

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA
LAILA BARBOSA DE SANTANA

**Empatia, Competência social: um estudo das relações entre resiliência,
fatores de risco e proteção de crianças em situação de risco.**

**Recife - PE
2014**

LAILA BARBOSA DE SANTANA

**Empatia, Competência social: um estudo das relações entre resiliência,
fatores de risco e proteção de crianças em situação de risco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva-UFPE como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roazzi

Coorientador: Prof. Dr. Leonardo Rodrigues Sampaio

**RECIFE – PE
2014**

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-129

S232e Santana, Laila Barbosa de.

Empatia, competência social : um estudo das relações entre resiliência, fatores de risco e proteção de crianças em situação de risco / Laila Barbosa de Santana. – Recife: O autor, 2014.
153 f. il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roazzi.

Coorientador: Prof. Dr. Leonardo Sampaio.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2014.

Inclui referências e apêndices.

1. Psicologia cognitiva. 2. Resiliência (Traço da personalidade) em crianças. 3. Habilidades sociais. 4. Empatia. I. Roazzi, Antonio (Orientador). II. Sampaio, Leonardo (Coorientador). III. Título.

153 CDD (22.ed.)

UFPE (BCFCH2014-106)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Laila Barbosa de Santana

Empatia, Competência social: um estudo das relações entre resiliência, fatores de risco e proteção de crianças em situação de risco.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva-UFPE como requisito para a obtenção do título de Mestre. **Área de concentração:** Psicologia Cognitiva

Aprovado em 24 de fevereiro de 2014

Banca examinadora

Prof. Dr. Antonio Roazzi

Instituição: UFPE

Assinatura _____

Prof. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Instituição: UFPE

Assinatura _____

Prof. Dra. Suely de Melo Santana

Instituição: UNICAP

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Ao nosso pai querido, **Deus**. Que com sua providência divina ilumina a todos com seu amor e oportunidades. E que me fortaleceu em todas as etapas do mestrado. Obrigada Senhor!

A minha querida mãe **Iris** com seu amor, apoio e preces que me auxiliaram nos momentos difíceis.

Ao meu querido pai **Denis** que me incentivou sempre a vontade de estudar e batalhar por caminhos novos e proveitosos, cultivando dentro de mim a importância do conhecimento como um bem maravilhoso.

A minha amada vizinha **Doralice**, guerreira, que sempre me incentivou e ensinou com seu exemplo o lado bom, positivo da vida. A busca incessante de ser melhor, de crescer espiritualmente, de não se distanciar de Deus. Vizinha.... Seus ensinamentos estarão sempre vivos em mim!

A minha irmã **Mirna** e meu sobrinho **Pedro Túlio** com seus risos a alegrar a minha vida.

Ao meu amado companheiro **Luzivaldo** pela dedicação, auxílio, amor, paciência palavras de compreensão e ânimo durante as etapas da pesquisa. Valeu amor!!!

As minhas queridas amigas e pesquisadoras maravilhosas que tenho orgulho e admiração, **Aline Moura, Pâmela Guimarães e Franciela Monte**. Um dia chego lá (risos).

A minha sogra **Edelzuita** e minha cunhada **Marivane** pelo apoio e orações.

Aos Meus amigos amados do centro espírita, pelo incentivo, apoio e por palavras de carinho e fortalecimento. E em especial a minha amiga **Ângela Dalila**.

Ao meu querido orientador **Roazzi**, por sua dedicação, auxílio e responsabilidade no decorrer da pesquisa.

Ao meu coorientador **Leonardo**, com seu apoio, com seu exemplo de pesquisador e profissional dedicado. Responsável por me apresentar o caminho acadêmico de tantas riquezas.

Ao apoio dos **colegas do Laboratório de Desenvolvimento, Aprendizagem e Processos Psicossociais da UNIVASF**.

A todos os profissionais da **Instituição** ao qual realizei a minha pesquisa. Que me incentivaram e acreditaram no meu trabalho, especialmente a **Ressu, Márcia, Jussi e Mauricio**.

Com carinho, o meu reconhecimento a todas as **crianças** que foram participantes do meu trabalho.

E a todos, que por ventura não foram mencionados, mas que desde o início me incentivaram e que fizeram parte dessa etapa da minha vida.

Meus sinceros agradecimentos!

“Dentro de cada criança há um esboço e projeto de vida e de homem à espera de serem revelados e realizados. Nem todos podem ser ‘campeões’, mas todos podem dar e revelar o melhor de si mesmos, para cumprir o sonho e a história de felicidade que intimamente os habitam [...]”

Bento Olimpo

RESUMO

SANTANA, L.B. (2014). *Empatia, Competência social: um estudo das relações entre resiliência, fatores de risco e proteção de crianças em situação de risco*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Diversos infantes se encontram em contextos de risco e *stress*, o que pode comprometer o seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo. Contudo, estudos salientam também que algumas crianças expostas às adversidades não apresentam comprometimentos em seu desenvolvimento (Cecconello, 1999). Com isso, nota-se que muitos infantes conseguem vivenciar estas situações, e desenvolvem algumas capacidades como os processos de resiliência. Outro ponto relevante, é que pesquisas destacam a possibilidade da empatia e competência social (Cecconello & Koller, 2000) agirem como fatores protetivos e influenciadores do desenvolvimento da resiliência. Sendo assim, considerando a relevância de tal tema e partindo do pressuposto que a empatia e competência social podem ser consideradas como fatores protetivos e influenciadores no desenvolvimento da resiliência é que, a presente dissertação teve como objetivo principal investigar as relações existentes entre os fatores protetivos (a empatia, a competência social), os de riscos e *stress* como influenciadores do desenvolvimento do processo da resiliência em crianças que vivenciam situações de riscos/*stress*. Tendo como objetivos específicos, verificar se a relação dos fatores protetivos, e adversos podem ser influenciado pela idade, sexo, escolaridade das crianças. Para contemplar tais objetivos a pesquisa teve como participantes cento e onze crianças, do sexo masculino (48%) e do sexo feminino (63%), com idades de 07 a 10 anos ($M=8,33$; $d.p=1,123$) de uma escola do município de Juazeiro-Ba. De modo geral, para investigar tal temática, utilizou-se um breve questionário para coletar os dados sócio-demográficos dos participantes. Para investigar a competência social, usou-se o Teste das Histórias Incompletas (adaptado por Mondell & Tyler, 1981) *alpha* de Cronbach ($\alpha= 0,50$). No intuito de verificar as situações de *stress*, foi usado o Inventário de Eventos Estressores na Adolescência, IEEA (adaptado para crianças por Kristensen, Dell’Aglia & LeonD’Incao, 2004) com *alpha* de Cronbach ($\alpha = 0,92$). Para verificar a empatia foi utilizado a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes, desenvolvida por Bryant (1982) e adaptada por Koller *et al*, (2001). E para analisar a resiliência foi usada a escala original RSA (a versão adaptada para uso com crianças). Em relação aos resultados, observou-se a presença de correlações positivas entre o componente confiança (da competência social) e as dimensões da resiliência. No que concerne à empatia, não foi verificada influências significativas desse construto em relação à resiliência. Alguns fatores estressores tiveram correlações significativas como, o fator estressor social que correlacionou positivamente com todas as variáveis referentes à resiliência. E o estressor escolar que correlacionou negativamente com as dimensões da resiliência. Por fim, esse trabalho pode suscitar dados para a realização de outras pesquisas, contribuindo para os estudos teórico-metodológicos-interventivos da resiliência, e das crianças em situações de risco.

Palavras-chaves: Resiliência, fatores de proteção, risco, empatia, competência social.

ABSTRACT

SANTANA, L. B. (2014). Empathy, Social competence: a study of the relationship between resilience, risk factors and protection of children at risk. Thesis (Master). Graduate Program in Cognitive Psychology, Federal University of Pernambuco, Recife, Brazil.

Several infants are found in contexts of risk and stress, which can compromise their physical, cognitive, affective development. However, studies also point out that some children exposed to adversity do not show impairments in their development (Cecconello, 1999). Therefore, it can be noticed that many infants can experience these situations, and develop some skills such as resilience processes. Another relevant point is that studies highlight the possibility of empathy and social competence (Cecconello & Koller, 2000) and act as protective factors influencing the development of resilience. Thus, considering the importance of this issue and assuming that empathy and social competence, it can be taken into account as protective factors and influencers in the development of resilience, this thesis is aimed to investigate the relationships between protective factors (empathy, social competence), the risk and stress as influencing the development of the process of resilience in children who experience situations of risk / stress. Having specific objectives to determine whether the relationship of protective factors, and adverse may be influenced by age, sex, education of children. To address these objectives the research had as participants one hundred and eleven children, male (48%) and female (63%) aged 07-10 years old ($M = 8.33$, $SD = 1,123$) from a school in Juazeiro-BA. In general, in order to investigate this issue, we used a brief questionnaire to collect socio-demographic data of the participants. To investigate the social competence, it was used the Incomplete Stories Test (adapted by Mondell & Tyler, 1981) Cronbach's alpha ($\alpha = 0.50$). In order to check the situations of stress, we used the Inventory of Stressful Events in Adolescence, FSS (adapted for children by Kristensen, Dell'Aglio & LeonD'Incao, 2004) with Cronbach's alpha ($\alpha = 0.92$). To verify Empathy Scale of Empathy for Children and Adolescents, developed by Bryant (1982) and adapted by Koller et al, (2001). And to analyze the resilience of the original scale was used RSA (the adapted version for use with children). Regarding the results, the presence of a positive correlation between the confidence component (social competence), the dimensions and resilience were observed. With regards to empathy, it was not found significant influences of this construction in relation to resilience. Some stressors had significant correlations to the social stressor that correlated positively with all variables related to resilience. And the school stressor that negatively correlated with the dimensions of resilience. Finally, this work can raise data for other research, contributed to the theoretical and methodological-interventional studies of resilience, and children at risk.

Key words: Resilience, protective factors, risk, empathy, social competence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Exemplo ilustrativo de uma das histórias da subescala de confiança.....	62
Figura 2- Exemplo ilustrativo de uma das histórias da subescala de auto-eficácia.....	63
Figura 3- Exemplo ilustrativo de uma das histórias da subescala de iniciativa.....	64
Figura 4: Análise da Estrutura de Similaridade (SSA) da Escala de resiliência (RSA).....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela1. Modificações dos itens após a revisão dos pesquisadores.....	77
Tabela 2. Correlação de Spearman entre os fatores de proteção e de risco com a resiliência.....	86
Tabela 3. Correlação de Spearman entre os fatores da competência social e as variáveis idade e escolaridade.....	88
Tabela 4. Correlação de Spearman entre os fatores da resiliência e as variáveis idade e escolaridade.....	90

LISTA DE SIGLAS

RSA	Escala de resiliência;
CP	Competência pessoal;
AS	Apoio social;
SS	Noção / planejamento do futuro;
CF	Coesão familiar;
CS	Competência social;
SSA	Similarity Structure Analysis;
IEEA	Inventário de eventos estressores na adolescência;
SPSS	Statistical Package for Social Science;
ANOVA	Análise de variância;
CASE	Comunidades de Atendimento Socioeducativo
RSA	Escala de resiliência;

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	Ix
LISTA DE TABELAS.....	X
LISTA DE SIGLAS.....	Xi
1. INTRODUÇÃO.....	14
2. ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	17
3. FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO.....	22
3.1. Eventos de <i>stress</i>	26
3.2. Fatores de Proteção.....	28
4. EMPATIA.....	30
5. COMPETÊNCIA SOCIAL.....	39
5.1. Uso de terminologias no estudo da competência social.....	44
5.2. Estudos relacionados à investigação da competência social.....	45
6. AS POSSIVÉIS RELAÇÕES: CONTEXTO ESCOLAR, EMPATIA, COMPETÊNCIA SOCIAL, FATORES DE PROTEÇÃO E RISCO	47
7. RESILIÊNCIA.....	50
7.1. Resiliência, Vulnerabilidade, Invulnerabilidade/Invencibilidade.....	53
8. OBJETIVO.....	56
8.1. Objetivo principal.....	56
8.2. Objetivo específicos.....	56
9. MÉTODO.....	57
9.1. Delineamento.....	57
9.2. Amostra.....	57
9.3. Contexto da Pesquisa.....	57
9.4. Instrumentos.....	60
9.4.1. Teste das Histórias Incompletas.....	60
9.4.2. Inventário de Eventos Estressores na Adolescência (IEEA).....	66
9.4.3. Escala de Resiliência (RSA).....	69
9.4.4. Escala de Bryant.....	73
9.5. Procedimentos.....	74
9.6. Análise de dados.....	76
10. RESULTADOS.....	77
10.1. A análise de SSA da escala de Resiliência (RSA).....	83
10.2. Resultados dos fatores de risco, proteção e o da resiliência.....	86
10.3. Análise da relação entre os níveis estressores e as outras variáveis.....	91

11. DISCUSSÃO.....	93
11.1. Análise da Estrutura de Similaridade (SSA).....	93
11.2. Análise dos resultados dos fatores de risco, proteção e o da resiliência.....	96
11.3. Análise da relação entre os níveis estressores e as outras variáveis.....	105
12. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES.....	126
APÊNDICE A.....	127
APÊNDICE B.....	130
APÊNDICE C.....	132
APÊNDICE D.....	133
ANEXOS.....	134
ANEXO A.....	135
ANEXO B.....	139
ANEXO C.....	141
ANEXO D.....	143
ANEXO E.....	149

1. INTRODUÇÃO

A influência dos fatores de risco (biológicos, cognitivos, afetivos, sociais) no desenvolvimento humano, vem sendo estudada por muitas áreas do conhecimento, como a Psicologia. Autores como Yunes (2001) afirmam a importância de estudar tais construtos de forma contextualizada, uma vez que a relação entre os fatores de risco e de proteção com a resiliência ocorre de maneira dinâmica.

Trabalhos apontam para a existência de uma dificuldade em conceitualizar o que são fatores de riscos, proteção e resiliência, visto que, foram atribuídas diferentes definições acerca desses construtos em momentos históricos distintos. Isto é, em cada período com influências e vertentes teóricas diferentes (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Fatores protetivos seriam então mecanismos que auxiliam o indivíduo a passar por determinadas situações de risco (Koller, 1999), podendo ser provenientes de recursos pessoais (como determinadas habilidades, empatia, competência social), do apoio social (escolas, instituições religiosas, esportivas e outras) e do apoio familiar.

Já os fatores de risco/*stress* estão relacionados com os eventos que ocorrem na vida do sujeito e que pode comprometer o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e suas relações sociais (Koller, 1999). Geralmente, essas adversidades não se encontram isoladas possuindo assim um caráter cumulativo de risco, influenciando assim as relações de proteção-risco (Pesce, Assis, Santos & Oliveira, 2004; Sapienza & Pedromônico, 2005).

A resiliência pode ser considerada, como uma Capacidade (característica) que o indivíduo possui, e que pode ser desenvolvida, ao lidar com as situações de risco, utilizando os seus recursos protetivos e não comprometendo dessa maneira seu desenvolvimento (Junqueira & Deslandes, 2003).

Neste sentido, alguns teóricos apontam que a empatia e a competência social podem ser consideradas como fatores protetivos e influenciadores do desenvolvimento da resiliência (Cecconello & Koller, 2000; Howes, Matheson, & Hamilton, 1994). Com isso, sujeitos competentes e empáticos tendem a desenvolver estratégias, enfrentar as dificuldades, se colocar no lugar do outro e compreender melhor a si e os outros (Marques, 1999).

Dessa maneira, a resiliência seria um dos fatores principais que auxilia indivíduos que vivenciam situações de risco, em todas as etapas de sua vida (criança, adulto e na velhice). É um local rico e dinâmico, ao qual pode proporcionar o estudo dessas relações de fatores protetivos, de risco e desenvolvimento da resiliência é o contexto escolar.

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), a criança a ter o seu primeiro contato com a escola, passa a inserir mais um contexto em sua vida, e com isso amplia suas relações e experiências com outros pares, professores, colegas e outros. Assim, pode-se inferir que o desenvolvimento vai se dar por meio de interconexões dos variados ambientes e relações que o indivíduo estabelece com eles (Bronfenbrenner 1994/1997).

