cuidadores, provenientes de 22 países, desenvolveu um roteiro de quinze situações adversas a fim de averiguar as respostas dadas pelos indivíduos às mesmas e identificou aquelas que promoviam resiliência ou não. Hiew, Mori, Shimizu e Tominaga (2000), a partir dos dados, transformaram esse roteiro numa escala já validada internacionalmente. O Brasil fez parte da pesquisa de Grotberg (1998), porém os dados daqui se mesclaram aos internacionais. O pesquisador brasileiro responsável pela realização da pesquisa em São Paulo foi Fernando Lefevre e, devido ao fato dele já ter se aposentado e estar fora do país, não foi possível acessar os dados nacionais, pois não foram publicados separadamente da pesquisa de Grotberg (1998). Como a escala ainda não foi utilizada no Brasil e foi desenvolvida com base nas sugestões de Koller e Lisboa (2007), contando com respostas dadas por participantes brasileiros, acredita-se que seu uso possa ser interessante na pesquisa em resiliência.

Pela comparação com a extensa literatura sobre processos familiares que podem constituir influências de risco ou protetoras sobre o desenvolvimento da criança, o papel das experiências escolares, bem como do monitoramento dos pais nas tarefas escolares tem

recebido relativamente pouca consideração na perspectiva da resiliência. Há muito tem se reconhecido que dificuldades escolares na infância estão associadas a desordens na vida adulta (Bosworth & Earthman, 2002; Wang & Haertel, 1995).

Um estudo sobre risco e resiliência em uma comunidade urbana americana buscou levantar preditores do desempenho acadêmico entre crianças com baixo aproveitamento escolar, verificando que aquelas que apresentavam maior controle dos impulsos e senso de autocompetência, obtinham melhores notas. O mesmo ocorria entre aquelas cujas famílias eram mais envolvidas nas tarefas escolares (Shumow, Vandell & Posner, 1999).

No Brasil, Santos e Graminha (2006) verificaram uma forte associação entre baixo rendimento acadêmico e problemas de comportamento. Além disso, um maior número de recursos na casa, tais como livros, brinquedos, eletrodomésticos foi identificado como fator de proteção ao desenvolvimento, pois torna o ambiente rico em estimulação. O estudo de Santos e Graminha (2006) comparou 40 crianças divididas em dois grupos iguais entre seis e dez anos, um com alto rendimento acadêmico, outro com baixo rendimento. Entre os instrumentos utilizados, alguns eram escalas comportamentais, outros averiguavam recursos no ambiente familiar e organização do lar. Os resultados mostraram que no grupo com baixo rendimento, a maioria das crianças apresentava maior índice de problemas de comportamento. O grupo com alto rendimento acadêmico provinha de famílias com hábitos e rotinas mais organizados, sugerindo que esse seja um fator de proteção para as crianças em idade escolar. A presença de materiais educacionais associado ao envolvimento dos pais, participando e organizando a rotina da criança, constituiu-se em recurso favorecedor do desempenho escolar. As autoras apontaram a importância da identificação precoce do risco para evitar as dificuldades de aprendizagem.

Similarmente, Ferreira e Marturano (2002) conduziram um estudo em que

identificaram crianças entre sete e onze anos com baixo desempenho escolar separadas em dois grupos: 30 sem problemas de comportamento e 37 com problemas. Verificou-se que o ambiente familiar de crianças com baixo desempenho escolar apresentava menos recursos e mais adversidades, incluindo problemas nas relações interpessoais e falhas parentais como pouco suporte, práticas punitivas e modelos adultos agressivos, tornando a criança mais vulnerável. As autoras apontaram que as dificuldades escolares aumentam a vulnerabilidade da criança para inadaptação psicossocial. Estudos que focam em grupos particulares de crianças e desempenho escolar podem dar uma evidência do potencial de experiências escolares para o desenvolvimento de fatores de proteção para amplas populações de risco (Maughan, 1991).

Por fim, outro tema importante relacionado à resiliência refere-se à questão da pobreza (Cecconello & Koller, 2000; Hutz, Koller & Bandeira, 1996; Yunes, 2003b). O acúmulo de riscos existe em quase todas as famílias, mas o efeito pior se dá nas famílias mais pobres, em que há grande possibilidade da criança ser exposta à violência intrafamiliar, separação dos pais, desemprego crônico e cuidados inadequados (Haggerty, Sherrod, Garmezy & Rutter, 2000).

A pobreza está composta tanto de fatores distais - grupos sociais e índices sócio-econômicos, como proximais, por seus efeitos sobre a família. Crianças em situação de pobreza estão expostas a mais problemas familiares, violência, separação de suas famílias, instabilidade e lares caóticos (Evans, 2004; Garmezy, 1993). Na situação de pobreza pode ocorrer acúmulo de riscos. A experiência de crianças em situação de pobreza está associada a comprometimentos no seu desenvolvimento e fracasso escolar na infância; a desemprego, violência, perturbações na ordem civil e drogadicção na adolescência e vida adulta. Jovens que vivem em regiões pobres apresentam mais sentimentos de solidão e isolamento, baixa

autoconfiança, problemas de conduta, depressão, conflitos entre colegas, problemas de saúde física e psicológica (Compas, Hinden & Gerhardt, 1995; Masten & Coastworth, 1998).

Pesquisas que busquem identificar os aspectos saudáveis de crianças e adolescentes em situação de risco são de grande importância, uma vez que, de acordo com os dados da Fundação Getúlio Vargas, mais de 30% da população do Brasil vive abaixo da linha de pobreza, e, conseqüentemente, milhares de crianças e adolescentes se desenvolvem em ambientes de miséria material, emocional e cognitiva (Pinheiro, 2004).

1.9. Objetivos gerais

Baseando-se nas informações anteriormente expostas e com o intuito de contribuir para a ampliação do conhecimento referente aos fatores de risco e de resiliência envolvidos no desenvolvimento da criança, realizou-se esse trabalho que teve por objetivo geral identificar fatores de risco e de resiliência entre escolares de 10 a 13 anos de idade, provenientes de famílias menos favorecidas economicamente. O caráter da pesquisa é descritivo e exploratório na busca de correlações entre fatores de risco que dificultam o desenvolvimento e fatores de resiliência que essa população apresenta.

1.10. Objetivos específicos

Os objetivos específicos foram:

1. Averiguar o rendimento das crianças, segundo resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo;
2. Investigar junto aos familiares dados sobre características das crianças que possibilitam identificar aquelas que apresentam problemas emocionais/comportamentais e

as que não apresentam;

3. Identificar junto aos pais as condições adversas e favoráveis de desenvolvimento em diferentes contextos, tais como recursos no ambiente familiar, eventos adversos aos quais as crianças estiveram expostas, fontes de suporte social, práticas educativas utilizadas com as crianças e nível socioeconômico das famílias;

4. Investigar a percepção das crianças sobre as práticas educativas utilizadas com elas pelos pais, bem como sobre os fatores de resiliência incluindo sentimentos, habilidades sociais e suportes externos;

5. Verificar possíveis associações entre características emocionais, comportamentais, rendimento escolar, recursos no ambiente familiar, eventos adversos na vida da criança, fontes de suporte social, estilos de práticas educativas parentais, fatores de resiliência e nível socioeconômico.

1.11. Possíveis contribuições

Quando muitas situações de risco se associam, elas dificultam o cumprimento da agenda desenvolvimental, a aquisição de habilidades e o desempenho de papéis sociais. Só se pode intervir adequadamente quando se conhece o problema. O estudo da correlação entre problemas de comportamento e fatores de risco são promissores, assim como as pesquisas sobre mecanismos de proteção e de resiliência em populações de risco, a fim de ampliar as condições que ainda não estão completas ou, ainda, construir estes fatores naqueles que estão ausentes (Sapienza e Pedromônico, 2005). Acredita-se que os resultados advindos desse estudo poderão, de modo geral, subsidiar o planejamento de ações a nível preventivo ou assistencial, bem como o trabalho de educadores e profissionais da área da saúde, favorecendo a melhoria das condições educacionais e de saúde mental das crianças e

famílias, inserindo-se na vertente preventiva da Educação Especial. De forma específica, o trabalho pretendeu deixar subsídios para futuras pesquisas na área, selecionando e disponibilizando instrumentos que se apliquem à pesquisa sobre resiliência.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Os participantes foram 107 crianças e 57 famílias dessas crianças, especificamente 54 mães, dois pais e uma avó. Tais familiares correspondem a 53,2% do total dos cuidadores. Em 50 famílias do restante da amostra de crianças (46,8%) não foi possível realizar a aplicação dos instrumentos por motivos explicados a seguir no Procedimento.

A Tabela 1 a seguir mostra a distribuição das crianças por idade. A faixa etária das crianças variou de 10 a 13 anos, sendo que a maior porcentagem tinha entre 10 e 11 anos (70%).

Tabela 1. Distribuição das 107 crianças por idade.

Idade	n	%	FA	PA
10	31	28,97	31	28,97
11	44	41,12	75	70,09
12	23	21,5	98	91,59
13	9	8,41	107	100

FA: frequência acumulada

PA: porcentagem acumulada

Quanto à distribuição por série, 59 delas (55,14%) estavam na 3ª série e 48 (44,86%) na 4ª série. Das 107 crianças, 46 (42,99%) eram meninos e 61 (57,01%) eram meninas.

A Tabela 2 a seguir caracteriza o grupo de familiares por escolaridade. Doze mães não souberam informar o nível de instrução do pai por falecimento ou por desconhecer o dado. Duas mães eram falecidas e os pais não souberam informar o dado, portanto obteve-

se informação sobre 45 pais e 55 mães das 57 famílias entrevistadas. Pode-se observar que o nível educacional da maioria dos pais e mães corresponde ao 1º grau incompleto (51 e 60%, respectivamente). Quanto às profissões exercidas pelos pais, 13 (29%) eram metalúrgicos, 11 (24,4%) eram pedreiros, 11 (24,4%) eram motoristas, cinco (11,1%) eram funcionários públicos, dois pais eram profissionais autônomos, um era garçom e um era lixeiro. Quanto às profissões exercidas pelas mães, 28 (51%) não exerciam trabalho remunerado, 13 (23,6%) eram faxineiras, quatro (7,3%) eram industriárias, três (5,4%) eram merendeiras, duas mães eram funcionárias de escritório, uma era funcionária pública, uma era cabeleireira e uma era catadora de papel.

Tabela 2. Distribuição das 57 famílias por nível educacional do pai e da mãe.

	Sem escola- ridade	%	1º grau incom- pleto	%	1º grau	%	2º grau incom- pleto	%	2º grau	%	3º grau	%
Pai (n: 45)	3	6,7	23	51,0	9	20,0	3	6,8	6	13,3	1	2,2
Mãe (n: 55)	1	1,8	33	60,0	7	12,7	6	11,0	8	14,5		

2.2. Local e contexto

A coleta de dados desse estudo foi realizada em uma escola pública de 1º grau da rede de ensino estadual, localizada em um bairro periférico da cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo. Trata-se de um bairro que, além de ser de baixo poder aquisitivo, tem como características específicas o fato de sua localização ser próxima à rodovia estadual que corta a cidade e apresentar grande movimento de tráfico de drogas e prostituição. Além disso, havia o fato de a pesquisadora já ter realizado uma pesquisa

anteriormente na escola, o que facilitou contar com um bom número de participantes pelo apoio fundamental da direção escolar.

A escola tinha, em média, na época do estudo, 400 alunos matriculados entre os períodos matutino e vespertino. Havia uma classe de 3^a e uma de 4^a série em cada período.

2.3. Procedimento

O trabalho foi desenvolvido em três etapas: a primeira visando a elaboração e preparação dos instrumentos para a coleta de dados pretendidos, a segunda em que os instrumentos foram aplicados e a terceira em que os dados coletados foram sistematizados e analisados. As três etapas estão descritas a seguir.

2.3.1. Seleção e composição da amostra

A amostra de crianças foi selecionada pela idade das mesmas. Optou-se pela escola em função de sua localização, um bairro de baixo poder aquisitivo da cidade.

Inicialmente, foi feito contato direto com a direção da escola, à qual foi apresentado o projeto de pesquisa a ser desenvolvido e, após a anuência da mesma, na primeira reunião bimestral com as mães, a diretora apresentou a pesquisadora às mães e explicou-se o objetivo e a forma de realização da pesquisa. A pesquisadora apresentou o projeto e entregou cartas com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos A e B) para as mães que desejassem participar do estudo. As mães que faltaram à reunião receberam a carta pelo filho e, também, devolveram-nos por meio deles. A partir do retorno das autorizações, iniciou-se o contato telefônico com as mães para agendar as entrevistas e a coleta com as crianças.

Obteve-se 113 cartas assinadas de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do total de 120 crianças matriculadas nas 3^{as} e 4^{as} séries de uma escola pública. Para as análises estatísticas, o número total de participantes deveria ser o mais alto possível. Conseguiu-se efetivamente realizar a aplicação dos instrumentos com 107 crianças e 57 famílias dessas crianças. O motivo para a discrepância foi a falta de algumas crianças no período de coleta de dados e o desencontro com as mães ou responsável pela criança nas datas marcadas para entrevista. Quando não se encontrava a mãe ou responsável após três agendamentos seguidos, optou-se por desistir de coletar os dados com a referida família. Considera-se que, apesar das dificuldades em encontrar as mães ou responsáveis, a taxa de retorno das cartas foi bem alta (94%). Isso se deve provavelmente ao fato de que a maioria foi entregue pessoalmente pela pesquisadora durante a reunião escolar.

2.3.2. Instrumentos

Para a composição da lista de alunos que seriam alvo desta pesquisa, foi solicitado à secretaria da escola, a ficha de matrícula dos alunos das 3^{as} e 4^{as} séries. As fichas continham endereço, telefone e o índice de acertos que a criança recebeu no *SARESP*.

O *SARESP* é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. A avaliação tem como propósito diagnosticar o domínio das habilidades cognitivas desenvolvidas pelos alunos no final de cada série do Ensino Fundamental e Médio e visa implementar medidas pedagógicas para melhoria do ensino. O caráter do resultado é sigiloso. Os resultados das crianças que respondem ao *SARESP* no final da 2^a e 3^a séries são classificados em: de 0 a 12 – insuficiente, de 13 a 18 – regular, de 19 a 20 – bom, de 21 a 24 – muito bom e 25 – ótimo. Os resultados do *SARESP* foram levantados junto à secretaria da escola.

A *Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter* (traduzida e adaptada por Graminha, 1998) investiga uma série de problemas emocionais e de comportamento por meio de 36 afirmações distribuídos em três tópicos: *problemas de saúde, hábitos e comportamentos*. Para o tópico *problemas de saúde*, as alternativas de respostas são *nunca, ocasionalmente* ou *frequentemente*. Para os tópicos *hábitos e comportamentos*, cada afirmação tem três alternativas de respostas: *não se aplica, se aplica um pouco* e *se aplica certamente*. Os itens foram introduzidos com uma orientação sobre a forma de preenchimento. O instrumento foi respondido pelo membro da família (Anexo C).

O *Inventário de Recursos no Ambiente Familiar - RAF* (Marturano, 1999) foi selecionado por propiciar uma boa caracterização da amostra, indo além das informações básicas levantadas no Formulário Informativo sobre nível Sócio-Econômico. O instrumento é constituído de 14 tópicos com um número variável de itens, reunidos em três módulos: supervisão e organização das rotinas (com os tópicos: o que a criança faz quando não está na escola, ajuda e responsabilidade nas tarefas domésticas, arranjo espaço-temporal para lição de casa, supervisão para a escola, atividades diárias com horário definido), oportunidades de interação com os pais (com os tópicos: passeios proporcionados/compartilhados pelas crianças e os pais no lar, ocasiões em que a família está reunida, pessoas à quem a criança recorre para pedir ajuda ou conselho) e presença de recursos no ambiente físico (com os tópicos: atividades programadas que a criança realiza regularmente, disponibilidade de jornais/revistas, oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento, presença de eletrodomésticos e outras comodidades). O instrumento foi respondido pelo familiar (Anexo D).

A *Escala de Eventos Adversos* (Marturano, 1999) foi selecionada para averiguar os eventos negativos aos quais as crianças estiveram expostas. Constitui-se de uma lista de 36

situações que podem ter ocorrido nos últimos 12 meses e/ou anteriormente ou não ter ocorrido na vida escolar (5 itens), familiar (26 itens) ou pessoal (5 itens). O instrumento foi respondido pelo familiar (Anexo E).

O *Questionário de Suporte Social - QSS* (traduzido e validado por Matsukura, Marturano & Oishi, 2002) foi selecionado por verificar dados do entorno familiar, ou seja, não características propriamente da família, mas do contexto social no qual ela está inserida. O instrumento é composto por 27 questões que levantam o número de fontes de suporte social percebido (de nenhum até nove possibilidades) e o nível de satisfação com cada suporte numa escala de seis pontos (que varia de *Muito Satisfeito* a *Muito Insatisfeito*). O instrumento foi respondido pelo familiar (Anexo F).

O *Formulário Informativo sobre Nível Sócio-Econômico* (adaptado de Santos, 2002) propiciou o levantamento de informações sobre a situação econômica familiar para caracterização da amostra. O instrumento foi respondido pelo familiar (Anexo G).

O *Inventário de Estilos Parentais - IEP* (Gomide, 2006) foi selecionado porque esse instrumento foi elaborado para identificar famílias de risco ou não, ou seja, famílias que apresentam práticas educativas voltadas para o aumento da probabilidade de desenvolvimento de comportamento anti-social em pelo menos um de seus membros, bem como famílias que apresentem práticas educativas voltadas para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais. O *IEP* é composto de 42 questões que avaliam oito práticas educativas, sendo duas positivas (monitoria positiva e comportamento moral) e seis negativas (punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico). O instrumento tem duas versões, uma foi respondida pelo familiar e outra pela criança. O familiar e seu respectivo filho (a) responderam às 42 afirmações, cada uma

contendo três alternativas de respostas: *Sempre*, *Às vezes* ou *Nunca*. Os itens eram introduzidos com uma orientação sobre a forma de preenchimento (Anexos H e I).

A *Escala de Resiliência* (Hiew, Mori, Shimizu & Tominaga, 2000, adaptada de Grotberg, 1995) foi o único instrumento encontrado na época da seleção dos instrumentos disponibilizado para uso pelos autores que se aplicaria à faixa etária selecionada. A escala foi traduzida e adaptada pela pesquisadora para esse trabalho. O instrumento inclui medidas de auto-percepção, habilidades sociais e contribuições de suportes externos em 15 itens. Cada frase é pontuada numa escala *Likert* variando do extremo *Sempre Verdadeiro* ao extremo *Sempre Falso*. O instrumento foi respondido apenas pela criança. Os itens eram introduzidos com uma orientação sobre a forma de preenchimento (Anexo J).

Para a adaptação da escala originalmente em inglês para o português, realizou-se a análise semântica e de conteúdo dos itens da escala, pela seguinte seqüência de passos: equivalência conceitual, equivalência semântica e operacional (Pasquali, 1997).

A equivalência conceitual refere-se à equivalência do conceito na cultura original em comparação à cultura-alvo. Após ampla revisão bibliográfica sobre o tema na população-alvo e na original, dois especialistas na área avaliaram que o domínio do instrumento original era pertinente ao conhecimento sobre resiliência, ainda que no Brasil, esse tipo de instrumento fosse bastante escasso.

A equivalência semântica consiste na tradução do instrumento original não só considerando o significado das palavras entre os dois idiomas diferentes, como também buscando atingir o mesmo efeito em culturas distintas. Inicialmente, foi feita uma tradução de forma independente da escala do inglês para o português. Depois, um segundo especialista avaliou a concordância entre os itens originais e a tradução, realizando uma retradução. Esse profissional considerou duas categorias de equivalência semântica:

significado referencial e geral. O significado referencial corresponde à concordância em termos de tradução literal entre um item original e o mesmo retraduzido. O significado geral corresponde à concordância mais ampla, em termos de articulação de idéias e impacto entre um item original e sua retradução. As mudanças sugeridas por esse profissional foram consideradas e aplicadas numa fase de pré-teste do instrumento em 40 escolares com características similares às da população-alvo, buscando-se observar se as questões foram bem compreendidas pela população-alvo do estudo.

A equivalência operacional visa manter características operacionais do instrumento original para propiciar maior confiabilidade e validade do instrumento. Para tanto, optou-se por manter as mesmas medidas empregadas, tais como: mesmo número de questões, mesmas cinco opções de respostas ordinais utilizadas no instrumento original e mesma forma de aplicação do instrumento, por psicóloga capacitada individualmente.

A partir das quinze frases do instrumento original, realizou-se a primeira versão e a segunda versão aplicada. Das quinze frases do instrumento, dez foram mantidas inalteradas nas duas versões e cinco (itens 2, 3, 10, 11 e 13) tiveram pequenas alterações (Anexo K).

2.3.3. Procedimento de coleta de dados

Somente após obter a autorização do Comitê de Ética para realização da pesquisa (Anexo L), encaminharam-se os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Uma vez que esses voltaram assinados, iniciou-se a aplicação dos instrumentos.

As crianças responderam aos instrumentos *Escala de Resiliência e Inventário de Estilos Parentais*, individualmente, na própria escola, em sala isolada destinada para tal. A duração da entrevista foi, em média, 30 minutos, sendo que tal coleta foi realizada ao longo de um mês. Os instrumentos foram lidos pela pesquisadora que anotava as respostas das

crianças. Os dois instrumentos eram aplicados no mesmo encontro e se revelaram de fácil aplicação e entendimento.

Os familiares foram entrevistados em suas próprias casas. Os encontros duraram, em média duas horas e se deram ao longo de quatro meses. Os instrumentos foram lidos pela pesquisadora, na seguinte ordem: *Escala Comportamental A2 de Rutter*, *Recursos no Ambiente Familiar*, *Escala de Eventos Adversos*, *Questionário de Suporte Social*, *Formulário sobre Nível Sócio-Econômico* e *Inventário de Estilos Parentais*. Todos os instrumentos eram aplicados na mesma entrevista. Os respondentes não tiveram dificuldade para respondê-los, no entanto alguns poucos se queixaram da repetitividade do *Questionário de Suporte Social*.

2.3.4. Procedimento de análise dos dados

Os dados da *Escala Comportamental A2 de Rutter* foram computados de acordo com as orientações do autor, atribuindo-se zero para os itens com respostas do tipo *Não se aplica*, 1 para respostas *Se aplica um pouco* e 2 para os itens com respostas *Certamente se aplica*. Da soma dos valores de todos os itens, obteve-se o escore total para cada criança. Calculou-se, então, a porcentagem de alunos com escores indicativos de distúrbio emocional/comportamental, ou seja, aqueles que obtinham um escore acima de 16 pontos, conforme apontado no estudo efetuado com a escala por Graminha (1998).

O *Inventário de Recursos no Ambiente Familiar* foi codificado de acordo com Marturano (1999). O escore total correspondeu à soma das médias dos escores obtidos nos 15 tópicos do inventário, sendo que essas médias são o resultado da divisão do escore em cada uma das medidas pelo número de itens que compõem essa medida. Os tópicos verificavam a quantidade de recursos que a criança tinha, a estrutura familiar e

características educacionais dos pais que favoreciam ou não o desenvolvimento apropriado da criança.

Na *Escala de Eventos Adversos*, a codificação baseou-se em Marturano (1999). Cada um dos itens recebeu um escore que podia ser zero, um ou dois. Cada ponto resulta da afirmativa de ocorrência do evento, atribuiu-se o escore zero se o evento não ocorreu, um se ocorreu nos últimos 12 meses ou anteriormente, ou dois se ocorreu nos últimos 12 meses ou anteriormente. O escore total é a soma dos escores individuais, podendo variar de 0 a 72. Não há uma classificação dos escores a priori.

O *Questionário de Suporte Social* foi tabulado e verificou-se a porcentagem de apoio percebido pela mãe de sua família de origem como pais, irmãos e avós; do cônjuge, de seus filhos; dos parentes consangüíneos como tios(as), primos(as) e sobrinhos(as); dos parentes não consangüíneos como cunhados(as) e sogros e apoio de pessoas fora do âmbito familiar (respostas como amigos, amigas, padre ou pastor). O Questionário fornece dois escores. O índice N representa o número de pessoas percebidas como suportivas e decorreu da soma de todas as pessoas citadas ao longo das 27 questões dividido por 27 (o valor máximo é 243, uma vez que há nove espaços em cada questão para citar pessoas). O resultado representa o escore obtido pelo respondente, assim um escore maior representa um maior número de pessoas percebidas como suportivas e são usados em termos comparativos. O índice S representa a satisfação com o suporte social e decorreu da soma do número correspondente à escala de 6 pontos que o respondente era solicitado a atribuir para cada uma das 27 questões dividido por 27, sendo que a resposta *Muito Satisfeito* valia 6, *Razoavelmente Satisfeito* valia 5, *Um Pouco Satisfeito* valia 3, *Razoavelmente Insatisfeito* valia 2 e *Muito Insatisfeito* valia 1 (o valor máximo é 162). Portanto, o *Questionário de Suporte Social* foi calculado extraindo-se os índices N (número médio de

peças consideradas suportivas pelo respondente) e S (escore de satisfação médio considerado pelo respondente) para o total das 27 questões. A partir de então, extraiu-se a média do grupo de 56 respondentes para os dois índices. Calculou-se, também, a distribuição das respostas para quais pessoas eram consideradas mais suportivas pelos respondentes: mãe, pai, cônjuge, filhos, irmãos, avós, dos parentes consanguíneos, parentes não consanguíneos, amigos e respostas *ninguém*.

As informações contidas no *Formulário Indicativo sobre Nível Sócio-econômico* foram tabuladas, calculando-se as porcentagens de respostas a cada item do formulário.

O *Inventário de Estilos Parentais* foi pontuado conforme a resposta: *Nunca* é igual a 0, *Às Vezes* é igual a 1 e *Sempre* é igual a 2; portanto cada prática educativa pode variar de 0 a 12 pontos. O cálculo do índice de estilo parental foi feito, somando-se o total das práticas positivas, sendo 6 questões referentes a *monitoria positiva* (A) e 6 questões referente a *comportamento moral* (B) e as práticas negativas, sendo 6 questões para cada um dos comportamentos: *punição inconsistente* (C), *negligência* (D), *disciplina relaxada* (E), *monitoria negativa* (F) e *abuso físico* (G), subtraindo-se a soma das práticas negativas das positivas.

