

ELISANA MARTA MACHADO

**RISCO E PROTEÇÃO: busca por uma
compreensão não-linear desses constructos**



PUC-CAMPINAS

2004

ELISANA MARTA MACHADO

**RISCO E PROTEÇÃO: busca por uma
compreensão não-linear desses constructos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Raquel Souza Lobo Guzzo



PUC-CAMPINAS

2004

t155.4 Machado, Elisana Marta

M149r Risco e proteção : busca por uma compreensão não-linear desses construtos / Elisana Marta Machado. - Campinas : PUC-Campinas, 2004.
xiii, 130p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui anexos e bibliografia.

1. Psicologia infantil. 2. Crianças – Proteção. 3. Crianças – Conduta. 4. Família. 5. Comunidade. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22.ed.CDD – t155.4

ELISANA MARTA MACHADO


**RISCO E PROTEÇÃO: busca por uma
compreensão não-linear desses constructos**

Campinas, 17 de junho de 2004.

Banca Examinadora



**Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo
Presidente**



Dr Geraldo Antônio Fiamenghi Júnior



Dr^a Zula García Giglio

PUC-Campinas

SUMÁRIO

Índice de Tabelas_____	v
Índice de Anexos_____	vi
Resumo_____	vii
Abstract_____	viii
Dedicatória_____	ix
Agradecimentos_____	x
Apresentação_____	xiii
Introdução_____	2
Família e infância no Brasil_____	2
Fatores de risco e proteção_____	11
Visão ecológica do desenvolvimento_____	22
Família como contexto de desenvolvimento_____	32
Objetivos_____	58
Método_____	60
Participantes_____	60
Instrumento_____	68
Procedimentos_____	71
Resultados_____	74
Resultados e discussão_____	74
Conclusões_____	96
Considerações finais_____	100
Referências_____	102
Anexos_____	115
' <i>Parent´s Appraisal of Child Early Development</i> ' (PACED)_____	115

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Vinculação do participante com a criança_____	60
Tabela 2- Número de adultos e crianças_____	62
Tabela 3- Vínculo do adulto_____	62
Tabela 4- Convivência com crianças_____	63
Tabela 5- Renda Familiar_____	64
Tabela 6- Tipo de moradia e número de cômodos_____	65
Tabela 7- Saneamento básico_____	65
Tabela 8- Faixa etária dos pais_____	66
Tabela 9- Escolaridade dos pais_____	66
Tabela 10- Gênero das crianças_____	67
Tabela 11- Faixa etária das crianças_____	68
Tabela 12- Ano de aplicação_____	71
Tabela 13- Categorização dos itens_____	74
Tabela 14- Categoria: Permanência, coesão e estabilidade_____	77
Tabela 15- Categoria: Rede de apoio social e afetivo_____	82
Tabela 16- Categoria: Engajamento em atividades_____	84
Tabela 17- Categoria: Eventos estressores ou traumáticos de vida_____	88
Tabela 18- Valores médios dos itens _____	91
Tabela 19- Valores médios das categorias_____	92

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- ' <i>Parent's Appraisal of Child Early Development</i> ' (PACED)_____	115
--	-----

Machado, E. M. (2004). Risco e proteção: busca por uma compreensão não linear desses constructos. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas (130 p).

RESUMO

Em face da diversidade e adversidade dos contextos de desenvolvimento da criança e da necessidade de investigá-los, esse estudo analisou o banco de dados de um projeto preventivo e interventivo em andamento, realizado em comunidades populares de uma cidade do interior do estado de São Paulo, onde constavam os dados do instrumento '*Parent's Appraisal of Child Early Development*' (PACED). Objetivou-se verificar a frequência dos itens da dimensão 'Experiências de vida', categorizados como fatores de risco e de proteção, em uma amostra composta por 271 crianças de 0 a 12 anos. As informações foram coletadas por estagiários no período de 2000 a 2003, mediante entrevistas com pais ou responsáveis que informaram sobre 'suas' crianças. Os dados sugerem predominância de fatores de proteção (69.4%) em relação aos de risco (26.4%), tendo sido mais freqüente a categoria 'rede de apoio social e afetivo' (89.6%), seguida da denominada 'permanência, coesão e estabilidade familiar' (73.6%). Foi encontrada uma freqüência de 53.5% da categoria denominada 'engajamento em atividades e interações entre ambientes' e 29.4% da denominada 'eventos estressores ou traumáticos de vida'. Os resultados são discutidos a partir das contribuições do modelo ecológico, enfatizando interdependência entre a pessoa e o ambiente.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil, modelo ecológico, família, risco e proteção.

Machado, E. M. (2004). Risk and protection: search about not linear understanding from these constructs. Master's Degree Thesis. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas (130 pages).

ABSTRACT

In view of various contexts about the child development and about the need to investigate them, this study analysed the data processing of a preventive and interventive project in progress, it was achieved in popular communities, where the instrument data were 'Parent's Appraisal of Child Early Development'(PACED). It was identified the frequency of the dimension itens 'Life experiences', ranked like risk and protection factors, in a sample composed of 271 children from 0 to 12 years. The information was collected by trainees from 2000 to 2003, through interviews with parents or responsible who informed about 'their' children. The data found suggest predomination about the protection factor (69.4%) and the risk one (26.4%), it has been more frequent the categories 'net social and emotional support' (89.6%) and 'permanence, cohesion and familiar stability' (73.6%). Categories called 'engajament in activities and interactions' (53.5%) and 'life stressfull events' (29.4%) were less frequents. The results are discussed, emphasizing interdependency between the individual and environment.

Key words: child development, ecological model, family, risk and protection.

Aos meus pais,
José da Penha e Maria Machado,
por um 'sem número' de vezes
que se empenharam
para que eu pudesse transformar
sonhos em realidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus, por Sua presença marcante em minha vida, transformando situações e me dando coragem para lutar a cada dia.

Agradeço, também, a algumas pessoas muito especiais que efetivamente contribuíram para que eu chegasse até ao final dessa etapa:

- Aos meus pais, pelo amor e companheirismo;
- Aos meus irmãos: Juva, esposa Gi e seus 'rebentos' Talita e Júlia; Con e esposo Tutú; Daque e Lilly, por serem cúmplices desse sonho;
- Ao meu querido Alexander, por sua tolerância e companheirismo, nas palavras de Vinícius de Moraes: *"das horas que passei à sombra de teus gestos"*;
- À Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo, por ter possibilitado a 'adoção' desse projeto, o acesso ao banco de dados e pela orientação;
- Aos meus amigos da Igreja Metodista Canaã, que vêm me acompanhando desde o início: Sonedil, Laudicéia, Laércio, Gláucio, Betinha, Patrícia e outros;
- À Leda e André, pela torcida;
- Às amigas Estella Cruvinel (pelo entusiasmo contagiante de sempre), Letícia Kancelkis Porta (pela disponibilidade em ajudar, com sua minuciosidade), Márcia Machado (pela ajuda na redação do *Abstract*) e Marina Carabett (pelo *help* em uma das traduções, quando o tempo já estava exíguo);
- Às amigas preciosíssimas dessa instituição, com quem pude dividir as angústias, os dilemas e as alegrias dessa etapa: Carolina Marques, Simone Sanches, Nádia Pinheiro, Adriana Ferreira e Noeli Oro;
- Às professoras Maria Fernanda Barreto e Marise Lima, por terem me incentivado a ingressar no Mestrado;
- Aos professores, Dr^a Josiane Maria Freitas Tonelotto e Dr. Geraldo Antônio Fiamenghi Jr., pelas importantes contribuições no exame de qualificação;
- Aos professores, Dr. Geraldo A. Fiamenghi Jr. e Dr^a Zula Garcia Giglio, por prontamente atenderem ao convite para participar da banca de defesa e pelas valiosas considerações;
- À querida Jane, minha primeira professora de português, por ter, carinhosamente, contribuído com as correções do texto;
- Às crianças e seus pais, sou grata por terem me emprestado parte de suas vidas para que eu pudesse pensar sobre elas;

- Aos estagiários dos anos 2000 a 2003 da disciplina 'Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar', de responsabilidade da professora Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo, que coletaram os dados aqui analisados;

- À equipe do Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas (LAMP): Raquel Tizzei, pelo esforço e garra com que sempre batalhou pelo campo; Fernando Lacerda Jr., pela ajuda com o banco de dados; Antônio Euzébios e Maria Eufrásia de Faria, pela disponibilidade e amizade;

- Ao José Augusto e Rafael de Almeida, do Laboratório de Informática (Campus Seminário), pela paciência e bom humor;

- Ao pessoal da secretaria da pós-graduação: Eliane, Dareide, Elaine e Maria Amélia, pela dedicação e atenção constantes;

- Às meninas da biblioteca de Psicologia: Janete, Andressa, Vanessa e Maisa;

- À coordenadora do programa de pós-graduação, professora Dr^a Vera Engler Cury;

- À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da bolsa de estudos.

“Pensar e existir se entrecem como os fios de uma tapeçaria [...] eu, sujeito da complexidade humana, tenho consciência de ter em mim as contradições e antagonismos que existem no mundo [...] alimentando assim minha autocrítica e as interrogações sobre mim mesmo e me submergindo numa compreensão maior da essência e do mal-estar humano; sabendo, por outro lado, que eu os tenho em mim.”

Pena-Vega e Stroh, 1999

APRESENTAÇÃO

"Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens."

Paulo Freire, 2001¹

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa *Prevenção e Intervenção Psicológica* do Programa de Pós-Graduação da Puc- Campinas e visa identificar as experiências de vida de crianças de classes populares, a partir da escala '*Parent's Appraisal of Child Early Development*' (PACED).

As questões centrais da presente investigação nasceram em razão de uma necessidade prevista no projeto em andamento 'Do risco à proteção'², um trabalho desenvolvido em comunidades de baixa renda, parte integrante das atividades de um grupo de pesquisa que, desde 1997, vem desenvolvendo estudos visando construir bases para prevenção no Brasil, ambos coordenados pela orientadora desta investigação (Guzzo 2003 a, b e c; Guzzo, 2004).

'Do risco à proteção', como o próprio nome sugere, é um projeto de caráter preventivo e interventivo, cujos principais objetivos consistem em identificar os fatores de risco e proteção ao desenvolvimento das crianças pertencentes às comunidades participantes e promover a consciência de pais, crianças, educadores e profissionais a respeito da realidade em que vivem ou atuam, com vistas a uma maior mobilização, participação e o fortalecimento das redes de apoio.

¹ Extraído da abertura do livro 'Paulo Freire: vida e obra'.

² 'Do risco à proteção: uma intervenção preventiva na comunidade', para efeito de leitura, serão utilizados apenas os termos 'Do risco à proteção', ao fazer referência a esse trabalho.

O projeto 'Do risco à proteção' implementa seus objetivos em níveis individuais e coletivos de intervenção e por meio de diferentes espaços das comunidades atendidas, a saber: escolas de educação infantil e fundamental da rede pública e privada (sem fins lucrativos), além de centros comunitários. Em um nível mais abrangente, há uma atuação concomitante, dirigida aos profissionais de Serviço Social e Psicologia da rede municipal.

Meu contato com o referido projeto deu-se por ocasião do ingresso no Programa de Pós-Graduação da Puc-Campinas e o tema aqui apresentado passou a constituir-se como objeto de pesquisa a partir da necessidade compartilhada de se realizar estudos com base nos instrumentos dispostos no projeto.

Dentre os instrumentos utilizados, encontram-se aqueles que buscam conhecer e caracterizar os contextos em que a criança está inserida, de modo a propor ações preventivas mais adequadas às necessidades da comunidade, articulando parcerias com os recursos disponíveis.

Nesse sentido, optou-se por direcionar essa investigação à escala denominada '*Parent's Appraisal of Child Early Development*³' (PACED) ou 'Avaliação de Pais sobre o Desenvolvimento da Criança', devido ao fato de que o mesmo pretende oportunizar a obtenção de informações sobre o desenvolvimento da criança, a partir da visão de pais ou responsáveis. Conhecer e refletir sobre os seus elementos pareceu possibilitar um descortinar da realidade das comunidades e, ao mesmo tempo, abrir possibilidades de compreensão da mesma.

³ *Children's Institute of Rochester- USA.*

Nesse momento, foram gerados outros dois projetos de investigação sobre diferentes aspectos da escala⁴. A atenção dessa pesquisa direcionou-se à dimensão 'Experiências de vida', elaborada para caracterizar o ambiente familiar, cujos itens apresentados mereciam ser considerados mais atentamente.

A partir da definição das linhas gerais desta pesquisa, foram programadas visitas de acompanhamento à equipe de estagiários e colaboradores do 'Do risco à proteção' em algumas reuniões com pais, professores e monitores das instituições participantes.

Pelo fato de as atividades do projeto de intervenção já virem sendo implementadas há alguns anos e a coleta de dados do instrumento ter sido iniciada em 2000, a minha contribuição para a equipe deu-se na digitação e revisão dos dados e em alguns momentos de obtenção do consentimento dos pais ou responsáveis pela criança para a utilização das informações em pesquisa. Essas oportunidades permitiram o reconhecimento de alguns significados pessoais, bem como da relevância científica e social do presente estudo.

O desejo de contribuir para a compreensão do desenvolvimento da criança em situação de 'desvantagem' social deve-se a situações pessoais experimentadas em uma realidade marcada pela adversidade, as quais me permitiram questionar algumas proposições da literatura quanto ao desenvolvimento humano.

Anterior à minha formação em Psicologia, tive a oportunidade de atuar como professora de pré-escola e como educadora social em regiões da cidade ocupadas por famílias de baixa renda.

⁴ Um deles trata da dimensão 'Funcionamento social, emocional e de comportamento' e o outro analisa a última questão do instrumento, onde é solicitado que os pais falem livremente sobre a criança ou sobre eles mesmos.

Insatisfeita com a formação em magistério e com uma predileção pela Educação, fui buscar na graduação em Psicologia maiores subsídios para atuação na área educacional.

Ao longo da graduação, mantive minha escolha pela Educação e elegi a Psicologia Escolar como área de atuação para a qual sempre dirigi meu interesse, realizando estágios em diferentes contextos. Posteriormente à formação, tive a oportunidade de atuar na área clínica, organizacional e escolar, o que reforçou minha opção por esta última e, por muitas vezes, fez com que me sentisse encorajada frente aos grandes desafios da área.

Hoje, compreendo que as situações vivenciadas, incluindo percalços e dificuldades, permitiram o encontro com questionamentos que parecem ter um fio condutor: qual a contribuição da Psicologia para a compreensão do desenvolvimento em situações de adversidade?

Quais as implicações dos diversos contextos de vida, *“especialmente aqueles que parecem precários ou francamente deficientes [...] para o bem-estar imediato da criança e para o desenvolvimento em longo prazo? Como as características dos ambientes abrem possibilidades e impõem limites [...]?”* (Lordelo 2002 a, p. 9).

Os estudos sobre o desenvolvimento infantil têm sofrido uma série de críticas, por acumularem dados, de modo geral, de pesquisas realizadas com crianças de famílias de classe média (Bichara, 2002). A maioria das investigações, especialmente as norte-americanas, continua a estudar o desenvolvimento normal de crianças brancas de classe média e a patologia das minorias étnicas e da população em situação de pobreza em geral. No Brasil, esse quadro parece repetir-se (Hutz & Koller, 1996).

Por outro lado, conforme destacaram Rosenberg (1994) e Yunes e Szymanski (2001), algumas investigações que se voltam para as comunidades populares muitas vezes são conduzidas de uma maneira enviesada e têm servido de amparo científico para a legitimação de um discurso que responsabiliza a criança e sua família, por exemplo, pelo seu insucesso acadêmico.

Meu contato com crianças e adolescentes de classes populares sinaliza que este discurso ao qual essas autoras referem-se parece denotar certo desconhecimento da realidade. Nesse sentido, este estudo pareceu representar uma oportunidade de aproximação quanto às possibilidades de compreensão do desenvolvimento em situação de desvantagem social, bem como das contribuições do psicólogo escolar nesse contexto.

Desse modo, iniciou-se a implementação deste estudo, primeiramente reconhecendo suas limitações quanto às condições de que dispõe para responder às questões anteriormente levantadas, porém a motivação manteve-se ao visualizar a possibilidade de contribuir, em alguma medida, para a compreensão do desenvolvimento da criança em contexto marcado pela adversidade.

Além disso, completando um ciclo deste trabalho, está planejado um encontro com os pesquisadores da universidade de Rochester (EUA), onde o instrumento desta investigação foi originalmente elaborado. Nesse momento, os resultados deste estudo, bem como os demais organizados a partir do *'Parent's Appraisal of Child Early Development'* (PACED), serão compartilhados e discutidos com as devidas considerações.

Termina aquiíiiiiii números romanos.....

INTRODUÇÃO

FAMÍLIA E INFÂNCIA NO BRASIL

“Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e estuda [...] As palavras infante, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas aí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ausência de fala. Esta noção [...] constrói-se a partir dos prefixos e radicais lingüísticos que compõem a palavra: in= prefixo que indica negação; fante= particípio do verbo latino fari, que significa falar, dizer.”

Lajolo, 1997

Del Priore (1999 a) afirma que a história brasileira, certamente marcada pela injustiça na distribuição de suas riquezas, pela desigualdade no acesso à educação e pelos reflexos do escravismo, gerou distorções que até hoje estão presentes na realidade das famílias.

Nos séculos XVI e XVII, desembarcaram no Brasil os padres da Companhia de Jesus com a preocupação de converter o ‘gentio’ de um modo geral. Mas, aos poucos a missão foi transformando-se em uma ‘ordem docente’ no sentido de se ocupar de ensinar as crianças nativas a ler, a fim de que pudessem, por elas mesmas, propagar os valores defendidos pela companhia. Tal preocupação, aos poucos, foi tornando-se central na missão, consolidando paulatinamente uma política relativa às crianças, que, ao longo do tempo, sofreu importantes reacomodações (Chambourleyron, 1999).

Durante os séculos XVIII e XIX, pouco a pouco, a educação e a medicina foram moldando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sobrevivência das mesmas, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrá-las, preparando-as para assumir

responsabilidades. Porém, havia bastante diferenciação entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e os pobres; os órfãos e abandonados e os que tinham família. A formação cristã era comum a todas elas, porém as circunstâncias socioeconômicas as convidavam a amoldar-se a diferentes tradições culturais e costumes sociais e educativos (Del Priore, 1999 b; Mauad, 1999).

Marcílio (1998) afirma que o Brasil passou por três fases de assistência à infância: a de *assistência caritativa*, a de *filantropia científica* e o *Estado do Bem-Estar Social*.

A *assistência caritativa*, por volta do século XVII, tinha como característica a caridade individual, ou seja, o indivíduo recolhia as crianças que ia encontrando expostas e as criava em casa. A partir do século XVIII, a Coroa deu permissão para que as primeiras instituições de amparo fossem criadas, sendo as Rodas dos Expostos e os Recolhimentos de meninas pobres exemplos claros dessa época.

As primeiras décadas do regime republicano (século XIX) representaram um período ímpar: o fim da escravidão; a entrada de enormes contingentes de imigrantes advindos de diversas partes do mundo; a explosão demográfica sem precedentes e o crescimento paulatino da indústria, do comércio e serviços; os quais geraram como consequência, a miséria, a exclusão social, a violência e a pauperização de vastas camadas populacionais, excluídas do universo da produção e do consumo (Santos, 1999).

As condições sociais e habitacionais não acompanharam esse pseudodesenvolvimento, ocorrendo, como consequências, pestes, epidemias, deterioração e agravamento das crises e das condições sociais, aumento da

criminalidade, entre outras. A questão social tornou-se uma questão de polícia, tendo a infância como alvo, por ser vista como 'semente do futuro', interpretada como a origem do problema, causado pela deficiência da educação e dos cuidados da família e da sociedade. (Rizzini, 1999; Santos, 1999).

Assim sendo, os sintomas sociais foram combatidos pela República a partir de medidas que representavam tentativas de reprimi-los. O lema 'Ordem e Progresso' em prol da industrialização teve, como principal caráter, reprimir "*a vadiagem, a embriaguez, a mendicância e a prostituição, ou seja, combater tudo o que não se enquadrava na lógica da produção e do trabalho*" (Santos, 1999, p. 228).

Nessa perspectiva, muitas crianças e adolescentes de classes menos favorecidas eram recrutados sob a alegação de propiciar-lhes uma ocupação considerada mais útil. Eles enchiam as fábricas onde eram expostos a riscos físicos, doenças, exploração de mão-de-obra, abusos, alimentação inadequada, doenças provenientes das condições visivelmente insalubres de trabalho, jornadas extremamente longas que impossibilitavam a freqüência à escola, entre outros (Moura 1999, Rizzini, 1999).

Esse período foi caracterizado pela fase da *filantropia científica*, marcada pela liderança do poder médico, seguido dos juristas e dos educadores reformistas da década de 1920 em diante. Nesse momento, instauraram-se, mesmo tímidas, políticas públicas em favor das famílias pobres: foram elaborados os primeiros Códigos de Leis dirigidas à infância; surgem nas grandes capitais, creches, centros de saúde materno-infantil, cruzadas contra a mortalidade infantil, instituições de abrigo, proteção e educação da criança 'sem família' e da

adolescência delinqüente. O objetivo era ' tratá-los' para devolvê-los regenerados, treinados e úteis à nação (Marcílio, 1998).

Passetti (1999) afirma que, ao invés de satisfazer a expectativa de que a proclamação da República trouxesse um regime político e democrático orientado para as garantias do indivíduo, o novo regime trouxe consigo um século no qual sobreviver continuou sendo uma tarefa difícil para a maioria da população, tal como havia sido no Império.

Além disso, muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas, nos internatos ou nas ruas, em confrontos com traficantes e policias. A pauperização das famílias levou os pais a abandonarem cada vez mais os seus filhos e, com isso, surgiu uma prioridade que levaria essas questões para além da filantropia privada e seus orfanatos; passou-se a levá-las à dimensão de problema de Estado, com políticas sociais e legislação específica. A prioridade do atendimento social foi dada às famílias que moravam no subúrbio (*op. cit.*).

Surgiu, então, um fenômeno que Passetti (1999) chamou de 'nova filantropia' sustentada em três pontos: a contenção de programas sociais de Estado e parcerias não-governamentais; a ação jurídico-policia de encarceramento de infratores como medida de prevenção contra violência (levando à proliferação de prisões e à diversificação das penas como medidas socioeducativas) e a disseminação da ação contra violentadores de crianças e adolescentes oriundos de classes sociais desfavorecidas.

As políticas públicas escolhidas pelo Estado perpassaram pela repressão e pelo medo: a internação ineficiente de 'menores' persistiu mesmo ao longo de

mudanças de perspectivas para o atendimento das crianças e adolescentes e reiterou o estigma que associa a pobreza à delinquência (*op. cit.*).

A existência de milhares de crianças órfãs, depois da Primeira Guerra Mundial, fez com que o problema da infância tomasse uma dimensão internacional, dando origem, através da Liga das Nações Unidas (hoje, ONU), à proclamação da Primeira Carta de Direitos Universais da Criança, ampliada e aperfeiçoada em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança pela ONU (Organização das Nações Unidas). A partir desse marco, à criança foi conferido o *status* de sujeito de direito (Marcílio, 1998).