A escola com suas interações, atividades, profissionais, alunado pode influenciar e fazer parte da vida do sujeito, de forma protetiva ou desempenhando papéis de risco/*stress* comprometendo assim o desenvolvimento do sujeito (Poletto, 2007).

Diante do exposto, a presente dissertação observa a relevância de estudar os mecanismos que envolvem o desenvolvimento da resiliência em crianças que vivenciam situações de risco. Considerando a investigação dos fatores de risco e os protetivos, (a empatia e competência social) como influenciadores.

Além de observar a importância de estudar e possibilitar a elaboração de metodologias que possam investigar as situações adversas. Uma vez que estudos nessa área, com o público infantil e em escolas, ainda são “tímidos”, em relação a outras

habilidades, como a inteligência, que são analisadas com uma frequência maior por diversos pesquisadores (Koller, 1999).

Sendo assim, o presente trabalho apresentará a seguir divisões que possuem cunho apenas didático para fins de organização da proposta de dissertação que será desenvolvida posteriormente.

O segundo capítulo refere-se aos trabalhos de Bronfenbrenner, (1979/1996) que tem como base os aspectos sadios do sujeito em desenvolvimento. Considerando que para entender os processos da resiliência, é importante abarcar o ambiente, as características sociais e individuais (Cecconello & Koller, 2000). O terceiro ponto abordará os conceitos de risco e proteção. O quarto capítulo diz respeito à empatia, como fator protetivo e relevante no desenvolvimento do indivíduo. O quinto aborda a competência social com suas características protetivas e multidimensional. O sexto capítulo irá discutir as relações existentes entre os construtos considerados como fatores protetivos, os de risco, o desenvolvimento da resiliência em crianças que expereciam situações adversas. O sétimo tratará da resiliência e seus aspectos. O oitavo capítulo apresenta o objetivo principal e os específicos da dissertação. O nono capítulo tem como proposta descrever os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento do trabalho em questão. O décimo apresenta os resultados obtidos na pesquisa. O décimo primeiro capítulo tem como objetivo discutir os resultados encontrados articulando-os com o arcabouço teórico da dissertação. E o último capítulo reúne as considerações finais do trabalho.

2. ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.

Com o intuito de estudar as situações de risco, pesquisadores (Cecconello & Koller, 2000; Cecconello, 2003; Poletto, 2007; Poletto et al., 2004; Poletto et al., 2009) vem desenvolvendo e/ou buscando teorias que possam auxiliá-los nas observações, entendimentos e possíveis intervenções. Assim, a abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano vem sendo usada por muitos estudiosos dessa área. Esse modelo torna-se viável dentre outras coisas, por analisar o indivíduo baseando-se em pontos positivos e sadios, como também, abarcando os seus diversos componentes, a saber: o lado biológico, psicológico e o social.

A abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano foi elaborada por Bronfenbrenner,(1979/1996) no intuito, a princípio, de observar o desenvolvimento humano nos diversos ambientes. Com o desenrolar dos anos, tal teórico foi realizando novos estudos com objetivo de melhorar e aprofundar-se mais nessa temática. Assim, é possível destacar duas fases distintas em seu modelo.

A primeira diz respeito ao desenvolvimento inicial da elaboração da teoria, do modelo ecológico, que culmina na publicação do seu livro *Ecology of Human Developmet* em 1979 (sendo que essa obra só foi publicada no Brasil em 1996). Nesse momento, a atenção maior da teoria era para a relação do desenvolvimento humano e o ambiente (Cecconello, 2003).

A segunda fase é iniciada pela revisão do modelo original (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998). São realizados estudos que apontam a necessidade do modelo rever o seu foco principal, no caso a ênfase ao ambiente. Com isso, desenvolve a necessidade de se considerar também os processos individuais, como componentes influenciadores do desenvolvimento humano.

A partir dessa fase, o modelo ecológico passou a ser denominado de bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998), uma vez que a teoria começou a considerar a relevância

dos processos individuais. Sendo assim, no modelo bioecológico, o desenvolvimento humano é estudado através de “quatro núcleos inter-relacionados (modelo PPCT) que são o processo, a pessoa, o contexto e o tempo” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 1996).

O núcleo processo tem como característica as transformações que o sujeito sofre no decorrer da vida e como este lida com as modificações e o sentido desempenhado por elas. Dessa forma, têm-se como exemplo, as interações desenvolvidas pelo próprio indivíduo com outras pessoas, objetos, símbolos e no seu contexto. Tais interações são denominadas de processo proximal (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Para Bronfenbrenner, (1999), ao se estudar os processos proximais, deve-se relevar cinco características importantes. A primeira defende que o desenvolvimento humano está relacionado com a dedicação do indivíduo em realizar atividades e interações significativas no seu cotidiano. O segundo aspecto destaca que uma interação é efetiva a partir do momento em que ela se prolonga por um período constante de tempo. Diferentemente das atividades que são desempenhadas em momentos breves. A terceira característica diz respeito à importância de se manter essas atividades regulares em tempo constante, uma vez que as interações do indivíduo tendem cada vez mais a serem complexas. O quarto ponto ressalta que para os processos proximais existirem, é necessário que a relação com o outro seja baseada na harmonia. E a quinta característica vai defender que a interação mútua ocorre através dos estímulos-respostas (dos objetos e símbolos) encontrados no contexto e que tendem a estimular o indivíduo a estabelecer contato como, por exemplo, por meio do estímulo da curiosidade.

O núcleo pessoa reúne vários componentes, como o aspecto individual, os de ordem biológica, e os fatores psicológicos que são desenvolvidos nas relações do indivíduo e o ambiente. De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), o indivíduo possui esses fatores e demonstram na relação social através de três tipos de características pessoais.

O primeiro tipo seria a “demanda”, que são características que tendem a estimular o sujeito nas suas interações do cotidiano, em especial, nos novos tipos de relação que o indivíduo estabelece. Como exemplo, temos: os aspectos físicos, a faixa etária do indivíduo e outros. A segunda característica nomeada de “recurso” diz respeito ao lado social, como também aos componentes cognitivo, emocional. Por exemplo, respectivamente, os recursos financeiros e o modo de viver; as habilidades do sujeito, como a competência social e as questões ligadas ao humor.

E por fim, a terceira característica denominada de “força”, relaciona-se á habilidade do sujeito em lidar com as situações do seu cotidiano, podendo ser perseverante, ativo, resiliente e outros. Dessa forma, o teórico defende que as pessoas podem vivenciar a mesma circunstância, só que aplicando forças diferentes, isto é, experienciando de maneiras diversas as situações do dia-a-dia.

Em relação ao núcleo contexto, este pode ser estudado através de quatro sistemas ecológicos: o microssistema, mesossistema, exossistema e o macrosistema (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O microssistema diz respeito à interação do sujeito com o seu próximo, estando ambos no processo de desenvolvimento. Como exemplo desse sistema, temos as relações existentes na escola, os laços e coesão familiar, os religiosos e outros (Bronfenbrenner, 1979/1996). O mesossistema consiste na junção dos variados tipos de microssistemas em que o sujeito faz parte.

O exossistema diz respeito aos contextos em que o sujeito não estabelece relações diretas, mas que exercem influências no seu desenvolvimento. Por exemplo, as leis que regem e organizam o contexto em que o sujeito vivencia como as normas ambientais, de trânsito e outras. Nessa direção ainda, Bronfenbrenner (1986) elucida três tipos de exossistema que exercem especificamente influência no processo de desenvolvimento das crianças, a saber:

primeiro seria o emprego (formal e informal) que o pai e a mãe desenvolvem; o segundo é representado pelo apoio social (escola, grupos religiosos) e o terceiro está relacionado com o local em que a família convive e reside.

Por fim, todos os sistemas com suas características (tipo: as leis, os momentos históricos, as particularidades do indivíduo e outros) são reunidos no macrosistema (Bronfenbrenner, 1979/1996).

No que concerne ao núcleo Tempo, este vai trabalhar com as modificações que ocorrem durante a vida do indivíduo, em todas as fases, como a infância, a adolescência, a adulta e a senil. Para Bronfenbrenner e Morris (1998), o tempo pode ser analisado e investigado em três níveis: o microtempo, mesotempo e o macrotempo.

O microtempo engloba as observações do tempo nos seus processos proximais que podem ser contínuos ou não. Para que as relações possam ser consideradas efetivas, é importante uma duração de tempo regular (Cecconello, 2003). O segundo nível, o mesotempo compreende-se em intervalos maiores de tempo como dias, semanas na observação do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Já o terceiro nível, o macrotempo, reúne os eventos do contexto social, como fatos gerais e em longo prazo, como exemplo, momentos históricos, o direito do voto do público feminino. (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Com isso no modelo ecológico, observa-se que toda vez que o indivíduo altera sua relação com o ambiente, opera-se mudanças significativas em seu desenvolvimento que são nomeadas de transições ecológicas. Duas formas de transição podem ser destacadas, a normativa e a não normativa (Bronfenbrenner, 1979/1996).

A normativa diz respeito às transições que são experienciadas e tidas como possíveis e frequentes na maioria do desenvolvimento do sujeito, como, por exemplo, o matrimônio, a fase adulta e outras. Já a não-normativa, está relacionada com as transições inesperadas, como

doenças terminais, acidentes físicos e outros (Ceconello, 2003). Por fim, essas transições que ocorrem podem influenciar significativamente o desenvolvimento afetivo, cognitivo do sujeito (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Em suma, esse modelo possibilita ao pesquisador a investigação dinâmica e complexa dos eventos que ocorrem com o ser humano. Possibilitando, assim, o estudo em relação aos riscos/*stress* e os de proteção na vida do indivíduo.

O tópico a seguir, vai abordar os mecanismos de risco/ *stress* presente em todos os contextos.

3. Fatores de Risco e Proteção

Na literatura, é possível observar que de acordo com a época e a área do conhecimento, o termo risco é definido com enfoques diferentes. Sendo assim, esse termo foi utilizado originalmente nos modelos biomédicos, estando relacionado aos processos de doença e morte (Haggerty, Sherrod, Gamezy & Rutter, 2000).

Na década de 80, o termo risco foi sendo estudado de forma diferente, distanciando-se de conceitos relacionados à área biomédica, que tratava o desenvolvimento com o enfoque nos aspectos biológicos e dando ênfase aos aspectos positivo e transformador do homem (aspectos psicossociais). Com isso, estudos da Psicologia e outras áreas começaram a analisar o risco (e os outros fatores biológico, psicológico e social) como um forte influenciador no desenvolvimento humano (Horowitz, 1992; Sapienza & Pedromônico, 2005). Pesquisadores começaram a investigar e categorizar possíveis fatores de riscos que estariam influenciando o desenvolvimento humano. Além disso, esses estudiosos tinham o intuito de desenvolver estratégias interventivas para a diminuição das influências dos riscos nos indivíduos (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Deve-se salientar, ainda, que em tais estudos, o principal enfoque era observar as influências desses fatores nas crianças e adolescentes, pois, partia-se do pressuposto que os indivíduos, nessas faixas etárias, tinham uma maior probabilidade de terem seu desenvolvimento comprometido por situações adversas (Horowitz, 1992). Entretanto, estudos posteriores, se contrapõem a tal perspectiva e apontam que os fatores de risco podem influenciar em todas as etapas do desenvolvimento humano, na infância, na adolescência, na fase adulta e na velhice (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Nos estudos atuais, fatores de risco podem ser entendidos “como elementos com grande probabilidade de desencadear ou associar-se ao desencadeamento de um determinado evento indesejado” (Eisenstein & Souza, 1993, p. 18). Com isso, pesquisadores da área do desenvolvimento pontuam, cada vez mais, a presença de diversos fatores de risco, os quais atuam juntos, e que podem ser influenciadores no desenvolvimento do sujeito. Uma vez que se acredita que as adversidades estão ligadas aos aspectos sociais, psicológicos e biológicos do sujeito (Eisenstein & Souza, 1993; Sapienza & Pedromônico, 2005).

Alguns trabalhos foram realizados no intuito de investigar esses mecanismos de risco que agem em conjunto. Como exemplo de estudos com foco nos riscos cumulativos, tem-se o de Sameroff, Seifer, Barocas, Zax e Greenspan (1987) que investigou dez possíveis fatores de risco que estariam influenciando o desenvolvimento da inteligência em crianças de 215 famílias.

Como exemplo de risco investigado neste estudo, tem-se: “saúde mental materna, suporte familiar e social, educação materna, ansiedade materna, perspectivas parentais, comportamentos interativos maternos, educação materna, ocupação do provedor, dados socioeconômicos, tamanho da família e eventos estressores” (Sameroff et al., 1987, p 3) . Foi possível observar, então, a presença de vários destes eventos citados nas informações das crianças que tiveram um índice menor no quesito QI, em relação a outras.

Outros exemplos de pesquisas que investigaram o risco cumulativo são o de Werner (1986, 1993) e Werner e Smith (1982, 1989, 1992). Esse estudo teve caráter longitudinal e inicialmente, pesquisou durante quarenta anos a influência de determinadas adversidades no desenvolvimento da resiliência em 72 infantes do sexo masculino e feminino oriundos da ilha Kauai (Haváí).

Os riscos estudados foram: dificuldades financeiras, pais usuários de substâncias psicoativas, pais com um nível escolar baixo, crianças que nasceram de forma prematura, e/ou

nascimento no tempo certo com peso aquém do ideal. Ademais, os dados obtidos mostraram que as crianças obtiveram uma boa taxa de enfreamento e estratégias diante desta realidade, tendo bons índices de resiliência (Werner, 1986, 1993; Werner & Smith, 1982,1989, 1992).

Esses estudos e outros proporcionaram o aprofundamento dos estudos de risco, seguindo esse caminho de eventos cumulativos. Apesar das várias discordâncias entre os estudiosos dessa área, parece haver um consenso de que os riscos são provenientes de causas externas e do próprio indivíduo (Hutz & Silva 2002).

A primeira está relacionada às condições adversas do ambiente, como a composição familiar, vínculos sociais, a violência, situações financeiras, eventos estressores e outras. E a segunda diz respeito às características individuais, às ações ou atividades realizadas pelo próprio sujeito, como comportamentos do tipo agressivo, características genéticas, fator psicológico, emocional e outros (Hutz & Silva 2002).

Nessa direção, Sapienza e Pedromônico (2005, p. 210-211) elucidam alguns fatores que podem ser considerados como de risco, a saber: “síndrome pós-trauma, depressão, ansiedade, estresse, distúrbios de conduta ou de personalidade, dificuldades no processo de aprendizagem, gestação precoce, uso de drogas, violência familiar, desagregação familiar, violência física, abandono, maus-tratos, poder aquisitivo baixo, abandono escolar,” entre outras.

No intuito de observar as possíveis relações de influência entre o desenvolvimento humano e os fatores de risco, Horowitz (1992) estabelece e considera a existência de dois tipos de comportamentos no ser humano, os tidos universais e os não-universais.

O primeiro tipo, universais, está relacionado aos comportamentos existentes em todos os sujeitos, e que sofrem influências significativas do ambiente, como também são passíveis

de serem apreendidos, porém não requerem uma demanda grande de esforço no processo de aprendizagem (Horowitz, 1992).

O segundo tipo, diz respeito aos comportamentos peculiares de cada sujeito e que requerem uma demanda maior nos processos de aprendizagem. Esses processos são também influenciados pelas características de cada indivíduo, como também, o ambiente. Como exemplo, temos os aspectos afetivos e cognitivos (Horowitz, 1992).

Com isso, nota-se, que os riscos provenientes do próprio sujeito e/ou do ambiente externo podem influenciar os comportamentos humanos (universais e os não-universais) em todos os períodos do desenvolvimento (Horowitz, 1992). Além disso, a mesma situação de risco pode desempenhar influências diferentes no indivíduo de acordo com a fase do seu desenvolvimento (infância, adulta e velhice), isto é, em cada fase uma determinada adversidade pode influenciar de forma mais intensa, com maior magnitude, dependendo da relação do sujeito com este evento (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Com isso, estudos como o de Cowan, Cowan.P & Schulz, 1996; Cecconello, 2003) apontam cada vez mais, que essas relações de risco e desenvolvimento humano, devem ser analisadas como processos, isto é, com um foco dinâmico. Isto possibilita observar como as situações adversas podem influenciar de forma diferente os sujeitos nas suas diversas fases do desenvolvimento.