Os dados do *IEP* foram analisados em uma Tabela de Frequência. Para as 42 questões geraram-se os *ieps* (índices de estilos parentais) para as crianças e para as mães utilizando a seguinte fórmula: $iep = (A+B) - (C+D+E+F+G)$, envolvendo as seguintes questões:

$$A = Q1 + Q8 + Q15 + Q22 + Q29 + Q36$$

$$B = Q2 + Q9 + Q16 + Q23 + Q30 + Q37$$

$$C = Q3 + Q10 + Q17 + Q24 + Q31 + Q38$$

$$D = Q4 + Q11 + Q18 + Q25 + Q32 + Q39$$

$$E = Q5 + Q12 + Q19 + Q26 + Q33 + Q40$$

$$F = Q6 + Q13 + Q20 + Q27 + Q34 + Q41$$

$$G = Q7 + Q14 + Q21 + Q28 + Q35 + Q42$$

A *Escala de Resiliência* foi pontuada de 1 a 5, conforme a atribuição da criança de *Sempre Verdadeiro* a *Sempre Falso*. A soma total pode variar de 15 a 75 pontos e os resultados são usados em termos comparativos. Realizou-se o cálculo da frequência das respostas para cada questão separadamente. Não há uma classificação dos escores a priori, porém optou-se por classificá-los em índices *Baixo*, *Médio* e *Alto*. Considerou-se *Baixo* quando a pontuação na escala variou de 15 a 34 pontos, *Médio* de 36 a 55 pontos e *Alto* de 56 a 75 pontos.

Após a tabulação dos resultados obtidos pelas 107 crianças e 57 familiares nos vários instrumentos aplicados, procedeu-se a análise estatística com o objetivo de verificar a ocorrência de diferenças significativas entre os resultados, bem como levantar possíveis associações entre as variáveis estudadas. Para tal, os resultados foram submetidos a análise descritiva (média, erro padrão, mediana, mínimo e máximo), análise gráfica e testes (teste qui-quadrado de Pearson, teste t de Student, teste de correlação de Spearman e teste two-sample de Wilcoxon). O sistema estatístico adotado no trabalho foi o SAS (SAS Institute Inc., System for Microsoft Windows, Release 9.1, Cary, NC, USA, 2003 - CD ROM).

3. Resultados

3.1. Formulário Informativo sobre Nível Socioeconômico

O *Formulário Informativo sobre Nível Socioeconômico* levantou três dados: renda familiar, tipo de residência e mobilidade das famílias.

A Figura 1 apresenta os dados do *Formulário Informativo sobre Nível Socioeconômico* com relação à renda familiar. O salário mínimo vigente no período do estudo era de R\$260,00 e o dólar estava por volta de R\$2,00. Como as pessoas que ganham menos de dois dólares por dia são consideradas como estando abaixo da linha de pobreza, de acordo com a Fundação Getúlio Vargas, pode-se considerar que apenas 3% (os que ganhavam menos de meio salário mínimo ao mês) se enquadrava nesta categoria. A população poderia ser dita de baixo poder aquisitivo, especificamente classes *D* e *E*, que referem-se à faixa da população ganhando menos de quatro salários-mínimos por mês, pois apenas 7% (os que ganhavam mais de 4 salários-mínimos por mês) estariam na classe *C*.

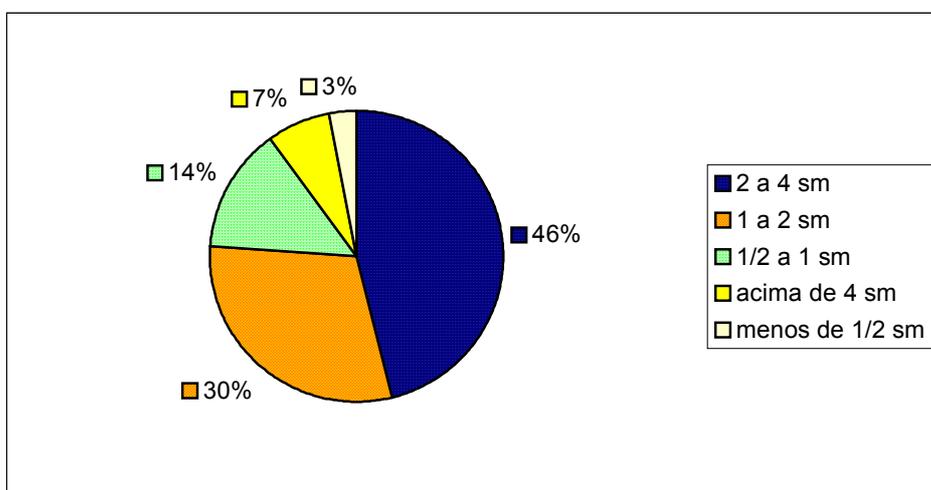


Figura 1. Renda familiar das crianças do estudo.

A Figura 2 mostra o tipo de residência que a família morava. Observa-se que, em coerência com os dados da renda familiar, apenas 37% tinha casa própria, ainda que financiada.

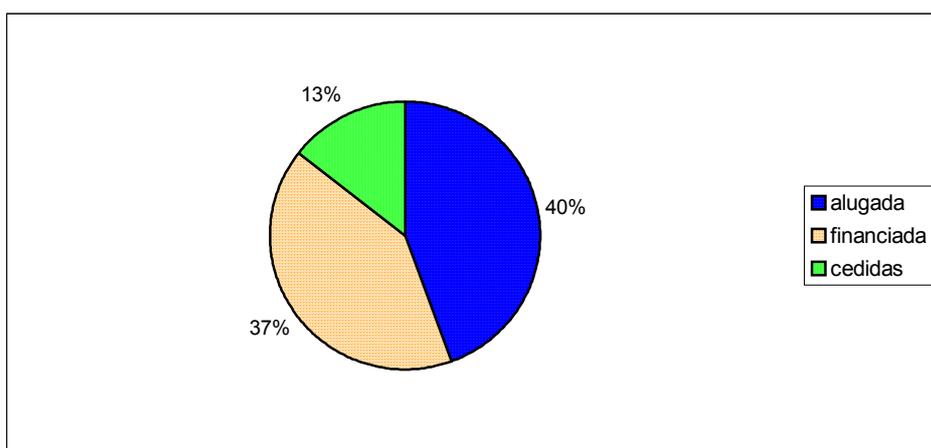


Figura 2. Tipo de residência dos familiares do estudo.

3.2. Escala Comportamental A2 de Rutter

Os resultados relativos aos 57 familiares que responderam aos 36 itens da *Escala Comportamental A2 de Rutter* (Graminha, 1998) apontaram que o grupo estudado apresentava vários tipos de distúrbios emocionais/comportamentais. A Figura 3, a seguir, apresenta os itens em que mais de 30 crianças foram apontadas como tendo algum tipo de problema. Observa-se que 41 crianças (72% do total) foram apontadas como *Desobediente*; 36 crianças (63% do total) foram apontadas como *Acanhado, tímido, se retrai na presença de pessoas pouco conhecidas*, semelhante ao item *Muito agarrado à mãe*, no qual 36 crianças (63% do total) foram apontadas como tal. O comportamento *Fica mal humorado e nervoso* foi apontado para 33 crianças (58% do total).

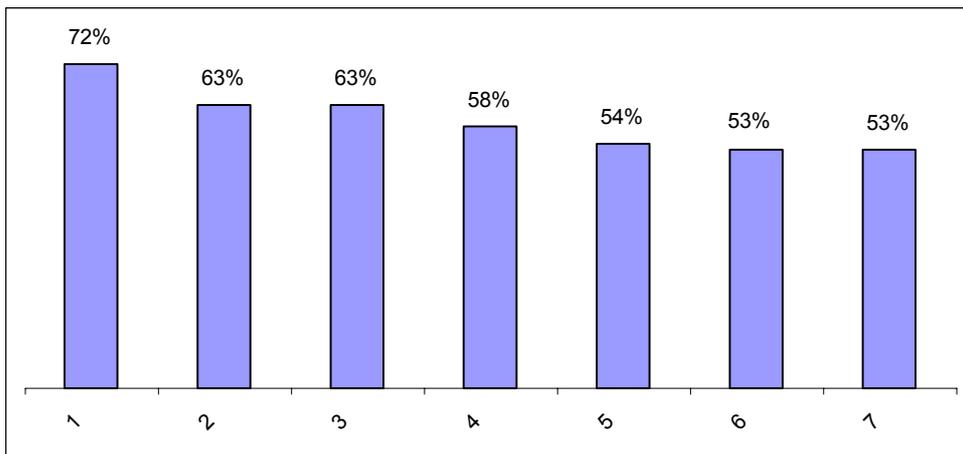


Figura 3. Problemas emocionais/comportamentais mais indicados pelos familiares sobre seus filhos na *Escala Comportamental A2 de Rutter*.

1. desobediente, 2. muito agarrado à mãe, 3. acanhado, tímido, 4. mal humorado e nervoso, 5. preocupado, 6. dificuldades na alimentação, 7. dores de cabeça.

A Figura 4 mostra os dados do grupo referente aos escores totais obtidos na *Escala Comportamental A2 de Rutter*, indicativos da presença ou não de distúrbios emocionais/comportamentais. O corte que representa quadro clínico e não-clínico é estabelecido pelo escore 16. Observa-se que um alto número delas (26 crianças - 46% do total) apresentava problemas, segundo o respondente familiar.

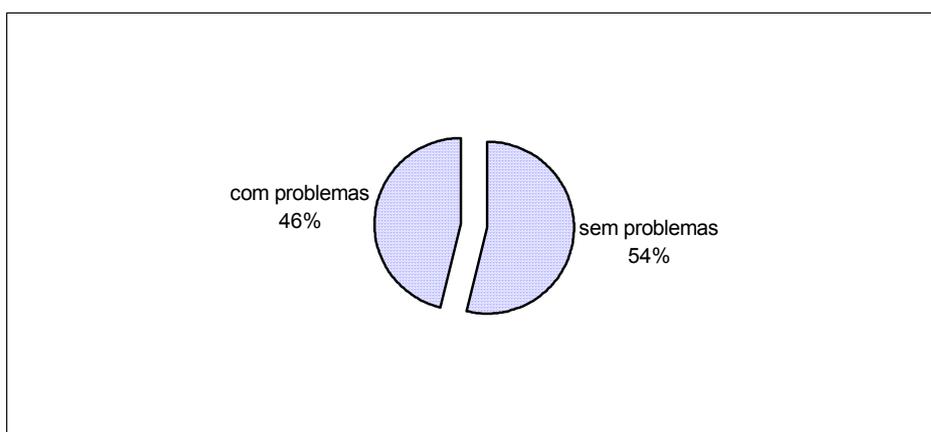


Figura 4. Distribuição das porcentagens de crianças em função dos escores obtidos na *Escala Comportamental A2 de Rutter*, indicativos da presença ou não de distúrbios emocionais/comportamentais.

A Figura 5 mostra a subdivisão dentro desses dois grupos por sexo. Observa-se que para o grupo com problemas emocionais/comportamentais, o número de meninos, 15 no total (57,7%) é maior que o de meninas, 11 no total (42,3%). Essa diferença, no entanto, não tem significância estatística.

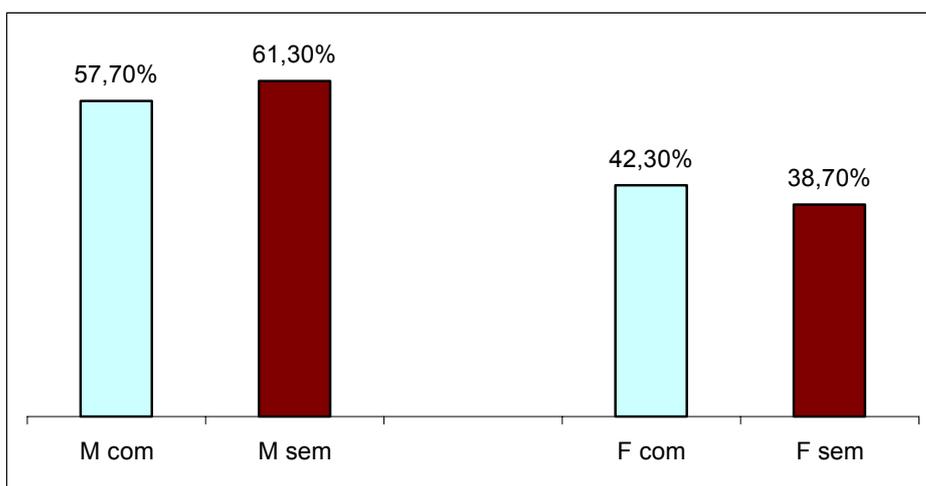


Figura 5. Distribuição por sexo nos grupos com e sem problemas emocionais/comportamentais.

3.3. Recursos no Ambiente Familiar

O *Inventário de Recursos no Ambiente Familiar* (Marturano, 1999), respondido pelas mães, foi quantificado em relação aos três tópicos constituintes do instrumento. O primeiro tópico, *supervisão dos pais*, era constituído pelos itens *atividades lúdicas que a criança realizava em casa, ajuda e responsabilidade em tarefas do lar, supervisão para a escola e atividades diárias com horário definido*.

O item *atividades lúdicas que a criança realizava em casa* está representado na Figura 6. As crianças realizavam, principalmente, dois tipos de atividades: *brincar em casa* e *assistir TV* (77%). As demais atividades investigadas (*ouvir música, brincar na rua, jogar videogame e ler livros*) eram realizadas por uma minoria de crianças (26 a 37%).

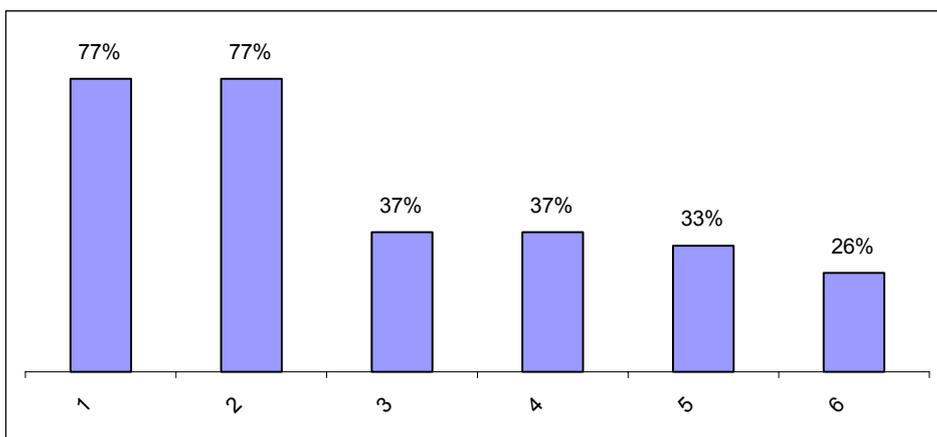


Figura 6. Porcentagem de crianças que realizavam atividades lúdicas em casa.

1.brinca em casa, 2.vê TV, 3.ouve música, 4.brinca na rua, 5. joga videogame, 6. lê livros

O item *ajuda e responsabilidade em tarefas do lar* está apresentado na Figura 7. Verifica-se que poucas crianças ajudavam nas tarefas, pois 72% delas não realizava nenhum tipo de tarefa. Para as que realizavam ocasionalmente ou diariamente, as atividades referiam-se a arrumar o próprio quarto, enxugar o banheiro após o banho e lavar a louça.

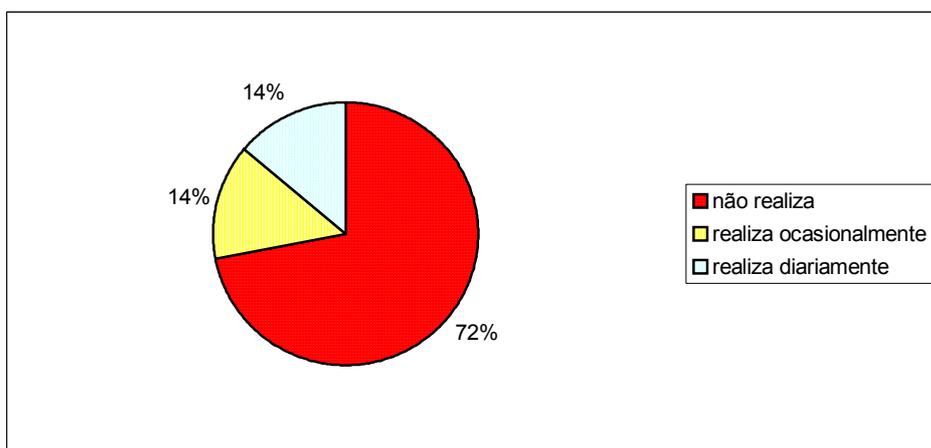


Figura 7. Porcentagem de crianças que realizavam tarefas no lar.

O item *supervisão para a escola* está representado na Figura 8, que apresenta as seis particularidades questionadas. Pode-se observar que em 75% a 89% dos casos, a mãe era a principal responsável por supervisionar a criança e o pai vinha em segundo lugar, em 9% a

17% dos casos. De modo geral, o percentual de supervisão é alto para todos os itens. Apenas na *supervisão do estudo para as provas*, a resposta *ninguém* foi apontada por 10,5% dos respondentes.

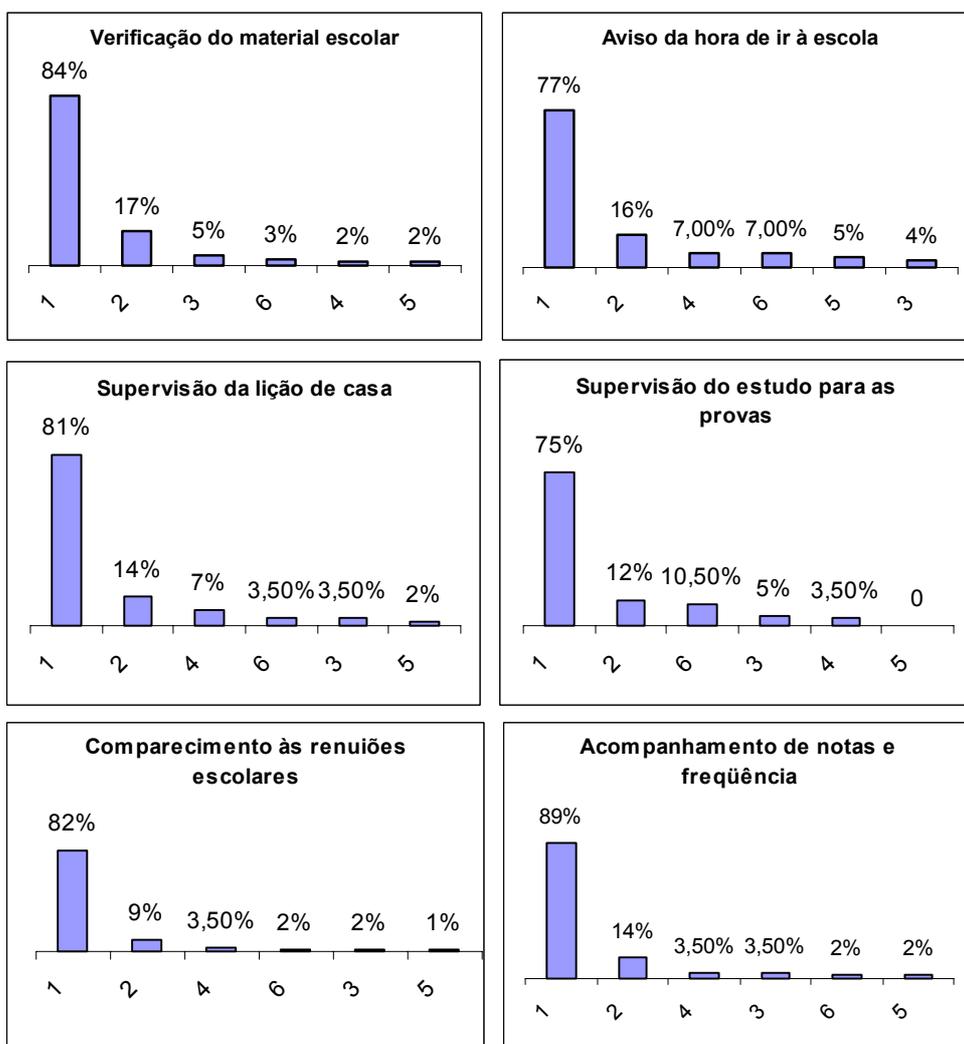


Figura 8. Porcentagem de membros das famílias que realizavam supervisão para a escola.
1.mãe, 2.pai, 3.avó, 4.tia, 5.irmã, 6.ninguém.

O item *atividades diárias com horário definido* está apresentado na Figura 9. Pode-se observar que as atividades *levantar-se* e *almoçar* eram as que tinham horários mais definidos, 74% e 69%, respectivamente, seguidas pela *hora de jantar* (60% do total), *tomar banho* e *ir dormir* (58% do total).

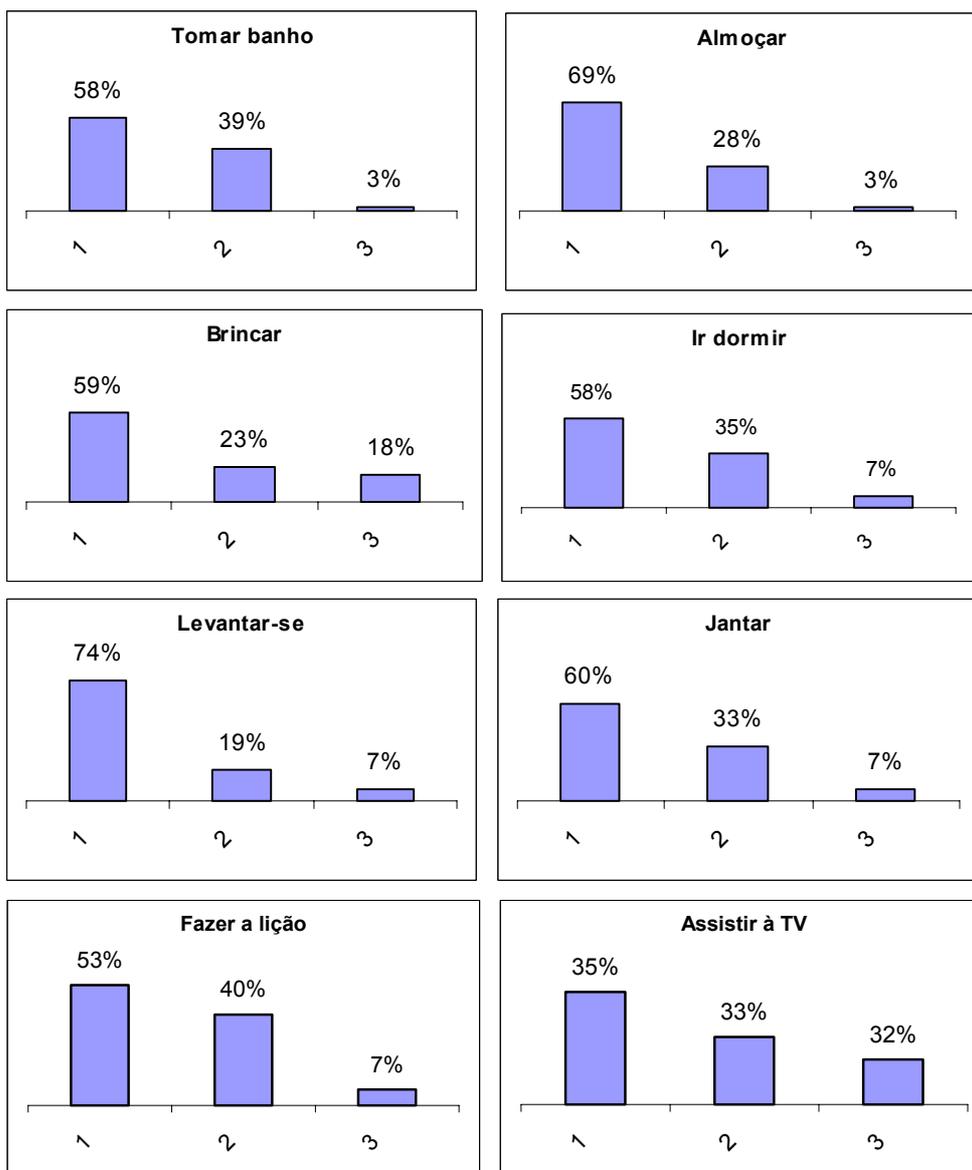


Figura 9. Porcentagem de crianças que realizavam atividades diárias com horários definidos.

1. sempre, 2. às vezes, 3. nunca

O segundo tópico, *oportunidade de interação com os pais*, era composto pelos itens *ocasiões em que a família estava reunida, atividades compartilhadas, passeios compartilhado e pessoas a quem a criança podia recorrer*.

A Figura 10 apresenta os momentos em que família costumava estar reunida. Pode-se observar que 82% das famílias se reuniam *nos finais de semana em casa*, seguidos por *no jantar* e *à noite, para assistir TV* (68% e 67%, respectivamente). Esses eram os momentos em que os membros da família costumavam estar mais reunidos.

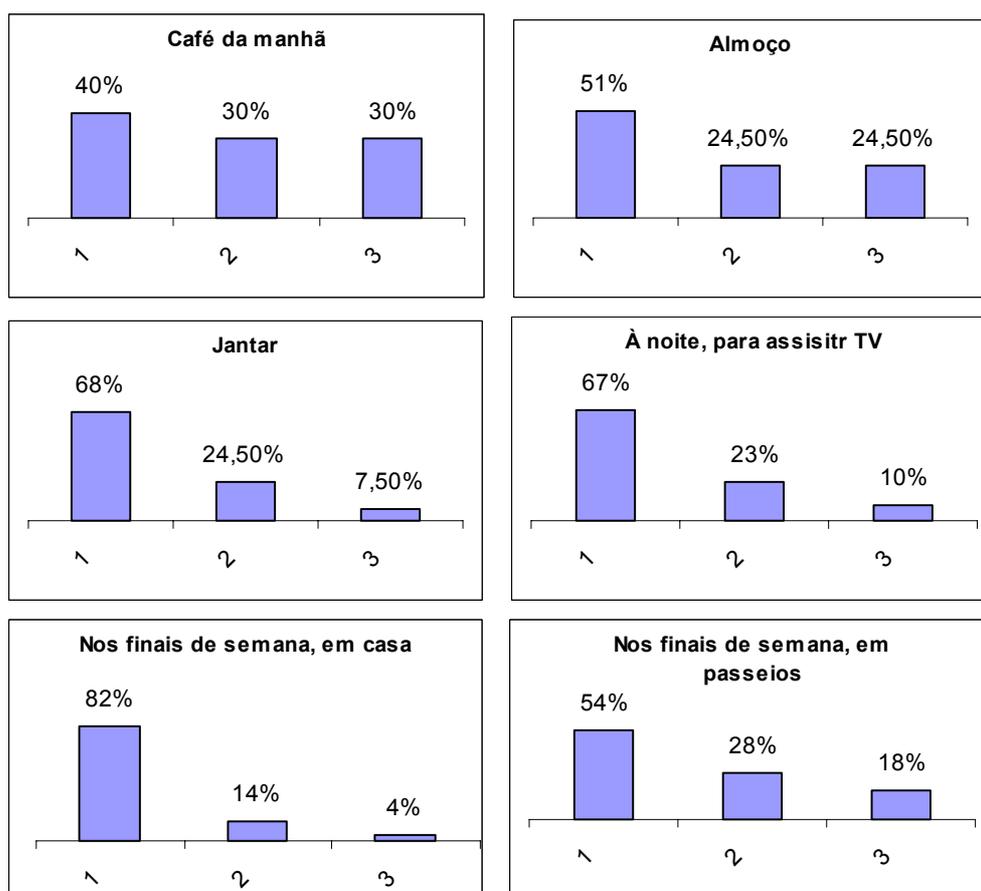


Figura 10. Porcentagem de famílias que se reuniam em ocasiões específicas.