O Brasil, somente na década de 1960, pressionado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, estabeleceu o seu *Estado de Bem-Estar Social*⁵ para assuntos da infância carente e em situação de risco. O avanço foi interrompido pela ditadura militar, que misturou a sua Lei de Segurança Nacional à proteção da infância pobre e delinqüente. Porém, com a retomada do regime político democrático, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 13 de julho de 1990, pela lei nº 8.069 (Marcílio, 1998; Passetti, 1999).

O estatuto apresenta-se dividido em dois livros. O primeiro trata dos direitos universais à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à profissionalização e à proteção ao trabalho, além da prevenção à ameaça desses direitos. O segundo trata da política de atendimento, das medidas de proteção, da prática do ato infracional, das medidas sócio-educativas, do Conselho Tutelar, das infrações e do acesso à justiça (Gayotto, 2001).

O Estatuto reconheceu as crianças e adolescentes como sujeitos de

⁵ Considerado como a terceira fase de assistência à criança (Marcílio, 1998).

direitos e de deveres. Porém, na atualidade, nem sempre os pais, professores e autoridades tratam as crianças como tal, na maioria das vezes elas são tratadas como objetos da mera vontade dos adultos, tanto em famílias, comunidades, como nos serviços públicos (Sêda, 2004).

O ECA representa verdadeira revolução nas questões relativas às crianças e adolescentes, uma vez que, dentre outros avanços, destina-se a todas, indistintamente. Porém, existe uma grande distância entre as normas e a realidade, o que faz com que a situação de exclusão e de exploração de parte considerável da infância brasileira seja o maior desafio para o Brasil. Desse modo, pode-se dizer que, para que a eficácia do estatuto seja implementada, é necessário que o mesmo seja legitimado socialmente (Marcílio, 1998; Passetti, 1999).

A história demonstra que a década de 1990 foi marcada pela sobreposição dos interesses econômicos aos sociais e a globalização da economia, o que Carvalho e Almeida (2003) classificaram como a 'década da destituição dos direitos'. Nesse período, observa-se uma desaceleração da produção, baixos níveis de crescimento econômico, aumento da dívida interna e externa, deterioração do trabalho e da renda, aumento do desemprego, inconsistência e ineficiência das políticas públicas e a persistência das desigualdades sociais⁶ (Alencar, 2003; Carvalho & Almeida, 2003).

Esses fenômenos assinalam claros e fortes impactos sobre a organização e condições de vida das famílias brasileiras, no sentido de que afetam a capacidade das mesmas em atender às necessidades de seus membros e

⁶ Lembra Rizzini (2001) que o Brasil se destaca como um dos países com pior distribuição de renda do mundo, estima-se que os 10% mais ricos controlem a metade da renda nacional.

propiciar efetiva proteção social, tarefa que tem sido, paradoxalmente, a elas atribuída (Carvalho & Almeida, 2003).

A realidade de milhões de crianças vivendo em condições subumanas tem feito crescente a atenção e indignação de parte da sociedade, porém, a ênfase tem sido dada às formas explícitas de violência, enquanto que a violência sutil e silenciosa tem persistido, fato comprovado pelos índices como o de mortalidade infantil, analfabetismo e renda. Acrescente-se a isso, “*todos os problemas que dizem respeito às deficiências da rede pública de ensino*” (Rizzini, 2001, p. 99).

O resgate da historicidade da família e da infância no Brasil e a constatação da realidade de desigualdade social que circunscreve diferentes oportunidades de desenvolvimento às crianças e adolescentes brasileiros, trazem à tona a responsabilidade do psicólogo escolar.

A história de inserção deste profissional no Brasil, a urgência em responder às necessidades do país (principalmente no que se relaciona ao ensino público) e a necessidade de agir de modo a preservar e promover os direitos das crianças, têm demonstrado que há uma severa insuficiência do modelo de intervenção remediativo no atendimento às demandas da área, visto que muitos dos problemas podem ser evitados se identificados e trabalhados precocemente (Guzzo, 2002 e 2003 b).

No paradigma da prevenção, o modelo de atuação passa a ser mais proativo; a intervenção ganha um caráter sistêmico, com foco em grupos mais do que em indivíduos; do atendimento aos estudantes desviantes, para o

planejamento de situações em que a saúde psicológica⁷ possa ser construída na escola ou outro contexto. Para tanto, “*é preciso desenvolver formas de atuar diante dos diferentes contextos, avaliar suas conseqüências e seus resultados*” (Guzzo, 2002, p. 141).

Segundo Durlak (1997), prevenção é uma ciência multidisciplinar que trata de pesquisas básicas e aplicadas nas diversas áreas do conhecimento. O interesse pelo tema surgiu há mais de cem anos nos Estados Unidos e, na década de 1920, começaram a surgir programas voltados à área educacional. O autor aponta que programas preventivos têm sido muito mais eficazes do que estratégias de tratamento.

Programas preventivos considerados mais efetivos apresentam as seguintes características principais: são ‘amplos’ (no sentido de planejar múltiplas intervenções e estratégias), realizam avaliação e acompanhamento dos resultados, possuem fundamento teórico e empírico, oferecem oportunidades de relacionamentos positivos e de desenvolvimento, além de serem culturalmente relevantes, tendo em conta as práticas e crenças culturais da comunidade-alvo (Nation *et al.*, 2003).

Para que uma intervenção preventiva obtenha êxito, a mesma deve considerar alguns elementos essenciais no seu planejamento, como a caracterização do grupo-alvo, na qual esteja incluído um perfil de alguns aspectos do indivíduo que mantenham estreita relação com a trajetória de risco a que estão expostos crianças e adolescentes, além de características familiares e culturais

⁷ Compreendida no sentido amplo, não focalizado na doença, mas nas relações sociais (Bock & Aguiar, 2003); processo qualitativo no qual estão integrados aspectos físicos e psicológicos atuando um sobre o outro (González Rey, 1993); a partir de uma dinâmica de continuidade e descontinuidade (Silva, 2002); e associada à capacidade de livrar-se ou amenizar conseqüências das relações doentias ou violadoras de direitos (Martin-Baró, 1990; Silva, 2002).

(Cowen, Hightower, Pedro- Carroll & Work *apud* Guzzo 2003 a).

A partir disso, o capítulo seguinte aborda a questão relativa aos fatores de risco e proteção ao desenvolvimento, bem como os desafios encontrados pelas pesquisas dessa natureza, na atualidade.

Antes, porém, faz-se importante destacar que, embora as estratégias preventivas sejam aqui apontadas como uma alternativa eficaz de trabalho do psicólogo escolar, tais práticas não pretendem anular a necessidade de transformações sociais, emprestando as palavras de Rizzini (2001, p. 124)

é preciso que ocorram mudanças profundas [...] capazes de levar o país a um planejamento cuidadoso de políticas públicas que beneficiem a todos [...] que busquem garantir maior eqüitatividade de condições e oportunidades [...] o que será possível através de uma mudança na política econômica e social.

Uma forma de construir progressivamente uma sociedade mais justa consiste em trabalhar intensamente, em várias instâncias (governamentais, não-governamentais, comunitárias), para a garantia dos direitos e deveres dos cidadãos (Sêda, 2004).

FATORES DE RISCO E FATORES DE PROTEÇÃO

“A consciência que o homem tem do seu processo histórico é produzida em sua própria consciência, mas também, pela conscientização de seus próprios limites nesse processo. Limites revelados pela consciência de suas auto-referências, de auto-críticas feitas na realidade de ações que podem escapar completamente às intenções que as motivam”.

Pena-Vega e Stroh, 1999

As dificuldades para organizar, analisar e discutir questões relacionadas aos fatores de risco e proteção ao desenvolvimento foram semelhantes às apontadas por Trombeta e Guzzo (2002): resiliência e temas correlatos são considerados constructos relativamente novos para a ciência psicológica; a barreira da língua e a dificuldade de acessar trabalhos publicados no exterior dificultam o exame da literatura pertinente.

Os fatores de risco e proteção ao desenvolvimento encontram-se estreitamente relacionados ao conceito de resiliência. Desde a década de 1970, nos Estados Unidos, um grupo de pesquisadores começou a direcionar sua atenção para a temática da resiliência; entretanto, os avanços dessas investigações renderam uma série de controvérsias e críticas (Masten, 2001).

No entanto, a despeito de inúmeros desacordos entre pesquisadores, esse termo tem sido comumente associado à capacidade humana de enfrentamento e fortalecimento diante da adversidade (Moraes & Rabinovich, 1996; De Antoni, Hoppe, Medeiros & Koller, 1999; De Antoni & Koller, 2000; Placco, 2001; Yunes & Szymanski, 2001; Rutter, 2001; Maluccio, 2002). Alguns autores apontam que o conceito de resiliência é um constructo ainda em formação (De Antoni *et al.*, 1999; Bastos, Alcântara & Santos, 2002).

Moraes e Rabinovich (1996) apontam que o conceito tem sido usado de dois modos: o descritivo e o explicativo. No primeiro, o termo é usado como o oposto de vulnerabilidade, significando o resultado observado; no segundo, pressupõe-se uma qualidade a ser apreendida do ambiente e/ou do indivíduo. Há pesquisas que situam o estudo da resiliência em termos de fatores ou traços, enquanto outras enfatizam os sistemas ou processos.

Complementam Luthar, Cicchetti e Becker (2000), Yunes e Szymanski (2001) e Trombeta e Guzzo (2002), que pesquisas iniciais sobre a resiliência focavam sua atenção nas qualidades pessoais do resiliente, porém aos poucos, os pesquisadores passaram a considerar fatores externos à pessoa, culminando no delineamento e no reconhecimento de complexas interações entre: atributos do próprio indivíduo (como competência social, cognição, entre outros); as condições familiares (por exemplo, relacionamentos positivos); e as condições relacionadas ao ambiente mais amplo (como características da comunidade, escola, vizinhança, rede de recursos disponíveis e suporte afetivo e emocional).

Pesquisas, com base em dados epidemiológicos, investiram em uma busca sistemática por forças protetoras, subjacentes às trajetórias de desenvolvimento, que diferenciavam crianças com perfil de adaptação saudável daquelas que foram comparativamente consideradas como menos ajustadas (Luthar *et al.*, 2000).

Se, em face de ameaças, há ausência de problemas e desordens mensuráveis, pressupõe-se a existência de fatores de proteção, os quais são considerados preditivos de resiliência e adaptação. No entanto, a presença de fatores de risco não é considerada preditiva para a apresentação de desordens (Bowen & Flora, 2002; Trombeta & Guzzo, 2002).

Os fatores de risco têm sido associados a toda sorte de eventos negativos de vida, circunstâncias ou variáveis associadas a uma probabilidade mais baixa de resultados sociais desejáveis ou positivos, que, quando presentes, aumentam as 'chances' de apresentação de problemas físicos, sociais ou emocionais do indivíduo. Alguns exemplos vêm sendo tomados como experiências estressoras no desenvolvimento das crianças, quais sejam: divórcio dos pais, perdas de parentes próximos, abuso sexual/ físico contra a criança, pobreza, holocaustos, catástrofes, guerras e outras formas de trauma (Durlak, 1997; Jessor, Turbin & Costa, 1998; Yunes & Szymanski, 2001; Bowen & Flora, 2002).

De outro lado, estudos apontam a presença de fatores globais associados à resiliência, considerados fatores de proteção (Masten, 2001). Segundo Rutter e Luthar (*apud* Jessor, Turbin & Costa, 1998), o papel dos fatores protetores é aumentar a probabilidade de comportamentos ou de resultados desejáveis/positivos em áreas diversas da vida, servindo também como moderadores da influência negativa da exposição ao risco. Os fatores protetivos podem incluir características individuais como, *locus* de controle interno; variáveis do comportamento, como religiosidade, relações positivas com adultos, participação em atividades pró-sociais, tais como atividades da família, escola, modelos dos pais, entre outros.

Trombeta e Guzzo (2002), analisando a opinião de teóricos sobre fatores de risco e proteção, constatam consenso entre os mesmos a respeito de duas forças praticamente opostas. De um lado, as denominadas experiências estressoras ou condições adversas que podem tornar o indivíduo mais vulnerável, como ameaças, sofrimento, perigos, considerados fatores de risco. Do outro lado,

a força, a competência, a capacidade de enfrentamento, de resistência, de adaptação e de reação, que torna o indivíduo resiliente.

Cowen e Wyman (1998) apresentaram os principais projetos de pesquisa longitudinais em resiliência na infância, que contribuíram significativamente para a emergência do campo. O primeiro deles é o 'Projeto Competência', iniciado em meados da década de 1980, coordenado por Garmezy e Masten, cujos dados colhidos com pais sobre as experiências estressoras das crianças identificaram características consideradas preditoras de competência sob circunstâncias de estresse, por exemplo: nível de funcionamento cognitivo da criança e eficácia dos pais.

O segundo importante projeto é o estudo longitudinal realizado no Havaí, iniciado por Werner e colaboradores, que identificaram fatores de risco significativos em crianças de 02 anos de idade, como complicações ao nascimento e pobreza da família. Os estudos têm avançado para avaliar as diferenças entre crianças inicialmente classificadas como 'afetadas' pelo estresse e crianças resilientes. As características das crianças resilientes incluem, por exemplo, temperamento fácil, autonomia e competência social, boa auto-estima e competência escolar. Quanto aos pais, alguns fatores são apontados, como competência, práticas de cuidado e disciplina consistente, além de suporte (*op. cit.*).

Ainda, um outro importante projeto citado por Cowen e Wyman (1998) é o 'RCRP⁸', no qual, dentre outros pesquisadores, os autores têm desenvolvido vários estudos. Tais investigações consistem em pesquisas transversais e longitudinais que incluem várias formas para avaliar a criança 'afetada' pelo

⁸ Rochester Child Resilience Project.

estresse e a criança resiliente, a partir de informações dadas pelos pais, pelos professores e pela própria criança. As avaliações seguem alguns critérios, como a experiência de eventos estressores, desenvolvimento durante a infância, dados sobre o período escolar, práticas de disciplina, recursos dos pais, expectativas de futuro, ajustamento da criança, competência, inteligência, empatia, *locus* de controle, estilos de resolução de problemas, ansiedade, depressão e suporte social. Os pesquisadores identificaram que as crianças resilientes apresentam algumas características comuns, como temperamento fácil, suporte dos pais e ausência de separação do cuidador (Cowen & Wyman, 1998).

Ao longo das pesquisas, outras características foram sendo incluídas, por exemplo, senso de auto-eficácia do cuidador, disciplina e autoridade apropriada para a idade da criança, envolvimento dos pais em atividades com a mesma, otimismo quanto ao futuro, recursos de suporte social, entre outros (*op. cit.*).

Cowen e Wyman (1998) afirmam que, no projeto 'RCPR', têm sido realizados acompanhamentos sistemáticos das crianças participantes, questões, como os mecanismos subjacentes às trajetórias das mesmas, têm se tornado objetivo desses estudos.

Ao encontro de questionamentos dessa natureza, Rutter (1987 e 2001) e O'Connor e Rutter (1996), parecem sugerir possibilidades de esclarecimento da dinâmica que envolve o tema. Uma delas versa sobre o fato de que um único estressor pode não ter impacto significativo sobre a pessoa, mas a combinação de dois ou mais pode diminuir a possibilidade de conseqüências positivas no desenvolvimento.

Outra contribuição trata das variações individuais em resposta ao risco, sendo que os mesmos estressores podem ser experienciados de maneiras

diferentes por diferentes pessoas. Além disso, há necessidade de se focar, ao longo do tempo, os mecanismos mediadores presentes, quando há indicações de risco. Por exemplo, a situação de perda do pai ou mãe isoladamente pode não consistir em um risco por si só, mas deve-se levar em conta as condições precedentes, como a vivência da doença e as conseqüências dessa perda, dentre elas, o luto e as modificações no contexto familiar.

Como destacou Yunes e Szymanski (2001), ter em mente a plasticidade do conceito de risco deve servir como um alerta quanto ao equívoco de se considerar eventos isolados como fatores de risco. Além disso, prosseguem as autoras que, focalizar a questão da resiliência como uma qualidade associada à invencibilidade do indivíduo, em uma perspectiva individual, dificulta a implementação de políticas e intervenções transformadoras do sistema social que busquem diminuir as desigualdades de oportunidades de desenvolvimento.

Bowen e Flora (2002), analisando alguns estudos na área, problematizam dizendo que a identificação e compreensão das influências que contribuem para resultados positivos e negativos no desenvolvimento são importantes na elaboração de intervenções eficazes para crianças e adolescentes; porém as descobertas desse campo, embora sejam valiosas, acabam sendo enfraquecidas, devido a conclusões inconsistentes e à existência de definições conceituais e estatísticas diferentes e até mesmo divergentes entre as investigações conduzidas no campo.

Nessa mesma direção, Luthar *et al.* (2000), apontam algumas críticas quanto aos estudos desenvolvidos em relação ao tema, quais sejam: dificuldades e incertezas nas medidas de risco e instabilidade das descobertas estatísticas.

Maior clareza conceitual⁹, bem como os critérios adotados para avaliá-lo, a ampliação da compreensão dos mecanismos de proteção e risco, integração, multidisciplinaridade e interface com a intervenção são apontados como desafios da área.

Segundo Robinson (2000), quando se fala em pesquisas sobre resiliência, percebe-se a proximidade que se tem das pesquisas sobre prevenção, bem como em relação às intervenções preventivas. As semelhanças são que ambas ‘lançam mão’ de dados epidemiológicos, têm como essência a identificação de fatores de risco e proteção e buscam por processos subjacentes às trajetórias de adaptação positiva.

Esses desafios aqui apresentados parecem não ser exclusivos das pesquisas na área da resiliência e prevenção. Bastos (1992), tratando da Psicologia do Desenvolvimento como um todo, afirma que, apesar de significativos avanços, persistem algumas dificuldades como, por exemplo, a de se obter dados claros, a multiplicidade de critérios e variáveis não-padronizadas, a utilização nebulosa de conceitos e termos¹⁰, a insuficiência de explicações; além disso, a área não dispõe, sequer, de consenso quanto ao seu objeto de estudo, configurando a existência de várias ‘psicologias do desenvolvimento’.

Termos, teorias e fenômenos têm sido *“uma questão à qual se têm dedicado os epistemológicos”* (op. cit., p.94). Muitos são de uso cotidiano e acabam por representar certa imprecisão quando utilizados, um deles, por

⁹ Podemos inferir aqui, por exemplo, o que se entende por risco, por ajustamento.

¹⁰ Que Valsiner (2000) denominou por ‘democracia da literatura’.

exemplo, é o conceito de processo¹¹, que pode estar presente em “*vários conteúdos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, independentemente de serem partilhadas ou não as mesmas premissas básicas sobre o comportamento*” (Bastos, 1992, p. 98). A autora cita, como exemplo, o próprio Rutter, de cuja obra se tratou em linhas anteriores e busca encorajar a análise conceitual necessária à investigação dos fenômenos, especialmente aqueles compreendidos na relação pais – filhos, no contexto familiar.

Bastos, Urpia, Pinho e Almeida Filho (1999), em artigo sobre o impacto do ambiente familiar na perspectiva da Psicopatologia do Desenvolvimento¹², reforçam que a área também vem enfrentando importantes problemas, porém observa-se a ocorrência crescente de ajustes conceituais e metodológicos, buscando maior adequação de procedimentos e recursos à natureza complexa dos fenômenos. Os autores apontam importantes mudanças, dentre elas, a ênfase na família e não apenas na criança, voltando-se para uma gama de contextos potencialmente relevantes; o emprego de enfoques multivariantes, implicando o desenvolvimento de escalas multidimensionais, em diferentes amostras e diferentes métodos de análise.

Os autores esclarecem que, nesta busca, dois grandes grupos de estudos podem ser identificados: (1) aquele cujo foco reside nos ‘efeitos principais’, a partir de uma leitura unidirecional dos efeitos do ambiente sobre o desenvolvimento; e (2) aquele que utiliza modelos transacionais na tentativa de

¹¹ Bastos (1992) apresenta uma identificação de diferentes usos da noção de processo: enquanto método ou técnica, enquanto seqüência de estados que se transformam, com a conotação de progresso, como demarcação entre comportamentos internos e observáveis, como demarcação do caráter relacional do fenômeno quanto a outros fenômenos e como limitação da oposição com relação a fenômeno enquanto resultado ou produto.

¹² Os autores apontam que, devido à crescente influência dos enfoques ‘desenvolvimentais’ nos estudos ligados à saúde mental, a Psicopatologia do Desenvolvimento é uma área de intersecção entre a Epidemiologia Psiquiátrica Infantil e a Psicologia do Desenvolvimento.

uma aproximação das interações entre as diferenças individuais e ambientais e de sua influência no desenvolvimento. Entretanto, no que tange às relações entre pais e filhos, há o predomínio de investigações do primeiro grupo.

No Brasil, diversos estudos de corte longitudinal¹³ e transversal têm sido desenvolvidos em ambientes cuja característica principal de definição é a adversidade. Considerando aqueles que têm incluído a questão da resiliência e de fatores de risco e proteção ao desenvolvimento, alguns têm buscado conhecer indivíduos e contextos a fim de contribuir para a sustentação de ações preventivas, como os seguintes: Caro (1997), Gayotto (2001), Ribeiro do Valle (2001), Trombeta e Guzzo (2002), Carvalho (2003) e Guzzo (2003 a, b, c e 2004).

Outros, sem desconsiderar os riscos aos quais as pessoas que vivem em ambientes de adversidade estão expostas, têm buscado localizar aspectos positivos desses ambientes: Hutz e Koller (1997); De Antoni *et al.* (1999), Cecconello e Koller (2000); Cecconello, Krum e Koller (2000); Alves *et al.* (2001); Rizzini (2001); Cecconello e Koller (no prelo).

Igualmente, têm emergido estudos voltados para apreender a dinâmica *não-linear* dos fatores de risco e proteção ao desenvolvimento, incluindo considerações sobre modos de vida e aspectos culturais (Moraes & Rabinovich, 1996; Alvarez, Moraes & Rabinovich, 1998; Alvarez & Rosenburg, 1999; Bastos *et al.*, 1999; Bastos & Almeida Filho, 1999; Rabinovich, 1999; Dessen & Braz, 2000; Oliveira & Bastos, 2000; Bichara, 2002; Carvalho, 2002; Bastos *et al.*, 2002; Lordelo, Bastos & Alcântara, 2002).

Sobre alguns desses estudos, trataremos ao longo deste trabalho. Para o momento, orientando-se pelos objetivos deste capítulo, faz-se importante

¹³ Com uma representação menor.

apresentar contribuições apenas dos que seguem.