Ademais, estudos realizados com sujeitos no período da infância apontam para a existência de relações entre fatores de risco e eventos estressores (como segue um tópico nessa dissertação). Essa relação pode comprometer o desenvolvimento e contribuir para o aparecimento de patologias psíquicas (Hutz & Koller, 1997; Sapienza & G; Pedromônico, 2005). Dessa maneira, o *Stress* e/ou riscos podem ser compreendidos como acontecimentos que tendem a comprometer significativamente o desenvolvimento físico e psicológico do sujeito (Atkinson, et al., 1996 citado por Koller, 1999).

Posteriormente, serão abordados os principais aspectos envolvidos no conceito de stress e sua relação com o desenvolvimento humano.

3.1. Eventos de *stress*

As adversidades que ocorrem na vida do sujeito estão presentes em todas as fases do desenvolvimento humano. Esses eventos tendem a variar, desde os tipos, quantidades e influencia que exercem em cada indivíduo. Com isso, estudos apontam para os diversos tipos de situações de *stress* e como estas podem influenciar o desenvolvimento da resiliência (Pesce, et al., 2004; Poletto et al., 2004).

De acordo com Celia e Souza (2002, citado por Pesca, et al., 2004), os eventos de *stress*, são situações singulares que o sujeito encontra no seu cotidiano. Entretanto, esses eventos dificilmente ocorrem separados, assim, o acúmulo de tais estressores é chamado de situações de risco.

Neste sentido, Celia e Souza (2002, citado por Pesca, et al., 2004) destacam que após a presença de quatro eventos estressores na vida do sujeito já se pode considerar como situação de risco. Entretanto, estudos como de Cecconello e Koller (2000), Poletto (2007), Garmezy (1996), Luthar e Zigler (1991) consideram a importância de se observar as interações existentes entre os eventos de *stress* e o indivíduo; pois não é apenas a quantidade e soma dos estressores que deve ser relevado, mas como essas situações influenciam na vida da pessoa.

Consoante a essa posição, Garmezy (1988), ressalta a importância de como o sujeito lida com os eventos de *stress*. Para ele, algumas situações podem ser mais intensas que outras, isto é, eventos estressores em que o indivíduo já possui um contato por certo período (como dificuldades financeiras) pode ser trabalhado de uma maneira mais harmoniosa do que situações de *stress* referente, por exemplo, à perda de um familiar querido.

Assim, pode-se inferir que as situações de *stress* estão relacionadas a eventos que vão influenciar as respostas dos sujeitos e modificar o ambiente onde estão inseridos. Destacando também, que essas mudanças podem provocar conflitos que influenciam, de maneira singular, os comportamentos dos indivíduos, pois cada ser passa por tais eventos de formas diferentes quanto a sua duração, permanência e intensidade (Poletto, 2007).

Como exemplo, pode-se citar que no período da infância diversos eventos podem ser considerados estressantes, como, por exemplo, “as mudanças na composição familiar (o divórcio), conflitos familiares, privação afetiva, depressão, transições na escola e com pares, abuso sexual/físico” e outros (Polleto, 2007, p. 18). E que o conjunto destes fatores pode comprometer (ou não) o desenvolvimento psicológico, afetivo e social do indivíduo.

Sendo assim, de acordo com Luthar (1993) a mesma ideia de fatores de risco se aplica às questões referentes aos eventos estressores, isto é, a presença de uma adversidade e um evento estressor não quer dizer necessariamente que vai se observar um comprometimento no desenvolvimento do indivíduo. Com isso, pode-se afirmar a necessidade de considerar nos estudos envolvendo o desenvolvimento humano, o contexto em que o indivíduo faz parte, os mecanismos de eventos e riscos envolvidos e o próprio sujeito (suas características).

Com isso, diante das influências dos eventos estressores e de risco no desenvolvimento humano, é importante observar os fatores de proteção que atuam nessas relações e interferem também nas respostas dos sujeitos. Dessa maneira, em situações adversas experienciadas pelo indivíduo, os fatores de proteção podem intensificar o enfretamento dos efeitos de risco e do *stress* (Koller, 1999).

3.2. Fatores de Proteção

Fatores de proteção podem ser descritos “como recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto do risco” (Eisenstein & Souza, 1993, pp. 18- 20). Uma vez que alguns sujeitos expostos a situações adversas conseguem superá-las sem comprometer o seu desenvolvimento (Masten & Coastworth, 1995).

Dessa forma, os fatores protetivos podem estar ligados a aspectos do ambiente (Marques, 1999), do próprio indivíduo, aspectos sociais e do lado da afetividade (Garmezy & Masten, 1994). No que concerne ao ambiente, têm-se as situações de *stress*, as questões relacionadas à renda do sujeito, moradia e outras. Já o aspecto individual, engloba os componentes genéticos, as funções psicológicas, afetiva, as habilidades como ser competente socialmente, ser atuante nas resoluções de dificuldades existentes no dia-a-dia e outros.

No aspecto social, observam-se as relações de apoio, amizades, que vão além do próprio círculo familiar do sujeito, como vínculos religiosos, escolar, grupos de colegas e outros. Em relação ao componente afetivo, nota-se o apoio de responsáveis (da família ou não) que cuidam do indivíduo e que desempenham a noção e o papel de integrador da família tipo pai, mãe, tios, avós, pais adotivos, um amigo que por uma tragédia ficou responsável pela guarda de uma criança/jovem e outras situações (Garmezy & Masten).

Nessa direção, é importante frisar que trabalhos realizados indicam, cada vez mais, que os fatores protetivos nas relações do desenvolvimento humano, atuam de maneira conjunta e possibilitam o desenvolvimento das habilidades do sujeito, como comportamentos pró-sociais, a resiliência, empatia e outros (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Nessa direção, Haggerty et al., (2000) em seus trabalhos, salientam a presença de duas variáveis que estariam relacionadas ao desenvolvimento dos fatores de proteção e que quando atuam juntas podem influenciar o desenvolvimento dos processos de resiliência. A primeira

variável seria o suporte social e afetivo (amigos, a família e outros) e a segunda, refere-se ao autoconceito positivo (visão positiva de si).

Ademais, o tópico que se segue irá abordar a empatia, uma vez que na presente dissertação esse construto é tido como fator de proteção e influenciador do desenvolvimento da resiliência.

4. EMPATIA

O conceito empatia na Psicologia foi estudado a princípio por Titchener (1909). De acordo com esse autor, a empatia esta relacionada à habilidade do indivíduo de identificar os processos mentais do outro, bem como com a capacidade de experimentar emoções congruentes com os sentimentos e emoções desse outro (Wispé, 1986).

Posteriormente, outros pesquisadores dedicaram-se a estudar também esse construto. Como exemplo, temos Sigmund Freud que, com seu arcabouço teórico voltado à psicoterapia/personalidade, já utilizava em seus trabalhos o termo empatia. Tal autor argumentava a relevância desse construto nas terapias, considerando que, a partir desse processo, era possível o terapeuta aproximar-se da parte psíquica do cliente (Galvão, 2010).

Outro exemplo de autor que estudou a empatia foi o Carl Rogers. Para ele, esse construto seria um processo que possibilita ao sujeito “deixar” um pouco de lado o seu “eu” e identificar e viver da mesma forma que o outro, mesmo que seja por breves instantes. De acordo com ele, a empatia, como processo, pode ser desenvolvida por meio de treinos nas experiências do sujeito (Rogers, 1975). Com essa visão, o teórico Rogers contribuiu significativamente para que a empatia fosse analisada e investigada, proporcionando, assim, estudos científicos com o objetivo de aprofundar essa temática, como também, desenvolver técnicas interventivas (Sampaio, 2007).

Eisenberg (2001) também discorreu a respeito da empatia, ressaltando esse construto como um processo que pode ser desenvolvido por meio de intervenções diretas e planejadas. De acordo ainda, com tal pesquisadora, altos níveis de empatia tendem a influenciar nos comportamentos pró-sociais do indivíduo. Assim, assegurar técnicas que desenvolva a empatia possibilita, dentre outras coisas, aos sujeitos engajamento social, comportamentos altruístas e índices menores de violência (Galvão, 2010).

Investigando ainda essas relações da empatia com comportamentos pró-sociais, o teórico Batson (1991) vai afirmar que a empatia é a habilidade do indivíduo de se sensibilizar e se colocar no lugar do outro de forma coerente com a situação apresentada. Só que ao vivenciar a emoção do outro, não significa que o sujeito vai experienciar a situação com a mesma magnitude que o outro sentiu.

Outro exemplo de pesquisador que trouxe contribuições importantes para os estudos da empatia, o qual embasa a presente dissertação com seu arcabouço teórico, é Martin Hoffman (1987 1991,2000). De acordo com tal autor, a empatia diz respeito “a uma resposta afetiva que é mais apropriada para a situação do outro do que a do próprio sujeito” (Hoffman, 2000, p.4).

A empatia desenvolve-se ao longo da vida do sujeito e é um construto multidimensional que envolve componentes cognitivos e afetivos. Nesse sentido Hoffman (2000) em seus estudos destaca que:

A empatia é a centelha (fagulha) da preocupação humana para com os outros, a cola que torna a vida social possível. Ela pode ser frágil, mas que, sem dúvida, sofre transformações ao longo da evolução e pode continuar enquanto existir humanos (p.3).

Tal autor elucidava ainda que a empatia como processo multidimensional pode se fazer presente através de cinco formas que o pesquisador nomeou de excitação empática, a saber: “a mímica motora, condicionamento clássico, associação direta, associações mediadas e tomada de perspectiva (*Role-taking*)” (Hoffman, 2000, p.5).

“A mímica motora, o condicionamento clássico e a associação direta” (Hoffman, 2000, p.5), formam um grupo baseado em respostas involuntárias do tipo pré-verbal e automáticas que estão presentes com maior ênfase na primeira infância do ser humano. Tais respostas são mais rudimentares, porque os processos cognitivos envolvidos não são tão

elaborados como os demais tipos de excitações. E usam com maior frequência em seus processos às pistas situacionais (gestos, ruídos em diferentes intensidades, choro e outros) que se encontram no contexto em que o sujeito faz parte (Hoffman, 2000).

Em relação a “associações mediadas” (Hoffman, 2000, p.5), tem-se um tipo de excitação da empatia em que o sujeito já é capaz de usar as pistas situacionais articulando-as com informações referentes ao outro (relevando como dados também situações experienciadas pela vítima). E a “tomada de perspectiva, *role-taking*” (Hoffman, 2000, p.5) que diz respeito à habilidade do sujeito de se colocar na posição do outro.

Com isso, pode-se afirmar que esse dois tipos de excitação da empatia, a “associações mediadas e a tomada de perspectiva, *role-taking*” (Hoffman, 2000, p.5), são tipos de respostas mais desenvolvidas, uma vez que o indivíduo precisa utilizar processos cognitivos mais aperfeiçoados para emitir tais respostas. Vale salientar ainda que os avanços das respostas empáticas não anula o desenvolvimento das anteriores, estando presentes ainda no indivíduo, só que com o desenvolvimento espera-se que a ênfase seja nas respostas empáticas mais avançadas (Hoffman, 2000).

Nota-se, então que, a empatia, na teoria de Hoffman, é abordada por meio dos aspectos psicoevolutivos. Isto possibilita a investigação da empatia (com seus componentes afetivo e cognitivo) em paralelo com o desenvolvimento humano (Galvão, 2010). Por isso, em seus estudos, tal teórico vai defender a existência de estágios e níveis do desenvolvimento empático (Hoffman, 1987, 1991,2000).

Dessa forma, ao se estudar o desenvolvimento cognitivo da empatia, deve-se pontuar que para que ocorra o avanço deste componente se faz necessário a diferenciação do *self*. Esse processo é dividido didaticamente por Hoffman (1991, 2000) em cinco estágios gradativos: Empatia global; empatia egocêntrica; angústia empática quase egocêntrica; verdadeira angústia empática e empatia pelas condições de vida do outro.

Na empatia global o indivíduo ainda não possui a habilidade desenvolvida para separar o que é seu, suas emoções e situações, em relação à experiência do outro. Como exemplo, temos os bebês e o que se denomina de contágio emocional. Isto é, os estímulos, as pistas situacionais do contexto (como o choro de outra criança) o influenciam e eles tendem a responder à emoção como se fossem deles mesmos, como se o sofrimento do outro estivesse acontecendo com eles (Hoffman, 1991).

Em relação ao segundo estágio, a empatia egocêntrica observa-se que o indivíduo já desenvolveu a consciência da diferença física e do *self*. Ou seja, ele já possui a noção de que as situações vivenciadas por ele é diferente das que acontecem com o outro, que no caso é outra pessoa. De acordo com Piaget (1994), essa noção da diferenciação da questão física e do *self*, ocorre pela aquisição infantil da permanência do objeto.

É válido ressaltar que, nesse estágio não se observa ainda no indivíduo a compreensão de que seu estado interno, emoções, sentimentos, é distinto do outros. Essas mobilizações afetivas podem ser entendidas como angústia empática, uma vez que o indivíduo ainda não possui um senso cognitivo que o diferencie por completo do outro sujeito (Hoffman, 2000).

No terceiro estágio, angústia empática quase egocêntrica, a habilidade de *role-taking*, mesmo na fase inicial de desenvolvimento, começa a influenciar na resposta empática da criança. O indivíduo já possui a capacidade de diferenciar os seu sofrimento em relação ao pesar do outro. Mas, ainda não consegue compreender os estados internos da outra pessoa (Hoffman, 2000).

Já no quarto estágio, verdadeira angústia empática, o indivíduo já começa a ajudar o outro. O sujeito começa a ir além da sua angústia pessoal e tenta desenvolver estratégias de ajuda para que possa minimizar e/ou solucionar o sofrimento de outrem (Hoffman, 2003).

Por fim, no quinto estágio, empatia pelas condições de vida do outro, é caracterizado pela habilidade do indivíduo em compreender a angústia do outro, de se mobilizar e auxiliar. Com isso, passa-se do estado de angústia empática voltada mais a si próprio, para a angústia simpática direcionada para o outro. Nesta etapa, o sujeito já é capaz de entender as vivências peculiares da outra pessoa, já possui a noção de que as emoções perduram além do momento em que são emitidas, influenciando assim no futuro (Hoffman, 2003).

É necessário pontuar, ainda, de acordo com Hoffman (1991), que as características desenvolvidas durante os quatro estágios, citadas anteriormente, não significam uma sequência rígida, linear. Com isso, o avanço dos sentimentos empáticos não está relacionado com o fim dos sentimentos mais “primitivos” para que os complexos possam existir. Pelo contrário, as reações mais simples continuam, só que se espera que a ênfase seja dada aos sentimentos mais desenvolvidos.

Diante destes estágios, pode-se observar que o desenvolvimento da empatia ocorre a partir da habilidade do indivíduo em distinguir o seu *self* em relação ao outro. Em que nos primeiros estágios ainda não possui essa noção, culminando no último com o desenvolvimento da angústia simpática. Mas, é importante salientar que nesse processo, a *role-taking* possui também um papel importante no desenvolvimento da empatia, pois se verifica que com o avanço dessa habilidade, os estágios vão ficando mais complexos (Hoffman, 1991).

De acordo com Davis (1983), ao entender o desenvolvimento da empatia em estágios que vão ficando mais complexos, pode-se estudar a evolução deste construto a partir de seus componentes (cognitivo e afetivo) e suas quatro dimensões. No componente afetivo estão reunidas as dimensões angústia pessoal e consideração empática. E no cognitivo, encontram-se a *role taking* e fantasia.

A angústia pessoal diz respeito às aflições concentradas no *self* quando o sujeito passa por experiências conflitantes. A consideração empática é a disposição do sujeito de preocupar-se com o outro e de tentar amenizar o sofrimento do seu próximo (Davis, 1983).

A dimensão *role-taking* possibilita ao sujeito assumir o ponto de vista do outro, a compreender as situações que este passa, sabendo diferenciar a si e as questões do seu próximo. Já a fantasia, diz respeito à habilidade que o indivíduo possui em assumir o lugar de personagens televisivos, de histórias, de contos e outros (Davis, 1983).