1. sempre, 2. às vezes, 3. nunca

O item *atividades compartilhadas* está apresentado na Figura 11. Pode-se observar que *assistir filmes* e *ouvir as histórias das crianças* eram atividades compartilhadas pela maioria (74%), assim como *conversar sobre o dia na escola* (68%), *brincar* (59%) e *assistir programas infantis* (56%). A atividade menos compartilhada era *ler livros* (24,5%).

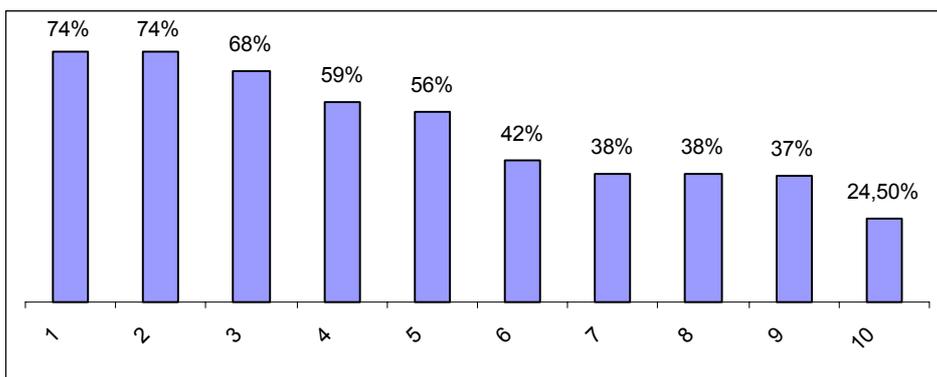


Figura 11. Porcentagem de famílias que realizavam atividades compartilhadas.

1. assistem filmes, 2. ouvem as histórias da criança, 3. conversam sobre o dia na escola, 4. brincam, 5. assistem programas infantis, 6. conversam sobre programas da TV, 7. contam histórias, 8. jogam, 9. realizam atividades domésticas, 10. lêem livros

O item *passeios compartilhados* está apresentado na Figura 12. Pode-se observar que *visitas a parentes, ao centro da cidade, ao parque de diversões e ao shopping* eram realizadas pela maioria das crianças.

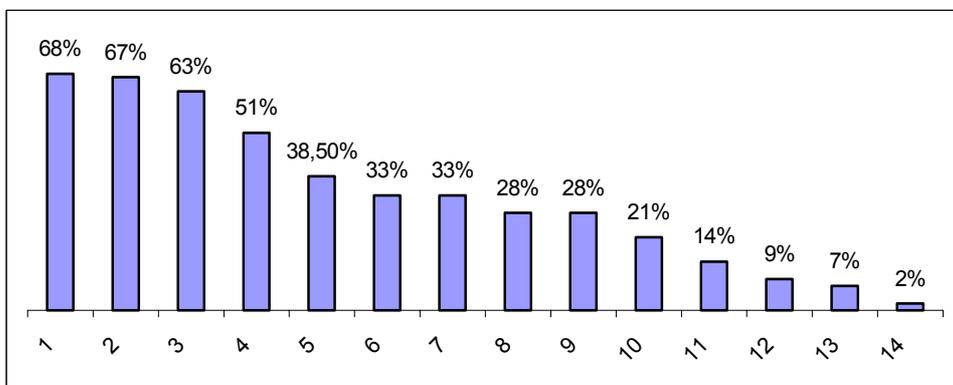


Figura 12. Porcentagem de famílias que realizavam passeios compartilhados.

1. visitas a parentes, 2. centro da cidade, 3. parque de diversões, 4. shopping, 5. sítios, 6. lanchonete, 7. outras cidades, 8. clube, 9. circo, 10. parque ecológico, 11. praia, 12. cinema/teatro, 13. museu, 14. trem.

O item *pessoas a quem a criança podia recorrer* está apresentado na Figura 13. Pode-se observar que, segundo os familiares respondentes do instrumento, a grande maioria

(79%) podia recorrer às mães. Pais e avós também podiam ser procurados, quando necessário, por 30% e 21%, respectivamente, das crianças.

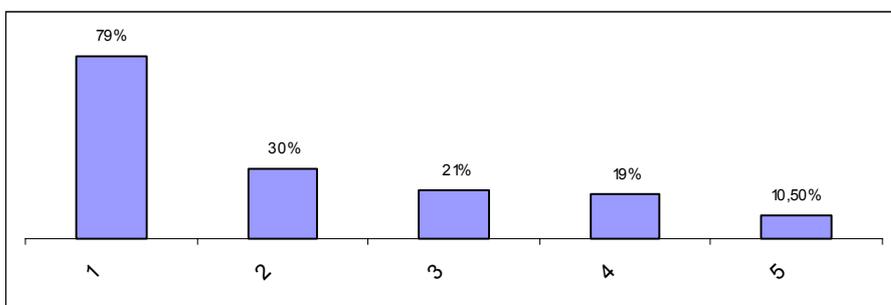


Figura 13. Porcentagem de pessoas a quem a criança podia recorrer, segundo as mães.

1. mãe, 2. pai, 3. avós, 4. irmãos, 5. tios

O terceiro tópico, *recursos*, era composto pelos itens *atividades programadas que a criança realizava regularmente, oferta de brinquedos e bens próprios, disponibilidade de jornais e revistas e classificação de livros*.

O item *atividades programadas que a criança realizava regularmente* está apresentado na Figura 14. Observa-se que *catecismo* era a atividade regular para uma percentagem maior de crianças (42%), seguida por *atividades no núcleo do bairro* (28%) e *esportes* (19%).

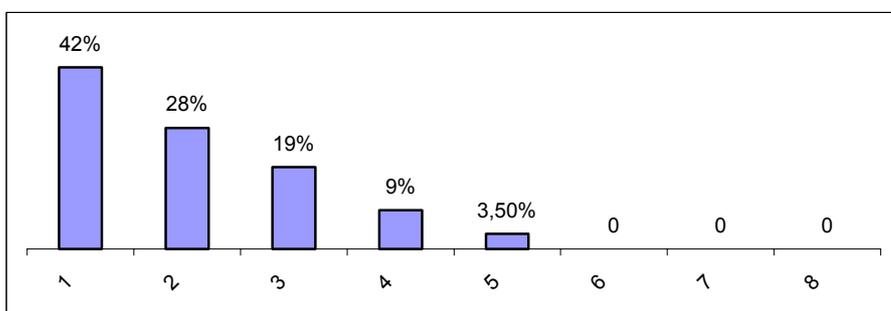


Figura 14. Porcentagem de crianças que realizavam regularmente atividades programadas.

1. catecismo, 2. núcleo do bairro, 3. esportes, 4. artesanato, 5. computação, 6. música, 7. SESC, 8. inglês.

O item *oferta de brinquedos e bens próprios* está apresentado na Figura 15. Pode-se observar que o brinquedo mais comum referia-se a *brinquedos de andar*, tais como bicicletas, patinetes, patins (96,5%). Num total de 19 itens que o instrumento apresentava como tipos de brinquedos que as crianças tinham, a média foi de 12,3 brinquedos por criança. Apenas 13 (22,8% do total) das 57 crianças possuíam menos de 10 tipos de brinquedos.

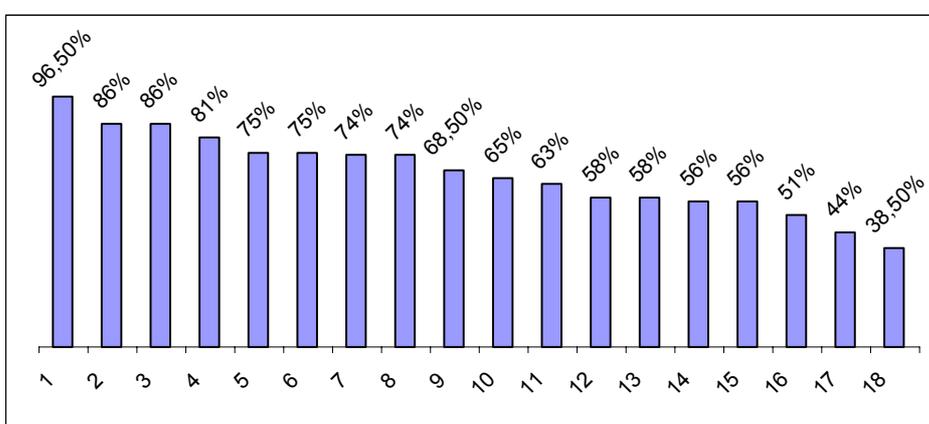


Figura 15. Porcentagem de crianças que tinham oferta de brinquedos e bens próprios.

1. brinquedos de andar, 2. uma cama só para ela, 3. revistas de colorir, 4. carrinhos, 5. brinquedos de rodas, 6. animal de estimação, 7. brinquedos com números, 8. videogame, 9. livrinhos, 10. aparelho de som, 11. jogos de regras, 12. brinquedos com letras, 13. brinquedos de movimentos, 14. brinquedos musicais, 15. brinquedos de armar, 16. brinquedos de faz de conta, 17. brinquedos de construção, 18. miniaturas

O item *presença ou ausência de jornais e revistas em casa* está representado na

Figura 16. Verifica-se que apenas 33% das crianças dispunham desse recurso.

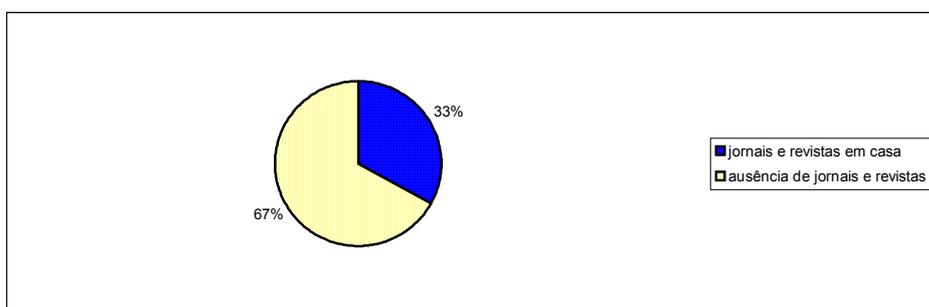


Figura 16. Porcentagem de famílias que tinham jornais e revistas em casa.

O item *classificação de livros* que as crianças dispunham em casa está representado na Figura 17. Das 57 famílias, 74% tinham dicionários e algum tipo de livro infantil, 70% tinham livros escolares, 68,5% tinham livros religiosos, 33% tinham enciclopédias e 31,5% tinham romances. Livros técnicos e de terror havia em 7% e 2% das casas, respectivamente.

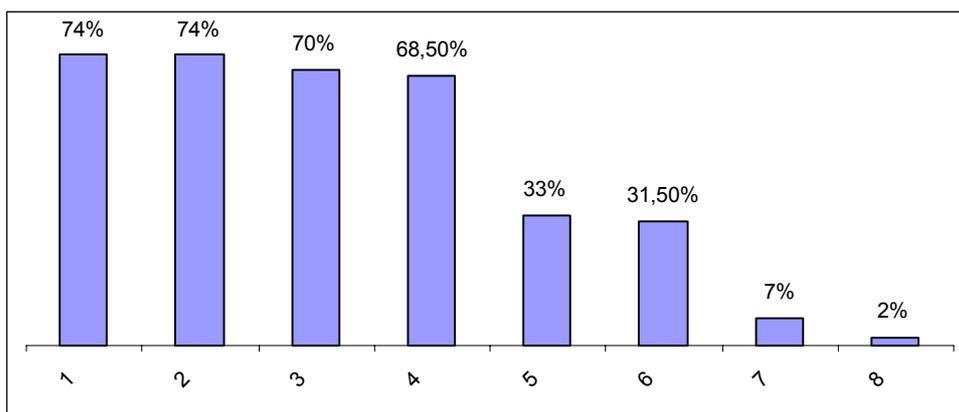


Figura 17. Porcentagem de famílias que tinham livros em casa.

1. dicionários, 2. infantis, 3. escolares, 4. religiosos, 5. enciclopédias, 6. romances, 7. técnicos, 8. terror

Outros quatro itens do instrumento avaliavam dados socioeconômicos da família, tais como bens familiares, número total de pessoas em casa, número de filhos e pessoas responsáveis pela criança.

Pode-se observar na Figura 18 que, com relação aos bens familiares, televisão a cores era o item mais comum (98%). Telefones celular e fixo eram itens para aproximadamente a metade da amostra (53% e 46%, respectivamente). Bens de locomoção como automóveis e motocicletas eram recursos para menos da metade das famílias (30% e 7%, respectivamente). Computador era um recurso possível para apenas 5% da amostra.

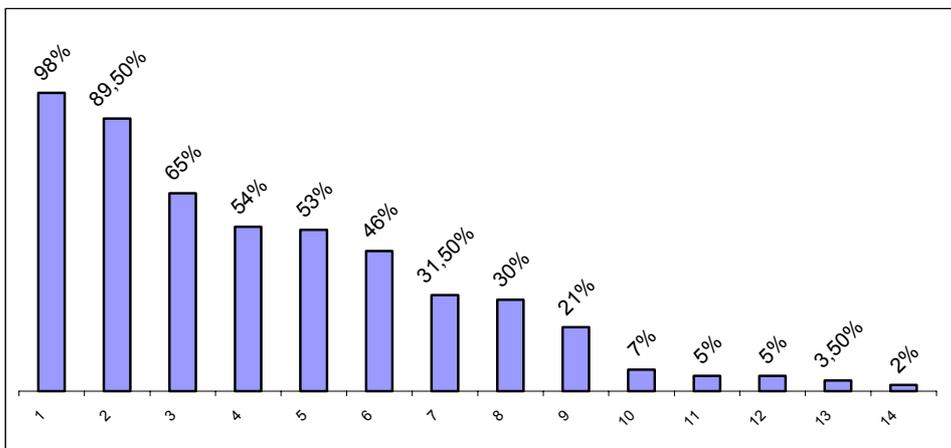


Figura 18. Porcentagem de bens familiares.

1. TV em cores, 2. rádio, 3. máquina de lavar, 4. aparelho de som, 5. telefone celular, 6. telefone fixo, 7. videocassete, 8. automóvel, 9. forno microondas, 10. motocicleta, 11. DVD, 12. computador, 13. TV preto e branco, 14. TV por assinatura

O número de moradores por casa está representado na Figura 19. Verifica-se que 33% das residências era composta por cinco integrantes, 28% por quatro, 16% por três, 12% por sete, 9% por seis e 2% por 8 integrantes.

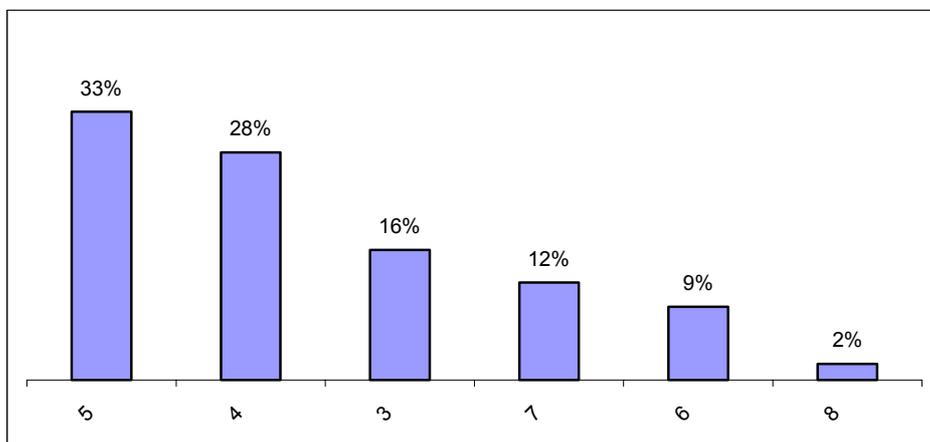


Figura 19. Porcentagem de moradores por casa.

O número de filhos que moram na casa está representado na Figura 20. Para 35% da amostra, o número total de filhos era dois e para 30% da amostra havia apenas um filho.

Para 9%, o número de crianças na casa era quatro. Para 7%, havia cinco e para 5% havia três crianças.

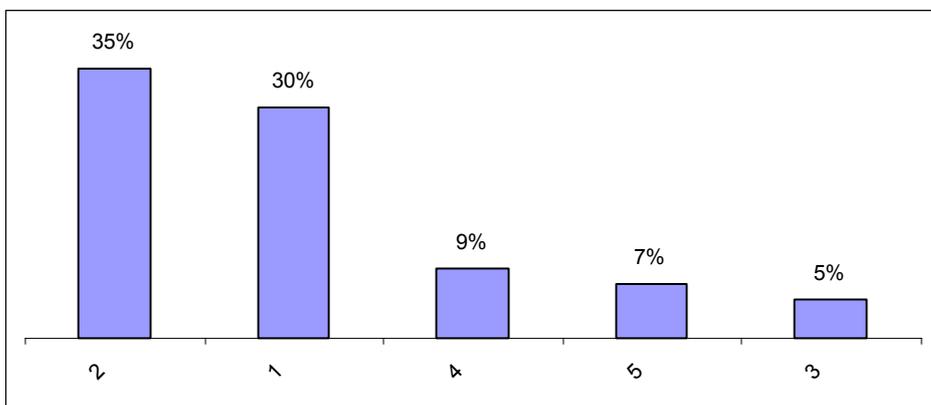


Figura 20. Porcentagem de crianças na casa por família.

As pessoas responsáveis pela criança estão representadas na Figura 21. Metade da amostra (51%) morava com os pais. Para 5,5% havia ausência da mãe biológica. Para 34% havia ausência da figura do pai em casa, sendo que nestes casos 7,5% das crianças não tinha qualquer contato com o pai, seja por este ser desconhecido ou falecido.

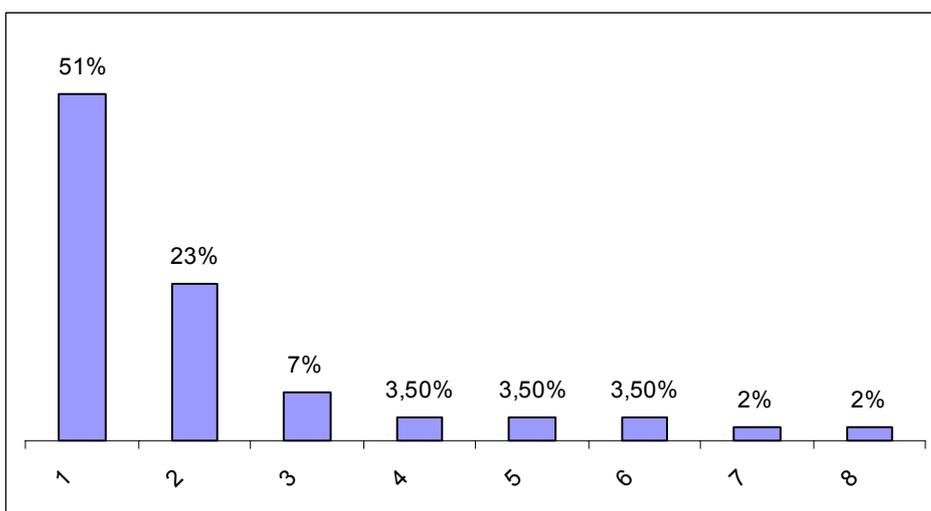


Figura 21. Porcentagem de pessoas responsáveis pela criança.

1. mãe e pai, 2. mãe (pai separado), 3. mãe e padrasto (pai separado), 4. mãe (pai desconhecido), 5. mãe e avó (pai separado), 6. pai e madrasta (mãe falecida) 7. mãe (pai falecido), 8. tios (pais falecidos)

3.4. Escala de Eventos Adversos

A *Escala de Eventos Adversos* (Marturano, 1999), respondida pelos familiares, foi dividida em quatro tópicos a partir dos 35 itens que foram assinalados pelos respondentes: problemas familiares, escolares, financeiros e de saúde.

A Figura 22 mostra os itens e a percentagem de famílias que passaram por problemas familiares. Observa-se que uma boa parte das crianças passaram pelo evento *aumento da ausência do pai ou da mãe por 8 horas ou mais no período de uma semana*, além daqueles que já se ausentavam antes (37% e 16%, respectivamente). Problemas de relacionamentos entre os pais aparecem em vários itens: *aumento de brigas e conflitos entre os pais* (33%), *separação dos pais* (26%) e *um dos pais abandonou a família* (16%).

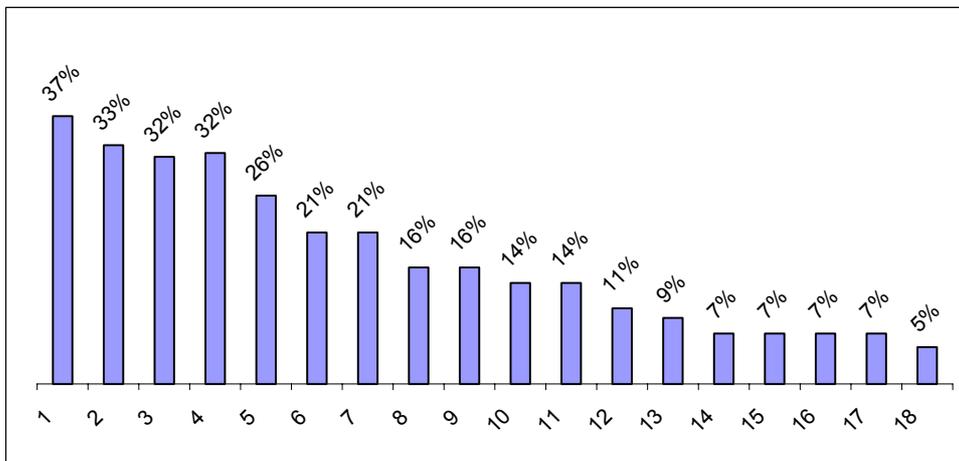


Figura 22. Percentagem de famílias que passaram por problemas familiares.

1. aumento da ausência do pai por 8 horas ou mais por semana, 2. aumento de brigas e conflitos entre os pais, 3. nascimento de um irmão, 4. morte de um avô, 5. separação dos pais, 6. divórcio dos pais, 7. mãe/pai se casou novamente, 8. aumento da ausência da mãe por 8 horas ou mais por semana, 9. um dos pais abandonou a família, 10. consumo de álcool ou droga pelo pai ou mãe, 11. litígio entre os pais por causa da pensão, 12. hospitalização ou enfermidade séria de um dos pais por duas semanas ou mais, 13. litígio entre os pais pela guarda da criança, 14. morte do pai/mãe, 15. um irmão deixou o lar após conflitos, 16. problema do pai ou mãe com a justiça ou polícia, 17. mudança de cidade, 18. gravidez de uma irmã solteira.

A Figura 23 mostra os itens e a porcentagem de crianças que passaram por problemas escolares. A mudança de escola e troca de professoras no mesmo ano foram os eventos de maior índice de frequência (40%).

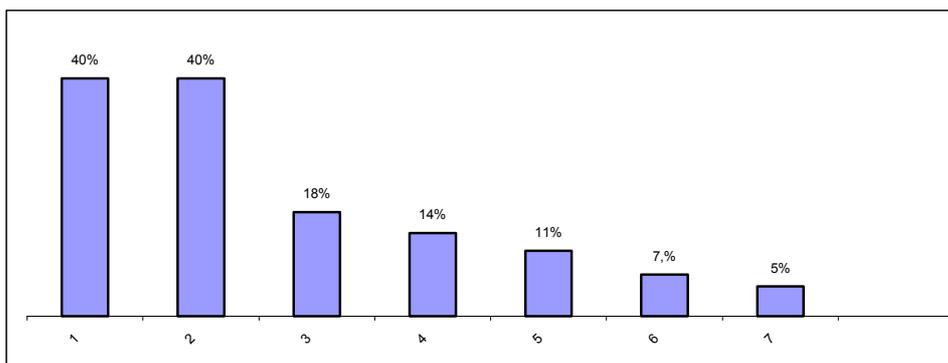


Figura 23. Porcentagem de crianças que tinham problemas escolares, segundo os familiares.

1. mudança de escola, 2. mais de uma troca de professoras no mesmo ano, 3. morte de um amigo da escola, 4. repetência na escola, 5. suspensão da escola, 6. o relacionamento com os colegas piorou, 7. agressão da professora.

A Figura 24 mostra os itens e a porcentagem de famílias que passaram por problemas financeiros. Observa-se que mais da metade viveu momentos difíceis do ponto de vista financeiro (56%), sendo que 54% das mães começaram a trabalhar fora de casa, por necessidade, segundo as mesmas e em 37% das famílias um dos pais perdeu o emprego.

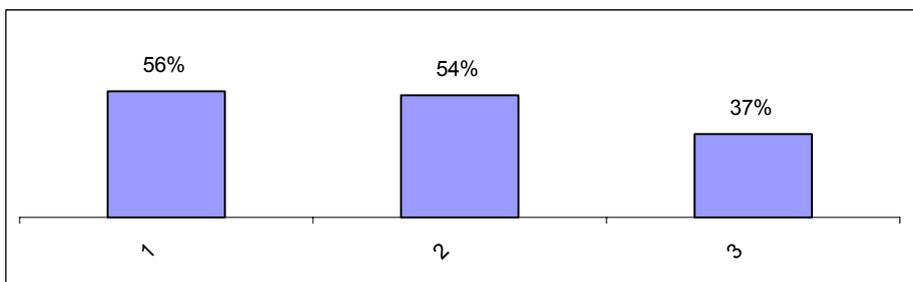


Figura 24. Porcentagem de famílias que passaram por problemas financeiros.

1. momentos difíceis, 2. a mãe começou a trabalhar, 3. perda de emprego do pai ou mãe

A Figura 25 mostra os itens e a porcentagem de crianças que passaram por problemas de saúde. Do total de crianças, 18% passaram por algum problema de saúde mais sério e um pequeno número (4% e 2%, respectivamente) teve conseqüências graves em decorrência dos problemas de saúde.

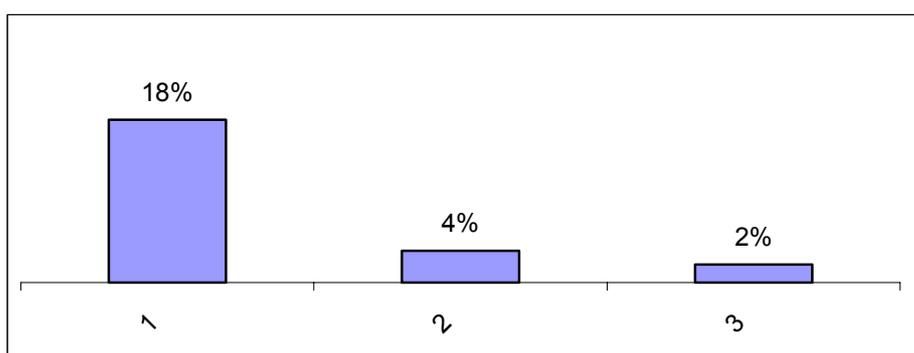


Figura 25. Porcentagem de crianças que tiveram problemas de saúde.