Alvarez *et al.* (1998), em estudo sobre resiliência a partir do discurso livre autobiográfico de pessoas que passaram longos períodos em instituições (orfanatos), encontraram uma categoria genérica que denominaram ‘criação de sentido’. Essa categoria engloba a existência de projetos e metas pessoais (classificados como ‘portos’); apóia-se em referenciais reais ou fantasiados de pessoas presentes ou ausentes, coisas ou lugares (‘pontos fixos’) que facilitam a vivência anterior e interior (‘ancoragem’); baseia-se na capacidade de ter iniciativa, de poder ir e ter para onde ir (‘rumo’) e no sentimento de que a própria vida é tão normal quanto à de outras pessoas (‘normalização’).

Nessa mesma direção, Alvarez e Rosenberg (1999), pesquisando crianças e adultos moradores de rua, identificaram características entendidas como parte da categoria ‘criação de sentido’ apresentadas no estudo anterior. É interessante destacar que alguns sujeitos demonstraram, em seus relatos, a ausência de trocas e modelos saudáveis e abandono na infância, o que poderia sugerir a importância das primeiras relações entre a criança e os cuidadores¹⁴.

Entretanto, mais do que isso, as autoras concluíram que o estudo permitiu sinalizar para a hipótese de que *“a resiliência seria um resultado entre fatores internos e externos cujo produto é a criação de sentido da própria vida através de um rumo que norteia projetos”* (p. 74).

A identificação de alguns trabalhos brasileiros relacionados à temática

¹⁴ Essa é uma das questões centrais desse estudo, há posicionamentos que a apóiam ou não. Waters, Weinfield e Hamilton (2000) afirmam que o apego, mencionado como um aspecto importante na promoção da resiliência por Bowlby (1989), pode estar associado a transformações específicas e, portanto, não-randômicas do ambiente familiar, como depressão materna, perdas, entre outras; já a abordagem ecológica, tida como fundamento teórico desse trabalho, argumenta que há necessidade de ir além dos eventos objetivos, buscando uma compreensão dos significados deles (Bronfenbrenner, 1996 a).

sugere que, nos últimos anos, o interesse tem se intensificado sensivelmente, e indica que estudos têm se consolidado cada vez mais, com a perspectiva de identificar as condições de desenvolvimento e discutir sobre a idéia da *não-universalidade* dos fatores de risco e proteção.

Conforme enfatizaram Moraes e Rabinovich (1996), o estudo da resiliência surge como um tema de maior relevância social e teórica no Brasil pelos seguintes motivos: primeiro, porque todos os brasileiros seriam resilientes devido ao clima de instabilidade e insegurança cotidianos e, segundo, porque “*o estudo da resiliência reintroduz, de modo atualizado, a necessidade do conhecimento sobre o desenvolvimento humano estar ancorado na promoção de uma melhor qualidade de vida para todos*” (p.12).

A fim de clarificar a respeito da dinâmica do desenvolvimento humano, o capítulo seguinte aborda contribuições da abordagem ecológica, tidas como *modelo* adotado pelo presente estudo, por serem vistas como facilitadoras de uma análise da complexidade do desenvolvimento, na medida em que inserem elementos importantes para sua compreensão.

VISÃO ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO

“[...] a emergência de um pensamento ‘ecologizante’ [...] um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento do complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um ‘quadro’ [...] trata-se de procurar sempre as relações de reciprocidade entre cada fenômeno e seu contexto, [...] como uma modificação local repercute sobre o todo [...] e como uma modificação do todo repercute sobre as partes”.

(Morin, 2000)

A maneira e as razões pelas quais um ser humano cresce e se torna uma pessoa singular, o papel da hereditariedade no comportamento e na personalidade, ou a medida em que o ambiente pode afetar o ajustamento emocional e social, são exemplos possíveis de questionamentos que há muito tempo têm instigado o olhar e o interesse de estudiosos de diversas ciências.

A discussão sobre hereditariedade versus meio ambiente é uma das questões teóricas mais antigas e centrais na Filosofia e na Psicologia. No decorrer da história, muitos 'embates' foram travados entre estudiosos que defendiam a força de um desses aspectos em detrimento do outro. Inúmeras controvérsias em torno de outras questões como, por exemplo, as relacionadas aos padrões de desenvolvimento universais e individuais, à natureza do processo de mudança e à continuidade e descontinuidade das mesmas, também podem ser acompanhadas pela literatura (Bee, 2003; Parke, 1994).

Entretanto, o desenvolvimento do conhecimento psicológico acerca dessas temáticas e em torno do homem, não se deu em um vácuo social. Com o intuito de sinalizar a trajetória da Psicologia enquanto área de conhecimento, e, tomando

como referencial a matriz sócio-histórica¹, Sanches e Kahhale (2003) afirmam que a Psicologia surgiu a partir de determinadas condições materiais que configuraram a necessidade de descrição, investigação e explicação do próprio homem na sua dimensão subjetiva, sendo essa noção de subjetividade constituída e transformada ao longo da história.

As autoras fazem um resgate dessa trajetória e afirmam que a construção da Psicologia, surgida no cenário europeu, foi resultado de uma articulação entre a visão da natureza humana como livre, proveniente do Liberalismo (produção ideológica da burguesia do século XIX) e a percepção hegemônica de ciência empirista, racionalista e mecanicista. Nessa concepção, a natureza humana era entendida como essência universal, eterna, imutável, desnecessária de ser situada historicamente. O homem, nesse olhar, era concebido como dotado dessa essência ao nascer, e o seu desenvolvimento visto como uma atualização desta natureza, que desabrocha no decorrer da vida.

Ao longo de sua história, a Psicologia do Desenvolvimento sofreu importantes mudanças no cerne dos modelos teóricos, as quais modificaram a maneira de ver o homem, bem como o processo de investigá-lo. Porém, conforme Bock (2003 a) destacou a respeito da Psicologia de um modo geral, em sua tradição, essa ciência apresentou leituras que reduziam a realidade social a questões psicológicas, servindo assim como mecanismo de ocultamento das questões sociais.

González Rey (2002), referindo-se ao significado da subjetividade para a

¹ Fundamentada no materialismo histórico e dialético, esse referencial concebe que a história é o quê e o modo pelo qual os homens produzem os meios de existência e como se organizam para tal. Os homens criam objetos, os meios de produção desses objetos e a partir dessa base material, idéias sobre sua realidade, suas atividades e suas relações, essas manifestações refletem a realidade do momento histórico (Sanches e Kahhale, 2003).

ciência psicológica, a fim de discutir a razão pela qual o tema tenha sido pouco abordado e pouco compreendido na Psicologia, acena para alguns aspectos que tenham influenciado. Nessas explicitações, o autor faz menção à herança do pensamento mecanicista e estruturalista, fomentos do pensamento Moderno, que relaciona a subjetividade a complexas dinâmicas internas do homem e à construção de um conhecimento que permaneceu, por muito tempo, nas constituições positivistas que definiam a legitimidade do conhecimento científico.

Essas considerações são similares aos apontamentos de Cairns (1983), Bronfenbrenner e Crouter (1983), os quais, abordando a trajetória de cem anos e um pouco mais de história da Psicologia do Desenvolvimento, revelam um percurso que sugere um deslocamento da atenção, anteriormente voltada para um conhecimento normativo e descritivo, para definições progressivamente mais complexas sobre a relação entre a pessoa e o ambiente.

Essa trajetória da Psicologia não deve ser negligenciada pelos estudiosos da contemporaneidade, pelo fato de que tem algumas implicações. Dentre elas, Almeida (2003) afirma que as teorias colaboraram para a constituição de uma realidade social acerca da natureza humana, destituindo-a de seu contexto sócio-histórico, conferindo-lhe uma direção determinada e fundamentando as idéias de anormalidade, marginalidade, deficiência, entre outras.

No entanto, faz-se necessário reconhecer o mérito da Psicologia soviética, desenvolvida na década de 1930 por, dentre outros, L. S. Vygotsky. Tal Psicologia, influenciada pelo marxismo, possibilitou a compreensão da natureza humana como processo social, questionou a existência de tal natureza como algo intrínseco e a-histórico (González Rey, 2002; Sanches & Kahhale, 2003).

Essas contribuições muito influenciaram o desenvolvimento do conhecimento acerca da condição humana e, como González Rey (2002) explicitou na compreensão sobre subjetividade, “(...) o *psíquico não aparece como a ‘causa’ que determina linearmente o comportamento, o social tampouco representa esta causa localizada no externo (...) ambas tendências evidenciam uma noção de causalidade inadequada, simplista e unidirecional*” (p.22).

Nessa concepção, o sujeito passa a ser constituído e constituinte da própria cultura e essa definição muito se aproxima da abordagem ecológica do desenvolvimento, na medida em que esse modelo possibilita uma visão não-‘estanque’ da pessoa.

Unidas pela concepção de que os organismos e os ambientes estão inseparavelmente ligados, várias abordagens têm tentado avançar para além das concepções tradicionais e mecanicistas do desenvolvimento. O modelo ecológico é um exemplo da substituição dessas visões e da renúncia por elos causais entre as variáveis (Lordelo, 2002 a).

A visão ecológica

A abordagem ecológica do desenvolvimento humano teve seu surgimento a partir dos anos 1970 e hoje é considerada como um modelo teórico-metodológico que vem alavancando pesquisas embasadas em uma concepção contextualizada, ampla e sistêmica da pessoa em desenvolvimento, do ambiente e, especialmente da interação entre ambos (Guzzo, s/d a).

O trabalho de Bronfenbrenner busca descrever e analisar sistematicamente os contextos de desenvolvimento humano e as inter-relações e processos que podem afetá-lo direta ou indiretamente, distanciando-se das concepções de descrição de padrões evolutivos do indivíduo, estratificados em dimensões cognitivas, emocionais ou sociais (Bronfenbrenner, 1996 a).

A partir da leitura dos escritos do autor, pode-se afirmar que uma das importantes contribuições pode ser apontada, no momento em que complementa a definição tradicional de desenvolvimento humano. Tal definição o contempla como sendo *"padrões de mudança ao longo do tempo que se iniciam no nascimento e continuam ao longo da vida"* (Keenan 2002 a, p. 2).

O modelo ecológico compreende o desenvolvimento humano como sendo constituído por mudanças duradouras na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente. Tais mudanças ocorrem por meio de um processo de aquisição de uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida sobre os ambientes, o que a torna capaz de reestruturá-lo em complexidades maiores ou semelhantes (Bronfenbrenner, 1996 a).

Urie Bronfenbrenner, ao longo do desenvolvimento de seu trabalho, passou por duas fases distintas. A primeira delas culminou com a publicação, em 1979, do livro 'Ecology of Human Development', traduzido e publicado no Brasil em 1996 (Cecconello & Koller, no prelo). Nessa obra, o autor descreve o modelo ecológico, sintetizado em linhas anteriores.

Na segunda fase, ele desenvolve uma série de trabalhos críticos a respeito do modelo original. A principal crítica feita pelo autor em relação aos seus primeiros escritos é que eles atribuíam uma ênfase muito grande ao papel do

ambiente sobre o desenvolvimento, conferindo menos atenção aos processos individuais (*op. cit.*).

Assim, Bronfenbrenner aponta que as diferentes formas de interação das pessoas são uma função de um processo, definido em termos da relação entre o ambiente e as características da pessoa. Por isso, esse modelo passou a ser denominado *modelo bioecológico* (Bronfenbrenner, 1996 b).

No que diz respeito a algumas contribuições das atualizações realizadas por Bronfenbrenner à sua proposta, Bairrão (2001) reforça que o desenvolvimento humano passa a ser visto levando em consideração quatro componentes relacionados entre si: *processos (P)*, *pessoa (P)*, *contexto (C)* e *tempo (T)*. Esse mecanismo inclui todas as interações entre a pessoa em desenvolvimento e seu ambiente e recebe influência em função dos outros dois componentes do modelo (contexto ambiental e tempo).

Bronfenbrenner (1996 b) enfatiza a relevância do delineamento do modelo *PPCT* pelo fato de que essa estrutura permite analisar a relação entre a pessoa e o ambiente, sem perder dados importantes. Justifica dizendo que as influências desses aspectos são indiretas e seus efeitos são subestimados em modelos nos quais não estejam incluídos.

O próprio autor acrescenta à sua definição de desenvolvimento, considerando-o como interações recíprocas, progressivamente mais complexas entre um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução e as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato. Essas formas de interação no ambiente imediato são denominadas *processos proximais*¹⁵, para ele, 'motor' do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996 b).

¹⁵ Abrange e amplia o conceito de *díade primária* que pressupõe um relacionamento sólido e duradouro com outro, especialmente aqueles mais experientes e maduros.

Os *processos proximais* variam sistematicamente em termos de força, forma, conteúdo e direção, como uma função conjunta das características da pessoa em desenvolvimento, do ambiente (imediate ou não) onde eles ocorrem, da natureza dos resultados evolutivos e das mudanças e continuidades sociais ao longo do tempo, durante o período histórico em que a pessoa vive (Bronfenbrenner, 1996 b).

A *pessoa*, segundo componente do modelo, é analisada por meio de suas características determinadas biopsicologicamente e aquelas construídas na sua interação com o ambiente. As características da pessoa são vistas tanto como produtoras quanto produtos do desenvolvimento, na medida em que se constituem também como um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos *processos proximais* e, ao mesmo tempo, são resultado da interação conjunta destes elementos - *processo, pessoa, contexto e tempo* (Bronfenbrenner, 1996 b; Keenan, 2002 b).

O elemento *contexto* é concebido pelo autor como sendo uma série de estruturas concentricamente encaixadas entre si: *microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema*. Tais estruturas compõem o que ele chama de *meio-ambiente ecológico* (Bronfenbrenner, 1996 b).

Na primeira delas, denominada *microssistema*, as pessoas podem interagir face a face, é o ambiente mais imediato como a casa, a sala de aula; composto por um padrão específico e peculiar de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa.

O autor afirma que os *processos proximais* operam nesse *contexto* e a eficácia em implementar o desenvolvimento depende da sua estrutura e conteúdo. As interações nesse ambiente ocorrem a partir dos aspectos físicos,

sociais e simbólicos nele presentes e são permeadas pelas características pessoais que operam os *processos proximais* entre os envolvidos (Bronfenbrenner, 1996 b).

A seguinte estrutura, nomeada *mesossistema*, é estabelecida como um sistema de interconexões entre dois ou mais *microssistemas*, podendo variar também em termos de forma, extensão e natureza vinculares entre os ambientes, sendo formada ou ampliada na medida em que a pessoa se insere em novos contextos (Bronfenbrenner, 1996 a). O *mesossistema* é formado por diferentes contextos nos quais a criança se desenvolve, como os parentes, a escola, os vizinhos.

O *exossistema* se refere a um ou mais sistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento não participa ativamente, mas recebe deles influência, podendo haver efeitos recíprocos. Estão nele incluídas: empresas privadas, instituições públicas, redes de suporte social, organizações de bairro, assistência à saúde e serviço público municipal, parques, centros de recreação, entre outros. Esses elementos tanto podem prover suportes que permitam o desenvolvimento da criança quanto ter impactos negativos ao se enfraquecerem ou se romperem (Keenan, 2002 b).

No último nível, está a estrutura denominada *macrossistema*, concebida não como um contexto ambiental, mas como um nível que dá consistência, forma e conteúdo aos demais níveis e tem um intenso efeito sobre o desenvolvimento da pessoa. São elementos dessa estrutura: ideologias, valores, leis, regulações e costumes oriundos da cultura (Bronfenbrenner, 1996 b).

As postulações da abordagem ecológica enfatizam que a melhor e mais completa visão do desenvolvimento da criança pode ser obtida quando se examinam esses múltiplos contextos em que ela se desenvolve (Keenan, 2002 b).

Quanto ao elemento *tempo*, a abordagem ecológica o concebe como um aspecto que permite examinar a influência de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo da vida. A análise do *tempo* deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes, desde os mais próximos até os mais distantes, como os grandes acontecimentos históricos (Bronfenbrenner, 1996 b).

Nessa perspectiva temporal, alguns princípios foram elaborados no enfoque denominado *perspectiva do curso da vida* (Bronfenbrenner 1996 b).

- *Princípio 1*: O curso da vida do indivíduo é visto como embutido e moldado pelas condições e eventos que ocorrem durante o período histórico no qual a pessoa vive;

- *Princípio 2*: O maior fator influenciador do curso e do desenvolvimento humano é o momento em que ocorrem as transições biológicas e sociais e como elas se relacionam às expectativas culturalmente definidas pela idade, papéis e oportunidades ao longo do curso da vida;

- *Princípio 3*: As vidas dos membros da família são independentes. Entretanto, o modo pelo qual um membro reage a um evento histórico em particular ou às transições de papéis, afeta o curso do desenvolvimento de outros membros da família, tanto na presente geração quanto nas futuras.

Esses princípios devem ser considerados, levando em conta a hipótese de que, se por um lado, as mudanças ambientais através do tempo histórico podem interromper o tempo e a duração das transições 'normais' durante o curso da vida,

por outro, podem oferecer novas oportunidades de crescimento psicológico à pessoa (Bronfenbrenner, 1996 b).

Considerando essas contribuições teóricas, o capítulo seguinte busca maior aproximação quanto aos estudos relacionados às possíveis influências da família no desenvolvimento da criança.

FAMÍLIA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

“O caráter ativo de uma teoria se define, entre outras coisas, por uma constante interlocução dos cientistas com ela”.

González Rey, 2002

O termo *contexto* tem sido freqüentemente utilizado de modo indiscriminado e, na maioria das vezes, empregado como sinônimo de lugar. Embora uma definição precisa ainda não esteja disponível, na verdade, essa palavra também pode ser usada para indicar diferentes condições de vida em que as crianças nascem e se desenvolvem (Lordelo, 2002 a).

Fala-se sobre a criação de filhos no *contexto* de classe média, no *contexto* urbano, no *contexto* contemporâneo. Nesses exemplos, a palavra quer indicar uma classe social, um espaço das cidades e uma dimensão temporal, respectivamente. *“Em todos esses casos, não é difícil perceber que o termo sugere um pano de fundo que é sempre significativo para o desenvolvimento da criança, sendo este último, entretanto, o principal objeto”* (op. cit., p. 9).

Conforme apontado no capítulo anterior, no modelo ecológico, um *contexto* pode ser definido como uma unidade social relativamente estável, normalmente associada a uma localidade, onde padrões de ações estáveis podem ser observados, os quais, inevitavelmente, encontram-se ancorados a um *contexto* organizacional, econômico e funcional mais amplo (Bairrão, 2001).

No presente estudo, foca-se a família urbana e de classe popular como *contexto* de desenvolvimento. Conforme Bastos *et al.* (2002) afirmaram, tomar a família como *“objeto de análise tem implicações ideológicas a partir de sua*

própria definição” (p. 102), uma vez que, as concepções de normalidade e anormalidade, circunscritas no âmbito privado, “*estabelecidas a priori pelo jogo de forças culturalmente dominante na sociedade*” (p. 103) podem servir para legitimar diferenças socialmente injustas.

Então, por que privilegiar o estudo da família como *contexto* de desenvolvimento? Nela, as crianças começam gradualmente a ser “*inseridas no mundo adulto, mediante regras da vida cultural, na maioria das vezes, não escritas*” (Bastos & Almeida Filho, 1999, p. 60).

Além disso, é consensual que em torno da família se estrutura a vida cotidiana. A família é o primeiro *contexto* a disponibilizar a experiência relacional que confere ao ser humano os atributos que o distinguem. Essa estrutura, referenciando-se a uma conjuntura social e a um grupo cultural, “*se apresenta à criança em desenvolvimento como um fluxo de práticas e rotinas, dentro do qual são socializados e construídos significados culturais e padrões de interação que se tornam o material de que é feito o estilo singular de cada família e de cada pessoa*” (Bastos *et al.*, 2002, p. 10) e o domínio de um conjunto complexo de habilidades e aptidões, o que implica no reconhecimento de particularidades da própria família dentro de uma estrutura social e de um grupo cultural (Bastos & Almeida Filho, 1999).

Complementa Lordelo (2002 b) que,

as idéias de privação cultural e os mecanismos criados para reduzi-la, bem como diversos estudos relatando efeitos prejudiciais de certos contextos de criação (famílias monoparentais, pais divorciados etc) vêm sendo intensamente discutidos, com base no questionamento sobre a tradição de pesquisa que lhe serve de fundamento, vista como cultural e ideologicamente enviesada (p.343).

A família, como outros contextos do desenvolvimento humano, apresenta-se e tem sido estudada na condição de instituição complexa e diversificada. Não é surpreendente que, enquanto objeto transdisciplinar, sua análise seja marcada por múltiplas abordagens teóricas e diferentes níveis de aproximação (Bastos *et al.*, 2002).

Tendo em vista a amplitude de visões e contribuições de estudos na área, os apontamentos que seguem são norteados pela categorização dos itens da escala utilizada na coleta dos dados desta pesquisa, realizada a partir da contribuição de estudiosos sobre os fatores de risco e proteção ao desenvolvimento e apontamentos da abordagem ecológica.

Com exceção de alguns estudos, privilegiaram-se relatos de investigações cujas explicitações teóricas puderam ser compreendidas como admitindo a abordagem ecológica do desenvolvimento enquanto *modelo* para análises e discussões. Vale lembrar que a organização deste capítulo em subitens foi realizada apenas com objetivo 'didático'.

Permanência, coesão e estabilidade familiar

O papel das experiências precoces de vínculo para o desenvolvimento humano é uma questão que persiste na Psicologia do Desenvolvimento. Muitas pesquisas têm se sustentado nas hipóteses, levantadas por Bowlby (1989), para investigar estabilidades e mudanças de tais experiências desde a infância, adolescência até à idade adulta.

A maioria dos teóricos e pesquisadores tem admitido que características do ambiente e do indivíduo podem estar 'conectadas' ao longo do tempo e, portanto, poucos diriam que as primeiras experiências da criança 'nunca' são importantes e, igualmente, poucos afirmariam que tais experiências 'sempre' garantem o desenvolvimento e 'inoculam' traumas e perdas (Waters, Hamilton & Weinfield, 2000).

De fato, Bowlby (1989), ressaltou, em sua obra, a importância de que, durante a primeira infância, a criança tenha uma ligação emocional segura e estável com um adulto que esteja disponível, sensível e acessível às suas solicitações e necessidades, sem que essa 'ligação' precise ser necessariamente estabelecida com a mãe biológica. Conforme afirmaram Ceconello *et al.* (2000), essa relação pode ser mantida com uma pessoa que se comprometa com a tarefa de prover afeto e cuidados necessários para a saúde e crescimento da criança.

Estudos brasileiros desenvolvidos por De Antoni *et al.* (1999), De Antoni e Koller (2000), Ceconello, Krum e Koller (2000) reiteram que uma base estável e segura pode proporcionar o desenvolvimento de características pessoais importantes, como auto-estima, empatia e competência social; e servir de modelo para próximos relacionamentos, possibilitando o estabelecimento de redes de apoio social e afetivo. Ainda, pode minimizar os efeitos da adversidade e favorecer a resiliência, na medida em que torna a criança capaz de enfrentar situações de estresse.