Dessa forma, os processos de desenvolvimento dos aspectos cognitivos e afetivos da empatia, que ocorrem na primeira infância, e que continua a se desenvolver, vão colaborar para o aparecimento de dois sentimentos empáticos básicos importantes, a angústia empática e angústia simpática (Hoffman, 1989, 1991).

A angústia empática refere-se a sensações momentâneas de desconforto, geradas diante de determinadas situações que envolvem o sofrimento do outro (Sánchez, 2006). Para Hoffman (1989), esse tipo de sentimento é observado, principalmente, em crianças da primeira infância, no qual ainda não existe distinção cognitiva entre o *self* e o outro, fazendo com que estas possam experimentar sentimentos empáticos ao observar a angústia do outro, como se aquela aflição estivesse acontecendo com elas mesmas.

Por outro lado, a angústia simpática tem como característica a motivação pró-social, provocada a partir da experiência da angústia empática, que leva o indivíduo a buscar solucionar e/ou tentar minimizar o sofrimento da pessoa que está passando algum tipo de adversidade (Sánchez, 2006). Observa-se então, que a angústia empática está centrada no *self*. Já a angústia simpática pode ser caracterizada pela preocupação com o outro, o que possibilita a presença e emissão de comportamentos altruístas (Batson, 1995, 1997, 1998) e pró-sociais (Carlo & Randall, 2002; Stephan & Finlay, 1999).

Ademais, Hoffman (2000, 2003) aponta para a possibilidade da existência de outros tipos de sentimentos empáticos presentes na vida humana. Estes sentimentos podem também influenciar os comportamentos pró-sociais e altruístas. Como exemplos, têm-se: a raiva empática, a culpa empática, injustiça empática e compaixão empática.

A raiva empática está relacionada ao sentimento de raiva que o sujeito emite em relação ao outro que está causando algum tipo de infortúnio. Tal reação tende a aumentar quando a vítima é considerada pelo observador como um ser indefeso, como, por exemplo, pessoas idosas, crianças, doentes e outros. A Culpa empática, diz respeito, dentre outras coisas, ao sentimento que causa no indivíduo sensações de impotência diante de determinadas situações ao qual ele não pode intervir em prol do seu próximo (Hoffman, 2000).

A injustiça empática corresponde aos sentimentos de desconforto que o sujeito sente, causados pela observação de uma situação em que o seu próximo está sendo punido/prejudicado de forma ao qual, ele (o sujeito observador) considere injusto, isto é, sem motivos plausíveis para aquela ação. Já a compaixão empática, diz respeito aos sentimentos de pena que o indivíduo tem em relação ao outro, devido alguma situação delicada que este passou/sofreu (Hoffman, 2000).

Dessa forma, espera-se, que o indivíduo mais empático, apresente no seu cotidiano comportamentos ligados à cooperação, à resolução de conflitos baseados na tolerância e outros, diminuindo assim as ações agressivas, os preconceitos em relação ao seu próximo, e outros (Batson, 1997). Nessa direção ainda, os autores Escrivá, Garcia e Navarro (2002) constataram em seus estudos com adolescentes a importante função da empatia em proporcionar a redução de comportamentos agressivos.

Em relação ao quesito faixa etária, estudos apontam que a empatia, com o passar da idade, tende a ser mais desenvolvida. Isto se deve ao fato de que o indivíduo ao passar pelas transições naturais (fase infantil, adulta, senil) se relaciona cada vez mais com o meio social.

Dessa forma, quanto maior a idade maior, será a possibilidade de ter sentimentos empáticos por seus semelhantes, bem como condutas pró-sociais mais frequentes ao longo do tempo (Garaigordobil & Galdeano, 2006).

Deve-se salientar também que diversos pesquisadores como Ceconello e Koller (2000); Escrivá, Garcia e Navarro (2002-2004); Koller, Camino e Ribeiro (2002); Garaigordobil e Galdeano (2006) buscaram verificar além da variável idade, se a variável sexo exercia algum tipo de influência no desenvolvimento da empatia. Dados posteriores demonstram que, na maioria das vezes, as mulheres são mais empáticas do que os homens e tendem a apresentar com uma maior frequência comportamentos pró-sociais.

É importante frisar ainda que pesquisadores como Ceconello e Koller (2000); Garaigordobil e Galdeano (2006); Mirón, Otero, e Luengo (1989); Sánchez (2006) estudaram os possíveis “motivos” desses resultados, tendo o cuidado de não generalizar. Eles esclarecem que provavelmente o fato das mulheres serem mais empáticas que os homens, podem se justificar, dentre outras coisas, pela questão do contexto cultural em que estes sujeitos estão submetidos. Geralmente, as meninas são incentivadas a desenvolver comportamentos baseados no cuidado e afetividade para com o outro. Enquanto os meninos, na maioria das vezes, tendem a não serem tão instigados a desenvolverem tais comportamentos.

Estes estudos são importantes porque possibilitam a investigação da contribuição da empatia para o desenvolvimento humano, além de possibilitar a análise deste construto com outros processos do indivíduo, como a competência social (Howes, Matheson & Hamilton, 1994).

Neste sentido, trabalhos destacam que a empatia influencia de forma significativa o desenvolvimento da competência social. Indivíduos empáticos tendem a ter índices mais altos de comportamentos pró-sociais, o que possibilita relações harmoniosas com o outro, como

também, promove a adaptação do sujeito aos variados ambientes (Howes, Matheson & Hamilton, 1994).

Ademais, considerando a relevância desta relação entre esses dois construtos é que a competência social na presente dissertação será também investigada. O próximo capítulo abordará sobre a competência social.

5. COMPETÊNCIA SOCIAL

De acordo com Rocha, Candeias, Roazzi e Silva (2009), Roazzi, Rocha, Candeias, Silva, Minervino, Roazzi. M e Pons (2009), estudos referentes à competência social são variados, e muitas das vezes não se tem um consenso. O que de certa forma torna-se uma barreira significativa para elaborações de pesquisas, de desenvolvimento de métodos e intervenções com tal construto.

Na presente dissertação, serão apresentados alguns estudos referentes à competência social com o objetivo de mostrar essa diversidade e alguns caminhos utilizados para investigação desta ¹capacidade. No entanto, deve-se salientar que o trabalho em questão usa como base o arcabouço teórico que aponta esse construto como sendo multidimensional, com componentes de ordem pessoal e contextual, em que o sujeito está inserido (Almeida & Roazzi, 1988; Candeias & Almeida, 1999, 2005; Lemos & Meneses, 2002).

De acordo com Sá e Paixão (2013) os primeiros estudos referentes à competência social nos Estados Unidos foram realizados por White (1959 citado por Sá & Paixão, 2013). Nessa pesquisa foi investigada a habilidade do sujeito para procurar e concretizar determinadas atividades e como o indivíduo agia (motivação) para a realização de tal processo.

1. Toda vez que aparecer no decorrer do texto Capacidade com a letra c maiúscula está referido a Competência social com seus componentes. E quando estiver presente a palavra capacidade com a letra c minúscula, refere-se a uma única habilidade, aptidão, diferentemente da competência social que é multidimensional. Será explicado o motivo de tal diferenciação no tópico posterior.

Seguindo esse estudo, o pesquisador McClelland (1973 citado por Sá & Paixão, 2013) vai definir a competência social como uma capacidade do indivíduo (reunindo suas peculiaridades) de realizar determinadas atividades competentes e coerentes no seu cotidiano. Além disso, vai diferenciar os termos “aptidão, habilidade e conhecimento” (p.3). De acordo com ele, o primeiro conceito diz respeito à capacidade natural, peculiar que o sujeito possui. O segundo termo refere-se ao uso das aptidões, isto é, como o indivíduo lida com elas no seu dia-a-dia. E o terceiro conceito, o conhecimento, está relacionado à procura de informações necessárias para que o indivíduo possa realizar uma determinada atividade (Delamare & Winterton, 2005).

De acordo com Delamare e Winterton (2005), esses estudos do pesquisador McClelland, contribuíram para as pesquisas com base na abordagem behaviorista por volta do século XX. Essa base teórica aponta a competência social como a capacidade do ser humano de desenvolver determinadas atividades, e o desempenho do indivíduo nessa ação pode ser observada de forma direta e mensurada. Assim, a competência social seria analisada por meio dos comportamentos emitidos pelo sujeito.

Neste sentido autores como Candeias e Almeida (1999, 2005), Rocha et al.(2009), Roazzi e Almeida (1988), Sá e Paixão (2013), apontam que os estudos pautados no behaviorismo são denominados de atomista, mecanicista e que são reducionistas. Isso porque a competência social é analisada por meio das atividades desempenhadas no cotidiano do indivíduo, sendo uma investigação isolada dos comportamentos específicos; haja vista, que essa perspectiva está direcionada para o resultado final do comportamento e não considera os outros componentes que influenciam e fazem parte do ser humano, como “as dimensões cognitiva, afetiva, social e relacional” (Hager & Gonczi, 1996 citado por Sá & Paixão, 2013).

Ademais, Rocha et.al (2009) destacam que essa abordagem contribuiu para o desenvolvimento de alguns conceitos da competência social. Como o estudo dos “*skills*”

(p.1), isto é, as habilidades presentes em tal construto (Stricker & Rock, 1990; Pelechano, 1994), “os níveis do desenvolvimento estrutural” (Rocha et.al, 2009, p.1) e o desenvolvimento de comportamentos competentes direcionados para o outro e para si mesmo (Ford, 1982, 1986, 1995; Ford & Tisak, 1983).

A partir do século XXI, observa-se um aumento de estudos da competência social pautados numa abordagem multidimensional, que pode ser nomeada também de abordagem integrada, abordagem holística (Candeias & Almeida, 2005; Sá e Paixão, 2013). Um dos modelos integrados que contribuiu para o estudo da Competência social é o de Greenspan e Driscoll (1997). Segundo eles, essa Capacidade pode ser investigada através de três tipos de níveis. O primeiro com uma característica mais integral seria a “competência pessoal” (p.133); o segundo; a “inteligência Social” (p.133) e o terceiro, a “competência social” (p.133).

Com isso, a competência pessoal seria a reunião de todas as habilidades do sujeito, os *skills*, que possibilita a execução das atividades cotidianas, como também, a criação de metas futuras para serem realizadas. Já o segundo nível, inteligência social, seria a habilidade do sujeito em lidar com as situações do seu dia-a-dia, utilizando os componentes cognitivos (raciocínio, compreensão) e o afetivo (as emoções, sentimentos envolvidos). Vale ressaltar ainda que, de acordo com Greenspan e Driscoll (1997), estes dois níveis seriam responsáveis pelas atividades específicas que o sujeito realiza. E o terceiro aspecto a competência social, seria a junção dos níveis anteriores.

Outro ponto importante para ser ressaltado é que, Greenspan e Driscoll (1997), em seus estudos, apontam o nível inteligência social como responsável pela união da competência social geral (reunida com todos seus aspectos) com outras habilidades do sujeito necessárias para sua relação com o outro e o meio, como, por exemplo, *o role-taking*, a inteligência e outros.

Seguindo essa direção, Greenspan e Driscoll (1997) destacam, ainda, quatro características (eixos) importantes do nível competência pessoal, a saber: “física, afetiva, cotidiana e acadêmica” (p.133). No que concerne às características física e afetiva, estão relacionadas às questões internas do indivíduo (biológicas, emocional, psíquica). Já os eixos relacionados ao domínio cotidiano e acadêmico, têm-se situações externas, experiências do indivíduo no seu contexto. Como questões relacionadas à preocupação profissional, têm-se a busca de qualificação e outros (Candeias & Almeida, 2005).

Dessa forma nota-se que a competência social possibilita ao indivíduo a habilidade de escolher e adaptar o melhor comportamento para determinadas situações (Candeias & Almeida, 2005; Pinto, Taveira, Candeias & Araújo, 2013). Com isso, os comportamentos tidos competentes envolvem processos “psicológicos e contextuais” que foram estudados e reunidos em três grupos, a saber: processos motivacionais, relacionados à capacidade e contextuais (Pinto et.al, 2013, p.469).

Em relação aos processos motivacionais, destaca-se o empenho do indivíduo nas suas atividades cotidianas e a sua busca de estabelecer metas para o futuro (Ford, 1986). Além das suas “crenças pessoais”, que estão relacionadas com a confiança que o indivíduo possui em si, nas suas expectativas e nas suas habilidades. Como também a “expressividade emocional”, como o sujeito lida com as conquistas e perdas que acontecem no seu cotidiano (Candeias & Araújo 2013; Ford, 1995).

Já no grupo dos processos relacionados às capacidades, encontram-se comportamentos ligados a ações sociais competentes, isto é, a habilidade do sujeito de solucionar dificuldades do seu meio, de desenvolver metas e concretizá-las através das informações obtidas no seu cotidiano (Ford, 1982). E os processos contextuais têm como característica a reunião de todos os processos e seus aspectos, a capacidade pessoal, o contexto social, as reações emocionais, as informações do meio e outros (Ford, 1995).

Segundo Pinto et al (2013), a reunião destes processos pode ser entendida como um modelo de “experiência em desenvolvimento” (Sternberg & Grigorenko, 2003, p.19), o que facilitaria a compreensão da competência social. Nesse sentido, o presente construto é apresentado como um processo de desenvolvimento, que ocorre de forma ininterrupta, do sujeito sendo influenciado por diversos fatores como o individual, o social, o emocional e outros.

Assim, Competência social pode ser definida como a habilidade do sujeito em estabelecer relações sociais com o outro de forma positiva, como também ser capaz de desenvolver papéis sociais apropriados para cada contexto (Del prete, Z.A.P & Del prete, A, 1999). Nesse sentido Tyler, (1984) pontua três características que atuam no desenvolvimento da competência social. A primeira refere-se à confiança otimista que o sujeito direciona ao outro e ao contexto social; a segunda diz respeito aos atributos positivos que o indivíduo tem de si mesmo, como por exemplo, uma estima elevada; e a terceira relaciona-se à iniciativa, isto é, o sujeito ser capaz de planejar, elaborar e colocar em prática metas possíveis de se alcançarem, como também, ser competente para lidar com os fracassos e êxitos dos planos ambicionados.

Ademais, Cecconello e Koller (2000) frisa que, cada vez mais, trabalhos apontam para uma relação importante entre as características peculiares do indivíduo e os eventos do ambiente. As interações desses fatores podem influenciar a forma que o sujeito lida diante das situações de risco e *stress*. Podendo enfrentar tais eventos sem comprometer seu desenvolvimento.

Para Kliewer (1991), infantes que possuem um desenvolvimento da competência social conseguem compreender melhor as leis sociais, a estabelecerem relações positivas com o seu próximo e regular as emoções, tanto as positivas quanto as negativas.

Por fim, é importante notar que a abordagem multidimensional da competência social permite: o estudo da competência social de forma a considerá-la como um processo; relevar os fatores individuais e sociais (coletivos), observando, assim que esse construto não depende apenas do indivíduo; e que é uma Capacidade que se pode mensurar e aprofundar no sentido metodológico e teórico (Almeida & Roazzi, 1988; Candeias & Almeida, 2005; Roazzi et al., 2009).

5.1. Uso de terminologias no estudo da competência social

Observa-se que pesquisadores utilizam com muita frequência o termo capacidade para designar a competência social, como se ambas tivessem o mesmo significado (Sá & Paixão, 2005). Entretanto, autores como Dolz e Ollagnier (2004), Gómez (2007) esclarecem que a competência social diz respeito à integração das diversas capacidades do ser humano, dentre elas a adaptação social, a realização de atividades externas e outras.

Seguindo esse caminho, Gómez (2007) afirma que as capacidades da competência social permite ao sujeito desenvolver estratégias e colocá-las em prática diante das situações complexas do cotidiano em que o indivíduo necessita tomar decisões. Principalmente, quando as experiências são oriundas de ambientes novos em que requer uma atenção maior. Geralmente, um dos níveis desse construto que é acionado com frequência é a inteligência social.

Com isso Perrenoud (2001) pontua que a utilização do termo capacidade refere-se às aptidões específicas do sujeito e as quais não estão, necessariamente, contextualizadas. E a competência social é a integração de todas as capacidades do sujeito, considerando o contexto em que este é inserido.