1. hospitalização ou enfermidade séria da criança por duas semanas ou mais, 2. a criança adquiriu um deformidade visível, 3. criança acidentada com seqüela

Os dados da *Escala de Eventos Adversos* revelaram que uma das crianças (1,75% do total) passou por um grande número de eventos estressantes nos últimos 12 meses ou mais (25 eventos), 16 crianças (28% do total) passaram por um número entre 10 e 18 eventos, 20 crianças (35% do total) passaram por entre 5 e 9 eventos e 20 (35% do total) passaram por entre 0 e 4 eventos estressantes.

A escala previa um número máximo de 36 estressores. Ao se observar as sete crianças (12,3% do total) que passaram pelo maior número de eventos estressores (mais do que 13 eventos), os itens mais apontados diziam respeito a: aumento de conflitos e brigas entre os pais, divórcio e recasamento dos mesmos e momentos difíceis do ponto de vista financeiro.

3.5. Questionário de Suporte Social

A aplicação do *Questionário de Suporte Social* (Matsukura, Marturano & Oishi, 2002) mostrou que a média de pessoas consideradas como suportivas foi 1,4 para cada respondente, ou seja, cada respondente podia contar com entre uma e duas pessoas como seu suporte social. Considerando-se que esse número poderia variar de 0 a 9, pelas indicações do instrumento, conclui-se que as pessoas que responderam ao questionário não se sentiam amparadas por um número razoável de pessoas. O índice de grau de satisfação teve como média 5,5. Considerando-se que esse número podia variar de 0 a 6, sendo 6 o valor máximo de satisfação pelas indicações do instrumento, conclui-se que os familiares que responderam ao questionário consideravam-se muito satisfeitos com o suporte que recebiam. Ainda que o número de pessoas com quem pudesse contar fosse entre uma e duas pessoas, os respondentes sentiam-se satisfeitos com o suporte que recebiam.

A Figura 26 mostra a distribuição em termos de porcentagem das pessoas consideradas como suportivas pelos familiares.

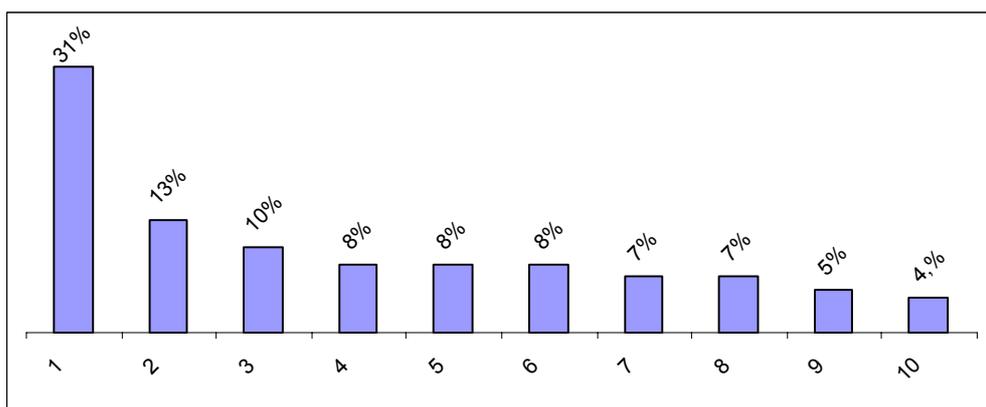


Figura 26. Distribuição das respostas em porcentagem por pessoas citadas como suportivas pelas mães.

1.mãe, 2. irmãos, 3. pai, 4. marido, 5. filhos, 6. ninguém, 7. parentes consangüíneos, 8. amigos, 9. avós, 10. parentes não consangüíneos.

Observa-se que as mães foram as mais citadas (31% do total), em seguida irmãos e irmãs (10%) e em terceiro lugar, o pai (10%). Os cônjuges receberam 8% das respostas, assim como os filhos e respostas *Ninguém*. Os parentes consangüíneos como tios(as), primos(as) e sobrinhos(as) receberam 6,5%; assim como pessoas fora do âmbito familiar, tais como amigos(as), padre ou pastor. Os avós receberam 5% de respostas e parentes não consangüíneos como cunhados(as) e sogros, 4%.

3.6. Inventário de Estilos Parentais

3.6.1. Inventário de Estilos Parentais – crianças

A Tabela 3 mostra a distribuição das respostas das 107 crianças para o *Inventário de Estilos Parentais*. Pode-se observar que a média do resultado final para os *ieps* (índice obtido no *Inventário de Estilos Parentais*) das crianças foi -15,83. Como o *iep* pode variar de -60 a +24, o índice -15,83 é considerado pela autora do instrumento como Estilo Parental de Risco (Gomide, 2006, p.56).

O índice de estilo parental negativo é indicativo de práticas parentais negativas como punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico que neutralizam ou se sobrepõem às práticas parentais positivas.

Para cada uma das práticas, a pontuação poderia variar de 0 a 12 pontos. A prática *monitoria positiva* (A) alcançou média de 8,94. Observa-se, assim, que as crianças consideravam que suas mães exerciam uma monitoria positiva sobre elas, o que envolve o uso adequado de atenção e a distribuição de privilégios, o adequado estabelecimento de regras, a distribuição contínua e segura do afeto, o acompanhamento e a supervisão das atividades escolares e de lazer. A prática *comportamento moral* (B) alcançou média 4,15. Considerando a variação de 0 a 12 pontos, esse valor está abaixo da metade, portanto

conclui-se que as crianças consideravam que suas mães exerciam pouco a habilidade de promover condições favoráveis ao desenvolvimento das virtudes, tais como, empatia, senso de justiça, responsabilidade, trabalho, generosidade e do conhecimento do certo e do errado quanto a uso de drogas e álcool e sexo seguro, sempre seguido de exemplo dos pais.

Tabela 3. Distribuição das respostas das crianças para o *Inventário de Estilos Parentais*.

Variável	Média	Desvio padrão	Máximo	Mínimo	Mediana
Iep	-15.83	0.65	3.00	-30.00	-16.00
A	8.94	0.22	12.00	2.00	9.00
B	4.15	0.23	11.00	0.00	4.00
C	9.24	0.20	12.00	3.00	9.50
D	4.46	0.21	11.00	0.00	4.00
E	4.50	0.19	10.00	0.00	4.00
F	6.77	0.23	11.00	0.00	7.00
G	3.76	0.22	12.00	0.00	3.00

n: 107

iep (índice de estilo parental): A: monitoria positiva, B: comportamento moral, C: punição inconsistente, D: negligência, E: disciplina relaxada, F: monitoria negativa, G: abuso físico.

Quanto às práticas negativas, o desejável seria escores médios próximos de zero. A prática *punição inconsistente* (C) obteve média de 9,24, concluindo-se que as crianças consideravam que suas mães orientavam-se muito por seu humor na hora de punir ou reforçar e não pelo ato praticado. A prática *negligência* (D) que representa ausência de atenção e afeto obteve média de 4,46. A prática *disciplina relaxada* (E) que compreende o relaxamento das regras estabelecidas obteve média de 4,50. A prática *monitoria negativa* (F) caracterizada pelo excesso de instruções independente de seu cumprimento e,

conseqüentemente, pela geração de um ambiente de convívio hostil obteve média de 6,77. A prática *abuso físico e psicológico* (G), caracterizado pela disciplina por meio de práticas corporais negativas, ameaça e chantagem de abandono e humilhação do filho, obteve média de 3,76.

3.6.2. Inventário de Estilos Parentais - familiares

A Tabela 4 mostra a distribuição das respostas dos 57 familiares para o *Inventário de Estilos Parentais*. Observa-se que os valores aparentemente não diferem das respostas das crianças. Pode-se dizer, no entanto, que os familiares se auto-avaliavam de maneira ligeiramente mais positiva do que seus filhos quanto ao estilo educacional praticado. O *iep* obteve a média de -13,22; menor do que o das crianças (-15,83), o que também é considerado Estilo Parental de Risco segundo a autora do instrumento.

Tabela 4. Distribuição das respostas dos familiares para o *Inventários de Estilos Parentais*.

Variável	Média	Desvio padrão	Máximo	Mínimo	Mediana
IEP	-13.22	0.79	0.00	-27.00	-13.00
A	10.46	0.25	12.00	6.00	11.00
B	3.06	0.31	10.00	0.00	3.00
C	10.54	0.27	12.00	5.00	11.00
D	3.28	0.31	10.00	0.00	3.50
E	3.56	0.33	9.00	0.00	4.00
F	7.28	0.25	11.00	3.00	8.00
G	2.08	0.24	7.00	0.00	2.00

n: 57

iep: índice de estilo parental, A: monitoria positiva, B: comportamento moral, C: punição inconsistente, D: negligência, E: disciplina relaxada, F: monitoria negativa, G: abuso físico.

A prática *monitoria positiva* (A) alcançou a média de 10,46, ligeiramente superior que a média das crianças (9,94). A prática *comportamento moral* (B), ao contrário, ficou menor: 3,06 para os familiares e 4,15 para as crianças. A prática *punição inconsistente* (C) foi a prática negativa mais alta, obtendo média de 10,54 para os familiares (para as crianças, foi 9,24). A prática *negligência* (D) resultou na média de 3,28 para os familiares (e 4,46 para as crianças). A prática *disciplina relaxada* (E) obteve média de 3,56 para os familiares (e 4,50 para as crianças). A prática *monitoria negativa* (F) obteve média de 7,28 para os familiares (e 6,77 para as crianças). A prática *abuso físico* (G) obteve média de 2,08 para os familiares (e 3,76 para as crianças), sendo a menor para ambas.

3.6.3. Similaridade no Inventário de Estilos Parentais entre familiares e crianças

Embora os resultados do *Inventário de Estilos Parentais* tenham sido semelhante para os familiares e crianças, a Tabela 5 mostra que as análises estatísticas aplicadas não resultaram em similaridade nas respostas.

A média do *ieps* das crianças (-15,83) é significativamente maior do que a dos familiares (-13,22). Esta diferença é significativa ao nível de significância de 2,5% pelo teste t e 1,5% pelo teste não paramétrico da mediana.

Para a prática *monitoria positiva*, os familiares apresentaram médias superiores à de seus respectivos filhos. Ocorre o contrário para a prática *comportamento moral*, pois as crianças apresentaram média superior às de seus respectivos familiares. Para as práticas negativas, nas quais o desejável seria escores médios próximos de zero, as crianças apresentaram médias inferiores para as práticas *punição inconsistente*, *disciplina relaxada* e

monitoria negativa. Ocorre o contrário para as práticas *negligência* e *abuso físico*, pois os familiares apresentaram médias inferiores às de seus respectivos filhos

Tabela 5. Similaridade de desempenho no IEP entre familiares e criança.

Variável	Média		Desvio padrão		Máximo		Mínimo		Mediana	
	F	C	F	C	F	C	F	C	F	C
IEP	-13.22	-15.83 *	0.83	0.98	0.00	0.00	-27.00	-30.00	-13.00	-17.00
A	10.39	9.22	0.26	0.33	12.00	12.00	6.00	2.00	11.00	10.00
B	3.09	3.43	0.33	0.32	10.00	9.00	0.00	0.00	3.00	3.00
C	10.48	9.39	0.29	0.34	12.00	12.00	5.00	3.00	11.00	10.00
D	3.37	4.41	0.33	0.34	10.00	10.00	0.00	0.00	4.00	4.00
E	3.46	4.39	0.35	0.26	9.00	8.00	0.00	1.00	4.00	4.00
F	7.28	6.93	0.26	0.37	11.00	11.00	3.00	2.00	8.00	7.00
G	2.11	3.65	0.25	0.31	7.00	10.00	0.00	1.00	2.00	3.00

Familiares (F): n: 57

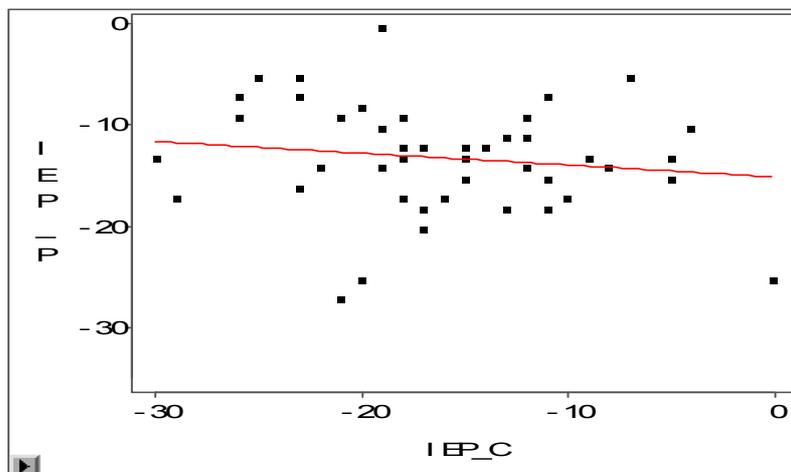
Crianças (C): n: 57

iep: índice de estilo parental, A: monitoria positiva, B: comportamento moral, C: punição inconsistente, D: negligência, E: disciplina relaxada, F: monitoria negativa, G: abuso físico.

* diferença significativa pelo teste t (p=2,5%)

A Figura 27 apresenta a representação gráfica entre os *ieps* das crianças com os *ieps* de seus respectivos familiares, o coeficiente de correlação e a relação linear ajustada pela equação: $IEP_M = -15,1 - 0,12 * IEP_C$.

Figura 27. Dados de dispersão do desempenho entre *ieps* das crianças e dos familiares.



IEP_C: *iep* da Criança
 IEP_P: *iep* do Parente da criança

O coeficiente de correlação é de 14% ($p < 0,36$), indicando que não existe associação entre os *ieps* das crianças e seus respectivos familiares. Embora o índice total seja negativo para ambos, quando se observa cada prática, verifica-se que as respostas não são similares.

3.7. Desempenho Escolar

Das 107 crianças, 30 não realizaram a prova do *SARESP*. A Tabela 6 a seguir mostra a distribuição das 77 crianças por classificação obtida nas provas do *SARESP*.

Tabela 6. Distribuição das crianças por índice no *SARESP*.

Índice	N*	%	FA	PA
Insuficiente	1	1,30	1	1,30
Regular	20	25,97	21	27,27
Bom	15	19,48	36	46,75
Muito bom	13	16,88	49	63,64
Ótimo	28	36,36	77	100,00

n: 77

Pode-se observar que apenas uma criança teve desempenho *Insuficiente* e 25,91% teve desempenho *Regular*, mas a maioria teve desempenho de *Bom* a *Ótimo*.

3.8. Escala de Resiliência

Os índices totais da *Escala de Resiliência* poderia variar de 15 a 75 pontos. Optou-se por classificar os resultados das crianças em três grupos: o grupo que apresentava um baixo índice de fatores de resiliência (*baixa*), cuja pontuação na escala variou de 15 a 34 pontos; o grupo que apresentava índice médio de fatores de resiliência (*média*), cuja pontuação variou de 36 a 55 pontos e o grupo que apresentava índice alto de fatores de resiliência (*alta*), cuja pontuação na escala variou de 56 a 75 pontos. Pode-se observar que a maioria apresentava índices altos e médios de fatores de resiliência (82 e 16% respectivamente).

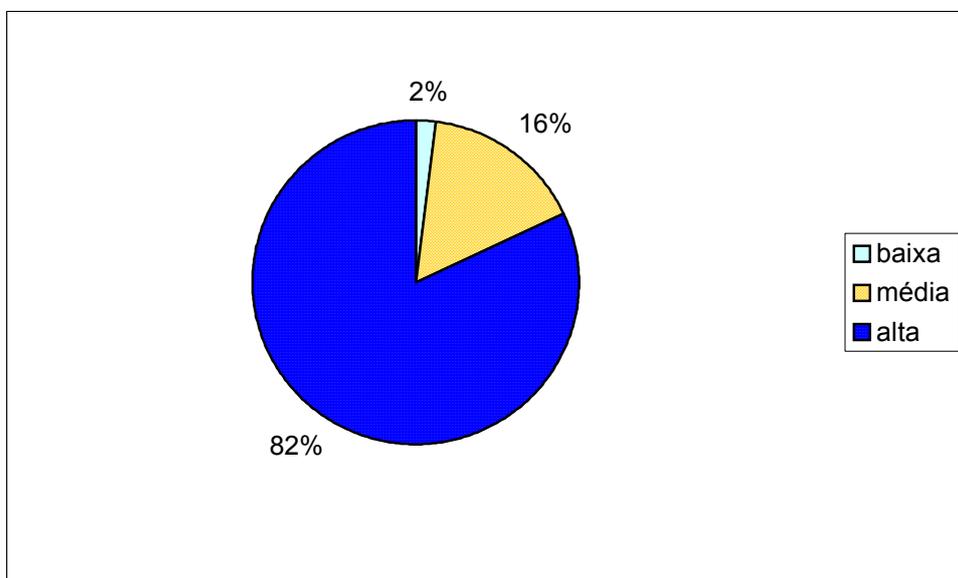


Figura 28. Distribuição percentual dos resultados das crianças na *Escala de Resiliência*.

n: 107

As tabelas a seguir apresentarão a distribuição das respostas das crianças por questão da *Escala de Resiliência*.

Para a questão 1 (“Eu tenho alguém que me ama”), pode-se observar, na Tabela 7, que a maioria do grupo (89,72%) considerou essa afirmação *Sempre Verdadeira* ou *Muitas Vezes Verdadeira*, portanto o fator de resiliência quanto a fatores de apoio externo, no sentido de se sentir amado, foi expresso pela maioria.

Tabela 7. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu tenho alguém que me ama*.

Questão 1	n	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	78	72,9	78	72,9
Muitas Vezes Verdadeiro	18	16,82	96	89,72
Às vezes verdadeiro, Às Vezes Falso	6	5,61	102	95,33
Sempre Falso	5	4,67	107	100

n: 107

Na questão 2 (“Eu tenho uma pessoa mais velha que não mora comigo a quem posso contar meus problemas e sentimentos”), 29,91% considerou a afirmação *Muitas Vezes Falsa* ou *Sempre Falsa*, como mostra a Tabela 8.

Tabela 8. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu tenho uma pessoa mais velha que não mora comigo a quem posso contar meus problemas e sentimentos*.

Questão 2	n	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	48	44,86	48	44,86
Muitas Vezes Verdadeiro	18	16,82	66	61,68
Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso	9	8,41	75	70,09
Muitas Vezes Falso	2	1,87	77	71,96
Sempre Falso	30	28,04	107	100

n: 107

Conforme pode ser observado na Tabela 9, na questão 3 (“Eu sou elogiado pelas coisas que faço sozinho”) 83,18% responderam *Sempre Verdadeiro* ou *Muitas Vezes Verdadeiro*, concluindo-se que as crianças percebiam que recebiam apoio para autonomia.

Tabela 9. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu sou elogiado pelas coisas que faço sozinho*

Questão 3	n	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	70	65,42	70	65,42
Muitas Vezes Verdadeiro	19	17,76	89	83,18
Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso	13	12,15	102	95,33
Muitas Vezes Falso	1	0,93	103	96,26
Sempre Falso	4	3,74	107	100

n: 107

Para a questão 4 (“Eu posso contar com meus familiares quando preciso”), pode-se observar na Tabela 10 que a maioria sentia segurança nesse apoio familiar, pois 85,98% assinalaram *Sempre Verdadeiro* ou *Muitas Vezes Verdadeiro* a essa questão.

Tabela 10. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu posso contar com meus familiares quando preciso*.

Questão 4	n	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	70	65,42	70	65,42
Muitas Vezes Verdadeiro	22	20,56	92	85,98
Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso	9	8,41	101	94,39
Muitas Vezes Falso	3	2,8	104	97,2
Sempre Falso	3	2,8	107	100

n: 107

Para a questão 5 (“Eu tenho alguém que é um modelo para mim”), a Tabela 11 mostra que a maioria respondeu afirmativamente, pois 81,31% respondeu *Sempre Verdadeiro* e *Muitas Vezes Verdadeiro*. Para 9,35% das crianças, no entanto a afirmação foi considerada *Sempre Falsa* ou *Muitas Vezes Falsa*.

Tabela 11. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu tenho alguém que é um modelo para mim.*

Questão 5	N	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	62	57,94	62	57,94
Muitas Vezes Verdadeiro	25	23,36	87	81,31
Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso	10	9,35	97	90,65
Muitas Vezes Falso	2	1,87	99	92,52
Sempre Falso	8	7,48	107	100

n: 107

A questão 6 (“Eu acredito que as coisas dão certo”) apresentada na Tabela 12 mostra respostas afirmativas na maioria, pois 71,96% consideraram que sempre ou na maioria das vezes tinham esse otimismo, porém 21,5% consideraram que acreditavam que as coisas davam certo na metade das vezes, respondendo *Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso*.

Tabela 12. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu acredito que as coisas dão certo.*

Questão 6	n	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	51	47,66	51	47,66
Muitas Vezes Verdadeiro	26	24,3	77	71,96
Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso	23	21,5	100	93,46
Muitas Vezes Falso	3	2,8	103	96,26
Sempre Falso	4	3,74	107	100

n: 107

A questão 7 (“Eu faço coisas amáveis que faz as pessoas gostarem de mim”) tem os resultados demonstrados na Tabela 13. Observa-se que 76,64% afirmaram ter esse comportamento e senso de sentir-se reconhecido.

Tabela 13. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu faço coisas amáveis que faz as pessoas gostarem de mim.*

Questão 7	n	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	56	52,34	56	52,34
Muitas Vezes Verdadeiro	26	24,3	82	76,64
Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso	15	14,02	97	90,65
Muitas Vezes Falso	4	3,74	101	94,39
Sempre Falso	6	5,61	107	100

n: 107

Para a questão 8 (“Eu tenho fé em um ser superior”), pode-se observar na Tabela 14 que 69,16% das crianças relataram ter fé sempre e 18,69%, na maioria das vezes.

Tabela 14. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu tenho fé num ser superior.*

Questão 8	n	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	74	69,16	74	69,16
Muitas Vezes Verdadeiro	20	18,69	94	87,85
Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso	7	6,54	101	94,39
Muitas Vezes Falso	1	0,93	102	95,33
Sempre Falso	5	4,67	107	100

n: 107

Para a questão 9 (“Eu estou disposto a tentar coisas novas”), pode-se observar que a maioria das crianças (86,92%) relatou apresentar essa disposição, assinalando respostas *Muitas Vezes Verdadeiro* ou *Sempre Verdadeiro* como pode ser observado na Tabela 15 a seguir.

Tabela 15. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu estou disposto a tentar coisas novas*.

Questão 9	n	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	78	72,9	78	72,9
Muitas Vezes Verdadeiro	15	14,02	93	86,92
Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso	8	7,48	101	94,39
Muitas Vezes Falso	2	1,87	103	96,26
Sempre Falso	4	3,74	107	100

n: 107

A Tabela 16 corresponde aos resultados da questão 10 (“Eu gosto de ter sucesso nas coisas que faço”). Verifica-se que a maioria das crianças (85,98%) deu respostas *Muitas Vezes Verdadeiro* ou *Sempre Verdadeiro*, demonstrando esse sentimento.

Tabela 16. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu gosto de ter sucesso nas coisas que faço*.

Questão 10	n	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	69	64,49	69	64,49
Muitas Vezes Verdadeiro	23	21,5	92	85,98
Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso	10	9,35	102	95,33
Muitas Vezes Falso	3	2,8	105	98,13
Sempre Falso	2	1,87	107	100

n: 107

Na questão 11 (“Eu sinto que posso provocar diferença na forma como as coisas acontecem”), pode-se verificar na Tabela 17 que 14,01% deram respostas *Sempre Falso* ou *Muitas Vezes Falso* e 20,56% deram respostas *Às Vezes Verdadeiro*, *Às Vezes Falso*. Ainda que seja minoria, as respostas negativas tiveram expressão maior do que na maioria das questões anteriores.

Tabela 17. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu sinto que posso provocar diferença na forma como as coisas acontecem.*

Questão 11	n	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	47	43,93	47	43,93
Muitas Vezes Verdadeiro	23	21,5	70	65,42
Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso	22	20,56	92	85,98
Muitas Vezes Falso	3	2,8	95	88,79
Sempre Falso	12	11,21	107	100

n: 107

A questão 12 (“Eu gosto de mim mesmo”) apresentada na tabela 18 mostra que a maioria das crianças (86,92%) deu respostas *Muitas Vezes Verdadeiro* ou *Sempre Verdadeiro*, demonstrando possuir auto-estima.

Tabela 18. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu gosto de mim mesmo.*

Questão 12	n	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	74	69,16	74	69,16
Muitas Vezes Verdadeiro	19	17,76	93	86,92
Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso	10	9,35	103	96,26
Muitas Vezes Falso	3	2,8	106	99,07
Sempre Falso	1	0,93	107	100

n: 107

Para a questão 13 (“Eu posso me concentrar numa tarefa e permanecer nela”), pode-se observar que a maioria relatava essa capacidade de concentração e atenção, pois 86,92% assinalaram *Sempre Verdadeiro* ou *Muitas Vezes Verdadeiro* a essa questão como pode ser visto na Tabela 19 a seguir.

Tabela 19. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu posso me concentrar numa tarefa e permanecer nela.*

Questão 13	n	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	67	62,62	67	62,62
Muitas Vezes Verdadeiro	26	24,3	93	86,92
Às vezes verdadeiro, Às Vezes Falso	7	6,54	100	93,46
Sempre Falso	7	6,54	107	100

n: 107

Para a questão 14 (“Eu tenho senso de humor”), pode-se observar pela Tabela 20 que 12,15% relataram não apresentar senso de humor sempre ou na maioria das vezes.

Tabela 20. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu tenho senso de humor.*

Questão 14	n	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	67	62,62	67	62,62
Muitas Vezes Verdadeiro	13	12,15	80	74,77
Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso	14	13,08	94	87,85
Muitas Vezes Falso	3	2,8	97	90,65
Sempre Falso	10	9,35	107	100

n: 107

A Tabela 21 mostra os resultados para a questão 15 (“Eu faço planos para fazer coisas”).

Tabela 21. Distribuição das respostas das crianças na questão *Eu faço planos para fazer coisas.*

Questão 15	n	%	FA	PA
Sempre Verdadeiro	55	51,89	55	51,89
Muitas Vezes Verdadeiro	27	25,47	82	77,36
Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso	9	8,49	91	85,85
Muitas Vezes Falso	3	2,83	94	88,68
Sempre Falso	12	11,32	106	100

n: 107

Pode observar que a maioria (77,36%) deu respostas *Muitas Vezes Verdadeiro* ou *Sempre Verdadeiro*. Ainda assim, um bom número de crianças (14,15%) respondeu *Sempre Falso* ou *Muitas Vezes Falso*.