Ceconello *et al.* (2000), investigando indicadores de risco e proteção no relacionamento mãe-criança e a representação mental da relação de apego em uma população considerada em risco (residência em local violento, baixos salários, baixa escolaridade dos pais e família numerosa), encontraram que,

apesar das características da amostra, a permanência do adulto responsável pelos cuidados da criança foi destacada como um aspecto protetivo para a representação mental da relação de apego.

Esta condição se aproxima à apresentada pelas autoras em outro estudo sobre resiliência em crianças de famílias de baixa renda, quando da análise da opinião de alguns pesquisadores sobre o fato de que “*crescer na pobreza consiste em uma ameaça ao bem-estar da criança e numa limitação das oportunidades de desenvolvimento*”, porém, mais do que isso, a miséria econômica “*pode afetar o desenvolvimento da criança quando conduz à miséria afetiva*” (Cecconello & Koller, 2000, p.73).

Nessa direção, o modelo *bioecológico* traz uma contribuição importante para investigação do desenvolvimento, no momento em que distingue *processos distais* e *proximais*. As medidas distais compreendem o *status* sócio-econômico da família e as proximais estão relacionadas às experiências específicas encontradas por uma criança, em uma dada classe sócio-demográfica. É importante reconhecer que, por exemplo, aspectos ligados à classe social tendem a influenciar as atitudes dos pais quanto à criação dos filhos e, portanto, “*a realização de tarefas evolutivas decisivas para o curso do desenvolvimento, desde a aquisição inicial de locomoção e linguagem até o desenvolvimento de relações intensas entre pares e autonomia na adolescência*” (Bastos *et al.*, 1999, p. 242).

De Antoni *et al.* (1999) analisaram uma família considerada resiliente e, a despeito dos eventos negativos e situações de adversidade, os fatores de proteção que incrementam a resiliência puderam ser observados na qualidade das interações entre os membros (coesão), na rede de apoio social (família,

parentes e religião) e na estruturação de um sistema que reforça o senso de permanência e estabilidade e a busca de soluções favoráveis.

Na mesma direção, Fiamenghi (2002), em artigo sobre os rituais familiares, chama a atenção para mudanças sociais pelas quais vem passando a sociedade moderna, cujos reflexos podem ser observados no cotidiano das famílias de diversas classes sociais: o não-compartilhamento de experiências, dentre outros aspectos, não se constitui enquanto 'privilégio' exclusivo de uma classe ou de outra.

Segundo o mesmo autor, os rituais familiares têm funções específicas: a) mantêm um senso de estabilidade na medida em que 'atravessam' os períodos de crise ou estresse; b) trazem uma identidade familiar, mediante a transmissão de valores, crenças, mudanças e criação de sentimento de pertencimento; e c) permitem a socialização, uma vez que propiciam experiências de contato social entre os membros.

A partir dessas considerações, Fiamenghi (2002) afirma que, embora existam poucas evidências quanto à influência dos rituais sobre o desenvolvimento, há provas de que as rotinas diárias e os rituais estão relacionados ao funcionamento psicossocial; porém, para tal, os mesmos devem ser carregados de simbolismo, emoção e significado afetivo.

Retornando à questão do vínculo, Waters, Merrick, Treboux, Crowell e Albersheim (2000), visando verificar se, de fato, padrões de apego da criança na infância são mantidos ao longo da vida ('representação do apego'), realizaram um estudo longitudinal com crianças norte-americanas de classe média. Aos doze meses de vida, essas crianças foram avaliadas, a partir de instrumental específico, quanto ao seu 'padrão' de apego.

Vinte anos mais tarde, os participantes foram recontatados e entrevistados por pesquisadores que desconheciam a classificação obtida no primeiro momento. Os autores apontaram que o resultado obtido confirma o predito pela hipótese de Bowlby a respeito da estabilidade do apego ao longo da vida: em 72% da amostra foi confirmada a classificação inicial. Para o grupo em que houve mudança na classificação, o fator importante foi a presença de eventos negativos de vida (como perda, divórcio ou desordem psiquiátrica dos pais, doença, abuso sexual ou físico da criança).

Porém, no grupo em que houve mudança, essa relação não foi perfeita: os eventos negativos foram significativamente relacionados à probabilidade de uma criança segura tornar-se insegura, mas não foram significativamente relacionados às mudanças nas classificadas como inseguras. Em adicional, os autores apontaram como relevante o papel do suporte social na redução do impacto das experiências negativas.

Igualmente, Weinfield, Sroufe e Egeland (2000), desenvolveram um estudo de corte longitudinal em uma amostra de crianças norte-americanas de baixa renda, tida como de alto risco para o desenvolvimento (91.2% dos participantes tinham experienciado pelo menos um evento negativo de vida, como divórcio dos pais, pais usuários de álcool ou droga, depressão materna, abuso físico, entre outros).

Foram examinados correlatos de continuidade e descontinuidade, considerando experiências particulares do grupo com vinculação estável e instável. Em oposição ao estudo anterior, os resultados sugerem que não há evidência de continuidade na vinculação da criança e da representação dessa vinculação quando adulto, sendo que muitos transitaram para a insegurança. Os

pesquisadores acenaram para a possibilidade de haver progressos e retrocessos ao longo da vida, em virtude da capacidade das pessoas de explorar o significado das experiências negativas.

Grosso modo, as descobertas desses dois últimos estudos parecem ser discrepantes, porém, Waters, Weinfield e Hamilton (2000) afirmam que elas apontam para direções comuns. Dentre as principais, ficou ressaltado que o apego seguro pode ser estável desde a infância até a juventude e, quando ocorrem mudanças, elas podem estar relacionadas a transformações significativas no ambiente familiar. Além disso, tais transformações não foram randômicas¹⁶, mas foram associadas a fatores específicos como, por exemplo, depressão materna, que tem grande probabilidade de afetar negativamente a disponibilidade e responsividade¹⁷ do cuidador, na sua relação com a criança.

Aproximando-se dessa questão da responsividade do cuidador, Bronfenbrenner (1996 a) posicionou-se a respeito de abordagens como de Spitz e Bowlby sobre a ausência ou rompimento de um vínculo com o cuidador¹⁸. Orientado por sua definição de desenvolvimento, o autor argumenta tratando de alguns estudos realizados por Spitz que comparavam crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, cujos dados demonstraram que as do primeiro grupo haviam tido uma queda do quociente intelectual e sintomas interpretados como

¹⁶ Essa afirmação mostra-se coerente aos achados de Alvarez e Rosenburg (1999) já apresentados: alguns sujeitos do estudo sinalizaram ausência de trocas e modelos saudáveis e abandono durante a infância.

¹⁷ O termo tem sido definido como o grau de ajuste do ambiente aos estados comportamentais da criança, incluindo o modo pelo qual o adulto altera seu comportamento, bem como aspectos físicos desse ambiente às demandas e limitações da criança (Lordelo, Fonseca & Araújo, 2000).

¹⁸ Tudge *et al.* (1999) advertem sobre a necessidade de cautela quando nos referimos a contribuições do primeiro trabalho de Bronfenbrenner, cujo escopo foi examinar o impacto dos diferentes níveis de contexto sobre o indivíduo em desenvolvimento. Considerar, entretanto, a bidirecionalidade quanto a indivíduo e contexto, mais enfatizada em trabalhos posteriores: “crianças influenciam seus próprios ambientes, sendo, ao mesmo tempo, influenciadas por outras pessoas em seu entorno” (p. 24).

‘grave retraimento e interrupção emocional’.

Para ele, esses sinais eram indicativos de um conjunto de outros fatores, dentre eles, um ambiente que oferecia poucas oportunidades de interação cuidadora-criança, poucas oportunidades de locomoção e poucos objetos para a criança utilizar em atividades espontâneas. O impacto disruptivo imediato de um meio ambiente institucional¹⁹ e afirmações sobre a possibilidade de reversibilidade ou irreversibilidade dos seus efeitos em longo prazo, segundo Bronfenbrenner (1996 a), carecem de estudos considerados por ele como *ecologicamente válidos*²⁰ (Bronfenbrenner, 1996 a e b).

Essa posição se aproxima à de Waters, Weinfield *et al.* (2000) sobre os estudos relacionados à questão do apego. Eles concluem que esses estudos (os norte- americanos aqui apresentados) sinalizam para uma visão do apego como um processo dinâmico, ao longo do desenvolvimento, e sugerem a necessidade de um exame cuidadoso de regras e processos que podem conduzir trajetórias estáveis e instáveis e explicitar processos subjacentes.

Rede de apoio social e afetivo

Bronfenbrenner (1996 a) pressupõe que a capacidade de uma *díade* funcionar efetivamente como um contexto de desenvolvimento depende da existência e da natureza de outros relacionamentos *diádicos* com outras pessoas.

¹⁹ De acordo com o autor, essa hipótese se aplica a qualquer meio ambiente caracterizado por uma estimulação reduzida e ausência de pessoas com as quais a criança possa estabelecer um relacionamento diádico primário.

²⁰ Compreendidos como aqueles que considerem o modelo PPCT.

O potencial de desenvolvimento da *díade* original é aumentado na medida em que terceiras pessoas apóiam as atividades de desenvolvimento que ocorrem na *díade* original e, *“inversamente, o potencial desenvolvimental da díade é prejudicado na extensão em que cada uma das díades externas envolve algum antagonismo mútuo ou as terceiras pessoas desencorajam ou interferem nas atividades desenvolvimentais realizadas pela díade original”* (p.62).

Assim, a capacidade da *díade* em desempenhar suas funções de desenvolvimento é vista como dependendo não somente do comportamento das outras pessoas no contexto doméstico ou de qualquer outro *microssistema*, mas também de pessoas de outros níveis do sistema. O potencial de desenvolvimento de um ambiente aumenta com a existência de vínculos apoiadores (Bronfenbrenner, 1996 a).

Dessen e Braz (2000) realizaram um estudo brasileiro com famílias de baixa renda, com interesse particular em investigar as transformações ocorridas na rede social de apoio familiar, decorrentes do nascimento de filhos. Os resultados obtidos levaram à conclusão de que o apoio psicológico percebido de familiares ou não familiares foi considerado fundamental para o bem-estar da família durante esse período. A maioria das mães considerou a atenção, o carinho e o apoio dispensados a elas, bem como a presença física do pai como aspectos essenciais para o bem-estar da família e dos filhos em geral.

Oliveira e Bastos (2000), em estudo focando o apoio social utilizado por famílias de classe média e baixa na atenção à saúde, concluíram que as do primeiro grupo apresentaram maior isolamento e a utilização de apoio profissional (médicos, empregada). Já nas famílias do segundo grupo, observou-se um estado de ‘desamparo institucionalizado’ e um estilo de vida mais comunitário, no qual a

rede de apoio (vizinhos e 'irmãos' da igreja que frequenta um dos sujeitos) representava um recurso fundamental.

Os resultados sugerem que, nas famílias matrifocais do estudo, a sobrecarga de tarefas das mães surgiu como um aspecto comum e fragilizante. Com a cautela de não admitir linearidade do conceito, as autoras afirmaram que o isolamento das mães do primeiro grupo pode se constituir enquanto um *fator de risco* para a saúde da família.

Dentre as pessoas que se destacam como apoio social, encontram-se os próprios membros familiares, outros parentes da família extensa ou amigos, vizinhos e profissionais que podem ajudar tanto oferecendo apoio material e financeiro quanto contribuindo na execução tarefas domésticas, orientação e suporte emocional (*op. cit.*).

Uma rede de apoio social e afetivo pode ser importante para amenizar o impacto das tensões cotidianas, como Brammer (1992) concluiu em investigação com adolescentes. Nesse estudo, o autor encontrou dados sugerindo que o suporte social tem associação com a redução do impacto desses aspectos sobre o comportamento. O suporte social, englobando a família e as instituições educacionais, foi associado a níveis reduzidos de problemas psicológicos e de comportamento.

Dessen e Braz (2000) afirmam que, embora existam algumas lacunas na literatura quanto à compreensão do sistema familiar, há pouca dúvida quanto à importância do suporte social para a saúde física e emocional do indivíduo e da família no enfrentamento de transições normativas e não normativas.

Engajamento em atividades e transições entre ambientes²¹

Como foi dito em linhas anteriores, a abordagem ecológica enfatiza uma relação de reciprocidade entre a criança e os adultos que fazem parte de seu ambiente imediato, bem como na influência que outras pessoas, não necessariamente presentes nesse ambiente, exercem sobre essa relação.

Bronfenbrenner (1996 a) postula que o envolvimento em atividades e interações é o ‘motor’ do desenvolvimento e estabelece uma distinção entre as atividades *moleculares* e *molares*. Atividades ou comportamentos *moleculares* são classificados como sendo aqueles efêmeros e pouco significativos como manifestações ou influências sobre o desenvolvimento. As atividades ou comportamentos *molares* são aqueles que, com alguma persistência ao longo do tempo, carregados de significado ou intenção dos participantes, refletem o alcance e a complexidade do *meio ambiente ecológico* e, “quando apresentadas por outras pessoas presentes no ambiente, se constituem como fonte de efeitos diretos do ambiente imediato sobre o crescimento psicológico” (p.39).

Um outro conceito que deve ser resgatado neste tópico é o referente a *transições ambientais*, que são um tipo de transição ecológica e ocorrem sempre que a pessoa entra em um novo ambiente. O desenvolvimento é intensificado como “uma função direta do número de ambientes estruturalmente diferentes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa numa variedade de atividades conjuntas e díades primárias com os outros, especialmente quando esses outros são mais maduros e experientes” (Bronfenbrenner, 1996 a, p.163).

²¹ Ou transições ambientais.

Embora se admita que o desenvolvimento seja uma construção bi-direcional entre a criança e o adulto, atribui-se a esse último um peso maior nas fases iniciais do desenvolvimento, pelo fato de que o adulto é responsável pelo estabelecimento das interações da criança com o meio ambiente, devendo conduzir esse processo de uma maneira adaptada às habilidades da mesma (Bastos *et al.*, 1999; Lordelo *et al.*, 2000).

A partir desse referencial, Tudge *et al.* (1999) realizaram um estudo transcultural para examinar as atividades cotidianas de crianças de 2 a 4 anos. Por meio de 20 horas de observação dessas crianças em contexto doméstico, os autores investigaram os tipos de atividades em que elas se engajavam e a percepção de pais e professores sobre a competência social e acadêmica, anos mais tarde.

No artigo aqui relatado, apenas os dados da comunidade norte-americana haviam sido analisados e os autores concluíram que a iniciação e o engajamento em atividades que estivessem relacionadas à aprendizagem acadêmica foram claramente relacionadas à percepção dos professores quanto ao desempenho da criança, três e quatro anos depois.

Essa associação aconteceu tanto no grupo de classe média como no grupo de classe trabalhadora, embora diferenças entre esses grupos tivessem sido percebidas, como o maior envolvimento em *lições*²² no grupo de crianças de classe média em relação às de classe trabalhadora. Os autores interpretam, a partir dos dados da amostra, que os pais de classe média dão maior valor a esse

²² Definidas com base na tentativa deliberada de fornecer ou receber informação em quatro áreas: acadêmica (por exemplo, soletrar, aprender formas e cores), interpessoal (bons modos, por exemplo), habilidade/natureza (como as coisas funcionam, porque as coisas acontecem) e ensino religioso.

tipo de atividade e, por isso, incentivam o engajamento nelas, mais do que os pais da classe trabalhadora.

Tudge *et al.* (1999) esclarecem que as três atividades mais relacionadas à competência acadêmica envolviam necessariamente alguma interação com um parceiro social como, por exemplo, a leitura ou escuta da leitura de um livro acompanhada de perguntas e respostas sobre os significados das palavras. A categoria *brincar*²³ *com objeto acadêmico* (por exemplo, uma criança lendo um livro ou escutando alguém ler), não teve tal efeito.

Esse estudo ilustra a importância do engajamento da criança em atividades *moleculares*, por exemplo, quando Bronfenbrenner se referiu ao papel da televisão, comumente associada à incitação da agressão e violência. Para o autor, *“o principal perigo não está tanto no comportamento que ela produz, mas no comportamento que ela impede: as conversas, os jogos, as festividades e discussões familiares através das quais grande parte da aprendizagem da criança acontece e seu caráter é formado”* (Bronfenbrenner, 1996 a, p.185).

Bairrão (2001), em pesquisa realizada em Portugal sobre os efeitos da diversidade e qualidade das experiências da criança na família e em espaços educacionais, adotando uma perspectiva ecológica, afirma que seus resultados sugerem o espaço familiar como o preditor mais eficiente do desenvolvimento infantil, sendo ainda mais forte na medida da linguagem. Esse autor encontrou significativa associação entre as características do espaço educacional e o desenvolvimento, porém, com um impacto menor do que as variáveis familiares.

²³ Definiu-se brincar como atividades nas quais as crianças se engajavam por diversão, para si mesmas, sem currículo aparente.

Andrade (2003), em estudo de caráter epidemiológico com crianças de 17 meses a 4 anos, encontrou uma associação positiva e estatisticamente significativa entre a qualidade da estimulação no ambiente doméstico e o desempenho cognitivo infantil. Verificou que as meninas menores de dois anos, ocupando os primeiros lugares na ordem de nascimento, vivendo em famílias com reduzido número de irmãos menores de 5 anos, usufruem de uma melhor qualidade de estimulação no ambiente doméstico.

De acordo com a autora, esse padrão de melhor qualidade da estimulação se mantém entre aquelas crianças que convivem diariamente com seus pais, cujas mães possuem melhor escolaridade, trabalham fora²⁴, são casadas e estão entre 21 e 40 anos de idade. A autora conclui que a qualidade do estímulo presente no contexto familiar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança e destaca a importância das estratégias de atenção e intervenção junto ao grupo familiar, desenvolvendo ações que orientem sobre a importância da boa estimulação para a promoção da saúde e desenvolvimento infantil.

Por outro lado, Lordelo (2002 b), em estudo sobre os níveis de interação entre adultos e crianças em ambientes domésticos (de nível sócio-econômico baixo e médio) e creches (públicas e particulares), constatou que, no geral, as creches públicas e as residências de nível sócio-econômico baixo assemelham-se quanto ao contato corporal, superior ao encontrado nas residências de nível sócio-econômico médio e nas creches particulares. Porém, a interação verbal foi mais elevada no ambiente doméstico de classe média, sendo semelhante nos dois tipos de creches.

²⁴ O que poderia sugerir 'qualidade' e não 'quantidade'. Para Bronfenbrenner (1996 a), mais importante é o conteúdo das interações e não a quantidade delas.

A autora argumenta que os resultados mostram-se bastante diferentes dependendo dos critérios empregados para definir interação. Se a definição se restringir às comunicações verbais, os dados apontariam o ambiente doméstico de classe baixa como muito inferior. Entretanto, se o conceito de interação incluir obrigatoriamente o contato físico, o oposto seria verdadeiro.

Com base nesses dados, a autora assinala a necessidade de que se busque uma descrição mais abrangente do contexto de desenvolvimento em que seja equacionado o papel da cultura, superando as avaliações dos mesmos apenas como 'bons' ou 'maus', mas alcançando uma compreensão de efeitos relacionados às diversas configurações. Tal posicionamento não implica em desconsiderar o compromisso com políticas públicas que venham melhorar as condições de desenvolvimento, apenas poderia ampliar a capacidade explicativa das teorias. E complementa dizendo que,

Nossa cultura (ocidental, urbana e pós industrial), atribui um alto valor às habilidades acadêmicas, centradas na dimensão cognitiva do desenvolvimento e a serviço, geralmente, de objetivos de vida ligados à acumulação, ao consumo de bens e à realização pessoal. Da mesma forma, dimensões de personalidade, como iniciativa e independência são tipicamente valorizadas em culturas com um forte senso de prioridade do indivíduo. Nesse tipo de contexto, é possível que sistemas de cuidado apropriados para gerar resultados compatíveis com os valores sociais vigentes devam ser privilegiados enquanto políticas públicas, não devendo esses resultados, entretanto, ser tomados como equivalentes ao desenvolvimento humano, enquanto conceito (Lordelo, 2002, p. 349).

Lordelo *et al.* (2000), em estudo sobre *responsividade materna* em ambiente doméstico de famílias moradoras de bairro pobre e de classe média, a partir da utilização de instrumental específico, observaram a interação de *díades* mãe-filho e questionaram as crenças sobre maternidade e as atitudes das mães em relação à criação de filhos.

Esses autores concluíram que os níveis de responsividade materna foram duas vezes mais altos entre as mães de classe média e de escolaridade superior. De acordo com a abordagem ecológica e a co-construtivista que orientaram a pesquisa, embora a condição social seja um aspecto influenciador do

microsistema familiar, os resultados do estudo não implicam em dizer que as diferenças encontradas significam que certas condições sócio-econômicas causam estilos maternos determinados.

As idéias, crenças e práticas maternas são dinâmicas e não-lineares, provavelmente, resultado de um *“equilíbrio dinâmico entre o modo pelo qual elas (as mães) foram educadas [...] os valores culturais vigentes em seu ambiente próximo e distante, e as circunstâncias das suas vidas presentes, nos termos de características materiais e simbólicas dos ambientes em que vivem”* (Lordelo et al., p. 79).

Ribas, Moura e Ribas Júnior (2003), com o objetivo de fornecer um panorama das pesquisas sobre responsividade materna e discutir criticamente este conceito, realizaram um levantamento bibliográfico em base de dados internacional e nacional.

Com base nos dados obtidos, pareceu razoável aos autores afirmar que as pesquisas sobre este tema ainda carecem de considerar aspectos como suporte social, estrutura familiar, nível educacional e variações culturais. A investigação sobre responsividade ganha sentido quando integrada à compreensão de outros componentes do sistema, tais como as práticas da cultura, as etnoteorias que guiam o comportamento dos pais enquanto eles cuidam de seus filhos, entre outros. Considerar o ambiente social no qual a família está inserida, pode trazer elementos significativos para a discussão²⁵.

²⁵ Os autores apontaram para a necessidade da realização de pesquisas brasileiras sobre o tema, uma vez que parece que ele não vem sendo significativamente explorado. Neste sentido, a realização de pesquisas nacionais pode ser útil e produtiva, revelando informações sobre amostras brasileiras relevantes para estudos subseqüentes na área e, ao mesmo tempo, gerando dados passíveis de serem discutidos comparativa e criticamente em relação aos estudos internacionais.

Rabinovich (1999), a partir de pressupostos da abordagem ecológica e de uma perspectiva culturalmente inclusiva²⁶, realizou estudo sobre contextos sócio-familiares de desenvolvimento com famílias de baixa renda. Conclusões da autora reforçam as idéias do estudo anterior, no sentido de que sinalizam para a necessidade de um conhecimento mais extenso e aprofundado do contexto de desenvolvimento da criança brasileira, no qual circulam práticas e significados culturais.

Essa necessidade parece aproximar-se da inquietação levantada por Rosenberg (1994) sobre a condução de estudos neste âmbito. Essa autora afirma que a abundante produção científica sobre crianças e adolescentes em situação de rua, na década de 80, oferece um dos exemplos de desconsideração das diversidades culturais, de estigmatização e responsabilização conseqüente das famílias pobres pelo destino social de seus filhos. A retórica sobre crianças pobres traz uma concepção que desconsidera formas diversificadas de organização familiar, de expressões de afeto e cuidado parental.