No que concerne ao uso do termo multidimensional, nota-se que cada vez mais essa posição é utilizada nos estudos da competência social, mesmo que não exista um consenso em relação à quantidade de fatores para explicar tal construto. Dessa forma, as dimensões que são citadas com maior frequência nos trabalhos são: as afetivas, sociais, cognitiva (Sá & Paixão, 2005).

Outro ponto a ser destacado da competência social, fundamentada na abordagem holística, é a utilização do termo complexo nas pesquisas por diversos autores (Almeida & Roazzi, 1988; Cecconello & Koller, 2000; Marques, 1999). Essa palavra presente nos estudos é usada com o objetivo, dentre outras coisas, de tentar definir a riqueza e as dificuldades de se analisar as habilidades humanas, com todas as suas dimensões e interações.

Diante do exposto, nota-se que a competência social é um construto relevante e que pode ser investigado. O tópico que segue, tem o objetivo de mostrar as possíveis formas de analisar essa habilidade.

5.2. Estudos relacionados à investigação da competência social.

De acordo com Pinto et al.(2013), os estudos que analisam a competência social, pautam-se em três formas diferentes, a saber : “I - identificação das principais características e delimitações do conceito competência social, por oposição a outros conceitos análogos (competência cotidiana, inteligência social, personalidade, desempenho social, e habilidades sociais); II- desenvolvimento, validação e estudo sistemático de instrumentos destinados à avaliação das atitudes e comportamentos que integram o construto; III- foco na exploração da relação entre a competência social e outras variáveis ” (p.470).

No que concerne à primeira forma de investigação, os estudos vão analisar a competência social por meio de seus fatores, uma vez que a considera no seu aspecto

multidimensional. Assim, tem-se a caracterização dos seus componentes pessoais (as emoções, os fatores biológicos, a cognição) e contextuais (as pistas situacionais, as relações sociais), contribuindo para o entendimento das dimensões do construto (Candeias & Almeida, 2005; Pinto et al., 2013).

A segunda forma de análise é por meio de elaborações metodológicas para tentar mensurar a competência social. Estudos são realizados e tem-se a preocupação de construir e validar instrumentos (escalas, inventários e outros) com aspectos multidimensionais da competência social (Pinto et al., 2013).

A terceira forma de investigação da competência social, diz respeito aos estudos que tentam analisar a relação desse construto com outras variáveis. Podem ser variáveis do próprio construto (como a afetiva, a física) sendo estudadas entre si e com a competência social geral. Ou podem ser ainda variáveis ligadas a outros tipos de habilidades do ser humano, como, por exemplo, a empatia, a resiliência e outros (Cecconello & Koller, 2000; Pinto et al., 2013).

Deve-se salientar que todas essas formas de investigação são relevantes para os aprofundamentos das pesquisas com tal temática. Na presente dissertação, foi utilizada com uma ênfase maior essa última forma de investigar a competência social, uma vez que foram expostas as possíveis relações de tal construto com a empatia, resiliência, fatores protetivos e de risco.

6. AS POSSIVÉIS RELAÇÕES: CONTEXTO ESCOLAR, EMPATIA, COMPETÊNCIA SOCIAL, FATORES DE PROTEÇÃO E RISCO.

Estudos apontam que diversos infantes encontram-se em contextos de risco e *stress*, o que pode comprometer o seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo. Contudo, de acordo Ceconello e Koller (2000), Polletto (2007), estudos salientam também que algumas crianças expostas às adversidades não apresentam comprometimentos em seu desenvolvimento, vivenciando, assim, estas situações e apresentando algumas capacidades desenvolvidas, como os processos de resiliência.

A Psicologia e outras áreas buscam estudos que observem a relação dos fatores de proteção, risco e os processos de resiliência em indivíduos. Nesse sentido, temos o modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998) que investiga o desenvolvimento dos sujeitos, com suas particularidades e o meio social em que estes se encontram.

De acordo com esse modelo, a escola seria um microsistema em que se encontram diversos eventos estressores, fatores protetivos e de riscos. Com isso, neste contexto é possível investigar as relações existentes entre tais construtos e como estes influenciam o desenvolvimento humano, como, por exemplo, o infantil (Guzzo, 2001).

Deve-se pontuar também que a criança, quando faz parte da escola, encontra-se em um novo microsistema, aumentando assim suas relações. Isto se denomina de transições ecológicas, as quais permitem ao sujeito ampliar seu contato com outros ambientes. Vale destacar, ainda, que essas mudanças, geralmente requerem da pessoa o desenvolvimento de novos comportamentos coerentes para o contexto (Alves, 1997).

Estudos realizados no âmbito escolar pelos pesquisadores Rocha et al.,(2013), Roazzi et al., (2009) vão demonstrar a relevância de tal contexto nas relações da criança e seus pares (professores-alunos-colegas) e no desenvolvimento de laços afetivos, de amizades, de

habilidades como os comportamentos pró sociais, a empatia e outros. Apontam também que as crianças com idades mais avançadas tendem a terem essas características e habilidades mais desenvolvidas.

Assim, na escola, os infantes estão expostos a situações novas e dinâmicas que os estimulam a buscarem estratégias, soluções e a desenvolverem planos para o futuro. Com isso, pode-se dizer que uma criança possui bons índices de relação social, quando, de acordo com Rocha et al.(2013), esta desenvolve e conserva as suas relações interpessoais de forma positiva e que tem uma boa aceitação do seu próximo.

Para Roazzi et. al (2009); Rocha et al,(2013) a competência social influencia de forma significativa a manutenção dos laços afetivos-sociais com o outro, ser conhecido por muitas pessoas e aceito pelos seus pares. Além disso, a competência social estaria influenciando também a competência emocional do sujeito, uma vez que, com índices altos de competência social, possuem maiores vínculos sociais (amizades) harmoniosos, menores índices de agressividade e conseguem reagir emocionalmente de forma coerente com o contexto em que se encontram e outros.

Ademais, estudos que investigam a resiliência em crianças que se encontram em situações adversas apontam para a influência da competência social e da empatia no desenvolvimento de tal processo. Para Garnezy e Masten (1994), a competência social seria um fator significativo para o desenvolvimento dos fatores protetivos. Dessa forma, crianças com altos índices de competência possuem um maior compreensão das regras sociais, uma melhor relação com os outros e reações emocionais mais reguladas.

No tocante à empatia, estudos apontam que esse construto influencia de forma significativa no desenvolvimento da competência social e contribuem para o desenvolvimento do sujeito nas variadas situações do seu cotidiano; haja vista, que, a literatura indica que altos índices de empatia, podem promover comportamentos pró-sociais, possibilitar relações

harmoniosas com o outro, como também promover a adaptação do sujeito aos variados ambientes (Howes, Matheson & Hamilton, 1994).

Ademais, como pontua Sapienza e Pedromônico (2005), o conceito de resiliência é relativamente novo, não se tem instrumentos fixos que possam mensurar tal processo (e também é necessário ter cuidado, uma vez que tal construto é dinâmico e muitos fatores estão envolvidos nesse fenômeno, como o ambiente, as peculiaridades do indivíduo e outros), mas que já suscitou e suscita trabalhos interessantes nessa temática; como o interesse de tentar investigar os possíveis fatores que levariam o desenvolvimento da resiliência.

Atualmente, sabe-se que os mecanismos de proteção e risco são influenciadores para o desenvolvimento da resiliência. Nesse caminho, pesquisadores tentam investigar esse processo dinâmico, utilizando tais fatores (a presença ou não de fatores de risco, proteção, eventos estressores), e analisando o ambiente do sujeito e as suas particularidades (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Ademais, o capítulo que segue tem como objetivo discutir a resiliência, suas dimensões. Traçando uma breve trajetória, desde o início da preocupação em se estudar tal temática, os usos dos termos para investigar e analisar tal habilidade, o desenvolvimento de teorias, até os trabalhos mais recentes nessa área.

7. RESILIÊNCIA

Estudiosos discutem sobre a trajetória de trabalhos existentes na área da Psicologia referentes aos processos de Resiliência. Tais estudos apontam que pesquisas iniciais desenvolvidas por teóricos nessa temática sofreram influências dos modelos biomédicos (abordagem com enfoque em aspectos biológicos, psicopatológicos) em seus aspectos teóricos, metodológicos e práticos (Haggerty, Sherrod, Gamezy & Rutter , 2000; Polleto, 2007).

Com a continuidade das pesquisas, por volta de 1980, esse enfoque no modelo biomédico, gradativamente, foi sendo diminuído e cada vez mais se intensificando trabalhos baseados nos aspectos saudáveis do desenvolvimento humano (Haggerty et al., 2000). Estes trabalhos desenvolvidos tiveram também o intuito de observar e desenvolver possíveis estratégias de intervenção e prevenção em relação à diminuição dos eventos de *stress* e risco e a provável influência de tais construtos nos processos de resiliência (Haggerty et al., 2000).

Nota-se que para iniciar e continuar os estudos referentes ao fenômeno da resiliência, diversos pesquisadores utilizaram focos e caminhos diferentes. Baseando-se em modelos biomédicos, ou relevando os aspectos sadios do ser humano, essas perspectivas escolhidas, com o tempo, tornaram-se arcabouços teóricos que, de certa maneira exerceram/exercem influência nas pesquisas atuais referentes a tal temática.

Com isso, ao estudar a resiliência, o pesquisador tem três tipos de focos principais que podem nortear seus estudos. Essas direções estão reunidas em tais grupos, a saber: os estudos norteados pela teoria norte-americana ou anglo-saxônica; os trabalhos com base na teoria europeia e as pesquisas desenvolvidas com base nas teorias latino-americanas (Ojeda, 2004).

A base teórica norte-americana ou anglo-saxônica, considerada como a primeira a estudar o construto resiliência, tem como base as teorias relacionadas ao “behaviorismo/ecológico transacional”. É caracterizada “por ser pragmática, mais centrada, no indivíduo e em suas relações comportamentais com o meio” (Brandão, Mahfoud, & Gianordoli-Nascimento, 2011, p. 263). Com isso, a resiliência é tida como resultado das possíveis relações do indivíduo e seu contexto social. A avaliação do presente fenômeno opera-se por meio de dados que podem ser mensurados e observados.

A vertente europeia tem como base a abordagem psicanalítica. Pode ser considerada como uma “perspectiva ética, mais relativista” (Brandão et. al., 2011, p. 263). Em tal abordagem, a avaliação da Resiliência é baseada na perspectiva do próprio indivíduo, uma vez que o sujeito é compreendido como aquele ser capaz de ir além das dificuldades referentes aos aspectos biológicas, sociais e outros (Brandão et. al., 2011).

No que concerne à corrente latino-americana, segundo Brandão et. al. (2011), pode ser caracterizada como sendo “mais comunitária” (p. 263), e possuindo uma base maior nos estudos sociais, para investigar as influências das situações de risco e os eventos estressores no desenvolvimento do indivíduo.

Em suma, pode-se destacar que a vertente norte-americana ou anglo-saxônica em seus estudos compreende o processo da resiliência como um fenômeno ligado à resistência ao estresse. Já a abordagem latino-americana lida com tal construto considerando, em alguns momentos o fenômeno como ligado à resistência ao stress, e/ou em outros estudos como um processo que possibilita a superação e recuperação do indivíduo diante de situações adversas (Brandão et al., 2011).

Nessa direção ainda, faz-se necessário salientar que as divergências não estão restritas às questões ligadas às perspectivas escolhidas para se estudar a resiliência. De acordo com

Brandão et al., (2011), há também dimensões em relação à explicação da origem do “nome” resiliência e seu significado.

Para alguns teóricos latino-americanos, a palavra resiliente era comumente encontrada nos trabalhos da área de física e química (Beer & Johnston, 1981; 1989), aos quais explicavam a resistência de determinados materiais que expostos a situações adversas, retornavam ao seu estado de equilíbrio, observado anteriormente à exposição. Tal conceito, posteriormente, começou a ser usado nos trabalhos do desenvolvimento humano por entender que essa denominação aproximava-se mais dos processos envolvidos na resiliência (Brandão et al., 2011; Koller, 1999 & Yunes, 2003).

Essa preocupação voltada a esclarecer o uso da palavra “resiliência”, deve-se, dentre outras coisas, ao fato de que esse termo não fazia parte do cotidiano dos brasileiros, isto é, nem de forma informal (em conversas com amigos, familiares), e nem no âmbito acadêmico, nas produções científicas, nos diálogos com profissionais da área. Essa situação despertou tanto nos brasileiros como em outros estudiosos latino-americanos, a importância de estudar e tentar explicar a procedência de tal termo.

Em relação aos teóricos ingleses e norte-americanos ou anglo-saxônicos, em seus estudos, não relatam a origem do termo “Resiliência”. Apesar de alguns pesquisadores dessa vertente, na atualidade explicarem o porquê de não utilizar o conceito de “invulnerabilidade” e adotar o termo resiliência para a explicação de tal habilidade (Brandão et al., 2011).

Nota-se, então, que tais teóricos não possuem a preocupação de buscar a origem de tal termo. Isso se deve, dentre outras coisa, pelo próprio objetivo, o foco no estudo (que era a investigação das relações de resistência nos indivíduos e em outros não) e pelo fato também de ser uma palavra já usada tanto no cotidiano das pessoas, como no âmbito acadêmico. Dessa forma, a utilização do termo “resiliência” por tais teóricos pode estar relacionada ao

fato de que essa palavra representa e explica de maneira melhor o modo de como eles lidam com tal construto. (Brandão *et.al*, 2011).

Com isso, é importante destacar que ingleses e norte-americanos tanto na base teórica, como nas questões relacionadas à origem do termo resiliência, de modo geral, entendem a resiliência como resistência ao estresse (Brandão *et.al*, 2011). Já os pesquisadores latino-americanos a consideram como um construto que pode, em alguns momentos, atuar como um fator resistente aos eventos estressores e, em outros momento, podem ser considerado como uma habilidade do indivíduo em ser capaz de superar e recuperar-se diante de situações adversas (Brandão *et.al*, 2011; Koller, 1999; Polleto, 2007).

Nessa perspectiva, pesquisas atuais salientam cada vez mais a resiliência como um processo ligado tanto à possibilidade do indivíduo de superar situações de riscos e *stress*, como também a habilidade de se recuperar diante das situações adversas (Assis & cols, 2006; Brandão *et.al.*, 2011; Koller, 1999; Junqueira & Deslandes, 2003).

Por isso, é válido pontuar que a presente dissertação de mestrado usa como base para estudo dos processos da resiliência a perspectiva latino-americana.

Ademais, o próximo tópico tem o intuito de continuar expondo os assuntos referentes à resiliência e tentar demonstrar como essa habilidade foi investigada e nomeada em diferentes épocas até ser considerada como um processo dinâmico e multidimensional.

7.1. Resiliência, Vulnerabilidade, Invulnerabilidade/Invencibilidade

Os conceitos referentes à “invencibilidade” e “invulnerabilidade” foram usados nos primeiros estudos relacionados aos processos da resiliência. Os pesquisadores tinham a preocupação de observar o desenvolvimento das crianças diante de situações adversas. Como exemplo, temos o psiquiatra E. J. Anthony (1974) que em seus trabalhos adotou tais termos

para identificar e nomear casos em que infantes tinham sido expostos a eventos de risco e *stress*, mas, não se verificava comprometimentos no seu desenvolvimento (Yunes, 2003).

Essa preocupação por parte dos pesquisadores, de entender os efeitos “negativos” dos riscos nos indivíduos, principalmente, nos infantes, dava-se pelo fato de que em 1970 o mundo estava passando por transformações devido ao período posterior à segunda guerra mundial. E com isso, notou-se um índice maior de pessoas sem trabalhos, gravidez em jovens, uso de substâncias psicoativas, separações, violência e outras situações (Masten & Coatsworth, 1998).

Na década seguinte (em 1980), de acordo com Eric Hobsbawm (1994/2001 citado por Brandão et al., 2011), as pesquisas referentes à resiliência foram, também, influenciadas pelas modificações que estavam ocorrendo na sociedade; como, o término do processo da Guerra Fria, questões de ordem financeiras, o capitalismo e o socialismo e seus efeitos no modo de viver da população e outras situações (Masten & Coatsworth, 1998).