3.8.1. Escala de Resiliência – análise geral

A Figura 29 apresenta as porcentagens das respostas extremas na *Escala de Resiliência*. Para cada questão, computou-se somente as porcentagens totais de respostas *Sempre Verdadeiro* e *Sempre Falso*. Pode observar que na questão 2 (*Eu tenho uma pessoa mais velha que não mora comigo a quem posso contar meus problemas e sentimentos*), 28,04% das crianças responderam *Sempre Falso*. Na questão 15 (*Eu faço plano para fazer coisas*), 11,32% responderam *Sempre Falso* e na questão 11 (*Eu sinto que posso provocar diferença na forma como as coisas acontecem*), 11,21% responderam *Sempre Falso*. Estas foram as três questões que mostram os fatores de resiliência que poderiam ser mais desenvolvidos na amostra.

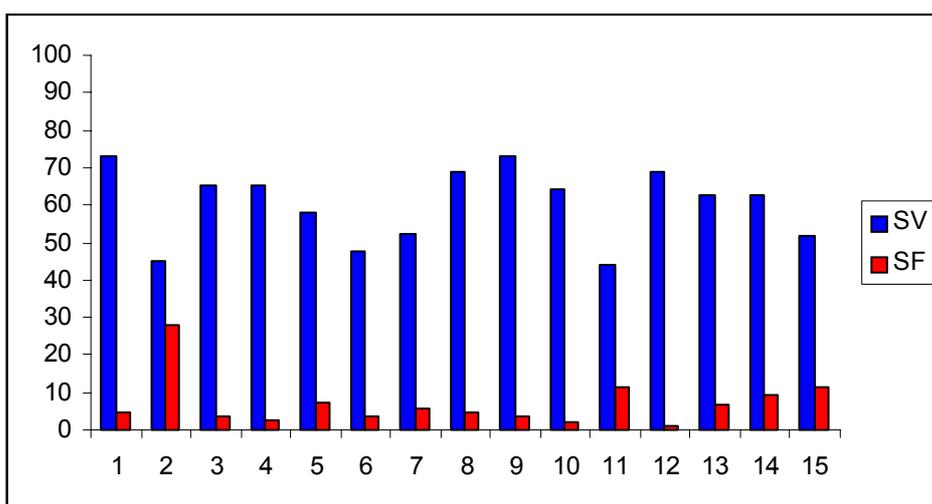


Figura 29. Respostas *Sempre Verdadeiro* (SV) e *Sempre Falso* (SF) das crianças na *Escala de Resiliência*.

n: 107

A Figura 30 a seguir contempla a soma das respostas *Sempre Verdadeiro* e *Muitas Vezes Verdadeiro*, as respostas *Às Vezes Verdadeiro*, *Às Vezes Falso* e a soma das respostas *Sempre Falso*, *Muitas Vezes Falso* para cada questão.

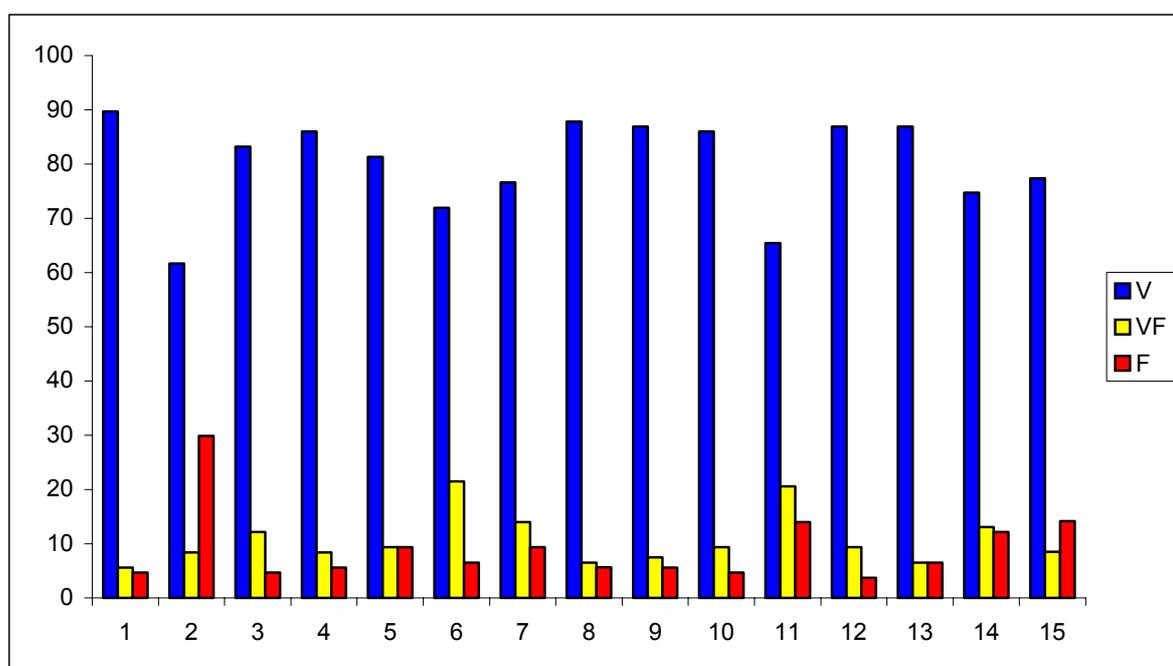


Figura 30. Soma das respostas *Sempre Verdadeiro* e *Muitas Vezes Verdadeiro* (V), respostas *Às Vezes Verdadeiro*, *Às Vezes Falso* (VF) e soma das respostas *Sempre Falso* e *Muitas Vezes Falso*(F) para cada questão das crianças na *Escala de Resiliência*.

n: 107

Pode-se observar que, além das questões 2, 15 e 11 já apontadas na figura anterior, as questões 6 (*Eu acredito que as coisas dão certo*), 7 (*Eu faço coisas amáveis que faz as pessoas gostarem de mim*) e 14 (*Eu tenho senso de humor*) apresentam escores mais altos do que as demais quanto as respostas *Às Vezes Verdadeiro* e *Às Vezes Falso*. Para estas seis questões, entre 60 a 80% das crianças responderam *Sempre Verdadeiro* e *Muitas Vezes Verdadeiro*.

3.9. Estudo das associações

Para verificar associações entre as variáveis observadas por cada instrumento aplicado, procedeu-se a análise estatística dos mesmos. Os resultados mostraram que apenas para a *Escala Comportamental A2 de Rutter* foram observadas diferenças significativas, de forma a poder dividir as crianças em dois grupos distintos, um que não apresentava problemas emocionais/comportamentais (Grupo A), cujos escores estavam abaixo de 16 na escala e outro com problemas emocionais/comportamentais (Grupo B), cujos escores estavam acima de 16 na escala.

A Figura 31 mostra a distribuição dos dados para os dois grupos. Houve diferença significativa ($p < 1\%$) pelo teste não paramétrico Wilcoxon Two-Sample entre os grupos. Para o Grupo A, a média foi de 8,23. O escore mínimo foi de 0 e o máximo de 16. A moda foi 9. Para o grupo B, a média foi de 22,92. O escore mínimo foi de 17 e o máximo de 31. A moda foi 22.

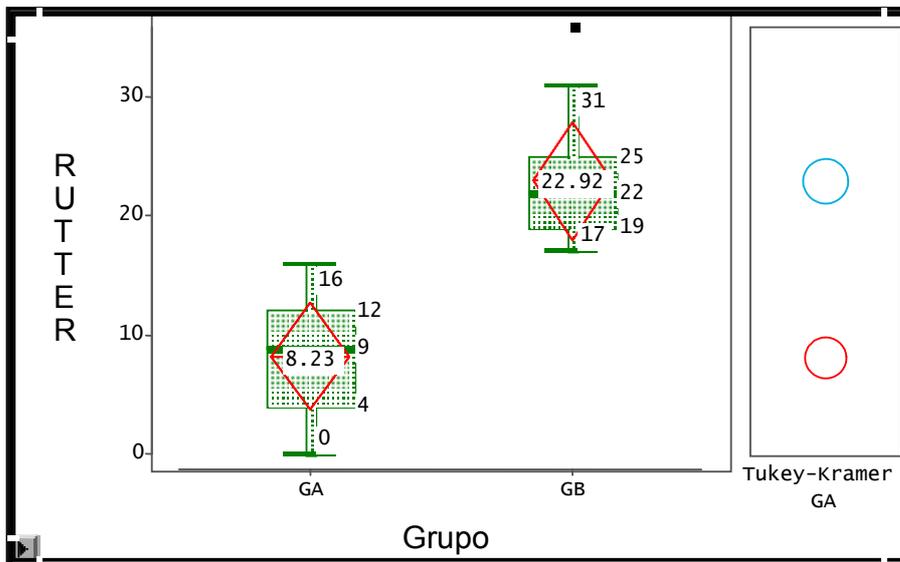


Figura 31. Variação da média, moda, pontos máximo e mínimo dos Grupos A e B.

N Grupo A: 31, N Grupo B: 26

Uma vez identificadas diferenças entre as crianças de modo a poder dividi-las em dois grupos, procedeu-se às associações de ambos os grupos com as outras variáveis levantadas pelos instrumentos aplicados, buscando resultados estatísticos que permitissem verificar se havia diferenças significativas entre os resultados do grupo das crianças com problemas emocionais/comportamentais e do grupo sem problemas.

Diversos cruzamentos entre resultados dos vários instrumentos utilizados foram analisados sem apresentar diferenças significativas (Anexo M). Serão apresentados a seguir apenas os que apresentaram diferença significativa.

A associação dos dados do instrumento *SARESP* referente ao rendimento acadêmico com os dois grupos mostrou que o grupo com problemas emocionais/comportamentais tem mais conceitos *regular* e menos *ótimo* quando comparado com o grupo sem problemas emocionais/comportamentais, conforme pode ser visto na Tabela 22. Então, pode-se dizer que o rendimento acadêmico pelo *SARESP* depende ($p=0,078$) do grupo ou está associado ao grupo com problemas emocionais/comportamentais.

Tabela 22. Associação do rendimento acadêmico no *SARESP* com os grupos de crianças com e sem problemas emocionais/comportamentais.

Resultado no <i>SARESP</i>	Grupo com problemas emocionais/comportamentais	Grupo sem problemas emocionais/comportamentais	p-Valor χ^2
Ótimo	08 (29,63) ¹	12 (63,16)	
Muito bom	12 (44,44)	3 (15,79)	
Bom	3 (11,11)	3 (15,79)	7, 80%
Regular	04 (14,81)	1 (5,26)	
Total	27 (58,70)	19 (41,30)	

¹ n = frequência (%)

A associação dos dados do instrumento *Escala de Eventos Adversos* com os dois grupos mostrou que, no tópico *Condutas Parentais*, ocorreu uma diferença significativa, conforme pode ser observado na Tabela 23. *Condutas Parentais* era resultado da soma dos itens que se referiam a consumo de álcool ou droga pelo pai ou mãe e problema do pai ou mãe com a polícia ou justiça, portanto pode-se dizer que as adversidades referentes às condutas parentais estão associadas ao grupo com problemas emocionais/comportamentais.

Tabela 23. Associação da *Escala de Eventos Adversos* com os grupos de crianças com e sem problemas emocionais/comportamentais.

Escala de Eventos Adversos	Grupo com problemas emocionais/comportamentais	Grupo sem problemas emocionais/comportamentais	Teste t Pr > t
	M±ep	M±ep	
Relações parentais	1,42±0,38	1,78±0,48	0,55
Condutas parentais	0,13±0,07	0,48±0,14	0,03*
Familiares	1,13±0,20	1,35±0,39	0,61
Vida pessoal	0,42±0,10	0,43±0,16	0,93
Vida escolar	1,08±0,19	1,00±0,17	0,74
Problemas nas relações interpessoais	0,17±0,08	0,35±0,12	0,21
Instabilidade financeira	1,92±0,22	1,57±0,24	0,28
Total	7,54±0,87	8,52±1,08	0,48

* p<0,05

A Tabela 24 apresenta a associação dos dados do instrumento *Inventário de Estilos Parentais-familiares*.

Tabela 24. Associação do *Inventário de Estilos Parentais-familiares* com os grupos de crianças com e sem problemas emocionais/comportamentais.

Inventário de Estilos Parentais-mães	Grupo com problemas emocionais/comportamentais	Grupo sem problemas emocionais/comportamentais	Teste t Pr > t
	M±EP	M±EP	
A	10.33±0.37	10.65±0.30	0,53
B	10.56±0.30	10.45±0.46	0,84
C	2.93±0.40	4.50±0.51	0,017*
D	2.96±0.42	3.25±0.50	0,66
E	3.22±0.43	4.05±0.62	0,26
F	6.26±0.34	8.30±0.31	0,001*
G	2.07±0.31	2.20±0.43	0,81
A+B	20.89±0.60	21.10±0.73	0,82
C+D+E+F+G	17.44±1.13	22.45±1.51	0,009*
IEP total	38.33±1.21	43.40±1.26	0,0065*

* p<0,05

iep (índice de estilo parental): A: monitoria positiva, B: comportamento moral, C: punição inconsistente, D: negligência, E: disciplina relaxada, F: monitoria negativa, G: abuso físico.

Pode-se observar que as diferenças significativas ($p<0,05$) apresentaram-se somente para os itens C (punição inconsistente), F (monitoria negativa), C+D+E+F+G (soma das práticas negativas) e para o *iep* total (soma das práticas positivas menos a soma das práticas negativas), portanto pode-se dizer que as práticas negativas estão associadas ao grupo com problemas emocionais/comportamentais.

3.10. Casos individuais

Procurou-se observar, individualmente, as sete crianças que haviam passado pelo maior número de eventos adversos (acima de 13) e verificar tais casos separadamente. A Tabela 25 a seguir apresenta os escores dessas crianças na *Escala de Eventos Adversos*,

Escala Comportamental A2 de Rutter, Escala de Resiliência, rendimento acadêmico no SARESP a e renda familiar.

Tabela 25. Escores da *Escala de Eventos Adversos (EEA), Escala Comportamental A2 de Rutter, Escala de Resiliência, rendimento no SARESP e renda familiar das crianças que passaram por maior índice de eventos adversos.*

Criança	EEA	Rutter	Resiliência	SARESP	Renda*
1	13	13	62	<i>Muito Bom</i>	3
2	17	10	71	<i>Ótimo</i>	4
3	17	5	56	<i>Ótimo</i>	3
4	15	31	46	<i>Ótimo</i>	5
5	15	20	75	<i>Ótimo</i>	3
6	25	20	63	-	4
7	13	17	60	-	4

*Renda familiar: 1. 2 a 4 salários mínimos, 2. 1 a 2 salários mínimos, 3. meio a um salário mínimo, 4. acima de 4 salários mínimos, 5. menos de meio salário mínimo.

As crianças 1 a 3 pertenciam ao grupo sem problemas emocionais/comportamentais, com rendimento *Muito Bom* e *Ótimo* no SARESP e escores de fatores de resiliência na classificação *Alta*. As crianças 4 a 7 pertenciam ao grupo com problemas emocionais/comportamentais, duas tinham rendimento *Ótimo* no SARESP e duas não realizaram esta prova, três apresentavam escores de fatores de resiliência na classificação *Alta*. Dentre estas quatro, pode-se observar que a criança 4 apresentava fatores de resiliência na classificação *Média* (escore 46), fazia parte do grupo com menor renda familiar (menos de meio salário mínimo) e apresentava o maior índice de problemas emocionais/comportamentais (escore 31). A criança 6 que passou pelo maior número de eventos adversos (escore 25), também, apresentou um alto índice de problemas emocionais/comportamentais, mas com escores de fatores de resiliência na classificação *Alta*.

4. Discussão

Este estudo pretendeu utilizar várias fontes de medidas para identificar fatores de risco e de resiliência entre escolares provenientes de famílias menos favorecidas economicamente. Para tal, aplicou-se diversos instrumentos junto aos familiares e crianças da faixa etária selecionada e foram realizados cálculos estatísticos a partir dos dados encontrados.

Na discussão serão apontados e comentados os resultados que mais merecem destaque e serão levantadas hipóteses explicativas sobre os resultados obtidos. Concomitantemente, será feita uma análise crítica dos instrumentos utilizados com sugestões de possíveis adaptações que poderão auxiliar futuros pesquisadores.

Os instrumentos utilizados visavam caracterizar as crianças quanto a rendimento acadêmico, fatores de resiliência e percepção das mesmas sobre os estilos parentais de seus pais. Os questionários aplicados junto aos familiares visavam levantar dados sobre nível socioeconômico; recursos no ambiente familiar; eventos adversos sofridos; percepção do suporte social com o qual poderiam contar, dos estilos parentais que usavam com seus filhos e verificar a presença de distúrbios emocionais/comportamentais nas crianças segundo a visão dos familiares. Posteriormente, realizaram-se análises estatísticas visando levantar possíveis associações entre grupos que se distinguiam.

Os dados do *SARESP*, da *Escala de Eventos Adversos*, do *Inventário de Recursos no Ambiente Familiar*, da *Escala de Resiliência*, do *Formulário informativo sobre nível socioeconômico* e do *Inventário de Estilos Parentais* mostravam dados dispersos ou homogêneos com poucas exceções, não configurando grupos distintos com *n* suficiente para cálculos estatísticos. Os resultados da *Escala Comportamental A2 de Rutter*, no entanto, evidenciou um grupo de crianças com problemas emocionais/comportamentais

(54%) e outro sem (46%). Os dados de todos os outros instrumentos foram associados com estes dois grupos. O grupo com problemas emocionais/comportamentais teve escores significativamente mais negativos no *Inventário de Estilos Parentais*, respondido pelas mães com relação às práticas *punição inconsistente*, *monitoria negativa*, soma das *práticas negativas* e o escore total (soma das práticas positivas menos a soma das práticas negativas) e na *Escala de Eventos Adversos* no item *Condutas Parentais* (consumo de álcool ou droga ou problemas com a polícia ou justiça pelo pai ou mãe). No *SARESP*, o mesmo grupo teve mais rendimento *Regular* e menos rendimento *Ótimo*. Apesar de a literatura descrever que a presença concomitante de diversas condições de risco num mesmo contexto pode aumentar a vulnerabilidade dos indivíduos, as crianças deste estudo relataram apresentar fatores de resiliência. As práticas e condutas parentais negativas evidenciadas no *Inventário de Estilos Parentais* e *Escala de Eventos Adversos* foram consideradas fatores de risco por sua associação com problemas emocionais/comportamentais na *Escala Comportamental A2 de Rutter*. A supervisão dos pais para a escola evidenciada pelo *Inventário de Recursos no Ambiente Familiar* e bons resultados acadêmicos, que variavam de *Bom* a *Ótimo* para mais de 70% da amostra no *SARESP*, foram considerados fatores de proteção. O suporte externo à criança e às mães respondentes averiguados, respectivamente, no item pertinente da *Escala de Resiliência* e no *Questionário de Suporte Social* ressaltou um fator de proteção que poderia ser mais trabalhado, uma vez que a comunidade conta com programas sociais oferecidos pela prefeitura.

A considerar que as crianças resilientes são aquelas que apresentam bons resultados diante de adversidades (Grotberg, 1995), analisou-se separadamente aquelas que passaram pelo maior número de eventos adversos, como problemas familiares e financeiros. Verificou-se que, pelo menos três crianças, apesar de terem passado por vários eventos

adversos não faziam parte do grupo com problemas emocionais/comportamentais e tinham rendimento avaliado como *Muito Bom* e *Ótimo* no *SARESP*, sugerindo que poderiam ser consideradas *resilientes* no momento em que o estudo se realizou. Duas outras crianças, também, passaram por vários eventos adversos, mas apresentavam problemas emocionais/comportamentais, segundo seus familiares. Como, segundo o *SARESP*, as mesmas crianças tinham rendimento avaliado como *Ótimo*, cabe a pergunta: também poderiam ser consideradas resilientes? Como medir “bons resultados”? Como diz Souza (2003) não apresentar problemas não significa que se é resiliente e vice-versa. Assim como Silva (1999), em sua definição de resiliência, já contempla a possibilidade de recuperação apesar da existência simultânea da dor e de conflito intrapsíquico.

A seguir, faz-se uma síntese dos resultados que cada um dos instrumentos mostrou e uma análise crítica sobre a aplicabilidade, o que os dados provenientes podem contribuir para futuras pesquisas e sugestões sobre possíveis melhoras.

O *Formulário Informativo sobre Nível Sócio-Econômico* propiciou o levantamento de informações sobre a situação econômica familiar para caracterização da amostra, verificando-se que 93% das famílias se enquadravam nas classes *D* e *E*. No entanto, futuras pesquisas poderiam usar outros indicadores para especificar a amostra de modo mais aprofundado, acrescentando questões sobre períodos de desemprego, outros tipos de subsídios que a família recebe como bolsa-escola, bolsa-família ou outras formas de aumentar o rendimento.

As questões do *Inventário de Recursos no Ambiente Familiar - RAF* (Marturano, 1999), mostraram que as famílias não dispunham de muitos bens, mas mesmo quando tinham, a pesquisadora observou que esses eram velhos ou danificados. Afirmar que a família tinha automóvel, motocicleta, televisão, telefone dá a impressão de um certo poder

de aquisição, mas quando a entrevista é feita na residência, pode-se observar que o automóvel tem mais de 20 anos de uso, quebrou e não há dinheiro para consertar. Comprou-se uma motocicleta para remediar a situação, mas como não há dinheiro para gasolina, a motocicleta está parada. O telefone está desligado por falta de pagamento. A televisão funciona precariamente. A casa é própria, mas as prestações estão atrasadas. Isso para citar apenas um caso, os outros não ficavam distantes disso. Ou seja, a observação mostrou a realidade de forma mais precisa para a pesquisadora do que os dados indicados pelo instrumento *Recursos no Ambiente Familiar*, portanto um índice como renda familiar ou número de bens diz pouco sobre a família estudada. Ainda porque algumas famílias nas mesmas condições mostravam-se satisfeitas com o que tinham, outras não. Para algumas parecia não faltar dinheiro. Será que sabiam administrar de forma mais eficiente os recursos? Se for assim, pode ser o caso de futuros inventários não se aterem somente a quanto a família ganha, mas coletar dados de forma a fazer análises mais complexas como, por exemplo, em que e como ela gasta o seu dinheiro.

O tópico do inventário sobre supervisão e organização das rotinas mostrou dados interessantes sobre o monitoramento dos pais sobre tarefas e atividades com horários definidos. Foi importante perceber que a supervisão da escola mostrou índices altos de acompanhamento pelas mães que, de modo geral, contavam com horários para atividades principais relacionadas a estudo, higiene pessoal e refeições (menos de 10% não tinha horário definido para realização destas tarefas). Com relação a oportunidades de interação com os pais, verificou-se que a maior parte das famílias compartilhava atividades e passeios e estava, freqüentemente, reunida. Além disso, 79% das crianças podiam recorrer à mãe quando necessário, evidenciando que essa estava presente ou próxima. Havia presença de dicionários, livros escolares e infantis para mais de 70% da amostra, no entanto *ler livros*

era uma atividade compartilhada apenas para 10% das crianças. A observação mostrou que muitos livros eram, na verdade, velhas enciclopédias na parte mais alta da estante da sala. Não obstante, a maioria tinha uma Bíblia (em geral, aberta e acessível).

Futuras pesquisas poderiam verificar que tipo de livro é lido e não apenas se há livros. A maioria dos livros infantis que a pesquisadora viu eram velhos, rasgados e riscados. Nesse sentido, o instrumento foi útil para dar indicadores dos fatores protetores no ambiente familiar e o que pode ser melhorado. Por exemplo, os dados mostram que 68,5% das famílias tinham livros religiosos e 42% das crianças freqüentavam o catecismo regularmente. Futuras intervenções que busquem estimular a participação dos pais na vida das crianças podem partir deste recurso. Em termos de resiliência, a fé é um dos fatores considerados protetores (Werner, 1993).

Um ponto pouco favorável foi a identificação de que havia poucas atividades programadas que as crianças realizavam regularmente. Mais uma vez, cabe ressaltar que a observação complementou os dados. No bairro, havia quadras poliesportivas e um projeto subsidiado pela prefeitura que oferece um professor de basquete e vôlei para as crianças e adultos. Apesar disso, apenas 19% da amostra praticava algum esporte. Vê-se que não faltam oportunidades, mas talvez estímulos ou consciência de quão importante seja compartilhar atividades com os filhos. Cia, Williams e Aiello (2005) em revisão da literatura sobre o relacionamento pai-filho de crianças de zero a seis anos, consideraram que a maior interação entre pais e filhos aumenta a satisfação do pai com o seu papel, agindo diretamente na dinâmica familiar, com conseqüências positivas até no relacionamento do casal.

A *Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter* (Graminha, 1998) mostrou que 46% do total das crianças apresentavam indicativos da presença de distúrbios

emocionais/comportamentais segundo a visão de suas mães. Cabe salientar que, na visão dos respondentes, tais comportamentos eram realmente um problema para eles, no sentido de que o fato de não conseguirem controlar o comportamento dos filhos os incomodava, sendo que tais comportamentos implicavam em algum grau de sofrimento tanto para eles, como para as crianças.

Apenas uma criança estava passando por tratamento psicológico, mas 18 familiares (32% do total) consideraram que seus filhos precisariam estar em tratamento psicológico e/ou psiquiátrico. Uma sugestão para este instrumento é a complementação com questões sobre quais estratégias já foram utilizadas com ou sem sucesso quando houver identificação de problemas. Souza (2003) aponta a importância de medidas preventivas frente às mudanças no ciclo vital, antecipando o aparecimento de problemas no desenvolvimento. A autora salienta que os tratamentos, geralmente, são procurados quando já existem crises instaladas ou por solicitação das escolas, delegacias e conselhos tutelares.

O *Questionário de Suporte Social - QSS* (Matsukura, Marturano & Oishi, 2002) mostrou que a média de pessoas consideradas como suportivas para cada mãe respondente ficava entre uma e duas pessoas, um número baixo, considerando-se que a maioria apontava a própria mãe como a pessoa com quem poderia contar. No entanto, o grau de satisfação foi alto mostrando que elas consideravam-se muito satisfeitas com o pouco suporte que contavam. Até quando respondiam que não tinham ninguém com quem contar, consideravam-se muito satisfeitas com isso! Pode-se considerar que, como já não esperam mesmo contar com ajuda, não se sentem insatisfeitas.

Alguns respondentes reclamaram desse instrumento, achando longo e repetitivo. Futuras pesquisas poderiam selecionar alguns itens visando levantar os dados essenciais num menor espaço de tempo. O instrumento foi importante para identificar as fontes de

suporte externo com as quais as mães podiam contar. Em geral, a própria mãe e a família sanguínea foram os mais apontados como fontes de suporte. Apenas 8% contavam com o suporte do marido, o que faz refletir sobre o papel do pai na família, principalmente, ao analisar esse dado juntamente com os provenientes de outros instrumentos utilizados sobre constituição das famílias, profissão dos pais e ocasiões em que a família estava reunida.

Se 51% dos lares eram constituídos por pai e mãe biológicos e 7% por mãe e padrasto e 3,5% por pai e madrasta, não se pode justificar a ausência física do homem. Porque então só 8% das mulheres contavam com o suporte do marido? A maioria das pesquisas sobre o desenvolvimento da criança e seu bem estar estão focadas na díade mãe-criança. Não obstante, a partir da década de 1970, a estrutura familiar vem mudando muito. A porcentagem de mulheres que exercem atividades remuneradas cresceu e elas deixaram de assumir a totalidade da responsabilidade em relação aos filhos (Cia, Williams & Ailello, 2005). Nesse estudo, verificou-se que 49% das mulheres exerciam trabalho remunerado, mas o suporte marital ainda parece ser insuficiente. Futuras intervenções com o objetivo de promover resiliência devem dar especial atenção à figura do pai como um dos modelos que a criança pode e deve contar, uma vez que 82% relataram estar reunidos nos finais de semana.