A autora prossegue tratando sobre o discurso proveniente de um imaginário social a respeito do modelo ideal de família, sobre o conceito de família pobre como sendo sinônimo de família desorganizada e sobre a noção de fatores de risco atribuída aos grupos sociais desfavorecidos.

A confusão entre fatores associados e fatores de causalidade, acaba por estabelecer uma relação, por exemplo, entre a família 'desorganizada' e o menor rendimento escolar da criança. Muitas vezes, tais equívocos funcionam como uma armadilha tanto para a reflexão como para a ação e, em conseqüência, podem

²⁶ 'Culture-inclusive', proposta por Valsiner. O próprio autor reconhece intersecção com a abordagem ecológica (Lordelo *et al.*, 2002). Essa perspectiva admite que as relações indivíduo-ambiente "*estão ancoradas em práticas sócio-simbólicas familiares que se dão no meio sócio-historicamente construído, produto e produtor de significações*" (Rabinovich, 1999, p. 41).

redundar em propostas de políticas públicas que negligenciam o estabelecimento de políticas sociais para todos, como resposta ao reconhecimento da cidadania e reforçam os processos de exclusão social (Rosenberg, 1994; Castel, 2000).

Por fim, Burchinal (1999), em artigo de revisão da literatura em língua inglesa sobre pesquisas voltadas para a relação entre qualidade das experiências de cuidado e desenvolvimento infantil, ressalta que os trinta anos de estudos na área apontam que não há consenso sobre o tema.

A autora afirma que, dentre os pesquisadores, há um outro grupo que, a partir de uma compreensão do desenvolvimento da criança como uma função de interconexões²⁷ tem sinalizado que o trabalho futuro é identificar os mecanismos pelos quais as medidas globais de qualidade são relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e social, além de verificar se os mesmos operam similarmente ou diferentemente em crianças de contextos sociais diferentes. Segundo esse grupo, essa identificação poderá ajudar a esclarecer esses sistemas de influências sobre o desenvolvimento da criança.

Eventos estressores ou traumáticos de vida

Bronfenbrenner (1996 a) admite, na sua definição de eventos de vida, o conceito de *transições ecológicas*, abordado em linhas anteriores. Para o autor, uma *transição ecológica* ocorre sempre que a posição da pessoa é alterada como

²⁷ Possivelmente pesquisadores de abordagens como a bioecológica, a co-construtivista, a de sistemas epigenéticos, a de sistemas dinâmicos. Segundo Lordelo (2002 a, p. 8), um aspecto que une tais abordagens “é a idéia que vem se tornando consensual de desenvolvimento enquanto um processo complexo, o comportamento é organizado como uma consequência de o organismo comportar-se no mundo, ao invés de ser um resultado da atividade genética ou das forças do ambiente”. Para compreender as especificidades de cada abordagem, consultar referência citada.

resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos, como a chegada de um irmão mais novo, entrada na pré-escola, promoção no trabalho, casamento, mudança de residência, divórcio, morte de alguém próximo, entre outros.

Segundo esse autor, tais eventos têm importância para o desenvolvimento, pelo fato de que, quase invariavelmente, envolvem uma mudança de papel que, por sua vez, altera a maneira pela qual a pessoa é tratada e trata os outros, o que ela faz, o que ela pensa e sente em relação a si mesma e em relação às outras pessoas em seu mundo.

Como exemplo, pode-se citar o divórcio dos pais. Bronfenbrenner sugere que o impacto no desenvolvimento da criança dá-se na medida em que o rompimento da relação dos pais pode gerar sobrecarga a um dos progenitores, geralmente a mãe, que acaba por ter que assumir o papel de provedora, podendo gerar *efeitos de segunda ordem*, dentre eles, certa inconsistência na disciplina e controle dos filhos (Bronfenbrenner, 1996 a).

Rowlison e Felner (1988) afirmam que, desde o final da década de 1960, pesquisas vêm sendo conduzidas sobre a natureza e a extensão da relação entre eventos de vida e a adaptação humana; porém, esses autores observam que há uma confusão conceitual e metodológica que circunda tais estudos. Uma investigação desenvolvida por eles sugere que os principais eventos negativos de vida pareciam ter uma associação significativa com o desajustamento nas diferentes áreas do indivíduo, enquanto que os eventos de vida positivos, particularmente aqueles controláveis, foram preditivos de melhor ajuste da pessoa em um número menor de domínios.

Bastos *et al.* (1999) realizaram um estudo de caráter longitudinal com famílias de baixa renda, objetivando avaliar o impacto do ambiente familiar, nos

primeiros anos de vida, nas medidas de ajustamento e competência na adolescência.

Quando os sujeitos tinham de 0 a 6 anos de idade, esses pesquisadores utilizaram o Inventário HOME para avaliar a qualidade de estimulação do ambiente familiar. Dez anos depois, aplicaram o Questionário de Eventos de Vida, para verificar a ocorrência de eventos estressores nos últimos cinco anos; uma Ficha Familiar para obter dados sobre as características demográficas; o QMPI, com o intuito de avaliar a morbididade psiquiátrica; e uma versão adaptada do ACQ, para avaliação de competências.

Os resultados sugerem que a qualidade da estimulação do ambiente familiar precoce mostrou-se mais importante do que a psicopatologia parental na análise das diferenças dos resultados de morbididade psiquiátrica e competência. O único fator da qualidade de estimulação significativamente relacionado à morbididade psiquiátrica foi a 'punição e restrição física'.

De maneira geral, quanto mais alta foi a pontuação do HOME, mais altos foram os índices de ajustamento, sendo os fatores mais expressivamente relacionados: a responsividade emocional e verbal da mãe, envolvimento materno com a criança, ausência de punição e restrição, variedade da estimulação, estimulação do comportamento acadêmico, estimulação através de brinquedos, jogos e materiais de leitura.

Entretanto, alguns fatores que poderiam ser relacionados à adversidade nos primeiros anos de vida predisseram níveis mais altos de competência. Nesse sentido, os autores concordam que estudos sobre vulnerabilidade exigem uma perspectiva interacionista e alertam para a complexidade inerente à determinação de vulnerabilidade ou resiliência.

Bastos e Almeida Filho (1999), ao longo de cinco anos de acompanhamento de famílias de baixa renda, conduziram estudos de caso fundamentados, dentre outros pressupostos, nas contribuições da abordagem ecológica. O objetivo do trabalho aqui relatado consistia em verificar as possíveis relações entre os *eventos disruptivos*²⁸ internos e externos à família e os *modos de partilhar*²⁹.

Os autores assinalam que “as conseqüências de um evento estão intimamente relacionadas com os significados culturais que lhe são atribuídos num determinado contexto sócio-econômico e cultural” (p. 63). Acontecimentos, como a morte de uma pessoa importante da família, marcam disrupções pelo fato da inclusão “dos significados que lhe são atribuídos na dinâmica interna da organização e desenvolvimento do grupo familiar” (p.63).

O mecanismo de interação entre os eventos disruptivos e os modos de partilhar³⁰ pode ser entendido da seguinte maneira: a construção coletiva de significados em torno dos acontecimentos e práticas é decisiva para orientar a direção do desenvolvimento e o estado da organização na qual ele ocorre, ou seja, o equilíbrio-desequilíbrio é descrito como uma função do comportamento e das relações intersubjetivas de seus agentes e “não de qualquer evento isoladamente, por mais traumático e disruptivo que ele seja” (p.68).

Nessa mesma direção, importantes contribuições são apontadas por Lordelo, Bastos e Alcântara (2002), a partir da exploração dos nexos entre uma

²⁸Períodos de mudanças nas interações e no comportamento das pessoas que constituem a família. Segundo conceituação, essas mudanças não podem ser definidas apenas pela tipologia de eventos, mas devendo-se levar em conta o contexto em que ocorrem (Bastos & Almeida Filho, 1999).

²⁹Comporta descrições da experiência coletiva cotidiana do grupo familiar, incluindo a dimensão comportamental (práticas), a cognitiva (as justificativas dadas pelo adulto para a inserção da criança nessas práticas) e o contexto interativo no qual ocorre (*op. cit.*).

³⁰ Por ocasião do doutoramento da primeira autora, resultou em um modelo de análise dessa relação (Bastos & Almeida Filho, 1999).

história marcada cotidianamente pela violência doméstica e urbana e os padrões de enfrentamento de um adolescente. Em estudo de caso de recorte longitudinal³¹, os autores encontraram, por um lado, um contexto violento e/ou que propicia a violência (*ecologia propiciadora de atos violentos*); por outro, um adolescente que lida com este contexto através de estratégias singulares, construindo uma personagem de alguma forma coerente com tais contextos (ora vítima, ora agressor).

Com base nos dados do estudo, Lordelo *et al.* (2002), reiteram que a abordagem ecológica pressupõe risco em uma perspectiva que considera, a todo o momento, o contexto que ele integra, o significado a ele atribuído e o modo pelo qual a pessoa o enfrenta.

Nessa mesma perspectiva, Bastos *et al.* (2002), em relatos de estudos de seguimentos sobre o cotidiano de famílias pobres do nordeste do país, exploraram as histórias de vida dessas famílias a partir de três categorias: modos de enfrentamento, resiliência e modos de partilhar. Dentre a riqueza de dados, ao longo do trabalho, os autores alertam para a complexidade imbricada quando da inserção nesse fluxo de práticas cotidianas e que, nesse processo, ocorrem trocas semióticas, cujos signos, significados, transações e habilidades são indissociáveis.

Neste sentido, “a busca de unidades de análise ecológica e desenvolvimentalmente válidas deve reconhecer essa contextura particular” (p. 100) e é compreendida pelos autores como uma tarefa prioritária no estudo do

³¹Mencionado pelos autores, coerência entre a metodologia escolhida e a abordagem ecológica e co-construtivista que orientaram a pesquisa, destaca-se aqui a sintonia com a abordagem ecológica: estudos dessa natureza são eficazes em detectar os *processos proximais*, além de outros aspectos como a bidirecionalidade entre sujeito e contexto, reservando certo grau de autonomia do primeiro em relação ao segundo, levando em conta que a direção de trajetórias de desenvolvimento pode ser predita apenas como probabilidade e escapa a uma concepção linear e de causalidade (Lordelo *et al.*, 2002).

desenvolvimento, assumindo-se que contextos e processos são interdependentes.

Esses autores concluíram que a compreensão da realidade das famílias escapa a uma lógica de determinação causal reducionista e reconsideram situações que poderiam ser entendidas como fatores de risco, como as famílias matrifocais, onde a mulher é a principal provedora, assumindo jornadas duplas de trabalho. Nas histórias das famílias, essa presença feminina, mesmo que aparentemente frágil, constitui-se em um elemento de permanência e continuidade por adversidades e crises.

Por fim, os autores concordam com a necessidade já apresentada pela literatura pertinente sobre a carência de estudos que permitam ir além da mera sugestão de indicadores, chegando à identificação dos mecanismos e processos configuradores de risco e proteção. Se a *“resiliência ainda é um constructo insuficientemente elaborado, ela representa uma idéia útil para orientar a discussão de diferenças culturais e individuais nos modos de enfrentamento de condições de risco”* (op. cit., p. 106).

As histórias das famílias do estudo, se reduzidas a uma análise linear de risco e proteção, remetem a uma certa desesperança, mas, como tantas histórias de famílias vivendo em pobreza, *“são feitas de rostos singulares (embora anônimos), de desejos, sonhos e recursos imprevistos que apontam para possibilidades e traduzem o dinamismo próprio do desenvolvimento”* (p.131).

Por fim, faz-se útil resgatar algumas considerações a respeito da complexidade inerente à questão da adversidade. Rizzini e Dawes (2001) afirmam que, quando a discussão trata de questões psicossociais³², o assunto torna-se

³² Ressaltam os autores que, no plano biológico há consenso, por exemplo, quanto aos efeitos de uma má nutrição ao desenvolvimento da criança (Rizzini & Dawes, 2001).

complexo pelo fato de que existem diferentes padrões e normas, bem como diferentes concepções sobre desenvolvimento, uma vez que esses conceitos são construídos socialmente, enraizados naquilo que se projeta como futuro imaginado para a infância em uma dada cultura ou comunidade³³.

Tal complexidade acompanha outros conceitos como resiliência, fatores de risco, fatores de proteção. É fato que estudos sobre esses temas têm sido amplamente produzidos no 'primeiro mundo'; porém, a maioria do planeta vive no mundo 'subdesenvolvido', marcando uma condição que pode refletir em diferentes concepções sobre os mesmos constructos (Rizzini & Dawes, 2001).

Nesse dilema, alguns estudiosos admitem um certo *relativismo cultural*, que tem vantagens e desvantagens. Para a pesquisa, sua principal vantagem é a possibilidade de desafiar constructos estabelecidos, porém, na prática, pode levar a indefinições sobre o que é bom ou ruim para o desenvolvimento da criança³⁴. Além disso, pode conduzir a uma certa neutralidade em relação às diferentes condições de vida.

No entanto, enquanto não acreditamos na 'criança universal', há evidências que apontam para circunstâncias de vida que influenciam os processos de desenvolvimento em maneiras particulares, tanto aquelas que ampliam como as que restringem possibilidades. O processo por meio do qual se dá essa relação é

³³ Traços, como dependência-independência ou agressividade-docilidade podem ser adequados para alguns contextos e inadequados em outros, pelo fato de que nem todas as comunidades têm os mesmos projetos em mente (Rizzini & Dawes, 2001).

³⁴ Os autores afirmam que se pode pensar numa escala de possíveis características centrais que podem ter expressões variáveis em diferentes comunidades como: senso de identidade e auto-estima, relações saudáveis com a família e pares, habilidade de ser produtivo; capacidade de usar mudanças no desenvolvimento e recursos culturais. Essas características baseiam-se em quatro pilares: saúde física; família acolhedora (ou uma forma alternativa de família); escola 'positiva'; comunidade estável, segura e que apóie. Acrescentam que não podemos falar sobre desenvolvimento ao menos que tenhamos uma noção do mesmo como progresso: andar é um ponto mais desenvolvido na vida do que engatinhar e permite a solução de vários problemas. Em um nível psicológico, acreditamos que mais chances de adaptação são possíveis se o indivíduo tem ferramentas mentais mais elaboradas. Se uma sociedade é melhor ou não que a outra, é uma questão de valores, mas se um ou outro tipo de raciocínio é melhor adaptado ou não para as demandas da sociedade moderna, esse é um problema psicológico (Rizzini & Dawes, 2001).

uma importante e complexa questão. Porém, na falta de certezas, característica do período pós-moderno, é necessário um pouco de fé para manter a possibilidade de que o conhecimento psicológico possa contribuir para a compreensão e melhoria da adversidade (Rizzini & Dawes, 2001).

Em face da diversidade e adversidade dos contextos de desenvolvimento da criança e da necessidade de investigá-los, apresentam-se a seguir, os objetivos deste trabalho.

OBJETIVOS:

O presente estudo objetivou identificar as experiências de vida de crianças residentes em bairros ocupados por famílias de baixa renda, mediante análise do banco de dados de um projeto preventivo e interventivo, constituído a partir de informações dadas por pais ou responsáveis.

Para tanto, pretendeu-se:

- Verificar a frequência com que ocorrem os itens listados na dimensão 'Experiências de vida' da escala denominada '*Parent's Appraisal of Child Early Development*' (PACED);
- Caracterizar a frequência com que ocorrem os itens, segundo categorias estabelecidas a partir da literatura pertinente aos 'fatores de risco' e 'fatores de proteção';
- Compreender os resultados à luz da abordagem ecológica.

MÉTODO

MÉTODO:

Participantes

Essa pesquisa tomou como objeto de análise 271 prontuários que fazem parte do banco de dados do projeto 'Do risco à proteção', onde constam os resultados relativos ao '*Parent's Appraisal of Child Early Development*' (PACED).

Foram considerados como participantes dessa investigação as 271 pessoas que ofereceram informações sobre o desenvolvimento das 'suas' crianças. O instrumento apresenta um inquérito sobre a vinculação do entrevistado com a criança e a Tabela 1 aponta que a grande maioria das aplicações (89.3%) foi realizada com a *mãe*; com uma representação bem menor (3.7%) dos entrevistados que se apresentaram como *pai*; seguido pela *avó* que representa 3.3% dos informantes; 1.1% foram classificados como *outro* (podendo ser madrasta, padrasto, madrinha, etc.); 1.8% se identificaram como *tia*; 0.4% *avô*; e de 0.4% participante esse *dado não* foi *obtido*.

Tabela 1
Vinculação do participante com a criança

Vinculação	F	%
Mãe	242	89,3
Pai	10	3,7
Avó	9	3,3
Outro	5	1,1
Tia	3	1,8
Avô	1	0,4
Total	270	99,6
Dado não obtido	1	0,4
Total	271	100

As 271 crianças sobre as quais obteve-se as informações aqui analisadas encontravam-se vinculadas às instituições educacionais acolhedoras do projeto 'Do risco à proteção', a saber: duas ONG's¹ voltadas para o atendimento da criança dos 0 aos 6 anos; uma escola de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental, ambas da rede municipal de ensino.

Tais instituições educacionais encontram-se localizadas em duas áreas distintas da periferia da cidade, sendo que as famílias residem nas imediações. Os bairros são distantes da área central aproximadamente dez quilômetros e neles há alguns aparelhos sociais, como escolas, creches, unidades básicas de saúde.

A fim de fornecer dados sócio-demográficos da amostra, considerou-se pertinente 'lançar mão' dos itens do instrumento que permitissem clarificar alguns aspectos das famílias desse estudo, a saber: configuração, levando em conta o número de pessoas (adultos e crianças); vínculo do adulto e faixa etária das outras crianças com as quais convivem as da amostra; renda total; condições de habitação (tipo de moradia, número de cômodos e saneamento básico), faixa etária e escolaridade dos pais.

No que se refere à configuração do grupo familiar, a Tabela 2 demonstra que a maioria das famílias (65.5%) não é extensa, sendo composta por *1 a 2 adultos e 1 a 2 crianças*, portanto, até quatro pessoas. Em seguida, observa-se uma grande queda desse percentual, 25.5% são compostas por *3 a 4 adultos e 3 a 4 crianças*, podendo representar de 4 a 8 pessoas. O restante (7.3%) compõe a amostra de famílias formadas por *mais do que oito pessoas*.

¹ Organizações não-governamentais, da iniciativa privada, sem fins lucrativos.

Tabela 2
Número de adultos e crianças

Número pessoas	Adultos		Crianças		Média %
	F	%	F	%	
1 a 2	188	69,3	168	61,9	65,5
3 a 4	56	20,6	81	29,8	25,5
5 a 6	13	4,7	16	5,9	5,3
7 a 8	4	1,4	2	0,7	1,0
9 a 10	2	0,7	-	-	0,7
11 a 12	1	0,3	-	-	0,3
Total	264	97,4	267	98,5	98,4
Dado não obtido	7	2,5	4	1,4	1,4
Total	271	100	271	100	100

Quanto ao vínculo dos adultos da família em relação à criança, a Tabela 3 demonstra que a pessoa mais presente é a *mãe* (92.3%), os *pais* fazem parte de 63.1% das famílias, 30.2% correspondem aos *avós* (considerando avô e avó), 28% são os *tios* (considerando tio e tia), 7.8% são os *irmãos* (considerando irmão e irmã), 4.8% *padrastos*, 4.1% são *outros* (bisavós, sobrinhos, etc), e uma pessoa (0.4%) é *madrasta*.

Tabela 3
Vínculo do adulto

Vínculo	Criança	
	F	%
Mãe	250	92,3
Pai	171	63,1
Avós	82	30,2
Tios	76	28,0
Irmãos	22	7,8
Padrasto	13	4,8
Outro	11	4,1
Madrasta	1	0,4

A Tabela 4 apresenta dados referentes à convivência da criança com as outras que compõem a família. Esse aspecto aparece distribuído de forma homogênea, havendo pequena diferença entre a maior parte da amostra (38%)

que tem contato com *pares da mesma geração* (menos de cinco anos de diferença etária) e 24.7% que não convivem com outras no grupo familiar (criança só); 19.6% têm contato com *pares mistos* (crianças da mesma geração e mais velhas), 15.5% convivem com *pares mais velhos* (mais de cinco anos de diferença), e de 2.2% participantes esse dado *não foi obtido*.

Tabela 4
Convivência com crianças

Convivência	Criança	
	F	%
Pares da mesma geração	103	38,0
Só	67	24,7
Pares Mistos	53	19,6
Pares mais velhos	42	15,5
Total	265	97,7
Dado não obtido	6	2,2
Total	271	100

Quanto à renda familiar total, considerando o valor atual do salário mínimo (R\$ 260,00), a Tabela 5 apresenta que a maioria das famílias (37.3%) afirmou dispor de uma renda mensal, cujo valor pode ser compreendido na faixa de 1 a 3 salários (de R\$ 260,00 a R\$ 780,00); em seguida, representando 20.6% da amostra, encontram-se as famílias que possuem renda aproximada de 3 a 6 salários (de R\$ 780,00 a R\$ 1.560,00). Apenas 4.7% apontaram possuir rendimentos entre 6 a 9 salários (R\$ 1.560,00 a R\$ 2.340,00); 4.8% possuem renda *abaixo de 1 salário* e 1.1% afirmaram dispor de um valor *acima de 9 salários* (superior a R\$ 2.340,00).

É importante considerar que uma parte considerável dos prontuários não apresentava esse dado (32.4%).

Tabela 5
Renda Familiar

Renda familiar	Famílias	
	F	%
Abaixo de 1 salário mínimo	13	4,8
1 a 3	101	37,3
3 a 6	56	20,6
6 a 9	13	4,7
Acima de 9 salários mínimos	3	1,1
Total	183	67,5
Dado não obtido	88	32,4
Total	271	100

Como informação complementar, a análise dos dados relativos aos valores médios da renda familiar demonstra que a *mínima* apontada foi de R\$ 65,00, a *média* foi R\$ 792,82 e a *máxima* de R\$ 4.500,00.

As tabelas que seguem demonstram as condições de habitação das famílias, segundo critérios de *tipo de moradia* (considerando especificamente o material com o qual a residência foi construída) e o *número de cômodos* que a compõem (Tabela 6). Dados referentes ao acesso ao *saneamento básico* são descritos na Tabela 7.

Duzentos e cinquenta e uma das famílias desse estudo residem em casas de *alvenaria* (92.3%), dez em casas de *madeira* (3.7%) e de onze informantes esse *dado não foi obtido* (4%). Quanto ao número de cômodos, a maioria dos participantes afirmou dispor de *mais que três* (59%), sessenta e seis deles responderam *três* (24.4%), trinta apontaram *dois* (11.1%), quatro sinalizaram apenas *um* cômodo (1.5%) e onze participantes *não informaram* esse dado (4.1%).