Com isso, era comum notar trabalhos que ainda utilizavam a palavra “invulnerável”, para referir aos infantes que estavam expostos a esses eventos considerados de risco, mas que não era observado nenhum tipo de comprometimento no seu desenvolvimento (Brandão et al., 2011). Estudos posteriores foram distanciando do conceito de invulnerabilidade, uma vez que tal termo não abarcava a complexidade que é o desenvolvimento humano. Além disso, o uso desse termo sugere uma construção de um ser que está isento de “sofrer” qualquer tipo de influência das adversidades (Masten & Garnezy, 1985).

Assim, o conceito de homem invulnerável, é contrário aos estudos atuais, que ganham cada vez mais espaço, que indicam que a resiliência não deve ser considerada como um fator estático, mas sim, como algo em constante atividade. E que todos os sujeitos podem ser influenciados, agora em diferentes níveis de intensidade, quantidade (Rutter, 1985).

Já em relação à vulnerabilidade, pode-se destacar que esse termo refere-se à “predisposição individual para o desenvolvimento de psicopatologias ou de comportamento ineficazes em situações de crise” (Hutz et.al., 1996, p. 80). Ou seja, a possibilidade que o sujeito tem de desenvolver sintomas depressivos, ansiosos, fóbicos e outros. Como também, em determinadas situações adversas do seu dia-a-dia, agir de forma contrária, por exemplo, em eventos que demande do indivíduo o uso da conciliação para com o outro, o sujeito utiliza-se de comportamentos agressivos (Zimmerman & Arunkumar, 1994).

Salientado que isso não implica necessariamente uma relação de causalidade, uma vez que esses processos são muito dinâmicos e devem-se considerar vários aspectos, como o próprio indivíduo, o ambiente e outras questões.

Dessa forma, Marques (1999) defende que para se ter uma intensidade menor da ação da vulnerabilidade no sujeito, deve-se promover situações de proteção e diminuição dos eventos estressores. Porém, essa relação não pode ser exemplificada apenas como uma ação de causalidade, uma vez que esses processos são dinâmicos e que se devem levar em consideração todos os aspectos, como o próprio indivíduo, o ambiente e outros.

Em suma, a presente dissertação é de acordo com os pesquisadores e estudos que pontuam a resiliência como um processo dinâmico. E sendo assim, considerando a relevância dos temas apresentados, e partindo do pressuposto que a empatia, a competência social podem ser consideradas como fatores protetivos e influenciadores no desenvolvimento da resiliência, é que a presente dissertação propôs investigar tais relações.

Verificando as possíveis relações existentes entre os fatores protetivos (a empatia, competência social), os de riscos e eventos estressores como influenciadores do desenvolvimento do processo da resiliência em crianças que vivenciam situações adversas.

8. OBJETIVO

8.1. OBJETIVO

8.1.1. Objetivo principal

A presente dissertação teve como objetivo investigar as relações existentes entre os fatores protetivos (empatia, competência social), os de riscos e eventos estressores como influenciadores do desenvolvimento do processo da resiliência em crianças que vivenciam situações adversas (riscos/ eventos estressores).

8.1.2. Objetivos específicos

- Verificar a adequação semântica da escala RSA (resiliência) para o uso com crianças em situação de risco.
- Avaliar possíveis influências da variável sexo nas dimensões da Escala de resiliência (RSA).
- Verificar se a variável idade influencia as dimensões da Escala de resiliência (RSA);
- Observar se há correlação nos fatores encontrados.
- Verificar se os fatores protetivos (empatia, competência social) podem ser influenciados pela idade, sexo, escolaridade, religião das crianças em situação de risco.
- Analisar se os fatores de risco/*stress* podem ser influenciados pela idade, sexo, escolaridade, religião das crianças que vivenciam situações adversas.
- Investigar se a idade, sexo, escolaridade, religião exercem possíveis influências no processo da resiliência.

9. MÉTODO

9.1. Delineamento

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa correlacional em que se buscou verificar a relação existente entre fatores protetivos, fatores de risco, *stress* no desenvolvimento dos processos de resiliência em crianças que vivenciam situações de risco.

9.2. Amostra

A amostra foi composta por 111 crianças em situação de risco, do sexo masculino (n= 48%) e do sexo feminino (n= 63%), estudantes de uma escola do município de Juazeiro-BA, cujas idades variaram entre 07 e 10 anos. A amostra foi do tipo não probabilística, isto é, de conveniência, pois participaram apenas as crianças (após a permissão dos responsáveis) que aceitaram colaborar com a referida pesquisa.

9.3. Contexto estudado

Diversos autores destacam em seus estudos como Carvalho (2002), Dell’Aglío (2000), Freitas (1997); Keenan (2002), Scott e Davis (2006), Siqueira e Dell’Aglío (2006), que o ambiente influencia de forma significativa o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças e adolescentes, bem como as práticas existentes nesse contexto: as relações sociais, os métodos dos educadores (como desenvolvem determinadas atividades, como assistem o seu público), crenças, valores, rotinas da instituição e outros.

Consoante a essa perspectiva, Bronfenbrenner e Moris (1998) vem apontar o microsistema escolar como um forte influenciador no processo do desenvolvimento infantil.

Como também um contexto em potencial para o desenvolvimento dos processos de resiliência, fatores protetivos, de riscos e eventos estressores.

Neste sentido, o presente estudo foi desenvolvido numa instituição escolar, localizada no município de Juazeiro-BA, em um bairro considerado (dados da secretária municipal de desenvolvimento) com baixo nível econômico, alto índice de violência (física, verbal e outras), índices significativos de crimes (roubo, furtos, agressões físicas e outros). A instituição possui quinze anos de atuação, e atualmente funciona de segunda a sexta-feira, nos horários matutinos e vespertinos, atendendo trezentas e quarenta e sete crianças (de 08 meses a 12 anos).

O seu quadro de profissionais é composto por 45 pessoas distribuídas nos seguintes cargos: dezesseis professores; seis auxiliares de sala; uma técnica de educação; três cozinheiras e uma auxiliar de merenda; um recreador, quatro auxiliares de serviços gerais; dois agentes da portaria; dois vigilantes; um médico; um diretor e quatro auxiliares administrativos; e duas coordenadoras pedagógicas.

Em relação sua estrutura física, a instituição possui 12 salas de aula, seis banheiros, uma cozinha, um refeitório e uma área externa utilizada para fins recreativos, musicais e esportivos.

A presente escola disponibiliza além do conteúdo programático exigido pelo MEC, atividades relacionadas ao teatro, dança, capoeira e esportes para seus alunos. Possui também programas de formação à cidadania para as mães, como oficinas, cursos com várias temáticas sociais, sendo ministrados pela própria equipe da instituição e outros parceiros, como alunos e docentes da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Além disso, a instituição tem um convênio com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (Fundeb), o que disponibiliza para a escola recursos financeiros.

Para fazer parte do quadro do alunado, a instituição exige e assegura alguns critérios, como: as crianças residirem no próprio bairro (ou próximo) em que se encontra a escola; ter um poder aquisitivo baixo (até um salário mínimo), histórico de agressão física e emocional, dentre outros. Para isso, a coordenação realiza visitas e entrevistas com os responsáveis que desejam que seus filhos façam parte da escola. Nesses encontros, pode-se verificar dentre outras coisas, a dinâmica familiar, o tipo de moradia, a situação financeira dos responsáveis e outros.

Vale pontuar que esses dados dos alunos e famílias são registrados em fichas padronizadas pela instituição e arquivados na secretária. Esse material arquivado permite que novas anotações e consultas possam ser realizadas tanto pela coordenação, como pela equipe profissional que acompanha a criança (professores, psicólogos e outros).

Os dados de tais fichas apontam que a instituição em questão atende a crianças que vivenciam situações de risco, como: pais separados; desentendimentos/ violência familiar; conflitos escolares (com professores e alunos); dificuldades no processo de aprendizagem; abuso sexual, familiares e/ou pessoas próximas que faz uso de substâncias psicoativas; depressão; ansiedade; estresse; dificuldades financeiras, entre outras. É válido destacar que tais situações encontradas nos arquivos da escola estão consoantes com os casos considerados adversos pelos estudos vigentes nessa área (Polleto, 2007; Sapienza & Pedromônico, 2005).

9.4. Instrumentos

No presente trabalho, foram utilizados como instrumentos: um breve questionário que teve como objetivo coletar dados sócio-demográficos dos participantes, como idade, sexo, escolaridade e religião. Para avaliar a competência social, utilizou-se o Teste das Histórias Incompletas (Mondell & Tyler, 1981) adaptado para o Brasil por Marques, Martins, Krum, Raymundo, Hoppe e Koller (1999). No intuito de verificar as situações de risco/*stress*, foi usado o Inventário de Eventos Estressores na Adolescência, IEEA (adaptado para crianças por Kristensen, Dell’Aglío & Leon; D’Incao, 2004). Para investigar a resiliência usou-se a versão adaptada da RSA para crianças. Por fim, para verificar a empatia foi utilizado o *Index of Empathy for Children and Adolescent* (Bryant, 1982), adaptado por Koller, Camino e Ribeiro (2001) que mensura a Empatia em crianças e adolescentes.

9.4.1. Teste das Histórias Incompletas

A presente dissertação utilizou o Teste das Histórias Incompletas (Mondell & Tyler, 1981) adaptado por Marques *et al.* (1997). Tal teste avalia a competência social através de quinze histórias incompletas (e com ilustrações para cada história) e com situações cotidianas em diferentes ambientes (escolar, familiar), envolvendo diversos tipos de relações e interações, tais como: alunos/professores/amigos/pais/filhos/irmãos.

Estas histórias foram elaboradas com base nos componentes que constituem o construto competência social, sendo assim divididas em três subescalas que compreendem os componentes: Confiança (histórias no intervalo 1a – 1e); Auto-Eficácia (histórias entre 2a – 2e) e Iniciativa (histórias no intervalo 3a – 3e).

Na presente dissertação foram alterados alguns pontos do instrumento (Marques *et al.* 1997), como o termo “tú” por “você” (pronome e tempo utilizado com uma maior frequência no cotidiano das crianças do trabalho em questão) e a coloração das ilustrações, isto é, inserindo outras cores além do preto e branco. Ademais, foram mantidas as quinze histórias incompletas, com suas expressões, situações, personagens e quantidade de desenhos.

Como exemplo de histórias da Subescala de Confiança temos a história 1D: *“Marcos ficou furioso, porque seu novo carro de brinquedo quebrou enquanto ele brincava: ‘Porque meus brinquedos preferidos sempre quebram?’ Nesse momento, Sérgio, seu irmão mais velho, entrou e perguntou qual era o problema. Então, Marcos explicou como o seu carro tinha quebrado. Sérgio disse: ‘Não se aborreça. Eu posso consertar seu carrinho amanhã’. ‘Eu espero que você consiga’, pensou Marcos. No dia seguinte, depois da escola, Marcos viu Sérgio com uma faca e o carrinho em sua mão. O que você acha que aconteceu depois?”*

Ilustração antiga

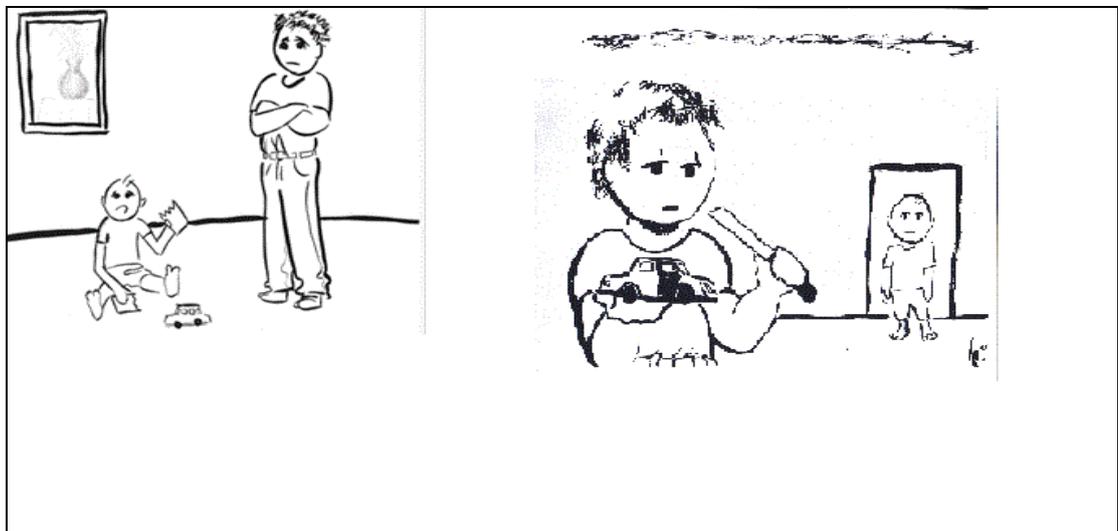




Figura 1. Exemplo ilustrativo de uma das histórias da subescala de confiança.

Fonte: Marques, A. L., Martins, C. B., Krum, F. M. B., Raymundo, M. B., Hoppe, M. W., & Koller, S. H. (1997, Maio). Adaptação do Teste das Histórias Incompletas - THI

Como exemplo de uma das histórias da subescala de Autoeficácia destaca-se a história 2C: *“No ano passado quando Roberto estava na primeira série da professora Silva, ele não estava tendo boas notas. No início deste ano, os pais disseram: ‘Roberto, nós queremos que você tire melhores notas esse ano’. Porque você acha que seus pais disseram isto?”*

Ilustração antiga

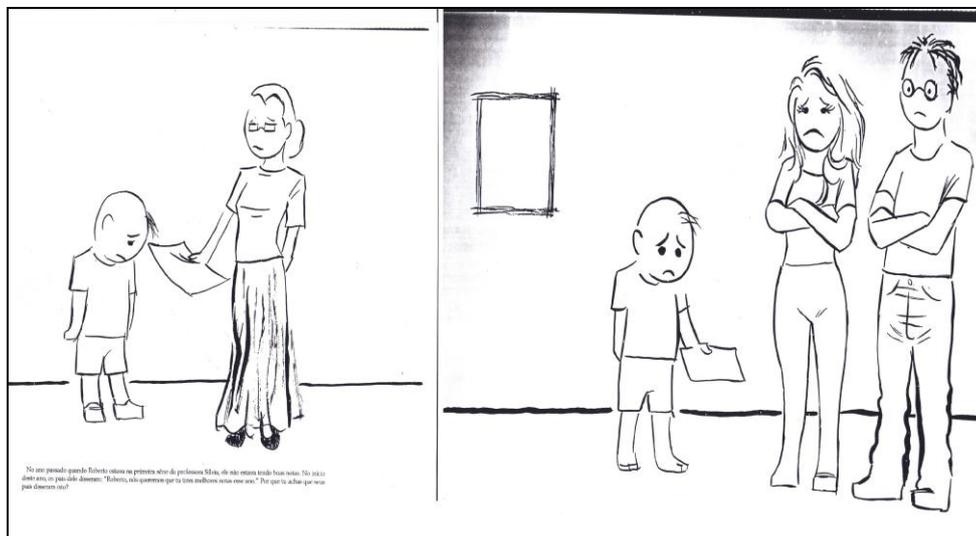


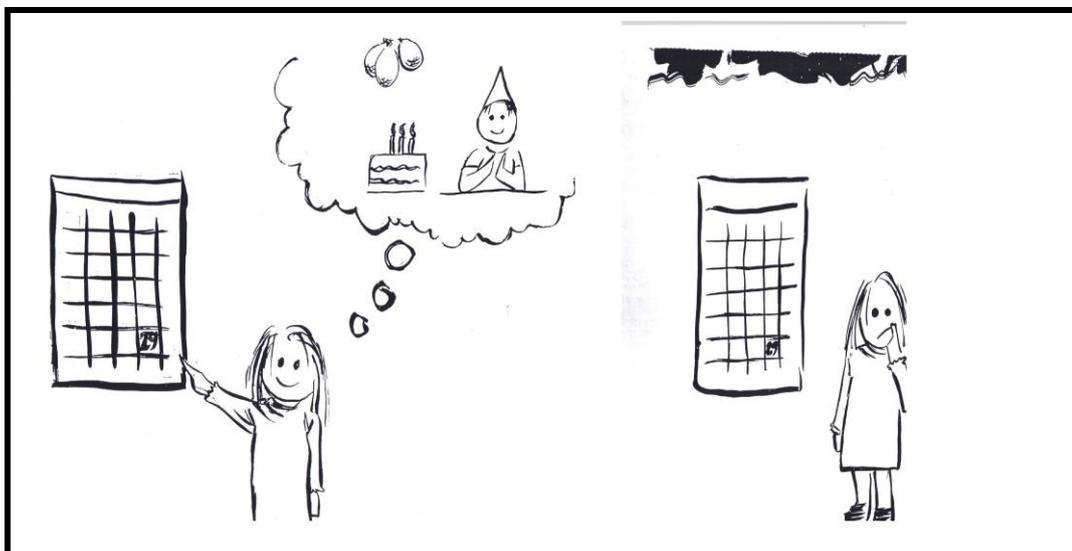


Figura 2. Exemplo ilustrativo de uma das histórias da subescala de autoeficácia.