A *Escala de Eventos Adversos* (Marturano, 1999) evidenciou que o evento adverso mais freqüente relacionava-se a problemas financeiros (56% do total). O segundo evento adverso mais freqüente foi a mãe ter começado a trabalhar fora (54% do total). Com relação às adversidades referentes à relação dos pais, observou-se que ocorreu aumento de brigas e conflitos entre os pais para 33% do total e separação dos pais para 26% do total. Houve divórcio dos pais e novo casamento do pai ou da mãe para 21% do total. Apenas 51% das crianças moravam com os pais biológicos. Analisando-se os eventos mais freqüentes,

verifica-se que as dificuldades financeiras e os problemas no relacionamento dos pais foram os que mais se destacaram. Futuras pesquisas poderiam utilizar escalas que atribuem pontos a cada evento estressor, evidenciando o índice de risco ao qual as crianças estão expostas de acordo com os eventos adversos pelos quais passaram. Paralelamente, seria pertinente uma definição mais precisa da violência vivenciada pelo casal, uma vez que “brigas” podem se ater apenas a discussões e “conflitos” poderiam incluir diversos comportamentos, sendo que muitos desses podem ser positivos ou não violentos. Esse aspecto é importante para se avaliar o peso de cada estressor, possibilitando análises que não foram possíveis aqui. Além disso, como muitas crianças já apresentam problemas emocionais/comportamentais, segundo o relato de suas mães, estudos longitudinais poderiam verificar o impacto que esses eventos podem ter sobre as crianças.

Rutter (1989) já questionava a possibilidade de experiências adversas nos primeiros anos de vida alterarem o curso de desenvolvimento subsequente ou influenciar nas respostas do indivíduo a eventos estressores que surjam em fases posteriores. O impacto de algum fator positivo ou negativo na infância pode, muitas vezes, não ser manifestado a curto-prazo, mas contribuir na formação de cadeias de reações, nas quais um evento negativo liga-se a outro. Um estudo mais recente nesta área foi o *ACE - Adverse Childhood Experiences* (Edwards, Anda, Dube, Dong, Chapman & Felitti, 2005). Tal estudo constatou que o acúmulo de estressores ao longo da vida compromete paulatinamente a saúde mental e fisiológica dos indivíduos, diminuindo a qualidade de vida e favorecendo comportamentos negativos, como abuso de substâncias e comportamento sexual de risco, entre outros. Testemunhar brigas entre os pais, por exemplo, pode aumentar entre duas a seis vezes a possibilidade de um outro evento adverso ser experienciado (Edwards e cols., 2005).

Com relação ao rendimento acadêmico, os dados do *SARESP* mostraram que apenas uma criança teve rendimento *Insuficiente* e vinte delas (25,97% do total) tiveram rendimento *Regular*. Segundo os critérios desse sistema de avaliação, rendimentos classificados como *Insuficiente ou Regular* estão abaixo de um nível desejável. A associação dos dados referente ao rendimento acadêmico com os grupos diferenciados na *Escala Comportamental A2 de Rutter* mostrou que o grupo com problemas emocionais/comportamentais teve mais rendimento *Regular* e menos rendimento *Ótimo*, quando comparado com o grupo sem problemas emocionais/comportamentais. Entretanto, a alta porcentagem de rendimento acadêmico adequado no presente estudo (mais de 70% das crianças apresentaram rendimentos classificados como *Bom, Muito Bom ou Ótimo*), com base nos dados do *SARESP*, é um dado que deveria ser mais bem explorado, principalmente levando-se em conta a alta taxa de crianças com problemas de comportamento. Futuras pesquisas poderiam aprofundar tal aspecto, realizando medidas de desempenho acadêmico adicionais, como o Teste de Desempenho Acadêmico - TDE (Stein, 1994). Uma outra medida de rendimento acadêmico de fácil obtenção que pode se mostrar eficaz em discriminar crianças com alto ou baixo rendimento é solicitar aos professores que avaliem o rendimento de acadêmico de cada um dos seus alunos numa escala de 1 a 10, sendo 1 o rendimento mais baixo e 10 o mais alto. Conforme comunicação pessoal da Professora Doutora Sonia S. V. Graminha que aplicou tal procedimento, suas pesquisas verificaram que os grupos apontados pelos professores como tendo baixo rendimento acadêmico apresentaram desempenho escolar classificado como inferior ao esperado diante da série freqüentada no TDE, bem como os grupos apontados como tendo alto rendimento apresentaram desempenho escolar classificado como na média ou superior ao esperado

diante da série freqüentada no TDE. Os professores, podem, portanto, ser uma boa fonte de indicação alternativa do desempenho escolar.

Na comparação com a literatura, Wang e Haertel (1995) alertavam para a importância das experiências positivas na escola, como bons resultados acadêmicos como fator de proteção e Santos e Graminha (2006) verificaram uma forte associação entre baixo rendimento acadêmico e problemas de comportamento. O presente estudo encontrou dados na mesma direção, uma vez que se verificou a associação entre menor desempenho escolar e problemas emocionais/comportamentais.

Este estudo mostrou por meio do *Inventário de Estilos Parentais* que as famílias possuíam práticas negativas referentes à educação das crianças. O resultado tanto na avaliação das crianças, como dos familiares retratou um estilo parental de risco, indicativo de práticas parentais negativas como punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico que neutralizavam ou se sobrepunham às práticas parentais positivas (monitoria positiva e comportamento moral). A associação dos dados do instrumento *Inventário de Estilos Parentais-mães* com a *Escala Comportamental A2 de Rutter* mostrou que as diferenças mais importantes apresentaram-se para as práticas *punição inconsistente, monitoria negativa, soma das práticas negativas* e para o *iep total* (soma das práticas positivas menos a soma das práticas negativas), sendo mais negativas para o grupo com problemas emocionais/comportamentais.

A importância deste instrumento deve-se ao fato de que, como foi descrito anteriormente, a promoção da resiliência pode ocorrer de várias formas até os seis anos, período que a criança geralmente sofre uma grande influência da família. Os pais que encorajam a criança a tentar coisas novas oferecem suporte e provêm elogios, promovem os fatores de resiliência relacionados às fontes de apoio externas baseadas em relações de

confiança (Grotberg, 1995). Se a criança conviver com mães que se orientam mais pelo humor na hora de punir ou reforçar (*punição inconsistente*) e excesso de instruções, independente de seu cumprimento (*monitoria negativa*), pode-se pensar que as práticas educacionais da família não podem ser consideradas um fator de proteção para as crianças deste estudo.

A associação dos dados do instrumento *Escala de Eventos Adversos* com a *Escala Comportamental A2 de Rutter* mostrou que, para o item *Condutas Parentais*, o grupo com problemas emocionais/comportamentais estava mais prejudicado. As *Condutas Parentais* diziam respeito ao consumo de álcool ou droga pelo pai ou mãe e problema do pai ou mãe com a polícia ou justiça. Portanto, os modelos adultos parentais, também, não poderiam ser considerados fatores de proteção e, tampouco, estimulavam o desenvolvimento de fatores de resiliência descritos por Grotberg (1995) em termos de “*Eu tenho pessoas que me mostram por meio da sua conduta a maneira certa de proceder*”.

Na avaliação do ambiente familiar e problemas de comportamento associados a rendimento acadêmico, Ferreira & Marturano (2002) identificaram que o ambiente familiar de crianças com baixo desempenho escolar apresentava problemas nas relações interpessoais e falhas parentais como pouco suporte, práticas punitivas e modelos adultos agressivos, resultados semelhantes aos encontrados no presente trabalho. As autoras verificaram que o grupo com problemas de comportamento tinha um número significativamente maior de adversidades relacionadas a condutas parentais que o grupo sem problemas.

A *Escala de Resiliência* (Hiew, Mori, Shimizu & Tominaga, 2000) evidenciou que as crianças deste estudo relataram vários fatores de resiliência, uma vez que 82% do total

apresentaram escores altos para os itens medidos pela escala. Tal fato será discutido a seguir.

Entre os fatores de proteção, Rutter (1987) apontou que crianças na idade escolar que pertenciam a famílias que apresentavam estrutura e regras, possuindo um vínculo estreito com pelo menos uma pessoa emocionalmente competente e estável que estivesse sintonizada com as necessidades da criança apresentavam mais capacidade de recuperação a despeito da pobreza crônica, discórdia familiar ou psicopatologia dos pais.

Com relação a ter pelo menos uma pessoa emocionalmente competente e estável que estivesse sintonizada com as necessidades da criança considerado como fator de proteção, havia três questões na *Escala de Resiliência* que buscavam verificar isso. A questão *Eu tenho alguém que me ama* mostrou que mais de 85% das crianças consideraram essa afirmação verdadeira ou na maioria das vezes verdadeira. Na questão *Eu posso contar com meus familiares quando preciso*, mais de 80% das crianças consideraram essa afirmação sempre verdadeira ou muitas vezes verdadeira, assim como na questão *Eu tenho alguém que é um modelo para mim*. Portanto, para as crianças, apesar de os resultados do estilo parental apontarem que a avaliação delas sobre os pais envolvia um estilo de educação considerado negativo pela literatura, não se sentiam desamparadas pela família. Os dados não são necessariamente contraditórios, basta pensar que, para a criança, a forma como os pais a educam é o esperado, pois como modelo de comparação ela tem seus colegas, cujos pais fazem de forma semelhante.

Com relação a fatores protetores na comunidade, a questão *Eu tenho uma pessoa mais velha que não mora comigo a quem posso contar meus problemas e sentimentos* mostrou que a maioria das crianças tinha essa afirmação como verdadeira, no entanto cerca de 30% delas não consideraram que tinham essa fonte de suporte externo. Esse dado

ressalta o resultado do *Questionário de Suporte Social*, ou seja, o pouco suporte com o qual as mães podiam contar. Em geral, elas indicavam a própria mãe como sendo essa fonte de suporte externo. Não foi questionado às crianças, mas é possível que essa pessoa mais velha com a qual elas podiam contar poderia ser a avó materna. Se essa especulação fosse constatada, o suporte externo não viria da comunidade, e sim, de dentro da própria família.

Sobre os fatores de proteção próprios das crianças resilientes, a *Escala de Resiliência* mostrou que a maioria delas indicava apresentar otimismo, amabilidade, concentração e auto-estima elevada. Mesmo tendo a maioria das respostas como verdadeira para duas questões relativas às habilidades sociais (“*Eu sinto que posso provocar diferença na forma como as coisas acontecem*” e “*Eu faço planos para fazer coisas*”), houve muitas crianças que responderam *Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso; Muitas vezes Falso e Sempre Falso* à estes itens. Cabe lembrar que o instrumento foi desenvolvido no hemisfério norte e talvez alguns aspectos como *fazer planos* seja mais comum para algumas culturas do que para outras. De qualquer forma, um treinamento em habilidades sociais poderia ser indicado para melhorar o repertório destas crianças e, conseqüentemente promover mais fatores de resiliência.

Garmezy (1991, 1993) alertava que poderia haver mais vulnerabilidade quando ocorresse a presença concomitante de diversas condições de risco num mesmo contexto, como é o caso de crianças em situação de pobreza. Muitos fatores de risco, de fato, foram averiguados neste estudo com população de classe socioeconômica baixa, especialmente, estilos e condutas parentais negativas. Dificuldades acadêmicas poderiam, também, ser consideradas um fator de risco para 25,97% do total de crianças que apresentaram rendimento *Insuficiente e Regular* no *SARESP*. Ainda assim, a *Escala de Resiliência*

indicou a presença de vários fatores de resiliência, segundo a perspectiva das crianças. No entanto, algumas considerações devem ser feitas a respeito dessa escala.

Uma hipótese a ser considerada é que esse instrumento gere um alto índice de respostas socialmente aceitas, necessitando, assim, maior quantidade de estudos psicométricos para sua validação. A adaptação foi o primeiro passo e um ponto favorável é que o instrumento mostrou-se de fácil entendimento pelas crianças. Vale lembrar que Werner (2003) aponta o período que vai até os 11 anos como o mais provável para o desenvolvimento de muitos fatores de resiliência. Adicionalmente, o desenvolvimento da resiliência no período de 6 a 12 anos é, fortemente, influenciado pelo meio escolar e pelo avanço cognitivo e social que caracterizam essa fase, portanto outra hipótese a ser examinada é que as crianças apresentassem realmente um alto índice de fatores de resiliência, tal como apontado pelo instrumento. De qualquer modo, cabe a constatação de que, dada a complexidade do fenômeno e sua característica processual, dificilmente, poder-se-ia medi-lo apenas com um instrumento.

É comum em estudos sobre resiliência, a utilização de diversas medidas pela dificuldade em se atingir a resiliência por meio de um único parâmetro de medida. A *Escala de Resiliência* poderia ser utilizada novamente em futuras pesquisas paralelamente a inventários que levantem características de personalidade, tais como auto-estima e habilidades sociais, bem como, apoio social que, em princípio, se relacionam com resiliência. Para avaliar os resultados, seria interessante observar não apenas desempenho acadêmico, mas também levantar medidas de sintomatologia de ansiedade e depressão. Deve-se levar em conta que não é somente necessário agregar diferentes medidas, mas também considerar as qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados.

Não somente questões metodológicas ainda permanecem mal resolvidas referente ao constructo resiliência, mas também questões conceituais. Alguns autores utilizam, na definição de resiliência, além da presença de risco, termos como sucesso adaptativo (Rutter, 1993) ou história de adaptações exitosas frente ao risco (Luthar & Cushing, 1994, Masten, Best & Garmezy, 1993). As crianças deste estudo podem ser consideradas em situação de risco sob alguns aspectos, mas será que elas estão apresentando sucesso adaptativo? Melillo (2004) considera que há questões mal resolvidas em torno do que é adaptação. Segundo ele, a presença de sintomas somáticos pode ser considerada um sinal de desadaptação. Vale lembrar que, segundo as mães, 53% das crianças deste estudo costumavam apresentar dores de cabeça. Simon (como citado em Souza, 2003) acrescenta que, talvez não seja mais apropriado falar na existência de adaptação ou não adaptação, mas sim “formas de adaptação” categorizando desde uma *adaptação eficaz* até uma *adaptação não eficaz severa* porque toda forma de tentativa de sobrevivência é o meio que o indivíduo encontrou para se adaptar, mesmo os tipos não desejáveis. Além do que, seria necessário distinguir entre setores de adaptação: afetivo-relacional, produtividade, sociocultural e orgânico. Rutter (2007) já considera o fato de que as pessoas podem ser consideradas resilientes em relação a algumas adversidades, mas não a outras, bem como a partir de bons resultados em algumas áreas, mas não em outras.

No estudo de Werner (1989) amplamente citado em toda literatura de língua inglesa sobre resiliência, há um parágrafo freqüentemente omitido pela literatura. Trata-se do trecho no qual a autora diz que, dentro do grupo considerado como resiliente, um número significativamente alto de mulheres e homens tinha problemas de saúde comparados com o grupo de baixo-risco (46% versus 15%). Os problemas dos homens referiam-se a tonturas e desmaios no trabalho, além de ganho de peso e úlceras e, nas mulheres, os problemas

estavam relacionados à gestação e parto. Um outro dado interessante era o de que dentre as mulheres, 82% estavam casadas em contraste a apenas 48% dos homens. Há indícios, portanto, de que há um custo dos fatores de risco, mesmo para aqueles que parecem ter se saído melhor.

Se considerarmos a *Escala de Resiliência* como válida, não haveria contradição no fato de 46% das crianças apresentarem problemas emocionais/comportamentais, segundo suas mães, mas pode-se considerar que isso seja um indicio de adaptações não muito eficazes.

Pesce, Assis, Santos e Oliveira (2004) analisaram a relação da resiliência com eventos de vida desfavoráveis e fatores de proteção. A amostra do estudo foi de 997 adolescentes escolares da rede pública de ensino de São Gonçalo/RJ. Selecionando itens de várias escalas, os autores mensuraram resiliência, eventos de vida, violência física e psicológica, violência na escola e na localidade, violência entre irmãos e entre pais, violência sexual, apoio social, auto-estima, supervisão familiar, relacionamento com amigos e professores. Os eventos de vida negativos não apresentaram relação com a resiliência, enquanto os fatores de proteção mostraram-se todos correlacionados com o construto. Os autores interpretaram que os fatores de proteção auto-estima, apoio social, gênero e relacionamento com outras pessoas atuaram como facilitadores no processo individual de perceber e enfrentar o risco confirmando a hipótese teórica que molda o construto de resiliência. Esta hipótese refere-se ao fato de que, diante dos fatores potencialmente geradores de desequilíbrio para cada indivíduo, os mecanismos de proteção são tomados como o ponto chave necessário para o restabelecimento do equilíbrio perdido e demonstração de competência apesar da adversidade. Pode ser que o mesmo se aplique no presente estudo e que os fatores internos evidenciados na *Escala de Resiliência* e fontes de

apoio externo como o suporte que os pais oferecem na supervisão para os estudos, estejam sendo fundamentais para os bons resultados acadêmicos apresentados por este grupo de crianças.

Outro aspecto que merece ser destacado foi a adesão dos familiares à pesquisa. Considera-se que a adesão por parte deles foi muito boa, uma vez que das 120 convidadas, obteve-se 113 consentimentos. Conseguiu-se efetivamente realizar a aplicação dos instrumentos com 107 crianças, porém só se conseguiu realizar as entrevistas com 57 familiares. A maioria das mães que compareceu ao encontro era formada por aquelas que tinham ido à reunião. Segundo as professoras, as mães que freqüentam as reuniões são as das crianças que apresentam menos problemas de comportamento ou acadêmico. Pela observação delas ao longo dos anos, as crianças cujas mães não dão atenção à escola, são aquelas que evadem do meio escolar antes de concluírem o ensino fundamental. Se isto for verdadeiro, pode-se concluir que a amostra estudada era composta pela parte menos problemática do grupo. Para averiguar isso, futuras pesquisas devem considerar a possibilidade de ir até as mães pessoalmente, insistindo mais em avaliar essa parte da população.

Acreditava-se, na fase de elaboração do projeto deste estudo, que os resultados poderiam, de modo geral, subsidiar o planejamento de ações a nível preventivo ou assistencial, bem como o trabalho de educadores e profissionais da área da saúde, favorecendo a melhoria das condições educacionais e de saúde mental das crianças e famílias com características semelhantes às analisadas nesse estudo. Considera-se que, de modo geral, os resultados foram importantes para mostrar que há muitos fatores de risco aos quais as crianças estão expostas e que podem, de fato, ocorrer ações preventivas para diminuir essas adversidades, mas elas devem ser muito bem planejadas.

A escola pode funcionar como fator de proteção à medida que favoreça o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos e permita o ingresso deles no mercado de trabalho em condições melhores que os seus pais, favorecendo o rompimento do ciclo da pobreza. Henderson e Milstein (2005) sugerem seis passos como estratégia para promover o despertar da resiliência nos alunos nas escolas, sendo três deles para diminuir os fatores de risco e três para favorecer a resiliência. Os passos que se referem a diminuir riscos são: enriquecimento dos vínculos com os professores, fixação de limites claros e firmes e proporcionar o ensino de habilidades para a vida. Os passos que se referem a favorecer a resiliência são: oferecer afeto e apoio incondicionais, estabelecer e transmitir expectativas elevadas e oferecer oportunidades de participação significativa. Intervenções de ensino abordando o conceito de resiliência podem ser muito favoráveis na relação professor-aluno, mas as práticas parentais negativas observadas neste trabalho parecem demonstrar que os problemas começam no meio familiar, portanto a intervenção na escola já seria recuperativa e não preventiva. Williams e Aiello (2004) defendem o empoderamento das famílias nos programas de intervenção precoce. O mesmo recomenda-se aqui para programas de intervenção para promoção de resiliência. Grupos de orientação a pais sobre práticas educativas poderiam ser conduzidos a fim de promover resiliência.

Estudos quantitativos como os efetuados no presente trabalho são relevantes para evidenciar quais fatores de risco podem ser trabalhados e, nesse caso, ficou claro que o primeiro caminho deveria se dar na educação dos pais por conta da evidência do estilo parental negativo. Não se pode esquecer, porém, que trabalhar em resiliência significa que se deve trabalhar, também, nas políticas educativas, sociais e de justiça econômica. Significa transformar não só famílias, centros educativos e comunidades, mas também criar uma sociedade cujo interesse principal seja dar uma resposta às necessidades de todos

cidadãos. A família pode ser o primeiro passo, contando, especialmente, com a participação dos pais.

Uma vertente no estudo da resiliência trata exatamente da resiliência familiar, ampliando de uma visão individual para uma visão sistêmica e ecológica. Partindo da perspectiva de um vínculo diádico entre uma pessoa importante e uma criança em situação de risco, a teoria dos sistemas expande a noção de adaptação individual como estando incorporada em processos transacionais mais amplos nos sistemas familiar e social. A perspectiva ecológica leva em conta as muitas esferas de influência no risco e na resiliência no decorrer da vida, como a família, o grupo de pares, a escola, o ambiente de trabalho e sistemas sociais mais abrangentes. O termo resiliência familiar refere-se aos processos de enfrentamento e adaptação da família como uma unidade funcional que influencia o ajustamento final de seus membros (Walsh, 2005).

O presente estudo não previa a priori a análise da resiliência familiar, mas os resultados apontaram que práticas e condutas parentais constituíam-se em fatores de risco para as crianças, daí a indicação de que futuros estudos integrem cada vez mais o estudo na resiliência no contexto familiar. Yunes (2003a) destaca a importância do estudo da resiliência na família sob o enfoque da psicologia positiva, um movimento de investigação de aspectos potencialmente saudáveis dos seres humanos, em oposição à psicologia tradicional e sua ênfase nos aspectos psicopatológicos. A autora sugere o cuidado que se deve ter, especialmente, nas pesquisas com famílias de baixa renda, ressaltando o fato de que não se deve patologizar a pobreza e indiretamente “culpar a vítima”, pois as famílias pobres tem seus próprios estilos de enfrentar as adversidades decorrentes da pobreza. Futuras pesquisas deverão tomar muito cuidado ao estabelecer critérios de comparação para não incorrer em rotulações ideologicamente determinadas.

Apesar das perguntas aqui levantadas ainda sem respostas, o presente estudo foi pioneiro ao utilizar múltiplos instrumentos, confirmando a dificuldade de se mensurar um fenômeno tão complexo como o da resiliência.

5. Referências Bibliográficas

- Alvarez, A. M. S.; Moraes, M. C. L de & Rabinovich, E. P. (1998). Resiliência: um estudo com brasileiros institucionalizados. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 8(1/2), 70-75.
- Alvarez, A. M. de S. & Rosenburg, C. P. (1999). A resiliência e o morar na rua: estudo com moradores de rua – crianças e adultos – na cidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, São Paulo*, 9(1), 49-56.
- Arancibia, E. P.; Juárez, L. A. & Moreno, M. R. I. (2004). In A. Melillo, E. N. Ojeda & D. Rodríguez (Compiladores). *Resiliencia y subjetividad – los ciclos de la vida*. (pp. 173-187). Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J (1982). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brancalhone, P.G. & Williams, L.C.A. (2003). Crianças expostas à violência conjugal: Uma revisão de área. In M.C. Marquezine; M.A. Almeida; S. Omote; E. D. O. Tanaka (Eds.). *O papel da família junto ao portador de necessidades especiais* (pp. 123 -130). Londrina: EDUEL.
- Bosworth, K & Earthman, E. (2002). From theory to practice: School leader's perspectives on resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 299-306.

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas (original publicado em 1979).
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: Estudo sobre resiliência com crianças pobres. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93.
- Cecconello, A. M. ; De Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo* (8), 1-15
- Cia, F; Williams, L. C. A . & Aiello, A. L. R. (2005). Influências paternas no desenvolvimento infantil. *Psicologia Escolar e Educacional* , 9(2), 225-233.
- Compas, E., Hinden, B. & Gerhardt, C. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Reviews Psychology*, 46, 265-269.
- D'Alfonso, P. G. (1979). *La personalidad humana, estructura, formación y asesoramiento psicagogia*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- D'Alfonso, P. G. (1984). *La psicología en esquemas cibernéticos*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2000). Vulnerabilidade e resiliência familiar: Um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos familiares. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 31 (1), 39-66.

Dell’Aglío, D. D. (2003). Eventos estressores e o papel de proteção da família durante a infância e adolescência. In *Resumos de Comunicações Científicas* (p.142). IV Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. Ribeirão Preto, SP.

Edwards, V. J.; Anda, R. F.; Dube, S. R.; Dong, M.; Chapman, D. P. & Felitti, V. J. (2005). The wide-ranging health outcomes of adverses childhood experiences. In K. A. Kendall-Tackerr & S. M. Giacomoni. *Child victimization: maltreatment, bullying and dating violence, prevention and intervention* (pp. 8.1–8.16). Kingston: Civic Research Institute.

Engle, P. L., Castle, S. & Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience *Social Science and Medicine*, 43(5), 621-635.

Erikson, E. H. (1974). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.

Evans, G.W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92.

Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 15(1), 35-44.

Galende, E. (2004). Subjetividad y resiliencia: Del azar y la complejidad. In A. Melillo, E. N. Ojeda & D. Rodríguez (Compiladores). *Resiliencia y subjetividad – los ciclos de la vida*. (pp. 23-63). Buenos Aires: Paidós.

Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.

Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.

Gomide, P.I.C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais - IEP. Modelo teórico - manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Graminha, S. S. V. (1998). Recursos metodológicos para pesquisas sobre riscos e problemas emocionais e comportamentais na infância. In Romanelli, G. & Brasoli-Alves, Z. M. M. (Eds.). *Diálogos Metodológicos sobre Práticas de Pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa, cap. 4, p.71-86.

Griffa, M. C & Moreno, J. E. (2001). *Chaves para a psicologia do desenvolvimento – vida pré-natal – etapas da infância*. São Paulo: Editora Paulinas.

Grotberg E. (1995). A guide to promoting resilience in children. Strengthening the human spirit. *Early Childhood development: Practice and Reflections*, 8. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Grotberg, E. H. (1998). The International Resilience project. In *55th Annual Convention International Council of Psychologists*, Graz, Austria.