Tabela 6
Tipo de moradia e nº cômodos

Tipo de moradia	Criança		Cômodos	Criança	
	F	%		F	%
Alvenaria	251	92,3	1	4	1,5
			2	30	11,1
			3	66	24,4
Madeira	10	3,7	Mais que 3	160	59,0
Total	260	95,9	Total	260	95,9
Dado não obtido	11	4,0	Dado não obtido	11	4,1
Total	271	100	Total	271	100

Conforme demonstrado na Tabela 7, duzentos e cinqüenta e cinco famílias (94.1%) têm *luz elétrica* e *coleta de lixo*, duzentos e cinqüenta e três (93.4%) dispõem de *água encanada*, duzentos e quarenta e seis (90.8%) possuem serviço de *esgoto* e duzentos e cinqüenta e cinco (94.1%) têm *coleta de lixo*.

Tabela 7
Saneamento básico

Saneamento básico	Criança	
	F	%
Água	253	93,4
Luz	255	94,1
Esgoto	246	90,8
Coleta de lixo	255	94,1

Ainda, buscando caracterizar a amostra, passa-se a descrever dados relacionados à faixa etária e escolaridade dos pais (incluindo pai e mãe). Em relação à faixa etária, a Tabela 8, mostra que a idade *mínima* dos mesmos é 18 anos, a *média* é de 29 anos e a *máxima* é de 56 anos.

Tabela 8
Faixa etária dos pais

Faixa etária	
Mínima	18
Média	29
Máxima	56

No que se refere à escolaridade, a Tabela 9 demonstra que a maioria deles (52.7%) possui o nível *Fundamental incompleto*, em seguida, 14.2% dos pais afirmaram ter formação *Fundamental completa*, 13.8% dispõem de escolarização em nível *Médio*, 10.1% têm o *Ensino Médio incompleto*, 1.1% dos participantes não *souberam informar* esse dado, 0.9% deles têm curso *Superior*, 0.7% possuem *Qualificação Técnica*, 0.7% dentre os pais da amostra encontram-se na condição de *Analfabetos*, 0.3% não completaram o *Ensino Superior*, e de 5.1% dos participantes esse *dado não foi obtido*.

Tabela 9
Escolaridade dos pais

Escolaridade	F	%
Não sabe	6	1,1
Analfabeto	4	0,7
Fundamental incompleto	286	52,7
Fundamental	77	14,2
Médio incompleto	55	10,1
Médio	75	13,8
Técnico	4	0,7
Superior incompleto	2	0,3
Superior	5	0,9
Total	514	94,8
Dado não obtido	28	5,1
Total	542	100

Por fim, com o objetivo de caracterizar a amostra das crianças que fazem parte desse estudo, os dados abaixo buscam descrevê-la quanto ao gênero e à faixa etária. Com relação ao gênero, a Tabela 10, demonstra que 51.7% são do

sexo *masculino*, 47.2% do sexo *feminino* e, de 1.1% dos participantes, essa informação não foi obtida.

Tabela 10
Gênero das crianças

Gênero	F	%
Masculino	140	51,7
Feminino	128	47,2
Total	268	98,9
Dado não obtido	3	1,1
Total	271	100

No que se refere à faixa etária das crianças, como pode ser observado na Tabela 11, a mesma encontra-se distribuída da seguinte forma: a maior concentração de crianças localiza-se na faixa dos *4 aos 6 anos* (40.2%); logo em seguida, observa-se a faixa dos *2 aos 4* (36.9%); depois, o grupo de crianças com idade entre *0 e 2* (11.4%); seguido daquelas que possuem de *6 a 8* (8.5%), uma pequena parcela está na idade dos *8 a 10* (0.7%); uma única criança de *10 a 12* (0.4%); e 5 (1.8%) crianças cujos *dados não foram obtidos*.

Tabela 11
Faixa etária das crianças

Faixa etária	F	%
0 a 2	31	11,4
2 a 4	100	36,9
4 a 6	109	40,2
6 a 8	23	8,5
8 a 10	2	0,7
10 a 12	1	0,4
Total	266	98,2
Dado não obtido	5	1,8
Total	271	100

Instrumento

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi o '*Parent's Appraisal of Child Early Development*' (PACED) ou 'Avaliação de pais sobre o desenvolvimento da criança'. Tal instrumento é uma escala de desenvolvimento infantil elaborada no *Children's Institute* da Universidade de Rochester (EUA) e foi traduzida e adaptada semanticamente pela equipe do Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas (LAMP), coordenada pela orientadora desse trabalho.

O instrumento faz parte de um conjunto de procedimentos e instrumentos que objetiva fornecer informações para o planejamento e monitoramento de programas de prevenção (Guzzo, 2003 c). O PACED, especificamente, busca oportunizar a obtenção de dados sobre a criança, a partir das informações de seus pais ou responsáveis.

Os itens servem como um roteiro de entrevista, devendo ser preenchidos pelo aplicador. Passa-se a descrevê-lo na íntegra, porém a presente pesquisa deteve-se nos dados relativos à dimensão 'Experiências de vida' da escala.

O instrumento consiste em 104 itens distribuídos em oito dimensões, cujas opções de respostas variam conforme seus objetivos. Há questões em que o entrevistador deve assinalar ou não as respostas objetivas e há outras que se apresentam como graduação de frequência em que ele deve escolher a opção que melhor represente a resposta do entrevistado.

A primeira dimensão traz 15 itens relativos à identificação da criança (nome, data de nascimento, endereço e telefone), à vinculação do informante com a mesma, dados dos pais (nome, idade, escolaridade, telefone do trabalho), identificação do pediatra e dentista da criança (nome e telefone), inquérito sobre o tipo de assistência médica de que a criança dispõe, informações sobre as pessoas que residem no grupo familiar (número, idade e vinculação) e dados intitulados por 'Experiências de cuidado', cujos itens pretendem verificar os contextos de desenvolvimento da criança, desde seu nascimento (escola, casa ou outro; quantidade de horas por dia; dias da semana; meses do ano).

Em seguida, encontra-se disponibilizada a dimensão denominada 'Informações gerais de saúde' abrangendo 15 itens relacionados ao peso da criança ao nascimento, amamentação, hospitalização, condições de saúde física e emocional, ocorrência de acidentes, alergias, medicação, acompanhamento médico, além de informações sobre a gestação.

A escala ainda apresenta uma área denominada 'Coordenação motora fina, global e funcionamento sensorial', onde constam 10 itens sobre esse domínio do desenvolvimento a partir da apresentação de questionamentos sobre o desempenho em atividades cotidianas, como recorte, colagem, entre outros.

Na dimensão 'Desenvolvimento da fala e da linguagem', os 11 itens tratam de obter dados a respeito do modo pelo qual os informantes classificam essa

habilidade na criança, a partir da experiência de interação com ela e da interação da própria criança com outras pessoas.

Em seguida, encontra-se a dimensão denominada 'Habilidades escolares', constando de 13 itens organizados de modo a verificar o desenvolvimento cognitivo da criança, considerando informações sobre seu desempenho em atividades relacionadas à leitura, escrita, memória, atenção, raciocínio numérico, entre outros.

Na área denominada 'Funcionamento social, emocional e do comportamento' estão disponibilizados 12 itens relacionados à adaptação da criança, à manifestação das suas emoções e à interação com a mãe e com outros.

Em seguida, a escala disponibiliza a dimensão 'Experiências de vida', foco do presente estudo, a qual abrange 18 questões fechadas em que a maioria das opções de respostas é apresentada em termos de frequência de sua ocorrência. A partir do enunciado 'Sua criança já...', encontram-se inquéritos que buscam obter informações sobre as experiências de vida da criança, a partir de itens que sugerem interesse em caracterizar os fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento. Pelo fato de que dessa investigação trata especificamente dessa dimensão, esses itens estão disponibilizados no Anexo I.

Após essa dimensão, a escala apresenta uma área denominada 'Caracterização da família', onde constam duas sub-áreas distintas. A primeira delas, trata da 'Habitação', onde constam 4 itens relativos ao tipo de moradia, número de cômodos, condições de saneamento básico disponíveis e recursos materiais de que a família dispõe, como aparelhos eletrodomésticos, móveis, entre outros. Na seguinte, com o objetivo de caracterizar as condições de

'Trabalho' da família, a escala apresenta 5 itens, a fim de verificar a profissão dos pais, a remuneração, o tempo de permanência no emprego atual, a carga horária semanal e a renda familiar total.

Por último, há uma questão aberta solicitando que o informante fale livremente sobre a criança, sobre a família ou sobre ele mesmo.

Procedimentos

A coleta dos dados foi uma etapa implementada a muitas mãos, uma vez que foi realizada no período que compreende os anos 2000 até 2003, pelos alunos que participaram do estágio supervisionado em Psicologia Escolar da Puc-Campinas, cujas atividades fizeram parte do projeto 'Do risco à proteção'.

A Tabela 12 mostra a distribuição das aplicações ao longo dos anos, tendo sido a grande maioria realizada no ano de 2002 (45.4%), em segundo lugar (28%) está o total de aplicações feitas no ano 2001, depois (13.3%) no ano 2003 e 12.9% em 2000.

Tabela 12
Ano da aplicação

Ano	Aplicações	
	F	%
2000	35	12,9
2001	76	28,0
2002	123	45,4
2003	36	13,3
Total	270	99,6
Dado não obtido	1	0,4
Total	271	100

Os estagiários receberam uma capacitação específica para a aplicação do instrumento, sendo orientados quanto ao conteúdo de cada item, quanto ao preenchimento dos mesmos e quanto ao agendamento com os pais ou responsáveis pela criança.

As aplicações foram realizadas por meio de entrevistas individuais nos contextos educacionais ou no domicílio da criança, porém essa última não era a regra.

Os prontuários, na medida em que eram preenchidos, iam sendo arquivados pelos estagiários em pastas de acompanhamento de cada criança, organizadas por instituição educacional.

Em seguida, a equipe de bolsistas de iniciação científica do projeto 'Do risco à proteção' e os mestrandos, cujas dissertações envolviam a análise do PACED, realizaram a digitação do banco de dados, previamente organizado em plataforma S.P.S.S. (*System Package for Social Science*, versão 10.1).

Desse modo, a presente investigação pôde realizar um trabalho de análise do banco de dados do projeto de intervenção 'Do risco à proteção', onde constavam os dados relativos às aplicações do instrumento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

O *'Parent's Appraisal of Child Early Development'* (PACED) não dispõe de uma metodologia específica para o procedimento de análise dos resultados, portanto a sistematização dos dados, a fim de viabilizar o seu tratamento, interpretação e discussão, foi construída pela autora e pela orientadora desse trabalho.

Uma análise dos 18 itens da dimensão 'Experiências de vida' do instrumento, considerando as especificidades apresentadas no conteúdo de cada um deles e as contribuições da literatura, permitiu agrupá-los em quatro categorias.

A Tabela 13 permite uma visualização da disposição dos itens nas respectivas categorias.

Tabela 13
Categorização dos itens

Categoria	Item	Total de itens
1) Permanência, coesão e estabilidade familiar	3, 4, 10, 11, 15, 16 e 18	7
2) Rede de apoio social e afetivo	12	1
3) Engajamento em atividades e transições entre ambientes	1, 2, 13 e 14	4
4) Eventos estressores ou traumáticos de vida	5, 6, 7, 8 e 9	5
Total de itens		17

Como se podem observar, os itens foram agrupados em *permanência, coesão e estabilidade familiar; engajamento em atividades e interações entre*

ambientes; rede de apoio social e afetivo; e eventos estressores ou traumáticos de vida.

Após o procedimento de categorização, ainda restava uma consideração: as opções de resposta. Tais opções sugeriram o interesse em verificar a frequência³⁵ com que ocorrem as experiências na vida da criança, por isso, considerando as alternativas apresentadas no instrumento, optou-se por interpretar os dados atribuindo à resposta obtida como ‘fator de risco’ ou ‘fator de proteção’³⁶.

Esta compreensão foi facilitada pela contribuição de Gutman, Sameroff e Cole (2003) quando apontaram que fatores de risco e proteção são pólos opostos das mesmas variáveis. Por exemplo, na interpretação do item 10, “*Teve ‘mãe’ que dava atenção regularmente?*”, considerou-se a resposta *diariamente* como ‘fator de proteção’ e, por conseguinte, as respostas, *quase nunca, mensalmente e semanalmente*, foram classificadas como ‘fator de risco’.

Por apresentar compreensão confusa, o item de número 17 foi eliminado dessa análise. Esse item apresenta, no seu enunciado (‘*Sua criança come o que quer que ela coma?*’), um texto, cuja intenção poderia sugerir o interesse tanto em conhecer a disponibilidade de alimentos na família, quanto em obter dados sobre questões relacionadas ao controle dos pais, ou até mesmo em saber se a criança apresenta algum ‘transtorno alimentar’, dentre outras possibilidades de interpretação.

Essas dúvidas não puderam ser respondidas com base nas opções de

³⁵ Com exceção dos itens: 12 (*não, 1 adulto, 2 adultos, 3 ou mais*) e 15 (*antes das 8, entre 8 e 9, entre 9 e 10, depois das 10*).

³⁶ Foram utilizadas aspas para chamar atenção do leitor, serão apresentadas as razões ao longo da discussão dos dados.

resposta (*quase nunca, algumas vezes, freqüentemente, quase sempre*), portanto evitando gerar distorções nos resultados, optou-se por tratar e interpretar os dezessete itens restantes.

Após esses procedimentos, foram tabulados os dados em termos de freqüência e porcentagem de cada item, obtendo os dados de cada subcategoria e, ao final, da categoria. Os resultados e discussões são apresentados na seqüência da categorização.

1. Permanência, coesão e estabilidade familiar

A Tabela 14 traz os resultados dessa categoria.

Tabela 14
Permanência, coesão e estabilidade familiar

Permanência	Alternativas								Total		Total		Total		Total
	Quase nunca		Mensal		Semanal		Diária/e		Dado não obtido		Proteção		Risco		Geral
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	%
10	15	5,5	--	--	12	4,4	236	87,1	8	3,0	236	87,1	27	10	
11	45 ^a	16,6	8	2,9	33	12,2	172	63,5	13	4,8	172	63,5	86	31,7	
Total	30	11,1	4	1,4	22,5	8,3	204	75,3	10,5	3,9					100
							Total	10	3,9	204	75,3	56,5	20,8	100	
Coesão	Quase nunca		Algumas vezes		Frequê/e		Quase sempre		Dado não obtido		Proteção		Risco		
18	39 ^b	14,4	45	16,7	76	28	103	38	8	2,9	224	82,7	39	14,4	
Total	39	14,4	45	16,7	76	28	103	38	8	2,9					100
							Total	8	2,9	224	82,7	39	14,4	100	
Estabilidade	Nunca		1 ou 2		3 ou 4		5 ou mais		Dado não obtido		Proteção		Risco		
3	205	75,6	58	21,4	1	0,4	1	0,4	6	2,2	205	75,6	60	22,1	
4	125	46,1	91	33,6	31	11,4	12	4,4	12	4,4	125	46,1	134	49,4	
Total	165	60,8	74,5	27,5	16	5,9	6,5	2,4	9	3,3					100
							Total	9	3,3	165	60,8	97	35,7	100	
	Antes das 8		Entre 8 e 9		Entre 9 e 10		Depois das 10		Dado não obtido		Proteção		Risco		
15	23	8,5	103	38,0	101	37,3	34	12,5	10	3,7	227	83,8	34	12,5	
Total	23	8,5	103	38,0	101	37,3	34	12,5	10	3,7					100
							Total	10	3,7	227	83,8	34	12,5	100	
	Quase nunca		Algumas vezes		Frequê/e		Quase sempre		Dado não obtido		Proteção		Risco		
16	42 ^c	15,5	30	11,1	71	26,2	119	44	9	3,3	119	44	143	52,8	
Total	42	15,5	30	11,1	71	26,2	119	44	9	3,3					100
							Total	9	3,3	119	44	143	52,8	100	
							Total	9,3	3,4	170,3	62,9	91,3	33,7	100	
							Total Geral	9,1	3,4	199,4	73,6	62,3	23	100	

^a45= Nessa frequência, foi inserido o dado de 3 participantes (1.1%) que apontaram a resposta *nunca*, essa opção não faz parte do instrumento original.

^b39= Nessa frequência, foi inserido o dado de 1 participante (0.3%) que apontou a resposta *nunca*, essa opção não faz parte do instrumento original.

^c42= Nessa frequência, foi inserido o dado de 1 participante (0.3%) que apontou a resposta *nunca*, essa opção não faz parte do instrumento original.

Essa categoria foi delineada com base em contribuições da literatura que sinalizavam à importância de uma estrutura que favoreça o senso de permanência, coesão e estabilidade familiar no desenvolvimento da criança (Bolwby, 1989; De Antoni *et al.*, 1999; Cecconello *et al.*, 2000; De Antoni & Koller, 2000; Fiamenghi, 2002).

Quanto ao senso de *permanência*, a maioria das crianças parece dispor de atenção diária dos 'pais' (75.3%), enquanto uma parcela menor parece não poder contar com a mesma condição (20.8%). No entanto, uma consideração merece ser feita quando se depara com esses resultados: a questão da apresentação do item e sua possível distorção no momento da coleta dos dados.

Ao observar que 20.8% da amostra se enquadram nas opções *quase nunca, mensalmente e semanalmente*, sugere-se que talvez possa ter havido alguma confusão por parte dos aplicadores no momento da coleta. Os itens aparecem com o sinal de aspas nas palavras '*mãe*' e '*pai*', o que demonstra intenção em obter informações sobre uma relação que a criança mantenha com alguém que possa ser mãe ou pai propriamente ditos ou com qualquer outro que seja responsável por oferecer-lhe cuidados (Bowlby, 1989; Cecconello *et al.*, 2000).

Se entendermos 'ao pé da letra' que 20.8% das crianças têm o tipo de atenção acima referido *quase nunca, semanalmente* ou apenas *mensalmente* pode tanto estar verdadeiramente representando o cotidiano dessas crianças, o que sugeriria uma situação de abandono ou negligência, ou mesmo estar sinalizando que, nessa frequência, a relação com a mãe (10%) e com o pai (31.7%) biológicos encontra-se ausente ou quase ausente.

Nessa última perspectiva, quando se observam os dados da configuração da família (Tabela 3), nota-se que a mãe (92.3%) é o vínculo mais presente da amostra de crianças, enquanto o pai se faz presente em um número menor de famílias (63.1%). Tendo em conta esses dados, acrescentando o resultado que aponta o padrasto (4.8%) como parte das famílias, pode-se inferir que 24.4% das famílias são do tipo *matrifocal*, o que pode tanto se constituir como um aspecto fragilizante (Bronfenbrenner, 1996 a; Oliveira & Bastos, 2000), quanto representar um elemento primário de permanência e continuidade por adversidades e crises (Bastos *et al.*, 2002).

É interessante apontar que a Tabela 3 (configuração da família), demonstra a presença de outros adultos residindo com a criança, sendo os mais freqüentes: avós (30.2%) e tios (28%). Esses dados parecem sinalizar para uma constituição *diferente* de família, podendo indicar a presença de *redes de apoio social e afetivo*.

Quanto ao senso de *coesão*, representado pelo item 18, a Tabela 14 demonstra que a maioria das famílias (82.7%) *freqüentemente, quase sempre* ou *algumas vezes* se reúne nas refeições e uma parcela menor (14.4%) respondeu *quase nunca*.

Ao deparar-se com esses dados, a primeira questão que vêm à mente trata da validade desse item para a comunidade estudada. Pode-se 'suspeitar' desses resultados, uma vez que esse item parece representar o que seria 'desejável' socialmente, podendo levar a respostas mais próximas do que se considera como mais favorável.

Essa possibilidade leva ao questionamento sobre quais seriam, de fato, os momentos e as formas em que os *rituais* familiares ou os *modos de compartilhar*

ocorrem na amostra e qual o simbolismo que carregam (Rabinovich, 1999; Bastos *et al.*, 2002; Fiamenghi, 2002).

A análise dos dados referentes à *estabilidade familiar* (itens 3, 4, 15³⁷ e 16) aponta que a maioria das famílias (62.9%) apresenta os itens como ‘fator de proteção’, enquanto que uma parcela menor (33.7%) representa essa subcategoria como ‘fator de risco’.

Os itens 3 e 4 referem-se ao questionamento sobre o fato da criança ter se mudado nos *últimos seis meses* ou ter se mudado *alguma vez*. A observação dos dados aponta que, no item 3, o resultado relativo ao ‘risco’ foi de 22.1% e nota-se que os valores aumentam para 49.4% quando se relacionam à segunda pergunta. Pode-se pensar que essas famílias, por se constituírem como economicamente desfavorecidas não dispõem de bens materiais de valor elevado, como, por exemplo, um imóvel próprio, o que explica o fato de que as mudanças de residência serem freqüentes.

Quanto às implicações dessas mudanças, inferir algo a respeito requer a disponibilidade de dados de outra natureza (qualitativos), na presente investigação, é possível apenas sinalizar para possíveis implicações, como a fragilização da rede de apoio social e afetivo e, emprestando o termo usado por Bastos *et al.* (2002), menor *enraizamento*.

Quando se depara com o conteúdo expresso no item 16 (*com que freqüência essa criança toma café da manhã*), surgem algumas dúvidas. A primeira relaciona-se à própria apresentação do item que denota grande importância dada ao café da manhã como a mais importante refeição do dia na

³⁷ Considerou-se como ‘fator de proteção’ as três primeiras opções, tendo em conta a idade das crianças (88.5%) têm de 0 a 6 anos.

cultura americana.

Deixando de lado a discussão sobre os efeitos de uma má nutrição (atributo 'universalmente reconhecido' como fator de risco ao desenvolvimento, segundo Rizzini e Dawes, 2001), os dados apontam para uma compreensão possível: 48.3% das crianças desse estudo têm idades entre 0 a 4 anos (Tabela 11) e, necessariamente, encontram-se vinculadas às instituições educacionais de atendimento em período integral, cujas atividades incluem o oferecimento do desjejum. Levando em conta essa informação, o resultado de 44% que tomam café da manhã *quase sempre*³⁸ pode estar representando essas crianças atendidas nas instituições de regime integral.

O restante (52.8%), pode indicar uma condição socioeconômica desfavorável dessas famílias, permitindo a seguinte inferência: pelo fato de que (erroneamente) o café da manhã não é considerado uma refeição importante, ele pode ser negligenciado em detrimento das outras refeições do dia.

Enquanto categoria (*permanência, coesão e estabilidade familiar*), os dados apontam para a predominância dos resultados tidos como 'fatores de proteção' (73.6%) aos de 'risco' (23%). Mesmo assim, ainda parece pertinente resgatar contribuições de Rizzini e Dawes (2001) sobre a diversidade cultural e adversidade: embora uma característica possa ser tida como favorável ao desenvolvimento, ela mesma pode ter expressões variáveis em diferentes comunidades.

Desse modo, faz-se importante considerar os significados, as singularidades das práticas e rotinas da família, onde transitam e são indissociáveis os signos, trocas, transações e habilidades (Bastos *et al.*, 2002).

³⁸ O instrumento não apresenta a opção *sempre*, deixando dúvida quanto à frequência.