Fonte: Marques, A. L., Martins, C. B., Krum, F. M. B., Raymundo, M. B., Hoppe, M. W., & Koller, S. H. (1997, Maio). Adaptação do Teste das Histórias Incompletas - THI.

E um dos exemplos das histórias da subescala de Iniciativa, a história 3D: *“O irmão mais novo de Cátia, Frederico, vai fazer aniversário daqui há uma semana e Cátia ainda não tem um presente para ele. Ela queria dar um presente surpresa para ele, mas ela não sabe o que ele gostaria de ganhar ou como fazer para conseguir um presente sem que ele fique sabendo. Cátia pensou : “Como posso conseguir um presente para o Frederico sem que ele veja? O que você acha que vai acontecer a seguir?”*

Ilustração antiga



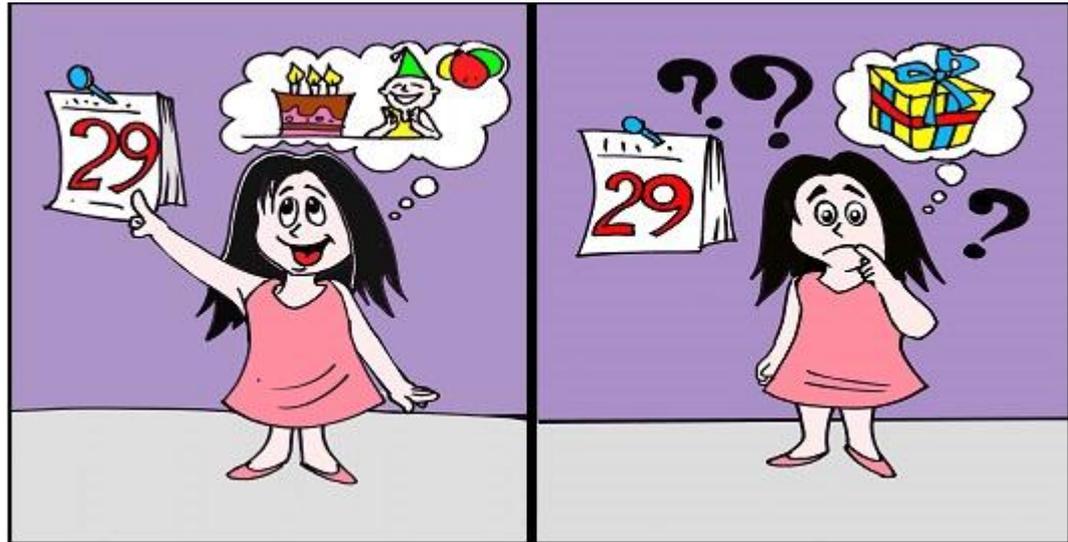


Figura 3. Exemplo ilustrativo de uma das histórias da subescala de Iniciativa.

Fonte: Marques, A. L., Martins, C. B., Krum, F. M. B., Raymundo, M. B., Hoppe, M. W., & Koller, S. H. (1997, Maio). Adaptação do Teste das Histórias Incompletas - THI.

De acordo com o Manual de Pontuação (Marques *et al.*, 1997), seguindo a ordem das quinze histórias, ao final de cada uma delas, o participante deveria relatar um final para a situação que foi contada. Na avaliação, as histórias podem ser pontuadas com dois, um, ou zero dependendo assim das respostas dos participantes nas três subescalas.

Dessa maneira, atribuem-se dois pontos para as respostas consideradas mais competentes. As respostas com teor impreciso, como também mistas recebem um ponto; já os retornos não competentes, isto é, com finais de histórias totalmente diferentes do esperado recebem zero. A soma dos escores de cada subescala pode totalizar dez pontos, e a soma do escore de competência total (confiança, autoeficácia, iniciativa) pode totalizar 30 (trinta) pontos.

Neste tocante, o manual possui diretrizes de correção de cada subescala, para que o pesquisador possa ter uma base para avaliar de forma coerente os componentes da competência social. Essa padronização tem como objetivo auxiliar o pesquisador e tornar a aplicação do teste confiável, o que não interfere na variabilidade das respostas dos indivíduos e nem na riqueza dos dados a serem avaliados.

Sendo assim, na subescala de confiança, os finais considerados com índice maior de competência são os que apresentam respostas mais otimistas e de confiança consigo mesmo e em relação ao outro. Por outro lado, relatos pessimistas e de desânimos são avaliados como menos competentes.

Em relação à subescala de auto-eficácia, são consideradas respostas com alto índice de competência, as que os sujeitos relatam soluções otimistas, com esforço pessoal em tentar resolver as problemáticas existentes e demonstrando nas suas respostas que acreditam em si mesmos como agentes solucionadores. Já as respostas mencionadas pelas crianças em que se destacam dificuldades tidas como externas, e/ou por falta de “sorte”, e/ou outras “forças” além da vontade destas e que coloquem em dúvida a sua capacidade como agentes solucionadores de dificuldades existentes no cotidiano, são avaliadas como respostas com uma frequência mínima da competência social.

Por fim, na subescala de iniciativa, consideram-se como finais competentes aqueles em que os indivíduos destacam em seu relato decisões que visam solucionar a problemática apresentada, esforçando-se assim em resolver as situações adversas. Já respostas em que o sujeito tenha dificuldade para posicionar-se, decidir como agir em determinadas situações, e/ou “fugir”, não se responsabilizando, como também relatando ações em que outra pessoa solucionem sua própria dificuldade, são tidas como finais menos competentes.

A análise de fidedignidade do Teste das Histórias Incompletas no estudo original (Marques *et al.*, 1997), revelou um coeficiente *alpha* de Cronbach de 0,50, considerado baixo. Mas, de acordo com Ceconello e Koller (2000), acredita-se que esse resultado deve-se ao número reduzido de itens em cada subescala (cinco) do teste e que esse instrumento é válido, mesmo com tal resultado, para a investigação da competência social.

9.4.2. Inventário de Eventos Estressores na Adolescência (IEEA)

O Inventário de Eventos Estressores (IEEA) é formado por 64 itens que investigam as situações estressantes do cotidiano do participante. Tal instrumento é composto por seis dimensões: o familiar, o escolar, o social, o Judicial/institucional, o sexual e o pessoal (Abreu,K.L; Ramos, L.S; Oliveira, A.S; Silveira,A; Stoll, I; Lima J.S; Flores, R.Z & Kristensen,C.H, 2001).

Para a utilização do IEEA em infantes (Kristensen, et.al.,2004) a partir da análise semântica, optou-se por retirar os itens que corresponde ao domínio sexual (“Ficar grávida”) e social (“perder o emprego”). Uma vez que estas situações ainda não se caracterizavam presentes no público estudado.

Dessa forma, o instrumento para o uso no público infantil ficou com 60 itens, que foi a versão utilizada no presente estudo. Apresentando essa versão uma elevada consistência interna ($\alpha = 0,92$), mostrando-se confiável na avaliação de eventos de vida estressores em crianças.

No tocante ao domínio familiar (Anexo A), reúne itens que avaliam os conflitos ligados ao ambiente familiar, considerando assim o próprio indivíduo entrevistado e os demais componentes tidos como pertencentes a sua família. Compõem esse agrupamento os seguintes itens: 18. *Morte de outro familiar*; 28. *Ter que obedecer às ordens dos pais*; 21. *Ter brigas com irmãos (as)*; 6. *Um dos pais ter filhos com outros parceiros*; 3. *A família não ter dinheiro*; 22. *Ter familiares com ferimentos ou doenças*; 54. *Separação dos pais*; 26. *Não receber cuidado e atenção dos pais*; 36. *Um dos pais se casar novamente*; 42. *Ser impedida de ver os pais*; 37. *Sofrer agressão física ou ameaça por parte dos pais*; 51. *Ser rejeitada pelos familiares*; 13. *Ter que trabalhar para ajudar a família*; 17. *Morte de irmão(s)*; 16. *Morte de um dos pais*; 48. *Um dos pais ter que morar longe por causa do serviço*; 40. *Ter sido adotada*. Em relação à consistência interna ($\alpha = 0,92$), têm-se um bom índice.

Já o domínio escolar (Anexo A) agrupa itens relacionados a eventos ocorridos no ambiente escolar, envolvendo o próprio aluno, colegas e/ou professores. O domínio escolar é formado dos seguintes itens: 45. *Ter provas no colégio*; 11. *Mudar de colégio*; 05. *Repetir o ano na escola*; 21. *Ser expulso (a) da sala de aula pela professora*; 01. *Ter problemas com professores*; 23. *Ser suspenso da escola*; 41. *Ter mau relacionamento com colegas* ; 25. *Ter dificuldade para se acostumar na escola*. 55. *Ser expulso(a) da escola*. Com bom índice de consistência interna ($\alpha = 0,88$).

O Domínio Judicial/institucional (Anexo A) reúne itens que envolvem questões de fórum jurídico, englobando leis e órgãos que tem como objetivo serem protetivos e assegurarem a integridade física, psíquica e jurídica dos indivíduos, como por exemplo, o conselho tutelar e instituições de abrigo. Além disso, tem um bom índice de consistência interno ($\alpha = 0,88$). Desse grupo, destacam-se os itens: 14. *Ser levado para a CASE*; 02. *A família ter problemas com a polícia*; 15. *Ir para o conselho tutelar*; 31. *Ter que viver em abrigo*. Com índice interno ($\alpha = 0,92$).

Em relação ao domínio social, encontra-se reunidos itens que verificam os conflitos nas relações do indivíduo com outras pessoas, que correspondem a qualquer tipo de contato e relacionamento do seu cotidiano. Isto é, à sua família, escola e/ou instituição responsável por ele. Estão agrupados os seguintes itens: 53. *Ser xingada ou ameaçada verbalmente*; 58. *Terminar namoro*; 04. *Discutir com amigos*; 12. *Mudar de casa ou cidade*; 49. *Envolver-se em brigas com agressão física* ; 33. *Sofrer humilhação ou ser desvalorizada*; 27. *Ser impedida de ir a festas ou passeios*; 34. *Sofrer castigos e punições*; 19. *Morte de amigo*; 25. *Ter amigos com ferimentos ou doenças* ;59. *Sentir-se rejeitado(a) por colegas e amigos(as)*; 43. *Sentir-se rejeitada por colegas e amigos* ; 09. *Não ter amigos* ; 31. *Ter problemas com outros pela sua raça*; 35. *Ter dificuldades em fazer amizades*. No que concerne ao índice de consistência interna ($\alpha = 0,92$) pode considerá-lo alto.

Já o domínio pessoal inclui itens que descrevem situações pessoais. Destacam-se: 29. *Ter crise nervosa*; 48. *Não ter dinheiro*; 47. *Usar drogas*; 08. *Ter problemas e dívidas quanto às mudanças no corpo*; 46. *Ficar pobre*; 57. *Ter sofrido algum tipo de violência*; 60. *Sofrer acidente*; 24. *Ter dormido na rua*; 30. *Ter doenças graves ou machucados sérios*; 52. *Ser assaltado (a)*; 43. *Ser expulso de casa*.

E o domínio sexual, que é caracterizado por estressores relacionados à sexualidade, destacam-se os seguintes itens: 38. *“Ser tocada sexualmente contra a vontade*; 50. *“Ser estuprada (o)”*. Vale ressaltar que para a utilização desse domínio em crianças, excluí dois itens do instrumento original (*“Ficar grávida”*; *“Fazer aborto”*) (Kristensen, Dell’aglio, Leon & D’Incao, 2004).

Em cada item do IEEA, o participante deve indicar se a situação relatada pelo pesquisador ocorreu/ocorre ou não em sua vida. O participante tem como opção de respostas *o sim ou não*. Caso a resposta seja “sim”, o indivíduo deverá, em uma escala *Likert* de cinco pontos (*1. nada estressante 2. pouco estressante; 3. mais ou menos estressante; 4.muito estressante. 5. Totalmente estressante*), informar ao pesquisador o quanto foi estressante a cada evento de fato experienciado por ele. Se a resposta for “não” o pesquisador passa para o próximo item.

Para facilitar as respostas das crianças, nesse estudo, foi utilizado um gráfico com cinco barras, da mesma cor, (Apêndice D) que tinha como objetivo ilustrar a intensidade. Com isso a criança tinha uma noção também ilustrativa do que era ser mais ou menos intenso.

Vale pontuar ainda que foram utilizados quinze áudios com gravações das histórias. Tal procedimento fez-se necessário uma vez que possibilitou a padronização da entonação das leituras durante todas as aplicações do instrumento. Essa variação na entonação pode ser causada devido ao cansaço do pesquisador, interferindo assim na exposição das histórias.

9.4.3. Escala de Resiliência (RSA)

O instrumento que avalia a resiliência utilizado pela presente pesquisa tem como base a escala RSA (LEIA) para adolescentes com trinta e seis itens de Hjemdal, O, Friborg, O, Roazzi, A e Vikan, A (2006). Em cada item da RSA o participante deve indicar a situação que melhor descreve as suas experiências. O indivíduo tem como opção cinco tipos de resposta, numa escala *likert* de cinco pontos (*1. Concordo plenamente ;2. Concordo um pouco; 3.Não sei; 4.não concordo muito; 5.Discordo completamente*).

Essa escala (seus itens e dimensões) foi desenvolvida tendo como base estudos que apontaram três componentes importantes para o desenvolvimento da resiliência. O primeiro diz respeito às características do próprio sujeito. O segundo componente está relacionado à família, com seu apoio e coesão (união entre os membros). E o terceiro que está ligado ao apoio social (no caso externo), outros vínculos além dos familiares (Garmezy, 1983; Rutter, 1990; Smith, 1992 & Werner , 1993).

A RSA, então, possui cinco dimensões que avaliam a resiliência. Na dimensão competência pessoal, agrupam-se itens que propõem mensurar a confiança do indivíduo em si, em suas habilidades e na vida (realização pessoal). Como, verificando a autoconfiança, auto-eficácia, perspectivas otimistas e realistas. Na dimensão coesão familiar, estão presentes itens que mensuram valores compartilhados na família como: apoio familiar, consideração mútua e outros.

Já a dimensão competência social, estão reunidos os itens que investigam a capacidade do indivíduo de se relacionar, enfrentar e adaptar a situações adversas. Isto é, mensurar os níveis de relacionamento social, flexibilidade social, capacidade de estabelecer amizades, auto-percepção das emoções e outros.

Em relação à dimensão noção/planejamento do futuro, agrupam-se itens que mensuram a capacidade do indivíduo em planejar a sua vida, pensar no futuro com visão otimista e com objetivos possíveis de serem executados. Contempla também itens que verificam a capacidade do indivíduo em organizar o seu tempo. E no fator apoio social, têm-se itens que medem a importância do apoio social, como incentivo, dedicação, apreciação e reconhecimento das qualidades do indivíduo. Nessa dimensão, observa-se a presença do apoio de pessoas importantes, além do círculo familiar.

É válido salientar, ainda, que estudos realizados (Hjemdal et al., 2006) mostraram que a escala possui bons níveis de consistência interna. Como o fator competência pessoal ($\alpha = 0,70$); e as dimensões coesão familiar, noção/planejamento futuro, apoio social e competência social ($\alpha = 0,83$).