Grotberg, E. H. (2004a). Adolescentes contra la violencia: el poder de la resiliencia. In

- Melillo, A.; Ojeda, E. N. S. & Rodríguez, D. (Compiladores). *Resiliencia y subjetividad – los ciclos de la vida*. (pp. 155-173). Buenos Aires: Paidós.
- Grotberg, E. H. (2004b). Resiliencia en familias de discapacitados. In A. Melillo, E. N. Ojeda & D. Rodríguez (Compiladores). *Resiliencia y subjetividad – los ciclos de la vida*. (pp. 187-213). Buenos Aires: Paidós.
- Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Garmezy, N. & Rutter, M. (2000). *Stress, risk and resilience in children and adolescents – Processes, mechanisms and interventions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (2005). *Resiliência en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hiew, C. C., Mori, T., Shimizu, M. & Tominaga, M. (2000). Measurement of resilience development: Preliminary results with a stat-trait resilience inventory. *Journal of Learning & Curriculum Development*, 1,1-9.
- Hutz, C., Koller, S. H. & Bandeira, D. R. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. In *Coletâneas da ANPEPP: Aplicações da Psicologia na Melhoria da Qualidade de Vida*, 1 (pp.79-86).
- Junqueira, M. F. P. S. & Deslandes, S. F. (2003). Resiliência e abuso infantil. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(1), 227-235.

- Kinard, E. M. (1998). Methodological issues in assessing resilience in maltreated children. *Child Abuse & Neglect*, 22(7), 669-680.
- Knopoff, R.; Santagostino, L. & Zarebski, G. (2004). Resiliencia y envejecimiento. In A. Melillo, E. N. Ojeda & D. Rodríguez (Compiladores). *Resiliencia y subjetividad – los ciclos de la vida*. (pp. 77-91). Buenos Aires: Paidós.
- Koller, S. H. & Raffaelli, M. (2001). Street children's rights and well-being: psychological, behavioral, and policy concerns. *Newsletter*, 2(38), 3-5.
- Koller, S. H. & Lisboa, C. (2007). Brazilian approaches to understanding and building resilience in at-risk populations. *Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America* (16), 341-356.
- Kotliarenco, M. A.; Cáceres, I & Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. OPS/OMS, Fundación W. K. Kellogg, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, CEANIM.
- Luthar, S. S. (1993). Annotation: Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 441-453.
- Luthar, S. S. & Cushing, G. (1994). Measurement issues in the empirical study of resilience - an overview. In M. Glantz & J. Johnson (Eds.). *Measurement Issues*. New York: Plenum.

- Maughan, B. (1991). School experiences as risk/protective factors. In M. Rutter (Ed.): *Studies of psycho-social risk: The power of longitudinal data* (pp.200-219). Cambridge: University Press.
- Maia, J. M & Williams, L. C. A . (2005).Fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia, (13)*, 1-15.
- Maldonado, D. A. & Williams, L. C. A. (2005). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com violência doméstica. *Psicologia em Estudo, 10(3)*, 353-362.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem nas escolas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15(2)*, 135-142.
- Maslow, A . H. (2004). *El hombre autorrealizado*. Buenos Aires: Kairos.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic - Resilience Processes in Development. *American Psychologist, 56(3)*, 227-238.
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*, 425-444.
- Masten, A . & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and

unfavorable environments. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.

Matsukura, T. S., Marturano, E. M & Oishi, J. (2002). O questionário de suporte social (SSQ): Estudos da adaptação para o português. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 10(5), 37-45.

Melillo, A., Estamati, M. & Cuestas, A. (2001). Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliência. In A. Melillo & E. N. S. Ojeda, (Compiladores). *Resiliencia. descubriendo las propias fortalezas* (pp. 83- 102). Buenos Aires: Paidós.

Melillo, A. (2004). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de la resiliencia. In A. Melillo, E. N. Ojeda & D. Rodríguez (Compiladores). *Resiliencia y subjetividad – los ciclos de la vida*. (pp. 77-91). Buenos Aires: Paidós.

Moraes, M. C. L. De & Rabinovich, E. P. (1996). Resiliência: uma discussão introdutória. *Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano, São Paulo*, 6(1/2), 10-13.

Munist, M.; Santos, H.; Kotliarenco, M. A.; Ojeda, E. N. S.; Infante, E. & Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. OPS/OMS.

Ojeda, E. N. S. (2004) Introducción. In A. Melillo, E. N. Ojeda & D. Rodríguez

- (Compiladores). *Resiliencia y subjetividad – los ciclos de la vida*. (pp. 11-17). Buenos Aires: Paidós.
- Pasquali, L. (1997). *Psicometria: teoria e aplicações - a teoria clássica dos testes psicológicos*. (pp. 95-97). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and family*, 64 (2), 249-260.
- Pesce, R. P.; Assis, S. G.; Santos, N. & Oliveira, R. V. C. (2004). Risco e proteção: Em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 135-143.
- Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos.
- Pinheiro, D. P. N. (2004). A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 67-75.
- Rojas, H. L. & Abanto, A. M. (2007). *Discapacidad y resiliencia*. Recuperado em 15 julho, 2007, de <http://www.es.catholic.net/psicologoscaticos/362>.
- 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), 626-633.

Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse & neglect*, 31, 205-209.

Santos, P. L. (2002). *Riscos, recursos e fatores de proteção associados ao baixo e alto rendimento acadêmico: um estudo comparativo*. Tese de doutorado, USP, Ribeirão Preto, SP.

Santos, P. L. & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos em Psicologia*, 11(1), 101-109.

Sapienza, G. & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216.

SAS Institute Incorporation (2003). System for Microsoft Windows, Release 9.1, Cary, NC, USA, CD ROM.

Shumow, L.; Vandell, D. L. & Posner, J. (1999). Risk and resilience in the urban neighborhood: Predictors of academic performance among low-income elementary school children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 309-331.

Silva, G.(1999). *Resiliencia y violencia política en niños*. Universidad de Lanus-Fundación Bernard Van Leer. Buenos Aires.

- Silva, M. R. S. , Elsen, I. & Lacharité, C. (2003). Resiliência: Concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. *Paidéia*, 13(26), 147-156.
- Souza, M. T. S. (2003). *A resiliência na terapia familiar: construindo, compartilhando e ressignificando experiências*. Tese de Doutorado, PUC, São Paulo.
- Souza, M. T. S. & Cervený, C. M. O. (2006). Resiliência psicológica: Revisão de literatura e análise de produção científica. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40(1), 115-122.
- Stein, L. M. (1994). *TDE: Teste de Desempenho Acadêmico – manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2004). Resiliencia y sentido de vida. In A. Melillo, E. N. Ojeda & D. Rodríguez (Compiladores). *Resiliencia y subjetividad – los ciclos de la vida*. (pp. 91-103). Buenos Aires: Paidós.
- Walsh, F. (2005). *Fortalecendo a resiliência familiar*. São Paulo: Editora Roca
- Wang, M. C. & Haertel, G. D. (1995). Educational resilience in inner city America: challenges and prospects. In M. C. Wang & G. D. Haertel (Eds.). *Educational Resilience* (pp.159-199). Hillsdale: Lawrence-Erlbaum Associates.

- Werner, E. E. (1989). Children of the Garden Island. *Scientific American*, 4, 76-81.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Developmental and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Williams, L.C.A & Aiello, A.L.R. (2004). Empoderamento de famílias: O que vem a ser e como medir? In E.G. Mendes, M.A. Almeida & L.C.A. Williams (Orgs.). *Temas em Educação Especial: Avanços recentes*.(pp. 197-204). São Carlos: EDUFSCar.
- Yunes, M. A. A. (2003a). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.
- Yunes, M. A. M. (2003b). Famílias monoparentais de baixa-renda: um estudo sobre processos de resiliência e desafios da sobrevivência. In *Resumos de comunicações científicas* (p. 144). IV Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Ribeirão Preto, SP.

ANEXO A

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Prezada Sra. _____ (Diretora da Escola)

Eu, _____, psicóloga, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. _____, peço a gentileza de sua colaboração para a realização da minha pesquisa de Doutorado nesta escola.

Esta pesquisa tem por objetivo verificar a existência de correlações entre fatores de risco, fatores protetores e resultados em termos acadêmicos e do próprio desenvolvimento que permitam a identificação da resiliência ou vulnerabilidade entre um grupo de crianças matriculadas nas 3^{as} e 4^{as} séries provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo. Resiliência refere-se a propriedade que as pessoas têm de apresentar bons resultados na escola ou na vida em geral, apesar de estar exposto à adversidades, tal como as dificuldades econômicas.

Os participantes da pesquisa serão, aproximadamente, 100 alunos e suas mães.

Serão aplicados nos alunos dois questionários, um sobre resiliência e outro sobre estilos de educação dos pais. Quanto às mães, serão aplicados instrumentos pertinentes para pesquisas na área, tais como: questionários sobre eventos de vida negativos, qualidade das relações familiares, ajustamento psicológico da criança, recursos do ambiente familiar e suporte social. Os dados receberão tratamento estatístico e nenhum participante será identificado. A escola tampouco será identificada.

Para a realização da pesquisa, necessita-se de um espaço físico no recinto desta instituição escolar por um período de oito horas diárias por três meses. A sala disponibilizada pela escola deverá respeitar as condições de privacidade dos participantes da pesquisa.

A aplicação dos questionários junto a cada criança necessitará de um período de, aproximadamente, 45m. O horário para essa entrevista com a criança será durante o período em que ela frequenta a escola e determinado pelo (a) professora (a) de forma a atrapalhar o menos possível o andamento da aula e a sua participação nas tarefas.

A participação não é obrigatória, sendo que cada participante terá a liberdade de participar ou não do estudo, bem como desistir quando desejar sem necessidade de justificar-se pela não-participação ou desistência. Da mesma maneira, a instituição escolar poderá se desligar do estudo se porventura assim o desejar.

A aplicação de questionários sobre eventos de vida, modos de comportamento, status sócio-econômico pode sensibilizar as mães respondentes e a pesquisadora se compromete a, se necessário, interromper a entrevista e dar a devida atenção a fim de antecipar qualquer dano psicológico. No entanto, estudos anteriores que utilizaram os mesmos instrumentos dessa pesquisa não relataram problemas de qualquer espécie para as crianças ou mães responderem as questões propostas, pois dar a oportunidade ao indivíduo

de contar com uma escuta capacitada é benéfico, mesmo que, às vezes, gere momentos de ansiedade ou tristeza. Caso seja identificada a necessidade de algum atendimento especializado para alguma criança ou mãe, a pesquisadora encaminhará para serviços da comunidade, por exemplo: psicólogo, psicopedagogo, etc.

Os benefícios que este estudo poderá trazer para a ciência em geral, além da identificação dos fatores de risco, fatores protetores e resultados em termos acadêmicos e do desenvolvimento no grupo estudado, refere-se a possibilidade de que a identificação de resiliência ou vulnerabilidade em crianças poderá fornecer subsídios para que, em futuras pesquisas, possa ocorrer o desenvolvimento de estratégias que favoreçam não só a permanência na escola, mas garantam o sucesso do aprendizado, efetivando o processo de inclusão educacional e social, bem como avançar no conhecimento metodológico do próprio fenômeno da resiliência.

Os resultados dessa pesquisa serão apresentados à escola e às mães participantes no formato de um artigo de pesquisa.

Garanto que serão feitos esforços para não haver desconforto ou constrangimento, que possam causar qualquer efeito nocivo sobre os participantes e à escola. Firmo o compromisso de zelar pelo respeito e dignidade de todos os participantes.

Sem mais, peço a gentileza de poder contar com a sua colaboração. Coloco-me desde já a disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente.

Nome da pesquisadora

Telefone para contato:

Estou ciente e de acordo com a participação

Diretora da instituição escolar

Data ____ / ____ / ____

ANEXO B

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS MÃES

Prezada Sra. _____

Eu, _____, psicóloga, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. _____, peço a gentileza de sua colaboração para a realização da minha pesquisa de Doutorado, autorizando a sua participação e a de seu filho(a) _____.

Esta pesquisa tem por objetivo verificar a existência de relações entre fatores de risco, fatores protetores e resultados em termos escolares e do próprio desenvolvimento que permitam a identificação da resiliência ou vulnerabilidade entre um grupo de crianças matriculadas nas 3^{as} e 4^{as} séries. Resiliência refere-se a propriedade que todas pessoas têm de apresentar bons resultados na escola ou na vida em geral, apesar de estar exposto à adversidades, tal como as dificuldades econômicas.

Os participantes da pesquisa serão, aproximadamente, 100 alunos e suas mães.

Serão aplicados nos alunos dois questionários, um sobre resiliência e outro sobre estilos de educação dos pais. Quanto às mães, serão aplicados instrumentos pertinentes para pesquisas na área, tais como: questionários sobre eventos de vida negativos, qualidade das relações familiares, ajustamento psicológico da criança, recursos do ambiente familiar e suporte social. Os dados receberão tratamento estatístico e nenhum participante será identificado. A escola tampouco será identificada.

A realização dessa pesquisa será em uma sala disponibilizada pela escola que deverá respeitar as condições de privacidade dos participantes da pesquisa.

A aplicação dos questionários junto a cada criança necessitará de um período de, aproximadamente, 45m. O horário para essa entrevista com a criança será durante o período em que ela frequenta a escola e determinado pelo (a) professora (a) de forma a atrapalhar o menos possível o andamento da aula e a sua participação nas tarefas. Cada entrevista com as mães deverá durar, aproximadamente, duas horas e se dará no horário mais apropriado para a ela. A pesquisadora irá até a residência da mesma.

A participação não é obrigatória, sendo que cada participante terá a liberdade de participar ou não do estudo, bem como desistir quando desejar sem necessidade de justificar-se pela não-participação ou desistência. Da mesma maneira, a instituição escolar poderá se desligar do estudo se porventura assim o desejar.

A aplicação de questionários sobre eventos de vida, modos de comportamento, status sócio-econômico pode sensibilizar as mães respondentes e a pesquisadora se compromete a, se necessário, interromper a entrevista e dar a devida atenção a fim de antecipar qualquer dano psicológico. No entanto, estudos anteriores que utilizaram os mesmos instrumentos dessa pesquisa não relataram problemas de qualquer espécie para as crianças ou mães responderem as questões propostas, pois dar a oportunidade à pessoa de contar com uma escuta capacitada é benéfico, mesmo que, às vezes, gere momentos de

ansiedade ou tristeza. Caso seja identificada a necessidade de algum atendimento especializado para alguma criança ou mãe, a pesquisadora encaminhará para serviços da comunidade, por exemplo: psicólogo, psicopedagogo, etc.

Os benefícios que este estudo poderá trazer para a ciência em geral, além da identificação dos fatores de risco, fatores protetores e resultados em termos acadêmicos e do desenvolvimento no grupo estudado, refere-se a possibilidade de que a identificação de resiliência ou vulnerabilidade em crianças poderá fornecer subsídios para que, em futuras pesquisas, possa ocorrer o desenvolvimento de estratégias que favoreçam não só a permanência na escola, mas garantam o sucesso do aprendizado, efetivando o processo de inclusão educacional e social, bem como avançar no conhecimento metodológico do próprio fenômeno da resiliência.

Os resultados dessa pesquisa serão apresentados à escola e às mães participantes.

Garanto que serão feitos esforços para não haver desconforto ou constrangimento, que possam causar qualquer efeito nocivo sobre os participantes e à escola. Firmo o compromisso de zelar pelo respeito e dignidade de todos os participantes.

Sem mais, peço a gentileza de poder contar com a sua participação e de seu filho (a) nessa pesquisa. Coloco-me desde já a disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente.

Nome da pesquisadora

Telefone para contato

Estou ciente e de acordo com a participação

Assinatura da Mãe

Data ____ / ____ / ____

ANEXO C

Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter (Graminha, 1998)

Nome da criança:

Data de nascimento:

sexo:

Escola:

série:

Endereço:

Profissão do pai:

Escolaridade do pai:

Profissão da mãe:

Escolaridade da mãe:

Como preencher o questionário:

O questionário pergunta sobre vários tipos de comportamento que a maioria das crianças apresentam em algumas ocasiões. Por favor, dê as respostas conforme seu filho tem sido durante os últimos 12 meses.

Problemas de saúde:

Abaixo, está uma lista de pequenos problemas de saúde que a maioria das crianças tem em algumas ocasiões. Por favor, diga com que frequência cada um desses problemas ocorrem com seu filho, fazendo um x no lugar correspondente.

Queixas	Nunca	Ocasional mente	Freqüentemente (pelo menos uma vez por semana)
1. Tem queixa de dores de cabeça			
2. Tem dor de estomago ou vômitos			
3. Tem asma ou crise respiratória			
4. Faz xixi na cama ou nas calças			
5. Faz coco na roupa			
6. Fica mal humorado e nervoso (isto é, fica			

irritado e perde completamente o humor)			
7. Tem dado trabalho ao chegar na escola ou se recusa a entrar na escola			
8. Mata ou enforca aula			
9. Gagueja			
10. Outra dificuldade além da gagueira			
11. Costuma roubar ou pegar as coisas dos outros sem pedir			
12. Dificuldade de alimentação			
13. Dificuldade de sono			
14. Medo de alguma coisa			
15. Apresenta algum movimento repetitivo do corpo ou do rosto ou tem tiques			

Quando a resposta for sim nas questões abaixo, verificar:

Questão 10 – descrever a dificuldade.

Questão 11 - o que a criança costuma pegar (coisas grandes ou pequenas), em que lugar (em casa ou outros lugares) e com quem costuma pegar as coisas (sozinho, com outros ou ambos).

Questão 12 – se a criança enrola para comer, não come o suficiente, come em excesso ou outra dificuldade para comer.

Questão 13 – se a criança tem dificuldade para ir dormir, em pegar no sono, para acordar cedo, acorda a noite, fala dormindo, bate a cabeça enquanto dorme, range os dentes, anda dormindo, tem pesadelos, tem pavores noturnos (acorda gritando e assustado) ou outras dificuldades relativas ao sono.

Questão 15 – se a criança pisca os olhos, repuxa a cabeça, a boca, contorce o nariz, o braço ou apresenta outros tiques.

A seguir, está uma série de descrições de comportamento apresentado muitas vezes pelas crianças. Diante de cada afirmação tem três colunas de respostas: “não se aplica”, “se aplica com certeza” ou “se aplica um pouco” (quando a criança apresenta o comportamento mas

em grau menor ou menos freqüentemente). Coloque o x na afirmação que se aplica ao seu filho (a).

Afirmação	Não se aplica	Se aplica um pouco	Se aplica com certeza
16. Muito agitado, tem dificuldade em permanecer sentado por muito tempo			
17. Impaciente, irrequieto			
18. Muitas vezes destrói suas coisas ou dos outros			
19. Briga freqüentemente com outras crianças			
20. Não é muito querido pelas outras crianças			
21. Fica facilmente preocupado com tudo			
22. Tende a ser uma criança fechada, um tanto solitária			
23. Irritável, rapidamente perde as “estribeiras”			
24. Freqüentemente parece estar tristonho, infeliz ou angustiado			
245. Chupa freqüentemente os dedos			
26. Rói freqüentemente as unhas ou dedos			
27. Muitas vezes é desobediente			
28. Não consegue permanecer numa atividade qualquer por mais do que alguns minutos			
29. Tende a ter medo ou receio de coisas ou situações novas			
30. É difícil, complicado ou muito particular			
31. Muitas vezes, fala mentiras			
32. Maltrata outras crianças			
33. Fala palavrões, nomes feios			
34. É muito agarrado à mãe			
35. É acanhado, tímido e se retrai na presença de pessoas pouco conhecidas			
36. É inseguro e não tem confiança em si mesmo.			

Questões complementares:

a) Existem outros problemas: se sim, quais? b) A criança está passando por algum tipo de tratamento psicológico ou psiquiátrico? Se sim, há quanto tempo? c) Os senhores consideram que seu filho está necessitando de atendimento psicológico ou psiquiátrico?

ANEXO D

Recursos no Ambiente Familiar - RAF (Marturano, 1999)

NOME DA CRIANÇA: _____
INFORMANTE (parentesco com a criança) _____
ENTREVISTADOR: _____ DATA: ___/___/___

Aplica-se o roteiro sob forma de entrevista semi-estruturada, em que cada tópico é apresentado à mãe / informante oralmente, tendo o examinador liberdade para parafrasear o conteúdo da questão caso haja dificuldade de compreensão por parte da entrevistada. Em cada tópico, o entrevistador inicia fazendo uma pergunta aberta. Em seguida, apresenta os itens de questões fechadas.

1. O QUE A CRIANÇA FAZ QUANDO NÃO ESTÁ NA ESCOLA?

- Assiste TV
- Ouve rádio
- Joga videogame
- Lê livros, revistas, gibis
- Brinca na rua
- Brinca dentro de casa

2. AJUDA EM TAREFAS DOMÉSTICAS?

- não
- sim

Quais? _____

- diariamente? ou ocasionalmente?

- É responsável por tarefas domésticas? _____ Quais?

3. QUAIS OS PASSEIOS QUE A CRIANÇA REALIZOU NOS ÚLTIMOS 12 MESES?

Passeio	Com quem	Passeio	Com quem
<input type="checkbox"/> Parque ecológico		<input type="checkbox"/> Museu	
<input type="checkbox"/> Aeroporto		<input type="checkbox"/> Circo	
<input type="checkbox"/> Shopping Center		<input type="checkbox"/> Parque de diversões	
<input type="checkbox"/> Lanchonete		<input type="checkbox"/> Clube	
<input type="checkbox"/> Praia		<input type="checkbox"/> Visitas a parentes / amigos da família	
<input type="checkbox"/> Viagem de trem		<input type="checkbox"/> Viagem para outra cidade	
<input type="checkbox"/> Sítio, chácara ou fazenda		<input type="checkbox"/> Exposição (de pintura, de ciências, etc)	
<input type="checkbox"/> Centro da cidade		Outros (especificar)	

4. HÁ ATIVIDADES PROGRAMADAS QUE A CRIANÇA REALIZA REGULARMENTE?

- Faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização
- Frequenta Núcleo municipal do bairro
- Pratica esporte em clubes, academias, ginásios
- Frequenta aulas para aprender atividade artesanal (por exemplo: tapeçaria, pintura...)
- Faz aulas de piano, violão ou outro instrumento musical
- Frequenta algum programa de atividades para crianças, como o Kurumim
- Faz inglês
- Faz computação
- Outros- especificar _____

5. QUAIS AS ATIVIDADES QUE OS PAIS DESENVOLVEM COM A CRIANÇA EM CASA?

- Brincar
- Jogar videogame ou outros jogos
- Assistir a filmes
- Assistir a programas infantis na TV
- Contar estórias e casos
- Ler livros, revistas
- Conversar sobre como foi o dia na escola
- Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV
- Ouvir as estórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz
- Realizar juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras
- Outras - especificar _____

6. QUAIS OS BRINQUEDOS QUE ELE (ELA) TEM OU JÁ TEVE?

SEU FILHO TEM OU JÁ TEVE:

Recurso	Tem	Já teve
<input type="checkbox"/> uma cama só para ele		
<input type="checkbox"/> brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete...)		
<input type="checkbox"/> brinquedos para movimentos corpo (corda de pular, balanço...)		
<input type="checkbox"/> instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho...)		
<input type="checkbox"/> brinquedo que lida com números (dados, dominó...)		
<input type="checkbox"/> brinquedos de letras (abecedários, quebra -cabeças com letras...)		
<input type="checkbox"/> brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixes.)		
<input type="checkbox"/> brinquedos para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas ...)		
<input type="checkbox"/> objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel		
<input type="checkbox"/> aparelho de som com discos: <i>pode operar:</i> <input type="checkbox"/> <i>só pode ouvir sem mexer:</i> <input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> um animal de estimação: qual?		
<input type="checkbox"/> livrinhos de estórias infantis		

<input type="checkbox"/> jogos de regras (dama, loto, senha, memória...)		
<input type="checkbox"/> brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo, serrote ...)		
<input type="checkbox"/> brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos)		
<input type="checkbox"/> brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca ...)		
<input type="checkbox"/> videogame		
<input type="checkbox"/> bola, pipa, bola de gude, carrinho rolemã grifar os que a criança tem/teve)		
<input type="checkbox"/> outros, especifique _____		

7. HA JORNAIS E REVISTAS NA SUA CASA?

- não
- sim - tipo:
- jornal
 - revista - de notícias - de TV - feminina - de fotonovela - de esporte -
 - religiosa - outra, especifique _____

8. HA LIVROS NA SUA CASA?

- não
- sim - tipo:
- escolares
 - romances, contos, literatura
 - livrinhos infantis
 - religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo),
 - técnicos, científicos
 - enciclopédias
 - dicionário
 - outros, especifique _____

9. ALGUÉM EM CASA ACOMPANHA A CRIANÇA NOS AFAZERES DA ESCOLA?

Alguém em casa:	não, ninguém	sim, a mãe	sim, o pai	sim, outra pessoa (quem?)
Verifica se o material escolar está em ordem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avisa quando é hora de ir para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisiona a lição de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisiona o estudo para as provas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparece às reuniões da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanha as notas e a frequência às aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. SEU FILHO TEM HORA CERTA PARA:

	sempre	às vezes	nunca
almoçar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tomar banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
brincar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ir dormir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
levantar-se de manhã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fazer a lição de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
assistir à TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. SUA FAMÍLIA COSTUMA ESTAR REUNIDA:

Sua família costuma estar reunida:	sempre	às vezes	nunca
no café da manhã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
no almoço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
no jantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à noite, para assistir à TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E nos fins de semana :			
em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
em passeios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. SEU FILHO FAZ A LIÇÃO DE CASA:

- enquanto vê televisão ou escuta rádio
- em um lugar sossegado e sem pessoas em volta
- em qualquer lugar
- quase sempre à noite
- antes de ir brincar
- junto com algum colega de classe
- outro - especificar _____

13. QUANDO TEM ALGUM PROBLEMA OU DIFICULDADE, A QUEM SEU FILHO RECORRE PARA PEDIR AJUDA OU CONSELHO?

- à mãe
- ao pai
- a um irmão ou irmã
- a um avô ou avó
- a um tio ou tia
- a um vizinho ou vizinha
- a algum amigo ou amiga
- a outra pessoa - especificar _____

14.INDICADOR SÓCIO-ECONÔMICO

Em sua casa existe:

	quantos?		quantos?
<input type="checkbox"/> rádio		<input type="checkbox"/> videocassete	
<input type="checkbox"/> televisão preto-e-branco		<input type="checkbox"/> forno de microondas	
<input type="checkbox"/> televisão colorida		<input type="checkbox"/> TV por assinatura (multicanal)	
<input type="checkbox"/> máquina de lavar roupa		<input type="checkbox"/> automóvel	
<input type="checkbox"/> máquina de lavar louça		<input type="checkbox"/> motocicleta	
<input type="checkbox"/> telefone		<input type="checkbox"/> computador	
<input type="checkbox"/> telefone celular		<input type="checkbox"/> outros, especifique	

COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Ao todo, quantas pessoas moram na casa? _____

Indique as pessoas com quem seu filho mora:

- mãe e pai biológicos
- só a mãe biológica; os pais são separados
- só a mãe biológica; o pai é falecido
- só a mãe biológica; ele não sabe quem é o pai
- mãe biológica e padrasto; pai falecido
- mãe biológica e padrasto; pais separados
- mãe biológica e padrasto; ele não sabe quem é o pai
- mãe e pai adotivos
- outros - especificar _____

Indique as outras pessoas que moram na casa:

- irmãos - quantos? _____
- avó
- avô
- tio
- tia
- outro parente - especificar : _____
- pessoa que não é da família

ANEXO E

Escala de Eventos Adversos (Marturano, 1999)

Procedimento: O entrevistador diz à mãe que vai ler uma lista de situações que podem acontecer na vida das crianças, para que ela informe se alguma delas ocorreu com seu filho / sua filha. Em seguida lê cada item do formulário e pede à mãe que diga se o evento ocorreu nos últimos 12 meses ou anteriormente na vida da criança. Preencher cada item com X na coluna apropriada. Se o evento ocorreu tanto nos últimos 12 meses como anteriormente, marcar X nas duas colunas.