Além disso, a maioria dos teóricos e pesquisadores tem admitido a ‘conexão’ entre ambiente e indivíduo e, poucos diriam que as primeiras experiências da criança ‘nunca’ são importantes e, igualmente, poucos afirmariam que tais experiências ‘sempre’ garantem o desenvolvimento e ‘inoculam’ traumas e perdas (Waters *et al.*, 2000).

1. Rede de apoio social e afetivo

A Tabela 15 demonstra que a grande maioria das crianças da amostra (89.6%) teve uma *relação carinhosa* com 1 adulto (38.7%), 2 adultos (18%) e 3 ou mais (32.8%); enquanto que pequena parcela apontou a resposta negativa (6.3%).

Tabela 15
Rede de apoio social e afetivo

Rede de apoio	Alternativas								Total		Total		Total		Total
	Não		1 adulto		2 adultos		3 ou mais		Dado não obtido		Proteção		Risco		Geral
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
12	17	6,3	105	38,7	49	18	89	32,8	11	4	243	89,6	17	6,3	
Total	17	6,3	105	38,7	49	18	89	32,8	11	4					100
	Total Geral								11	4,0	243	89,6	17	6,3	100

Os efeitos de uma rede de apoio social e afetivo têm sido amplamente considerados como ‘fator de proteção’ ao desenvolvimento da criança, bem como para a promoção da resiliência familiar (Brammer, 1992; Bronfenbrenner, 1996 a; Cowen & Wyman, 1998; De Antoni *et al.*, 1999; Cecconello *et al.*, 2000; Dessen & Braz, 2000; Oliveira & Bastos, 2000; Waters, Merrick *et al.*, 2000).

Conforme apresentado na introdução desse trabalho, Dessen e Braz (2000) afirmam que, embora existam algumas lacunas na literatura quanto à compreensão do sistema familiar, há pouca dúvida quanto à importância do suporte social para a saúde física e emocional do indivíduo e da família, no enfrentamento de transições normativas e não normativas.

Porém, faz-se importante destacar a contribuição de Bronfenbrenner (1996 a): a função da rede social como um elemento que aumente ou reduza a capacidade de uma díade funcionar como contexto de desenvolvimento depende da natureza da influência, ou seja, se há apoio ou desencorajamento das atividades 'positivas' da díade original. Essa informação não pode ser apontada na presente discussão devido à natureza dos dados desse estudo.

2. Engajamento em atividades e transições entre ambientes

Essa categoria foi configurada com base em estudos que apontaram como 'fator de proteção' o envolvimento de pais e filhos em atividades conjuntas (Cowen & Wyman, 1998) e a relação positiva entre ajustamento e estimulação do comportamento acadêmico e por meio de materiais de leitura, dentre outras características do ambiente familiar encontradas por Bastos *et al.* (1999).

Aliando à abordagem ecológica do desenvolvimento, os itens da escala foram classificados como *atividades molares* (itens 1 e 2 também incluem o conceito de *transições entre ambientes*) e *moleculares*.

A Tabela 16 demonstra os dados dessa categoria.

Tabela 16
Engajamento em atividades e transições entre ambientes

Atividade Molecular	Alternativas								Total		Total		Total		Total
	Quase nada		Menos de 1h		De 2 a 4 horas		5 horas ou mais		Dado não obtido		Proteção		Risco		Geral
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	%
14	53 ^a	19,5	81	29,8	107	39,5	21	7,7	9	3,3	134	49,4	128	47,2	
Total	53	19,5	81	29,8	107	39,5	21	7,7	9	3,3					100
									Total	9 3,3	134 49,4	128 47,2			100
Atividade Molar	Nunca		1 ou 2 vezes		3 ou 4 vezes		5 ou mais		Dado não obtido		Proteção		Risco		
1	197	72,7	16	5,9	1	0,4	39	14,4	18	6,6	56	20,7	197	72,7	
2	47	17,3	100	36,9	53	19,5	58	21,4	14	5,2	211	77,8	47	17,3	
Total	122	45	58	21,4	27	9,9	48,5	17,9	16	5,9					100
									Total	16 5,9	133,5 49,2	122 45	100		
13	Quase nunca		Mensal/e		Semanal/e		Diária/e		Dado não obtido		Proteção		Risco		
	74 ^b	27,3	34	12,5	104	38,4	42	15,4	17	6,2	180	66,3	74	27,3	
Total	74	27,3	34	12,5	104	38,4	42	15,4	17	6,2					100
									Total	17 6,2	180 66,3	74 27,3	100		
									Total	16,5 6,0	156,7 57,7	98 36,1	100		
Total Geral									12,7	4,6	145	53,5	113	41,6	100

^a53= Nessa frequência, foi inserido o dado de 2 participantes (0.7%) que apontaram a resposta *nunca*, essa opção não faz parte do instrumento original.

^b74= Nessa frequência, foi inserido o dado de 3 participantes (1.1%) que apontaram a resposta *nunca*, essa opção não faz parte do instrumento original.

No item 14, referente à televisão, nota-se certa homogeneidade, 47.2% assistem TV pelo período de 2 a 4 horas (39.5%) e mais de 5 horas (7.7%). Considerando que as crianças com idade de 0 a 4 anos (Tabela 11, 48.3%) são atendidas pelas instituições educacionais em regime integral, possivelmente, esse resultado refere-se às crianças mais velhas, que passam apenas parte do dia nas instituições.

Esse dado sugere que, grande parte ou todo o período em que as crianças não estão na escola, provavelmente, elas também não estão mantendo interações com adultos ou com outras crianças. Conforme postulado

Bronfenbrenner (1996 a), é possível inferir que essa exposição à TV pode estar reduzindo as possibilidades de convivência e interação com outros.

Tal interação poderia ser mais presente na amostra, visto que os dados da Tabela 4 apontam que 73.1% das crianças convivem com outras crianças no grupo familiar, sendo *pares da mesma geração* (38%), *pares mistos* (19.6%) e *pares mais velhos* (15.5%).

Quanto ao item 1, nota-se que a grande maioria das crianças (72.7%) *nunca* foi a uma *biblioteca*, sendo que uma pequena parcela, de acordo com a informação dos participantes, já foi *1 ou 2 vezes* (5.9%), *3 ou 4 vezes* (0.4%) e *5 ou mais* (14.4%). Possivelmente, o resultado correspondente a 20.7% de crianças que já estiveram em uma biblioteca seja referente ao acesso por meio dos contextos educacionais, uma vez que os bairros onde residem as famílias não dispõem desse recurso à comunidade, diferente da realidade americana.

Já no item 2, observa-se o oposto do resultado anterior, a maioria das crianças (77.8%) já foi a *excursões (zoológico, museus) 1 ou 2 vezes* (36.9%), *3 ou 4 vezes* (19.5%) e *5 ou mais* (21.4%), enquanto que uma pequena parcela (17.3%) *nunca* foi.

Esses dados podem tanto representar os passeios que as instituições educacionais promovem quanto demonstrar o interesse dos pais em propiciar essas oportunidades à criança.

Pode-se destacar, ao comparar os dados dos itens 1 e 2, que seus resultados mostram-se invertidos, sugerindo uma maior ênfase em atividades de 'lazer' do que em atividades 'acadêmicas'³⁹.

³⁹ Embora a ida a um zoológico possa representar muito mais em termos de aprendizagem, como, por exemplo, sobre os animais, do que a leitura de um livro. São os *processos proximais* que potencializam a aprendizagem (Tudge *et al.*, 1999).

Os dados do item 13 demonstram que 66.3% das crianças se engajam em atividades em que o *adulto lê* para elas em uma frequência *mensal* (12.5%), *semanal* (38.4%) e *diária* (15.4%); enquanto que 27.3% delas *nunca* se engajam nesse tipo de atividade. Esses dados deixam uma dúvida quanto ao contexto em que ocorre essa atividade, talvez os informantes possam ter se referido ao contexto educacional.

Os dados gerais da categoria *engajamento em atividades e interações entre ambientes* demonstram que 53.5% da amostra se envolvem em *atividades molares* e 41.6%, possivelmente, não se envolvem nesse tipo de atividade, pelo menos nas apresentadas no instrumento.

Uma interpretação possível seria que esses dados parecem sugerir um ‘reflexo’ da baixa escolaridade dos pais, apresentada na Tabela 9, cujos dados demonstram que a maioria deles (66.9%) possui até o nível Fundamental⁴⁰ e talvez, por isso, não dêem tanto valor às atividades do tipo ‘acadêmica’, similar ao entendimento de Tudge *et al.* (1999).

De qualquer modo, os dados levam à necessidade de outros apontamentos. Segundo definição (Bronfenbrenner, 1996 a), o envolvimento em atividades e interações é o ‘motor’ do desenvolvimento, podendo ser *moleculares* (pouco significativas quanto às influências sobre o desenvolvimento) ou *molares* (refletem o alcance e a complexidade do *meio ambiente ecológico*).

Considerando a amplitude dessa definição, os itens do instrumento parecem enfatizar o engajamento de crianças em interações que promovam o desenvolvimento de competências acadêmicas⁴¹, cuja associação foi ratificada

⁴⁰ Incluindo analfabetos (0.3%)

⁴¹ Essa ênfase é característica de uma sociedade ocidental, urbana e pós- industrial (Lordelo, 2002 b).

por Tudge *et al.* (1999) e Andrade (2003) em estudo sobre qualidade de estimulação e desenvolvimento cognitivo.

Entretanto, conforme Lordelo (2002 b) questionou o conceito de *interação*, pode-se questionar, também, o que se entende por *qualidade*, bem como os instrumentos utilizados para avaliá-la. Conforme destacado pela mesma autora, não se trata de afirmar se um ambiente é ‘bom’ ou ‘mau’, diferentes configurações podem potencializar o desenvolvimento de certas habilidades e não de outras⁴².

Além disso, parece pertinente a crítica feita por Lordelo (2002 b) quanto à referência ao desenvolvimento enquanto sinônimo de habilidades acadêmicas.

Tais apontamentos trazem implicações para a pesquisa em desenvolvimento, uma vez que a capacidade explicativa das teorias encontra-se ligada à necessidade do equacionamento do papel da cultura (Lordelo, 2002 b), das etnoteorias que guiam as práticas de cuidado (Ribas *et al.*, 2003) e dos contextos nos quais circulam significados culturais (Rabinovich, 1999), que fazem com que crianças sejam encorajadas a se engajar em determinados tipos de atividades e desencorajadas em relação a outros (Tudge *et al.*, 1999).

Entretanto, essa declaração não implica em desconsiderar que o conceito de desenvolvimento também engloba a noção de progresso: quando a pessoa dispõe de recursos cognitivos mais elaborados, possivelmente, as chances de adaptação aumentam (Rizzini & Dawes, 2001). Essa possibilidade mostra-se bastante útil, principalmente em uma sociedade marcada pela desigualdade na distribuição de suas riquezas, na qual a educação ‘formal’ se constitui

⁴² Lembrando: os *processos proximais* variam sistematicamente em termos de força, forma, conteúdo e direção como uma função conjunta das características da pessoa em desenvolvimento, do ambiente (imediate ou não) onde eles ocorrem, da natureza dos resultados evolutivos e das mudanças e continuidades sociais que ocorrem ao longo do tempo, durante o período histórico em que a pessoa vive (Bronfenbrenner, 1996 b).

como uma forma possível de mobilidade social.

3. Eventos estressores ou traumáticos de vida

Essa categoria foi configurada a partir de apontamentos da literatura que sugeriam a presença de ‘eventos negativos’ de vida como um ‘fator de risco’, associado a uma probabilidade mais baixa de resultados sociais desejáveis e positivos, aumentando as chances de apresentação de problemas físicos, sociais ou emocionais (Durlak, 1997; Cowen & Wyman, 1998; Jessor *et al.*, 1998; Rowlison & Felner, 1998; Water, Merrick *et al.*, 2000; Bowen & Flora, 2002).

A Tabela 17 apresenta os dados referentes a essa categoria. Na sistematização dos dados, a alternativa *nunca* foi considerada ‘proteção’, conforme Weinfield *et al.* (2000), quando afirmaram ser a amostra por eles estudada considerada de risco por ter experienciado pelo um evento estressor.

Tabela 17
Eventos estressores ou traumáticos de vida

Item	Alternativas								Total		Total		Total		Total	
	Nunca		1 ou 2		3 ou 4		5 ou mais		Dado não obtido		Proteção		Risco		Gera l	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	%	
5	169	62,4	75	27,7	4	1,5	9	3,3	14	5,1	169	62,3	88	32,5		
6	156	57,6	102	37,6	3	1,1	--	--	10	3,7	156	57,5	105	38,7		
7	184	67,9	67	24,7	6	2,2	4	1,5	10	3,7	184	67,8	77	28,4		
8	227	83,8	22	8,1	1	0,4	11	4	10	3,7	227	83,7	34	12,5		
9	165	60,9	49	18,1	6	2,2	40	14,8	11	4,1	165	60,8	95	35		
Total	180,2	66,5	63	23,2	4	1,4	12,8	4,7	9	3,2					100	
									Total Geral	11	4,7	180,2	66,4	79,8	29,4	100

A análise dos resultados parciais aponta que o 'fator de risco' menos freqüente da amostra (12.5%) foi o item 8 (*separação dos pais por mais de um mês*), sinalizando que a grande maioria das crianças (83.7%) não experienciou tal evento. Portanto, conclui-se que, nessa categoria, o 'fator de proteção' mais freqüente foi o item 8 (*'ficou longe dos pais por mais de um mês'*, 83.7%). Essa informação ilustra a característica apenas 'didática' da categorização dos itens, uma vez que esse resultado parece representar certa *estabilidade familiar*, reforçando os dados obtidos na referida categoria (73.6%).

O 'fator de risco' mais freqüente (38.7%) foi o item 6 (*experienciou a morte de alguém da família ou amigo*), o que sugeriria o levantamento de uma hipótese relacionada à violência da comunidade. Porém, ao olhar atentamente para os dados, nota-se que grande parte desse percentual (37.6%) refere-se à opção 1 ou 2 vezes, restando apenas (1.1%) como resultado da opção 3 ou 4 vezes. Desse modo, a hipótese levantada torna-se enfraquecida, porém não nula.

Qualquer outra hipótese sobre esse dado como 'fator de risco', necessariamente, requereria dados qualitativos, como, por exemplo, informações sobre o modo pelo qual a criança percebe e lida com os eventos (Bastos & Almeida Filho, 1999; Lordelo *et al.*, 2002) bem como condições precedentes e conseqüentes (O'Connor & Rutter, 1996; Rutter, 1987 e 2001), intimamente ligadas aos significados a eles atribuídos (Bastos & Almeida Filho, 1999; Lordelo *et al.*, 2002).

Bronfenbrenner (1996 a e b), ao afirmar sobre a carência de estudos *ecologicamente válidos*, parece reconhecer que, mais importante que os eventos objetivos, é necessário buscar por uma compreensão dos significados a eles atribuídos. Mais do que, por exemplo, a quantidade de vezes em que uma criança

tenha sofrido perdas de pessoas próximas, torna-se imprescindível conhecer aqueles quatro elementos delineados pelo autor: os processos (P), a pessoa (P), o contexto (C) e o tempo (T) em que ocorrem.

Conforme reforçaram Bastos e Almeida Filho (1999), Bastos *et al.* (1999) e Lordelo *et al.* (2002), estudos com enfoque *bioecológico* sugerem que alguns eventos, tidos como ‘fatores de risco’, podem ter outra conotação, dependendo do significado a eles atribuídos, do contexto e do modo como a pessoa percebe e lida com os mesmos.

Como apontado anteriormente, algumas críticas vêm sendo delineadas em relação aos estudos sobre ‘fator de risco’ e ‘fator de proteção’, geralmente com foco nos ‘efeitos principais’ (Bastos *et al.*, 1999), apresentando dificuldades e incertezas nas medidas de risco e instabilidade das descobertas estatísticas (Luthar *et al.*, 2000), além de serem amplamente desenvolvidos em realidades distintas da brasileira (Rizzini & Dawes, 2001).

A emergência de uma compreensão bidirecional da relação pessoa e ambiente sinaliza algumas tendências, dentre elas, uma crescente ocorrência de ajustes conceituais e metodológicos mais adequados à natureza complexa dos fenômenos (Bastos *et al.*, 2002; Lordelo *et al.*, 2002) abrangendo atributos do próprio indivíduo, condições familiares e do ambiente mais amplo (Luthar *et al.*, 2000), buscando conhecer mecanismos e processos subjacentes ao risco e à adaptação (Rutter, 1987 e 2001; O’Connor & Rutter, 1996), a partir de uma perspectiva interacionista que reconheça a interdependência entre contextos e processos (Bastos *et al.*, 1999; Lordelo *et al.*, 2002).

Os dados gerais da categoria sinalizam que 29.4% das crianças já experienciaram os eventos listados no instrumento. Entretanto, conforme foi ressaltado, esse dado pode não representar, de fato, uma condição de 'risco'.

4. Síntese dos resultados

Tendo em conta as ponderações já apresentadas, a Tabela 18 demonstra os valores médios dos itens. Embora os dados possam não representar, de fato, a condição de 'risco' ou de 'proteção', os mesmos podem sugerir algumas necessidades de intervenção.

Nota-se que o item mais freqüente como 'fator de risco' foi o de número 1 (*foi a uma biblioteca*), representando 72.7% da amostra; enquanto que o mais freqüente como 'fator de proteção' foi o item 12 (*teve uma relação próxima e carinhosa com algum adulto*), configurando 89.6% da amostra.

Tabela 18
Valores médios dos itens

Item	Proteção %	Risco %
1	20,7	72,7
2	77,8	17,3
3	75,6	22,1
4	134	49,4
5	62,3	32,5
6	57,5	38,7
7	67,8	28,4
8	83,7	12,5
9	60,8	35
10	87,1	10
11	63,5	31,7
12	89,6	6,3
13	66,3	27,2
14	49,4	47,2
15	83,8	12,5
16	44	52,8
18	82,7	14,4

Esses dados confirmam a distribuição dos resultados, quando se consideram as categorias. A Tabela 19 demonstra que o ‘fator de risco’ mais freqüente referiu-se à categoria *engajamento em atividades e interações entre ambientes* (41.6), sendo a mais freqüente como ‘fator de proteção’, a denominada *rede de apoio social e afetivo* (89.6%).

Tabela 19
Valores médios das categorias

Categoria	Dado não obtido	Proteção	Risco
	%	%	%
Permanência, coesão e estabilidade familiar	3,4	73,6	23
Rede de apoio social e afetivo	4,0	89,6	6,3
Engajamento em atividades e interações entre ambientes	4,6	53,5	41,6
Eventos estressores ou traumáticos de vida	4,7	66,4	29,4
Total	4,2	69,4	26,4

A análise dos dados demonstra que as categorias *rede de apoio social e afetivo* (89.6%) e *permanência, coesão e estabilidade familiar* (73.6%) emergiram como as mais freqüentes desse estudo. Os resultados obtidos sinalizam que os ‘fatores de proteção’ mostraram-se mais presentes (69.4%) enquanto os ‘de risco’ tiveram uma representação menor (26.4%).

Pode-se ponderar que a proeminência de fatores associados à ‘proteção’ esteja intimamente ligada ao fato de que as crianças da amostra encontram-se ‘atendidas’, ou seja, vinculadas a instituições educacionais em regime parcial ou integral. Um aspecto adicional, a ser enfatizado, é o fato de que esses locais contam ainda com um serviço de Psicologia Escolar.

Os estagiários do projeto ‘Do risco à proteção’ são orientados a estabelecerem vínculos com as crianças, de modo que seja possível manter um

relacionamento de atenção, acolhimento e afetividade. Também faz parte das atividades, implementar ações que busquem criar melhores oportunidades de desenvolvimento às crianças, como capacitação dos agentes educacionais; reuniões com os pais; acompanhamento das famílias; acionamento de recursos da comunidade, como conselho tutelar, quando necessário; entre outras estratégias.

Conforme lembrado por Keenan (2002 b), elementos do *exossistema*, como redes de suporte social, organizações de bairro, serviço público municipal, dentre outros, tanto podem prover condições que impactam positivamente o curso de desenvolvimento das crianças e das famílias quanto podem ter impactos negativos ao se enfraquecerem ou se romperem.

De imediato, é possível assinalar que os resultados da categoria *rede de apoio social e afetivo*, podem ser correspondentes aos próprios estagiários ou agentes das instituições e, por que não sugerir que as influências das ações por eles articuladas também podem ser um importante fator que consolida os dados da categoria *permanência, coesão e estabilidade familiar?* (Brammer, 1992; Dessen & Braz, 2000).

Os resultados apresentados na Tabela 19, aliados aos valores mais freqüentes de cada item, acenam para uma possível interpretação relacionada àquela distinção entre *miséria econômica* e *miséria afetiva* (Cecconello & Koller, 2000).

Conforme apontado ao longo deste trabalho, no Brasil, há uma crescente preocupação com estudos sobre os efeitos da adversidade, fomentada pela necessidade de levantar dados, buscar indicadores brasileiros, problematizar resultados e discutir conceitos criticamente.

Certamente, os avanços de pesquisas sobre resiliência beneficiarão as estratégias preventivas, visto que essa última se vale de descobertas da primeira (Robinson, 2000).

A presente investigação 'lançou mão' dos dados do projeto 'Do risco à proteção' e os apontamentos aqui apresentados demonstram coerência com o próximo passo do referido projeto, dentre outros estabelecidos, destaca-se:

verificar como as pessoas percebem situações vividas, identificar e analisar como se organizam as redes de apoio [...] gerar uma proposta de capacitação para intervenção que considere [...] o ser humano como sendo determinado por múltiplas influências, [...] fornecer subsídios para a formulação, gestão e avaliação de políticas públicas para proteção e promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes (Guzzo, 2004, p. 3).

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Dada a realidade de circunstâncias de desigualdade social e econômica que circunscreve diferentes condições de desenvolvimento, esse projeto fundamentou-se no paradigma *preventivo*, que pressupõe um enfoque de atenção proativo, em caráter sistêmico, com focos em grupos e no planejamento de situações em que a saúde psicológica possa ser construída (Durlak, 1997; Guzzo 2002 e 2003 b).

O planejamento de ações deve ser antecedido por uma caracterização do grupo-alvo, incluindo um perfil dos aspectos que mantenham estreita relação com a trajetória de risco, além de características familiares e culturais (Cowen *et al. apud* Guzzo 2003 a; Nation *et al.*, 2003).

A presente investigação deteve-se no banco de dados do projeto 'Do risco à proteção', parte integrante do projeto 'Construindo as bases para prevenção primária no Brasil', cujos objetivos vêm se consolidando enquanto uma busca por indicadores para a implementação de estratégias preventivas mais adequadas à realidade brasileira (Guzzo, 2003 a, b e c; Guzzo, 2004).

A análise dos dados da dimensão 'Experiências de vida' do '*Parent's Appraisal of Child Early Development*' (PACED) permitiu concluir que houve uma predominância dos 'fatores de proteção' (69.4%) em relação aos 'de risco' (26.4%).