Acontecimento	ocorreu nos últimos 12 meses	ocorreu anterior- mente	nunca ocorreu
Entrada na escola [1º grau]			
Mudança de escola			
Repetência na escola			
Agressão da professora			
Mais de uma troca de professoras no mesmo ano			
Mudança de cidade			
Suspensão da escola			
Aumento da ausência do pai por oito horas ou mais por semana			
Aumento da ausência da mãe por oito horas ou mais por semana			
A mãe começou a trabalhar			
Perda de emprego do pai/da mãe (especificar quem)			
Momentos difíceis do ponto de vista financeiro			
Nascimento de um irmão			
Hospitalização ou enfermidade séria da criança por duas semanas ou mais			
Hospitalização ou enfermidade grave de um dos pais por duas semanas ou mais			
Hospitalização ou enfermidade grave de um irmão/irmã da criança, por duas semanas ou mais			
Criança acidentada com seqüela (ex: perda de visão, colostomia)			
A criança adquiriu uma deformidade visível			
Acréscimo de um terceiro adulto na família			
Morte de um amigo da criança			
Morte de um avô / avó			
Morte de um irmão			
morte do pai / da mãe (especificar)			
O relacionamento com os amigos / colegas piorou			
Um irmão /irmã deixou definitivamente o lar, após			

conflitos			
Gravidez de uma irmã solteira			
Aumento de conflitos e brigas entre os pais			
Separação dos pais			
Mãe ou pai se casou de novo (especificar qual)			
Divórcio dos pais			
Um dos pais abandonou a família			
Consumo de álcool ou droga pelo pai / pela mãe			
Problema de saúde mental do pai / da mãe			
Problema do pai / da mãe com a polícia ou a justiça			
Litígio entre os pais pela guarda da criança			
Litígio entre os pais por causa de pensão			
Outros eventos: quais?			

3. Você acha que é parte importante da vida de quais pessoas?

() Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- () muito satisfeito
- () razoavelmente satisfeito
- () um pouco satisfeito
- () um pouco insatisfeito
- () razoavelmente insatisfeito
- () muito insatisfeito

4. Quem você acha que poderia ajuda-lo(a) se você fosse casado e acabasse de se separar? (

) Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- () muito satisfeito
- () razoavelmente satisfeito
- () um pouco satisfeito
- () um pouco insatisfeito
- () razoavelmente insatisfeito
- () muito insatisfeito

5. Com quem você poderia realmente contar para ajuda-lo (a) a sair de uma crise, mesmo que para isso esta pessoa tivesse que deixar seus próprios afazeres para ajudar você?

() Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- () muito satisfeito
- () razoavelmente satisfeito
- () um pouco satisfeito
- () um pouco insatisfeito
- () razoavelmente insatisfeito
- () muito insatisfeito

6. Com quem você pode conversar francamente sem ter que se preocupar com o que diz?

() Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- () muito satisfeito
- () razoavelmente satisfeito
- () um pouco satisfeito
- () um pouco insatisfeito
- () razoavelmente insatisfeito

muito insatisfeito

7. Quem ajuda você a sentir que tem verdadeiramente algo positivo que pode ajudar os outros?

Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- muito satisfeito
- razoavelmente satisfeito
- um pouco satisfeito
- um pouco insatisfeito
- razoavelmente insatisfeito
- muito insatisfeito

8. Com quem você realmente pode contar para distraí-lo (a) de suas preocupações quando você se sente estressado (a)?

Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- muito satisfeito
- razoavelmente satisfeito
- um pouco satisfeito
- um pouco insatisfeito
- razoavelmente insatisfeito
- muito insatisfeito

9. Com quem você realmente pode contar quando precisa de ajuda?

Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- muito satisfeito
- razoavelmente satisfeito
- um pouco satisfeito
- um pouco insatisfeito
- razoavelmente insatisfeito
- muito insatisfeito

10. Com quem você poderia realmente contar para ajudar caso você fosse despedido (a) do emprego ou fosse expulso (a) da escola?

Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- muito satisfeito

- razoavelmente satisfeito
- um pouco satisfeito
- um pouco insatisfeito
- razoavelmente insatisfeito
- muito insatisfeito

11. Com quem você pode ser totalmente você mesmo (a)?

Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- muito satisfeito
- razoavelmente satisfeito
- um pouco satisfeito
- um pouco insatisfeito
- razoavelmente insatisfeito
- muito insatisfeito

12. Quem você acha que realmente aprecia você como pessoa?

Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- muito satisfeito
- razoavelmente satisfeito
- um pouco satisfeito
- um pouco insatisfeito
- razoavelmente insatisfeito
- muito insatisfeito

13. Com quem você pode contar para dar sugestões úteis que ajudam você a não cometer erros?

Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- muito satisfeito
- razoavelmente satisfeito
- um pouco satisfeito
- um pouco insatisfeito
- razoavelmente insatisfeito
- muito insatisfeito

14. Com quem você pode contar para ouvir seus sentimentos mais íntimos de forma aberta e sem criticar você?

Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- muito satisfeito
- razoavelmente satisfeito
- um pouco satisfeito
- um pouco insatisfeito
- razoavelmente insatisfeito
- muito insatisfeito

15. Quem vai confortar e abraçar você quando precisar disso?

- Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- muito satisfeito
- razoavelmente satisfeito
- um pouco satisfeito
- um pouco insatisfeito
- razoavelmente insatisfeito
- muito insatisfeito

16. Quem você acha que o (a) ajudaria se um bom amigo seu tivesse sofrido um acidente de carro e estivesse hospitalizado em estado grave?

- Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- muito satisfeito
- razoavelmente satisfeito
- um pouco satisfeito
- um pouco insatisfeito
- razoavelmente insatisfeito
- muito insatisfeito

17. Com quem você realmente pode contar para ajuda-lo (a) a ficar mais relaxado (a) quando está sob pressão ou tenso (a)?

- Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- muito satisfeito
- razoavelmente satisfeito
- um pouco satisfeito
- um pouco insatisfeito
- razoavelmente insatisfeito
- muito insatisfeito

18. Quem você acha que poderia ajudar se morresse um parente seu muito próximo?

()Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- () muito satisfeito
- () razoavelmente satisfeito
- () um pouco satisfeito
- () um pouco insatisfeito
- () razoavelmente insatisfeito
- () muito insatisfeito

19. Quem aceita você tolamente, incluindo o que você tem de melhor e de pior?

()Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- () muito satisfeito
- () razoavelmente satisfeito
- () um pouco satisfeito
- () um pouco insatisfeito
- () razoavelmente insatisfeito
- () muito insatisfeito

20. Com quem você pode contar para preocupar-se com você independentemente do que esteja acontecendo com você?

()Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- () muito satisfeito
- () razoavelmente satisfeito
- () um pouco satisfeito
- () um pouco insatisfeito
- () razoavelmente insatisfeito
- () muito insatisfeito

21. Com quem você realmente pode contar para ouvi-lo (a) , quando está muito bravo (a) com alguém?

()Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- () muito satisfeito
- () razoavelmente satisfeito
- () um pouco satisfeito

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- muito satisfeito
- razoavelmente satisfeito
- um pouco satisfeito
- um pouco insatisfeito
- razoavelmente insatisfeito
- muito insatisfeito

26. Com quem você pode realmente contar para ajuda-lo (a) em decisões importantes que toma?

- Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- muito satisfeito
- razoavelmente satisfeito
- um pouco satisfeito
- um pouco insatisfeito
- razoavelmente insatisfeito
- muito insatisfeito

27. Com quem você pode realmente contar para ajuda-lo (a) a se sentir melhor quando você está muito irritado (a) e pronto (a) para ficar bravo (a) com qualquer coisa?

- Ninguém -----

Em que grau você fica satisfeito (a)?

- muito satisfeito
- razoavelmente satisfeito
- um pouco satisfeito
- um pouco insatisfeito
- razoavelmente insatisfeito
- muito insatisfeito

ANEXO G

Formulário Informativo Sobre Nível Sócio-Econômico (adaptado de Santos, 2002)

1. A renda familiar (soma do salário de todos que trabalham) é:
 - até R\$130,00
 - entre R\$130,00 e R\$260,00
 - entre R\$260,00 e R\$520,00
 - entre R\$520,00 e R\$1040,00
 - acima de R\$1.040,00

2. A família possui residência:
 - própria
 - alugada
 - cedida

3. A família mudou-se de residência nos últimos dois anos?
Se sim, quantas vezes?

ANEXO H

Inventário de Estilos Parentais para mães (Gomide, 2006)

O objetivo deste instrumento é estudar a maneira utilizada para educar crianças. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas abaixo, aquelas que mais refletem a forma como você educa as crianças e adolescentes sob sua responsabilidade.

Identificação:

sexo: _____ idade: _____

Responda a tabela abaixo informando a frequência com que as crianças que estão sob sua responsabilidade agem naquelas situações. Se uma destas situações nunca ocorreu responda como se tivesse ocorrido, considerando seu possível comportamento.

Faça um X no quadradinho que melhor indica a frequência com que age naquelas situações, utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

NUNCA: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma de 0 a 2 vezes.

ÀS VEZES: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma de 3 a 7 vezes.

SEMPRE: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma de 8 a 10 vezes.

Comportamento	Nunca	Às Vezes	Sempre
1. Quando ele (a) sai, você sabe aonde ele vai.			
2. Quando ele (a) faz algo errado, o rigor da punição que você dirige a ele (a), depende de seu humor.			
3. O meu trabalho atrapalha minha atenção para com ele (a).			
4. Meu filho admira os meus valores morais (honestidade, senso de justiça, preocupação com direitos humanos, etc)			
5. Eu ameaço que vou bater ou castigar e depois nada acontece.			
6. Eu critico qualquer coisa que ele(a) faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.			
7. Eu bato em meus filhos com cinta ou outros objetos.			
8. Eu pergunto como foi o dia dele(a) na escola			
9. Quando eu estou alegre não me importo com as			

coisas erradas que ele(a) faz.			
10. Meus filhos não me contam nada por que vivo ocupado (a).			
11. Eu demonstro, com atitudes e exemplos, o que está certo ou errado.			
12. Quando eu o(a) castigo, ele(a) pede para sair do castigo, e após um pouco de insistência, eu deixo.			
13. Quando ele(a) sai, eu telefono atrás dele(a) muitas vezes.			
14. Meus filhos têm muito medo de apanhar de mim.			
15. Quando meu filho(a) está triste ou aborrecido (a), eu me interesso em ajuda-lo(a) a resolver o problema.			
16. Eu o(a) castigo quando estou nervosa; assim que passa a raiva, peço desculpas.			
17. Meus filhos ficam sozinhos em casa a maior parte do dia.			
18. Eu converso com meus filhos sobre os bons comportamentos das crianças e dos adolescentes, como estudar, ter uma profissão, respeitar a família, etc.			
19. Durante uma briga, meu filho(a) xinga ou grita comigo e, então, eu o deixo em paz.			
20. Eu controlo com quem ele (a) fala ou sai.			
21. Meu filho fica machucado (a) quando eu bato nele.			
22. Mesmo quando estou ocupada ou viajando, telefono para saber como ele(a) está.			
23. Quando estou nervosa acabo descontando nele(a).			
24. Meus filhos reclamam que eu não lhes dou atenção.			
25. Eu desaprovo claramente, perante meus filhos, os maus comportamentos de crianças e adolescentes como o uso de drogas, sexo inseguro ou abandono da escola.			
26. Quando eu o(a) mando estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, ele(a) não obedece, e eu “deixo pra lá”.			
27. Eu fico dando as “broncas”, na hora das refeições.			
28. Meus filhos relatam ter ódio de mim, ou eu percebo, quando bato neles.			
29. Após uma festa eu quero saber se ele (a) se divertiu.			
30. Eu sou mau-humorada (o).			
31. Eu não sei do que meu (minha) filho gosta.			
32. Eu converso sobre a moral dos filmes e dos			

programas de TV com meus filhos.			
33. Eu aviso que não vou dar um presente caso não estude ou não execute uma tarefa, mas, na hora “H”, eu fico com pena e dou o presente.			
34. Se ele(a) vai a uma festa eu somente quero saber se ele(a) bebeu, se fumou ou se estava com aquele grupo de maus-elementos.			
35. Eu sou agressiva com meus filhos.			
36. Eu o(a) acompanho ou o(a) levo em compromissos da escola ou de lazer.			
37. Quando estou de mau humor, não permito que ele(a) saia com amigos.			
38. Eu desconheço os problemas de meus filhos.			
39. Eu tenho orgulho e valorizo meu trabalho perante os meus filhos.			
40. Quando meu (minha) filho fica muito nervoso (a) em uma discussão ou briga, eu fico amedrontada.			
41. Se ele (a) está aborrecido (a) eu fico insistindo para saber o que aconteceu, mesmo que ele(a) não queira contar.			
42. Sou violenta.			

ANEXO I

Inventário de Estilos Parentais para crianças (Gomide, 2006)

O objetivo deste instrumento é de estudar a maneira utilizada para educar crianças. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas abaixo, aquelas que mais refletem a forma como o (a) educam.

Identificação:

Responda a tabela abaixo informando a frequência com que a pessoa responsável por você age naquelas situações. Se uma destas situações nunca ocorreu responda como se tivesse ocorrido, considerando seu possível comportamento.

Faça um X no quadradinho que melhor indica a frequência com que a pessoa responsável por você age naquelas situações, utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

NUNCA: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma de 0 a 2 vezes.

ÀS VEZES: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma de 3 a 7 vezes.

SEMPRE: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma de 8 a 10 vezes.

Comportamento	Nunca	Às Vezes	Sempre
1. Quando saio ela sabe aonde eu vou.			
2. Quando faço algo errado, o rigor da punição depende de seu humor.			
3. O trabalho dela atrapalha sua atenção para comigo.			
4. Admiro os valores morais (sua honestidade, senso de justiça, preocupação com direitos humanos, etc)			
5. Ela ameaça que vai me bater ou castigar e depois nada acontece.			
6. Ela critica qualquer coisa que eu faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.			
7. Ela me bate com cinta ou outros objetos.			
8. Ela pergunta como foi meu dia na escola			
9. Quando ela está alegre não se importa com as coisas erradas que eu faça.			
10. Sinto dificuldade em contar meus problemas para			

ela, pois vive ocupada.			
11. Ela demonstra, com atitudes e exemplos, o que está certo ou errado.			
12. Quando ela me castiga, peço para sair do castigo, e após um pouco de insistência, ela deixa.			
13. Quando saio, ela telefona atrás de mim muitas vezes.			
14. Tenho muito medo de apanhar dela.			
15. Quando estou triste ou aborrecido (a), ela se interessa em me ajudar a resolver o problema.			
16. Ela me castiga quando está nervosa; assim que passa a raiva, pede desculpas.			
17. Fico sozinho (a) em casa a maior parte do dia.			
18. Ela conversa comigo sobre os bons comportamentos dos adolescentes, como estudar, ter uma profissão, respeitar a família, etc.			
19. Durante uma briga, xingo ou grito com ela e, então, ela me deixa em paz.			
20. Ela controla com quem falo ou saio.			
21. Fico machucado (a) quando ela me bate.			
22. Mesmo quando está ocupada ou viajando, me telefona para saber como estou.			
23. Quando está nervosa acaba descontando em mim.			
24. Sinto que ela não me dá atenção.			
25. Ela desaprova claramente os maus comportamentos de adolescentes como o uso de drogas, sexo inseguro ou abandono da escola.			
26. Quando ela me manda estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e não obedeço, ela “deixa pra lá”.			
27. Especialmente nas horas das refeições, ela fica dando as “brincas”.			
28. Sinto ódio quando ela me bate.			
29. Após uma festa ela quer saber se me diverti.			
30. Ela é mau-humorada.			
31. Ela ignora do que eu gosto.			
32. Ela conversa comigo sobre a moral dos filmes e dos programas de TV.			
33. Ela avisa que não vai me dar um presente caso não estude ou não execute uma tarefa, mas, na hora “H”, ela fica com pena e dá o presente.			
34. Se vou a uma festa ela somente quer saber se bebi, se fumei ou se estava com aquele grupo de maus elementos.			
35. Ela é agressiva comigo.			
36. Ela me acompanha ou me leva em compromissos			

da escola ou de lazer.			
37. O mau humor dela impede que eu saia com amigos.			
38. Ela ignora meus problemas.			
39. Ela tem orgulho e valoriza seu trabalho			
40. Fico muito nervoso (a) em uma discussão ou briga e percebo que isto a amedronta.			
41. Se estou aborrecido (a) ela fica insistindo para saber o que aconteceu, mesmo que eu não queira contar.			
42. Ela é violenta.			

ANEXO J

Escala de Resiliência

(Hiew, Mori, Shimizu & Tominaga, 2000; traduzida e adaptada para este estudo)

O objetivo deste instrumento é estudar a maneira como você se sente. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Para cada frase, analise se a afirmativa é sempre verdadeira (sempre você se sente assim); muitas vezes verdadeira (a maioria das vezes, você se sente assim); às vezes verdadeira, às vezes falsa; muitas vezes falsa (a maioria das vezes, você não se sente assim) ou sempre falsa (você nunca se sente assim). Obrigado pela colaboração.

	Sempre Verdadeiro	Muitas Vezes Verdadeiro	Às Vezes Verdadeiro, Às Vezes Falso	Muitas Vezes Falso	Sempre Falso
1. Eu tenho alguém que me ama.					
2. Eu tenho uma pessoa mais velha que não mora comigo a quem posso contar meus problemas e sentimentos.					
3. Eu sou elogiado pelas coisas que faço sozinho.					
4. Eu posso contar com meus familiares quando preciso.					
5. Eu tenho alguém que é um modelo para mim.					
6. Eu acredito que as coisas dão certo.					
7. Eu faço coisas amáveis que faz as pessoas gostarem de mim.					
8. Eu tenho fé num ser superior.					
9. Eu estou disposto a tentar coisas novas.					
10. Eu gosto de fazer bem feito as coisas que faço.					
11. Eu sinto que posso provocar diferença na forma como as coisas acontecem.					
12. Eu gosto de mim mesmo.					
13. Eu posso me concentrar em uma tarefa e permanecer nela.					
14. Eu tenho senso de humor.					
15. Eu faço planos para fazer coisas.					

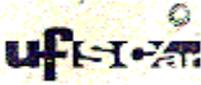
ANEXO K

Equivalência semântica entre a versão original em inglês e as duas versões em português da Escala de Resiliência.

Formulário original (inglês)	Versão 1	Versão 2 (aplicada)
1. I have someone who loves me.	Eu tenho alguém que me ama.	Eu tenho alguém que me ama.
2. I have an older person outside my home who I can tell about my problems or feelings.	Eu tenho uma pessoa mais velha fora de casa a quem posso contar meus problemas e sentimentos.	Eu tenho uma pessoa mais velha que não mora comigo a quem posso contar meus problemas e sentimentos.
3. I am praised for doing things on my own.	Eu sou elogiado pelas coisas que faço.	Eu sou elogiado pelas coisas que faço sozinho.
4. I can count on my family being there when needed.	Eu posso contar com meus familiares quando preciso.	Eu posso contar com meus familiares quando preciso.
5. I have someone who I want to be like (role model).	Eu tenho alguém que é um modelo para mim.	Eu tenho alguém que é um modelo para mim.
6. I believe things will turn out all right.	Eu acredito que as coisas vão dar certo.	Eu acredito que as coisas vão dar certo.
7. I do endearing things that make people like me.	Eu faço coisas amáveis que faz as pessoas gostarem de mim.	Eu faço coisas amáveis que faz as pessoas gostarem de mim.
8. I have faith in a higher being.	Eu tenho fé num ser superior.	Eu tenho fé num ser superior.
9. I am willing to try new things.	Eu estou disposto a tentar coisas novas.	Eu estou disposto a tentar coisas novas.
10. I like to achieve in what I do.	Eu gosto de fazer aquilo que faço.	Eu gosto de ter sucesso nas coisas que faço.
11. I feel that what I do makes a difference in how things come out.	Eu sinto que posso provocar diferença na forma como as coisas saem.	Eu sinto que posso provocar diferença na forma como as coisas acontecem.
12. I like myself.	Eu gosto de mim mesmo.	Eu gosto de mim mesmo.
13. I can focus on a task and stay with it.	Eu posso focalizar numa tarefa e permanecer nela.	Eu posso me concentrar numa tarefa e permanecer nela.
14. I have a sense of humor.	Eu tenho senso de humor.	Eu tenho senso de humor.
15. I make plans to do things.	Eu faço planos para fazer coisas	Eu faço plano para fazer coisas.

ANEXO L

Aprovação do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351-8109 / 3351-8110
Fax: (016) 3361-3176 - Telex 162369 - SCUF - BR
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
End. Eletrônico: propq@power.ufscar.br

Parecer Nº 073/2005

Protocolo: 151/04

Título do Projeto: Resiliência, Fatores de Risco e de Proteção em Escolares de Baixo Poder Aquisitivo
Pesquisador (a) Responsável: Ildeia Cavitarze de Albuquerque Williams
Instituição: DPSIC/UFSCar

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.x), aguardando seu parecer, exceto quando prescrite risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas no protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer apresentado ao CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/99, Item III.2.e).
- Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: Devida as adequações feitas pelo pesquisador responsável, que este comitê solicitou mediante ao parecer Nº 058/2005 de 10 de Março 2005. Estas contempladas as exigências da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto Aprovado

São Carlos, 20 de abril de 2005.

Prof. Dra. Márcia Nittuma Ogata
Coordenadora do CEP/UFSCar

Certifico que esta cópia confere com o documento original apresentado.
São Carlos, 20/04/05
Servidor Público

Luiz Rodrigues Costa
Assistente de Administração

ANEXO M

Cálculos estatísticos para as associações sem diferenças significativas

Matriz de correlação e os respectivos p-valor para as variáveis Escala de Eventos Adversos total (EEA), Escala Comportamental A2 de Rutter e Escala de Resiliência referente ao Grupo sem problemas emocionais/comportamentais (GA).

Correlation Matrix			
	EEA total	RUTTER	Resiliência
EEA total	1.00	-0.16	0.20
RUTTER	-0.16	1.00	0.25
Resiliência	0.20	0.25	1.00

p-values of the Correlations			
	EEA total	RUTTER	Resiliência
EEA total		0.4674	0.3375
RUTTER	0.4674		0.2466
Resiliência	0.3375	0.2466	

Matriz de correlação e os respectivos p-valor para as variáveis Escala de Eventos Adversos Total (EEA), Escala Comportamental A2 de Rutter e Escala de Resiliência referente ao Grupo com problemas emocionais/comportamentais (GB).

Correlation Matrix			
	EEA total	RUTTER	Resiliência
EEA total	1.0000	0.0750	-0.1921
RUTTER	0.0750	1.0000	-0.0750
Resiliência	-0.1921	-0.0750	1.0000

p-values of the Correlations			
	EEA total	RUTTER	Resiliência
EEA total		0.7399	0.3916
RUTTER	0.7399		0.7402
Resiliência	0.3916	0.7402	

Interpretação: Não houve correlação significativa, $p > 5\%$, entre as variáveis EEA Total, Escala Comportamental A2 de Rutter e Escala de Resiliência para o grupo GA e nem para o GB.

Perfil de Renda Familiar para os Grupos A e B

Renda Familiar	Grupo		Qui-quadrado Valor de P
	GA n (%)	GB n (%)	
1: até 130,00	0 (0,00)	1 (3,85)	22,31%
2: 130,00 a 260,00	7 (22,58)	3 (11,54)	
3: 260,00 a 520,00	7 (22,58)	10 (38,16)	
4: 520,00 a 1040,00	16 (51,61)	9 (34,62)	
5: acima de 1040,00	1 (3,32)	3 (11,54)	
TOTAL	31 (54,39)	26 (45,61)	

Perfil de Renda Familiar para os Grupos A e B, considerando apenas as categorias de renda 3 e 4.

Renda Familiar	Grupo		Qui-quadrado Valor de P
	GA n (%)	GB n (%)	
3: 260,00 a 520,00	7 (30,43)	10 (52,63)	14,47%
4: 520,00 a 1040,00	16 (69,67)	9 (47,37)	
TOTAL	23 (54,76)	19 (45,24)	

Interpretação: Não existe associação ($p > 5\%$) entre grupo e renda familiar. Considerando apenas as categorias 3 e 4, onde encontram-se as maiores incidência de renda, também não houve evidência ($p > 5\%$) de dependência entre grupo e renda familiar.

Valores médios nos Grupos A e B em relação ao sexo

		RUTTER		M ± EP
		SEXO		
		Feminino	Masculino	
		M ± EP	M ± EP	
GRUPO	GA	10,45 ± 1,32 ^{aB}	7,80 ± 1,03 ^{bB}	9,11 ± 0,88 ^B
	GB	21,18 ± 1,33 ^{aA}	24,20 ± 1,14 ^{bA}	22,69 ± 0,87 ^A
		15,82 ± 0,94 ^a	15,99 ± 0,77 ^a	

1. M±EP = Média ± erro padrão.
2. Letras minúsculas, distintas na linha, diferença significativa, test T.
3. Letras maiúsculas, distintas na coluna, diferença significativa, test T.

Interpretação: No Grupo A, não houve diferença significativa ($p < 0,12$) entre sexo masculino=10,45 e feminino=7,80 (letras distintas na linha). No Grupo B, não houve diferença significativa ($p < 0,09$) entre sexo masculino=21,82 e feminino=15,99 (letras distintas na linha). Não houve diferença significativa ($P > 0,88$) entre sexo Feminino=15,82 e Masculino=15,99, independente de grupo.

Comparação média (\pm erro padrão) entre os grupos A e B em relação aos Recursos do Ambiente Familiar.

Recursos do Ambiente Familiar	Grupo A		Grupo B		TESTE t Pr > t
	n	M \pm ep	n	M \pm ep	
Supervisão pais (Itens 1+2+9+10)	30	16,10 \pm 0,50	26	16,19 \pm 0,48	0,89
Interação pais (Itens 3+5+11+13)	28	17,21 \pm 1,00	25	17,96 \pm 1,12	0,62
Recursos (Itens 4+6+7+8)	19	20,74 \pm 1,39	16	19,56 \pm 1,41	0,56
Presença de eletrodomésticos (Item 14)	31	6,84 \pm 0,51	26	6,15 \pm 0,68	0,42
Total de pessoas em casa (Item 15a)	30	5,07 \pm 0,28	26	4,77 \pm 0,27	0,45
Número de irmãos (Item 15d)	25	2,28 \pm 0,27	22	2,05 \pm 0,26	0,54

Interpretação: Não houve diferença significativa ($p > 0,05$) entre os grupos em nenhum item.