As categorias *rede de apoio social e afetivo* (89.6%) e *permanência, coesão e estabilidade familiar* (73.6%) emergiram como os 'fatores de proteção' mais presentes, sugerindo uma possível interpretação relacionada àquela distinção entre *miséria econômica* e *miséria afetiva* (Ceconello & Koller, 2000). Por conseguinte, as categorias *engajamento em atividades e interações entre*

ambientes (41.6%) e *eventos estressores ou traumáticos de vida* (29.4%) foram as mais presentes enquanto ‘fatores de risco’.

Dadas as condições metodológicas desse estudo, as discussões se limitaram à sinalização de algumas possibilidades de interpretação, demonstrando a necessidade de se considerar outros elementos quando da atribuição de experiências na vida da criança como ‘fatores de risco’ ou ‘de proteção’ (Rutter, 1987; Moraes & Rabinovich, 1996; O’Connor & Rutter, 1996; Bastos & Almeida Filho, 1999; Bastos *et al.*, 1999; Oliveira & Bastos, 2000; Rutter, 2001; Yunes & Szymanski, 2001; Bastos *et al.*, 2002; Lordelo, 2002).

Na consideração de outros elementos para a compreensão do desenvolvimento infantil, as contribuições do modelo *bioecológico* têm possibilitado uma compreensão não-linear e de multicausação das questões relativas aos ‘fatores de risco’ e ‘fatores de proteção’ e, devido a críticas apontadas aos estudos com foco nos ‘efeitos principais’, nota-se a emergência de enfoques bi-direcionais, a partir de uma perspectiva interacionista, tanto em âmbito internacional quanto nacional (Cowen & Wyman, 1998; Bastos *et al.*, 1999; Luthar *et al.*, 2000; Rizzini & Dawes, 2001; Bastos *et al.*, 2002; Bowen & Flora, 2002; Lordelo *et al.*, 2002).

O crescente interesse pelo estudo dos ‘fatores de risco’ e ‘fatores de proteção’, a partir desta última perspectiva citada, demonstra que ‘ensaia-se’ novas formas de olhar para a questão da adversidade, não apenas nos aspectos que podem limitar o desenvolvimento humano, mas investigando “*como, nesta dinâmica, [...] crianças e suas famílias sobrevivem para serem agentes de sua própria história [...] na sua transformação ou na reprodução [...] do que vem dominando seu cotidiano*” (Guzzo, 2004, p.1).

Assim sendo, a presente investigação ratifica a necessidade da continuidade dos estudos que rejeitem uma interpretação causal e linear, devido à natureza do objeto, conforme Carvalho e Lordelo (2002, p. 254) apontaram na compreensão do desenvolvimento “*não como algo determinado, mas possibilitado e circunscrito por um enorme conjunto de fatores e processos em interação dinâmica*”, envolvendo, portanto, um alto grau de imprevisibilidade, que, por sua vez, deveria ser incorporada mais claramente no estudo da resiliência.

No desenrolar das etapas desse trabalho, ficaram muito evidentes os apontamentos de Bastos (1992), sobre a Psicologia do Desenvolvimento, e Rizzini e Dawes (2001), sobre a diversidade e adversidade.

Tais apontamentos geraram fortes inquietações, porém, a despeito de tantas controvérsias e desacordos, permanece a esperança de que a Psicologia, na prática, seja capaz de intervir de modo a articular ações que promovam oportunidades que permitam à pessoa interagir de um modo ‘progressivamente mais complexo’ com outras pessoas, com os objetos e símbolos presentes em seu ambiente, obtendo ‘uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida’ sobre o mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O essencial é saber ver.

Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!)

Isso exige um estudo profundo,

Uma aprendizagem de desaprender...

Alberto Caeiro

O desenvolvimento deste estudo permitiu uma série de reflexões sobre o modo de pensar na construção de práticas e pesquisas em Psicologia.

O trabalho sobre o qual você percorreu os olhos é parte de um desafio de produção coletiva. Como dissemos anteriormente, outras duas investigações ‘nasceram’ para lidar com os dados do ‘PACED’, coletados ao longo de três anos.

Esta condição demonstra uma marca do projeto ‘Do risco à proteção’: uma busca por sistematizar dados e, mais do que isto, uma abertura para que os mesmos possam ser discutidos, questionados, tratados e divulgados, fato que precisa ser reconhecido como relevante para a produção do que se chama, nos termos utilizados por Guzzo (2003 b), uma ‘práxis da realidade’.

Como parte da minha contribuição para o grupo, gostaria de sinalizar dois aspectos que mostraram-se importantes ao longo do desenvolvimento desse trabalho.

Primeiramente, penso que, de fato, a dimensão ‘Experiências de vida’ encontra-se configurada com base nos ‘fatores de risco’ e ‘proteção’ ao desenvolvimento de crianças amplamente sinalizados pela literatura, o que contribui para a tarefa de caracterização do grupo-alvo das ações preventivas e interventivas.

Porém, para que esse objetivo seja potencializado, ao longo do tratamento dos dados, emergiu a necessidade de reedição de alguns dos itens, a fim de que possam atender a singularidades culturais, como é o caso, por exemplo, dos de números 16 (*com que freqüência esta criança toma café da manhã*) e 18 (*com que freqüência a família se reúne nas refeições*).

Em segundo lugar, seria igualmente útil se os inquéritos pudessem ser respondidos livremente pelo entrevistado, em forma de questões abertas ou até mesmo semi-abertas, com espaços para comentários, o que possibilitaria a obtenção de resultados mais esclarecedores sobre o modo pelo qual as experiências são percebidas e sentidas pelos participantes.

Por fim, a necessidade de concluir esse trabalho, retornando aos objetivos que lhe deram origem, revela que as 'descobertas' por ele apontadas são pouco profícuas diante das reflexões e das indagações sobre a população estudada e sobre a construção crítica de uma metodologia, por ele possibilitadas.

Se, por um lado, esse estudo deixa mais questões do que respostas, por outro, seus resultados reforçam alguns caminhos, como por exemplo, a utilização da abordagem ecológica como unidade de análise, considerada bastante fecunda para o trabalho do psicólogo quer esteja ele envolvido em intervenção, em prevenção ou em pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Alencar, C. (2003). Educar é humanizar. Em P. Gentili & C. Alencar, Educar na esperança em tempos de desencanto (3ª ed., pp. 99-117). Petrópolis: Vozes.
- Almeida, A. M. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. Psicologia: reflexão e crítica, 16 (1), 147-155.
- Alvarez, A. M. S., Moraes, M. C. L. & Rabinovich, E. P. (1998). Resiliência: um estudo com brasileiros institucionalizados. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 8 (1/2), 70-75.
- Alvarez, A. M. S. & Rosenberg, C. P. (1999). A resiliência e o morar na rua: um estudo com moradores de rua - crianças e adultos - na cidade de São Paulo. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 9 (1), 49-56.
- Alves, P. B, Koller, S. H., Silva, M. R., Santos, C. L., Silva, A.S., Reppold, C. T. & Prade, L. T. (2001). Brinquedo, trabalho, espaço e companhia de atividades lúdicas no relato de crianças em situação de rua. Psico, 32 (2), 47-71.
- Andrade, S. A. (2003). Qualidade da estimulação presente no microsistema familiar como fator potencial de desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. Salvador, s.n., 52 Recuperado em 13 de dezembro, 2003: <http://bases.bireme.br/>
- Bairrão, J. (2001). The impact of pre-school and family socialization settings on child's development. Recuperado em 07 de maio, 2003: <http://www.psicologia.com.pt/>
- Bastos, A. C. S. (1992). O uso da noção de processo em psicologia do desenvolvimento: algumas considerações. Revista de Psicologia, 1-2 (9-10), 91-102.
- Bastos, A. C. S., Alcântara, M. A. R. de & Santos, J. E. F. (2002). Novas famílias urbanas. Em E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), Infância

- brasileira e contextos de desenvolvimento (pp. 99-135). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bastos, A. C. & Almeida Filho, M. B. (1999). Eventos disruptivos, modos de partilhar e trajetórias no contexto de famílias vivendo em pobreza. Interfaces, 2 (1), 59-71.
- Bastos, A. C., Urpia, A. C. M., Pinho, L. & Almeida Filho, N. M. (1999). O impacto do ambiente familiar nos primeiros anos de vida: um estudo com adolescentes de uma invasão de Salvador, Bahia. Estudos de Psicologia Natal, 4 (2), 239-271.
- Bee, H. (2003). A criança em desenvolvimento (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bichara, I. D. (2002) Crescer como índio às margens do velho Chico: um desafio para as crianças xocó. Em E. R. Lordelo, A. M. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), Infância brasileira e contextos de desenvolvimento (pp. 137-163). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. B. (2003 a). Apresentação. Em A. M. B. Bock (Org.), A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia (pp. 8-9). Rio de Janeiro: Vozes.
- Bock, A. M. B. & Aguiar, W. M. J. (2003). Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. Em A. M. B. Bock (Org.), A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia (pp. 133-159). Rio de Janeiro: Vozes.
- Bowlby, J. (1989). Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brammer, L. M. (1992). Coping with life transitions. Eric Digests Recuperado em 10 de agosto, 2003: <http://www.eduref.org/Eric/>

- Bronfenbrenner, U. (1996 a). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1996 b). Developmental ecology through space and time: a future perspective. Em P. Moen G. H. Elder Jr. & Lüscher, K. (Eds.), Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development (pp. 619-646). Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. Em P. H. Musse (Ed. Series) & William (Ed. Vol.), Handbook of Child Psychology: Vol. 1 History, Theory, and Methods (4th ed., pp. 317-413). New York: Wiley.
- Burchinal, M. R. (1999). Child care experiences and developmental outcomes. The Annals of the American Academy, 563, 73-97.
- Cairns, R. B. (1983). The emergence of developmental psychology. Em P. H. Musse (Ed. Series) & William (Ed. Vol.), Handbook of Child Psychology: Vol.1 History, Theory, and Methods (4th ed., pp. 43-93). New York: Wiley.
- Caro, S. M. P. (1997). Adolescente em risco: auto-avaliação das necessidades psicológicas. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Carvalho, A. M. A. & Lordelo, E. R. (2002). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento: concluindo. Em E. R. Lordelo, A. M., Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), Infância brasileira e contextos de desenvolvimento (pp. 231- 258). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Carvalho, C. F. C. (2003). A criança sob o olhar de conselheiros de direitos. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Carvalho, I. M. M. & Almeida, P. H. (2003). Família e proteção social. São Paulo em perspectiva, 17 (2), 101-122.
- Castel, R. (2000). As armadilhas da exclusão. Em R. Castel, L. E. N. Wanderley & M. Belfiore-Wanderley (Orgs.), Desigualdade e a questão social (pp. 17-49). São Paulo: EDUC.
- Cecconello, A. M. & Koller (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. Estudos de Psicologia, 5 (1), 71-93.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (no prelo). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. Revista Psicologia: reflexão e crítica.
- Cecconello, A. M., Krum, F. M. & Koller, S. H. (2000). Indicadores de risco e proteção no relacionamento mãe-criança e representação mental da relação de apego. Psico, 31 (2), 81-122.
- Cowen, E. L. & Wyman, P. (1998). Resilience in children: the nature and the importance of the concept. Psicologia Escolar e Educacional, 2 (3), 247-256.
- De Antoni, C., Hoppe, M. W., Medeiros, F. & Koller, S. H. (1999). Uma família em situação de risco: resiliência e vulnerabilidade. Interface: Revista de Psicologia, 2 (1), 81-85.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2000). Vulnerabilidade e resiliência familiar: um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos familiares. Psico, 31 (1), 39-66.

- Del Priore, M. (1999 a). Apresentação. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 7-17). São Paulo: Contexto.
- Del Priore, M. (1999 b). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 84-106). São Paulo: Contexto.
- Dessen, M. A. & Braz, M. P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. Psicologia: teoria e pesquisa, 16 (3), 221-231.
- Durlak, J. A. (1997). Basic concepts in prevention. Em J. A. Durlak, Successful prevent programs for children and adolescents (pp. 1-25). Plenum Press: New York.
- Fiamenghi, G. A. (2002) Rituais familiares: alternativas para a re-união das famílias. Psicologia: teoria e prática, 4 (2), 25-29.
- Gayotto, A. C. G. (2001). Direitos da criança: percepção de professores. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- González Rey, F. L. (1993). Concepto de salud: sus determinantes psicosociales. Em F. L. González Rey, Personalidade, salud y modo de vida (pp. 7-37). México: Unam Iztacala.
- González Rey, F. L. (2002). La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. Em O. Furtado & F. L. González Rey (Orgs.), Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais (pp. 17-42). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Gutman, L. M., Sameroff, A. J. & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: effects of multiple social risk factors and preschool child factors. Developmental Psychology, 39 (4), 777-790.
- Guzzo, R. S. L. (s/d. a). A ecologia do desenvolvimento humano: Urie Bronfenbrenner. Manuscrito não publicado, Puc- Campinas.
- Guzzo, R. S. L. (s/d b). Direito das Crianças à educação e ao desenvolvimento: ações para a integração na família e na comunidade. Manuscrito não publicado, Puc-Campinas.
- Guzzo, R. S. L. (2002). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. Em R. S. L. Guzzo (Org.), Psicologia Escolar: LDB e educação hoje (2^a ed., pp. 131-144). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2003 a). Do risco à proteção: uma intervenção preventiva na comunidade. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq, fevereiro de 2003.
- Guzzo, R. S. L. (2003 b). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a realidade. Em S. F. C. Almeida (Org.), Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional (pp. 169-177). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2003 c). Construindo as bases para prevenção primária no Brasil. Relatório técnico CNPq.
- Guzzo, R. S. L. (2004). Risco e proteção: busca de indicadores para uma intervenção preventiva. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq, fevereiro de 2004.
- Hutz, C. S. & Koller, S. H. (1997). Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. Estudos de Psicologia Natal, 2 (1), 175-197.

- Keenan, T. (2002 a). The principles of developmental psychology. Em T. Keenan, An introduction to child development (pp. 1-16). London: Sage Publications.
- Keenan, T. (2002 b). Theories of development. Em T. Keenan, An introduction to child development (pp. 17-43). London: Sage Publications.
- Lajolo, M. (1997). Infância de papel e tinta. Em M. C. Freitas (Org.), História social da infância no Brasil (2ª ed., pp. 229-250). São Paulo: Cortez.
- Lordelo, E. R. (2002 a). Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. Em E. R. Lordelo, A. M. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), Infância brasileira e contextos de desenvolvimento (pp. 5-18). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lordelo, E. R. (2002 b). Interação social e responsividade em ambientes doméstico e de creche: cultura e desenvolvimento. Estudos de Psicologia, 7 (2), 343-350.
- Lordelo, L. R., Bastos, A. C. & Alcântara, M. A. de (2002). Vivendo em contexto de violência: o caso de um adolescente. Psicologia em Estudo, 7 (2), 31-40.
- Lordelo, E. R., Fonseca, A. L. & Araújo, M. L. V. B. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. Psicologia: reflexão e crítica, 13 (1), 73-80.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. Child Development, 71 (3), 543-562.
- Marcílio, M. L. (1998). História social da criança abandonada. São Paulo: Hucitec.
- Maluccio, A. (2002). Resilience: a many-splendored construct? American Journal of Orthopsychiatry, 72 (4), 596-599.
- Martin-Baró, I. M. (1990). Guerra y salud mental. Revista de Psicología de El Salvador, IX (35), 71-88. UCA: San Salvador.

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. American Psychologist, *56* (3), 227–238.
- Mauad, A. M. (1999). A vida das crianças de elite durante o império. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 137-176). São Paulo: Contexto.
- Moraes, M. C. L. de & Rabinovich, E. P. (1996). Resiliência: Uma discussão introdutória. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, *6* (1/2), 10-13.
- Morin, E. (2000). A cabeça bem feita. Em E. Morin, A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento (pp. 21-33). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Moura, E. B. B. (1999). Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 259-288). São Paulo: Contexto.
- Nation, M., Crusto, C., Wanderman, A., Kumpfer, K., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. & Davino, K. (2003). What works in prevention: principles of effective prevention programs. American Psychologist, *58* (6-7), 449-456.
- O'Connor, T. & Rutter, M. (1996). Risk mechanisms in development: some conceptual and methodological considerations. Developmental Psychology, *32* (4), 787-795.
- Oliveira, M. L. S. & Bastos, A. C. S. (2000). Práticas de atenção à saúde no contexto familiar: um estudo comparativo de casos. Psicologia: reflexão e crítica, *13* (1), 97-107.
- Parke, R. D., Ornstein, P. A., Reiser, J. J. & Zahn-Waxler, C. (1994). The past as prologue: an overview of a century of developmental psychology. Em R. D.

- Parke (Org.), A century of developmental psychology (pp. 1-70). Washington: American Psychological Association.
- Passetti, E. (1999). Crianças carentes e políticas públicas. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 347-375). São Paulo: Contexto.
- Pena-Vega, A. & Stroh, P. (1999). Viver, compreender e amar: diálogo com Edgar Morin. Em A. Pena-Vega & E. P. Almeida (Orgs.), O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade (pp. 179-198). Rio de Janeiro: Garamond.
- Placco, V. M. N. S. (2001). Prefácio. Em J. Tavares (Org.), Resiliência e educação (pp. 7-12). São Paulo: Cortez.
- Rabinovich, E. P. (1999). Estudo comparativo dos modos de dormir e de mamar de crianças brasileiras em contextos sócio-familiares urbano e rural. Interfaces, 2 (1), 41-46.
- Ribas, A. F. P., Moura, M. L. S. & Ribas Júnior, R. D. (2003). Responsividade materna: levantamento bibliográfico e discussão conceitual. Psicologia: reflexão e crítica, 16 (1), 137-145.
- Ribeiro do Valle, L. E. L. (2001). Desenvolvimento sócio-emocional na educação infantil: uma perspectiva preventiva. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Rizzini, I. (1999). Pequenos trabalhadores no Brasil. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil (pp. 376-405). São Paulo: Contexto.
- Rizzini, I. (2001). Cidades violentas e sua relação com a infância no caso brasileiro. Em S. M. G. Sousa (Org.), Infância, adolescência e família (pp. 103-132). Goiânia: Cênone.
- Rizzini, I. & Dawes, A. (2001). On cultural diversity and childhood adversity. Childhood, 8 (3), 315-321.

- Robinson, J. L. (2000). Is there implications for prevention research from studies of resilience? Child Development, *71* (3), 570-572.
- Rosenberg, F. (1994). Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, *IV* (1), 28-33.
- Rowlison, R. T. & Felner, R. D. (1988). Major life events, hassles, and adaptation in adolescence: confounding in the conceptualization and measurement of life stress and adjustment revisited. Journal of Personality and Social Psychology, *55* (3), 432-444.
- Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, *57* (3), 316-331.
- Rutter, M. (2001). Testing hypotheses on specific environmental causal effects on behavior. Psychological Bulletin, *127* (3), 291-324.
- Sanches, S. G. & Kahhale, E. M. (2003). História da psicologia: a exigência de uma leitura crítica. Em A. M. B. Bock (Org.), A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia (pp. 11-41). Rio de Janeiro: Vozes.
- Santos, M. A. C. (1999). Criança e criminalidade no início do século. Em M. Del Priore (Org.), História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto.
- Sêda, E. (2004). Direitos e deveres das crianças e adolescentes no Brasil: como garantir. Recuperado em 28 de abril, 2004: <http://members.tripod.com/edsonsedas/>
- Silva, R. C. (2002). Psicologia social da saúde e a construção de um conceito positivo de saúde. Em R. C. Silva, Metodologias participativas para trabalhos de promoção de saúde e cidadania (pp. 27-37). São Paulo: Vetor.

- Trombeta, L. H. A. P. & Guzzo, R. S. L. (2002). Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: Alínea.
- Tudge, J., Doucet, F., Otero, D., Tammeveski, P., Lee, S., Meltsas, M. & Kulakova (1999). Desenvolvimento infantil em contexto cultural: o impacto do engajamento de pré-escolares em atividades do cotidiano familiar. Interfaces, 2 (1), 23-32.
- Valsiner, J. (2000). Entre a “democracia da literatura” e a paixão pela compreensão: entendendo a dinâmica do desenvolvimento. Psicologia: reflexão e crítica, 13 (2) Recuperado em 12 de dezembro, 2003: <http://www.scielo.sp.org>
- Waters, E., Hamilton, C. E. & Weinfield, N. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: general introduction. Child Development, 71 (3), 678-683.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J. & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: a twenty-year longitudinal study. Child Development, 71 (3), 684-689.
- Waters, E., Weinfield, N. & Hamilton, C. E. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: general discussion. Child Development, 71 (3), 703-706.
- Weinfiel, N. S., Sroufe, L. A. & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: continuity, discontinuity, and their correlates. Child Development, 71 (3), 695-702.
- Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. Em J. Tavares (Org.), Resiliência e educação (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.

ANEXOS

ANEXO I

PARENT'S APPRAISAL OF CHILD EARLY DEVELOPMENT (PACED)

Experiências de Vida¹*Sua criança já...*

	Nunca	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais
1. foi a uma biblioteca?	()	()	()	()
2. foi a excursões (zoológico, museus, etc.)?	()	()	()	()
3. se mudou nos últimos 6 meses?	()	()	()	()
4. se mudou alguma vez?	()	()	()	()
5. viu alguém próximo <i>muito</i> doente?	()	()	()	()
6. experienciou a morte de alguém da família ou de um amigo?	()	()	()	()
7. experienciou a separação ou divórcio dos pais?	()	()	()	()
8. ficou longe dos pais por mais de um mês?	()	()	()	()
9. viu alguém da família com problemas com álcool ou droga?	()	()	()	()
10. teve uma "mãe" que dava atenção regularmente?	Quase nunca ()	Mensalmente ()	Semanalmente ()	Diariamente ()
11. teve "pai" que dava atenção regularmente?	Quase nunca ()	Mensalmente ()	Semanalmente ()	Diariamente ()
12. teve alguma relação próxima e carinhosa com algum adulto?	Não ()	1 adulto ()	2 adultos ()	3 ou mais ()
13. Com que frequência um adulto lê para esta criança?	Quase nunca ()	Mensalmente ()	Semanalmente ()	Diariamente ()
14. Quanto tempo esta criança vê TV por dia?	Quase nada ()	Menos de 1 h ()	De 2 a 4 horas ()	5 horas ou + ()
15. A que horas esta criança vai para a cama em dias de semana?	Antes das 8 ()	Entre 8 e 9 ()	Entre 9 e 10 ()	Depois das 10 ()
16. Com que frequência esta criança toma café da manhã?	Quase nunca ()	Algumas vezes ()	Freqüentemente ()	Quase sempre ()
17. Sua criança come o que quer que ela coma?	Quase nunca ()	Algumas vezes ()	Freqüentemente ()	Quase sempre ()
18. Com que frequência a família se reúne nas refeições?	Quase nunca ()	Algumas vezes ()	Freqüentemente ()	Quase sempre ()

¹ Esse item é parte integrante do instrumento, elaborado no Children's Institute of Rochester (USA) e adaptado pelo Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas (LAMP) da Puc-Campinas.