Então, para utilizar a presente escala nas crianças em situação de risco, foi necessário verificar a adequação semântica da escala RSA (resiliência). Os pesquisadores peritos na área realizaram a análise semântica dos itens e suas respectivas dimensões, a saber: Fator CP (competência pessoal), Fator AS (apoio social), Fator SS (noção/planejamento do futuro), Fator CF (Coesão familiar), Fator CS (Competência social). Após essa revisão, alguns itens originais permaneceram e outros foram alterados.

Nessa versão, os pesquisadores mantiveram as cinco dimensões dos estudos originais que investigam a resiliência. Assim, na dimensão competência pessoal, agrupam-se os seguintes itens 01. *“Quando desejo alguma coisa consigo se fico tentando”*; 02. *“Faço as coisas do dia-a-dia mesmo que elas sejam difíceis”*; 03. *“Consigo encontrar soluções para coisas difíceis que acontecem comigo”*; 07. *“Eu sou satisfeito com minha vida.”*; 08. *“Eu sei como atingir os meus objetivos”*; 14. *“Eu sei como resolver os meus problemas”*; 20. *“Sou bom no que faço”*; 24. *“É mais fácil eu conseguir o que eu quero quando eu tenho objetivos”*; 27. *“Antes de fazer as coisas, penso bem na melhor forma de como posso fazer*

(agir)”; 29. “Acredito na minha capacidade de resolver problemas”; 32. “*Eu tenho amigos/familiares que gostam das minhas qualidades.*”; 36. “*Em momentos difíceis tento sempre ver o lado bom das coisas*”.

Já a coesão familiar reúne tais itens: 04. “*Na minha família concordamos sobre o que é importante na vida*”; 10. “Gosto da minha família”; 15. “*Eu e minha família quase sempre concordamos com as coisas*”; 19. “*Mesmo com dificuldade minha família acredita em dias que serão melhores*”. 28. “Na minha família nós nos ajudamos”; 34. “*Gostamos de fazer coisas juntos na minha família*”; 35. “*Na minha família temos alguns comportamentos que nos ajudam a viver bem*”.

Na dimensão competência social, destaca-se os seguintes itens: 06. “*Consigo fazer as pessoas gostarem de estar comigo*”; 13. “*Os meus amigos estão sempre unidos*”; 17. “*Presto atenção nas pessoas que estão comigo*”; 22. “*Consigo fazer novos amigos com facilidade*”; 25. “*Consigo conversar com pessoas que eu não conheço*”; 26. “*Sou bom para fazerem as outras pessoas rirem.*”; 31. “*Eu sempre acho algo legal para falar para os outros*”.

Em relação à dimensão noção/planejamento do futuro, agrupam-se tais itens: 33. “*Consigo organizar bem o meu tempo para fazer minhas atividades*”; 05. “Eu acho que meu futuro será bom”.

E na dimensão apoio social, encontram-se os seguintes itens: 09. “*Eu tenho amigos/familiares com quem posso conversar sobre os meus problemas.*”; 11. “*Eu gosto de estar junto com outras pessoas*”; 12. “*Meus amigos/familiares me apoiam nas coisas que eu faço*”; 16. “*Tenho amigos/familiares que se preocupam comigo*”; 18. “*Eu tenho amigos/familiares que estão sempre do meu lado*”; 23. “*Tenho pessoas que me ajudam quando passo por dificuldades*”.

Ademais, nessa versão para criança foi utilizado à opção de três tipos de resposta comuns ao cotidiano dos infantes, numa escala *Likert* de três pontos (1. Não 2. Mais ou

menos; 3. Sim). Assim em cada item da RSA, o participante deve indicar a situação que melhor descreve as suas experiências. Sendo atribuído na correção zero ponto para as repostas negativas, um ponto para a opção escolhida mais ou menos e dois pontos para os relatos da opção sim.

9.4.4. Escala de Bryant

No tocante à investigação da Empatia, o presente trabalho utilizou a escala (Anexo C) desenvolvida por *Bryant* (adaptada por Koller, Camino & Ribeiro, 2002). Na adaptação foi nomeada de Escala de empatia para crianças e adolescentes (EECA). Tal escala, é um instrumento do tipo lápis e papel sendo adequado tanto para aplicação individual como coletiva. Possui vinte e dois itens que visam avaliar a empatia a partir de respostas dicotômicas, afirmativas (sim) ou negativas (não).

Os itens presentes na escala referem-se a situações cotidianas e de fácil interpretação como o item 05: “*Ver um menino que está chorando me faz sentir vontade de chorar*”, o que possibilita ao participante se implicar e se imaginar na situação estímulo trazida pelo instrumento.

A escala possui onze itens invertidos, 2,3,9, 10 15, 16, 17, 18, 20, 21 e 22 (exemplo: “*Meninas que choram porque estão felizes são tolas*”) que devem ser pontuados de maneira invertida. Ademais, é atribuído um ponto para as respostas empáticas e zero para os relatos não empáticos (Koller, Camino & Ribeiro, 2001).

Em relação ao índice de consistência interna (*alpha* de conbrach) os estudos de Koller, Camino & Ribeiro (2001) apontaram para uma variação em crianças de primeira série do

ensino fundamental ($\alpha=0,54$), de crianças da quarta série ($\alpha=0,68$) e de ($\alpha=0,79$) para as da sétima série.

9.5. Procedimentos

Inicialmente o projeto foi submetido ao comitê de ética da Universidade Federal de Pernambuco /Centro de Ciências da Saúde (UFPE-CCS), e aprovado com o registro, CCE 14475413.8.0000.5208. Posteriormente, a pesquisadora entrou em contato com os responsáveis da instituição para solicitar sua colaboração. Nesse primeiro momento, foi exposta a carta de apresentação e aprovação do comitê de ética.

Após o consentimento dos representantes da escola e assinatura destes na carta de anuência (Apêndice B), a pesquisadora acordou com a instituição a realização de um encontro, uma breve reunião, com os responsáveis legais das crianças que iriam participar.

Dessa maneira, foram realizados quatro encontros na própria instituição, com quatro grupos de pais/responsáveis, reunidos pela idade do aluno (por exemplo, primeiro encontro foi com o grupo I: pais/responsáveis por crianças de sete anos). Esses momentos, então, possibilitaram a apresentação sucinta do presente trabalho, como também, a entrega e leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, TCLE (Apêndice A) para os responsáveis dos infantes.

Posteriormente à autorização por parte da instituição e dos responsáveis legais, a pesquisa teve início. O pesquisador, munido de gravador e em um local previamente disponível pela escola realizou um estudo pilotos com diferentes participantes e faixas etárias, com o objetivo de analisar a melhor forma de desenvolver a coleta. Após essa fase, iniciou a coleta definitiva com cada participante individualmente, e seguindo uma ordem crescente de idades (07 a 10 anos). As etapas da pesquisa foram divididas em dois momentos (dias diferentes). É importante pontuar, ainda que todos os instrumentos foram lidos (com exceção das histórias incompletas que se utilizavam áudios) pelo pesquisador, pois algumas crianças tinham dificuldades na leitura e com isso poderia interferir na compressão dos itens.

No primeiro momento, a criança respondeu na seguinte ordem, o questionário sociodemográfico, o Teste das Histórias Incompletas (Marques et.al,1997) no intuito de avaliar a competência social, com o uso dos áudios, o gráfico de intensidade e as ilustrações. E por fim, a escala de *Bryant* (1982), para verificar as situações empáticas. Essa fase foi gravada.

Já no segundo momento, foi aplicado a escala a RSA (Hjemdal et.al,2006) para verificar a resiliência e o Inventário de Eventos Estressores (Kristensen, Dell'aglio, Leon & D'incao, 2004), para a verificação das situações adversas, de stress e risco na vida do indivíduo.

9.6. Análise de Dados

Os dados obtidos nas gravações do Teste das Histórias Incompletas foram transcritos e posteriormente analisados por juízes independentes que tem contato com o tema específico (competência social). Os dados obtidos da escala de Resiliência (RSA) foram analisados por meio da SSA.

Para análise dos dados, foram realizadas também análises com o programa *SPSS* (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais, versão 20). Vale pontuar ainda, que foram realizadas análises estatísticas descritivas e cálculos de correlação de *Spearman* (r) que irão apontar se existe alguma correlação significativa entre os fatores protetivos, de risco e eventos estressores no desenvolvimento da resiliência dos participantes. Realizaram-se ainda, estatísticas não paramétricas (teste Kruskal- Wallis e teste de Mann Whitney) com a finalidade de comparar a pontuação atingida em função das variáveis: idade, sexo e escolaridade das crianças que vivenciam situações adversas.

10. RESULTADOS

Em relação à escala de Resiliência (RSA), os pesquisadores peritos na área realizaram a análise semântica dos itens e suas respectivas dimensões, a saber: Fator CP (competência pessoal), Fator AS (apoio social), Fator SS (noção/palnejamento do futuro), Fator CF (Coesão familiar), Fator CS (Competência social). Após essa revisão, alguns itens originais permaneceram e outros foram alterados. Como pode ser visto na tabela 1.

Tabela1. Modificações dos itens após a revisão dos pesquisadores

DIMENSÃO	ITENS ORIGINAIS	ITENS ADAPTADOS
Fator CP	1. Eu alcanço o que desejo se continuo tentando.	- Quando desejo alguma coisa consigo se fico tentando.
Fator CP	2. As coisas do dia-a-dia, eu continuo a fazê-las mesmo que tudo fique difícil.	- Faço as coisas do dia-a-dia mesmo que elas sejam difíceis.
Fator CP	3. Quando me deparo com uma situação difícil, eu sempre acho uma solução.	- Consigo encontrar soluções para coisas difíceis que acontecem comigo.
Fator CF	4. Na minha família concordamos sobre aquilo que é importante na vida.	- Uso do original.

Continua na página 78.

Continuação da Tabela 1.

Fator SS	5. Eu acho que o meu futuro será bom	- Uso do original
Fator CS	6. Eu tenho facilidade em fazer com que os outros gostem de estar comigo	- Consigo fazer as pessoas gostarem de estar comigo.
Fator CP	7. Eu estou satisfeito com a minha vida até agora.	- Eu sou satisfeito com minha vida.
Fator CP	8. Eu sei como atingir os meus objetivos.	- Uso do original.
Fator AS	9. Eu tenho amigos /familiares com quem posso conversar sobre os meus problemas.	- Uso do original.
Fator CF	10. Eu curto a minha família	- Gosto da minha família.
Fator AS	11. Eu gosto de estar junto com outras pessoas.	- Uso do original.

Continua na página 79

Continuação da Tabela 1.

Fator AS	12. Eu tenho amigos /familiares que costumam me encorajar.	-Meus amigos /familiares me apoiam nas coisas que faço.
Fator CS	13. Os meus amigos estão sempre unidos.	- Uso do original.
Fator CP	14. Eu sei como resolver os meus problemas pessoais.	- Eu sei como resolver os meus problemas
Fator CF	15. Na minha família, nós concordamos com as coisas na maioria das vezes.	- Eu e minha família quase sempre concordamos com as coisas.
Fator AS	16. Eu tenho bons amigos/familiares que realmente se importam comigo.	-Tenho amigos /familiares que se preocupam comigo.
Fator CS	17. Quando estou com outras pessoas é importante para mim prestar atenção neles.	-Presto atenção nas pessoas que estão comigo.

Continua na página 80.

Continuação da Tabela 1.

Fator AS	18. Eu tenho amigos /familiares que me apoiam.	- Eu tenho amigos/familiares que estão do meu lado.
Fator CF	19. A minha família vê um futuro bom apesar de coisas ruins acontecerem.	- Mesmo com dificuldade minha família acredita em dias que serão melhores.
Fator CP	20. Eu acho que sou bom naquilo que faço	- Sou bom no que faço.
Fator CP	21. Eu sei decidir o que é melhor para mim.	- Sei escolher o que é melhor para mim.
Fator CS	22. Eu tenho facilidade em fazer novos amigos.	- Consigo fazer novos amigos com facilidade.
Fator AS	23. Eu sempre tenho alguém pronto para me ajudar quando preciso de ajuda.	- Tenho pessoas que me ajudam quando passo por dificuldades.
Fator CP	24. Eu alcanço melhor as coisas que desejo quando tenho objetivos definidos	- É mais fácil conseguir o que eu quero quando eu tenho objetivos.

Continua na página 81.

Continuação da Tabela 1.

Fator CS	25. Eu tenho facilidade em conversar com novas pessoas	- Consigo conversar com novas pessoas.
Fator CS	26. Eu tenho facilidade em fazer os outros rirem.	- Sou bom para fazer outras pessoas rirem.
Fator CP	27. Eu sempre planejo as coisas antes de começar a fazê-las	- Antes de fazer as coisas, penso bem na melhor forma de como posso fazer.
Fator CF	28. Na minha família nós nos apoiamos	- Na minha família nós nos ajudamos
Fator CP	29. Acreditar em mim mesmo me ajuda a enfrentar momentos difíceis.	- Acredito na minha capacidade de resolver problemas.
Fator CF	30. Na minha família nós temos poucos conflitos.	- Brigamos pouco na minha família.
Fator CS	31. Eu sempre acho algo interessante para falar.	- Eu sempre acho algo legal para falar para os outros.
Fator CP	32. Eu tenho amigos /familiares que apreciam as minhas qualidades.	- Eu tenho amigos/familiares que gostam das minhas qualidades.

Continua na página 82.

Continuação da Tabela 1.

Fator SS	33. Eu sou bom em organizar o meu tempo.	- Consigo organizar bem o meu tempo para fazer minhas atividades.
Fator CF	34. Na minha família nós gostamos de fazer coisas juntos.	- Uso do original.
Fator CF	35. Na minha família nós temos alguns costumes que facilitam o dia-a-dia.	- Eu e minha família procuramos agir de forma que todos possam conviver bem.
Fator CP	36. Em situações difíceis eu tenho tendência a encontrar um lado positivo para que eu consiga continuar	- Em momentos difíceis tento sempre ver o lado bom das coisas.

Outra alteração realizada pelos peritos no instrumento foi na escala *likert* que de cinco pontos passou a ter três pontos, com opções de respostas simples e significativas para o cotidiano das crianças. Assim o participante poderia relatar as seguintes opções: (1) Não, (2) Mais ou menos e (3) Sim, para descrever as situações estímulos apresentadas (os itens).

Posteriormente, foi realizada uma pesquisa piloto com quarenta crianças, distribuída por grupos de idade (Grupo de 7anos – 10 participantes; Grupo de 8 anos – 10 participantes; Grupo de 9 anos – 10 participantes e o Grupo de 10 anos – 10 participantes), para verificar se o instrumento estava de acordo para idade e o que desejava mensurar.

Após essa etapa, observou-se que as crianças tiveram dificuldades na resposta dos seguintes itens: o “14. *Eu sei como resolver os meus problemas*” e 35. “*Eu e minha família*

procuramos agir de forma que todos possam conviver bem". Os peritos resolveram modificá-las e terminou ficando assim: item "14. *Eu tenho problemas em minha vida que sei resolver*", e o item 35. "*Na minha família nós temos alguns comportamentos que nos ajudam a viver bem*". Foi feita outra piloto com vinte crianças, as quais compreenderam os itens.

Foram realizadas análises fatoriais preliminares que demonstrou uma incoerência nos itens que compunham os fatores: apoio social, planejamento/noção para o futuro, competência social, uma vez que esses itens obtiveram cargas fatoriais em dimensões teoricamente incoerentes com os fatores de origem. Por esse motivo foi realizada a SSA, considerando apenas as dimensões competência pessoal e coesão família devido a sua boa consistência no agrupamento dos itens.

10.1. A análise da SSA da escala de Resiliência (RSA).

Realizaram-se investigações por meio da Análise da Estrutura de Similaridade ou Análise dos Menores Espaços - (SSA- Similarity Structure Analysis ou Smallest Space Analysis) com a Escala de resiliência (RSA), com objetivo de observar como este instrumento se comportava na observação do construto resiliência.

Tal método tem como base a Teoria das Facetas, que está ancorada em três tipos de características fundamentais. O primeiro aspecto corresponde aos estudos que tentam explicar possíveis delineamentos teórico-metodológicos, auxiliando assim o avanço das teorias. O segundo, diz respeito aos diversos métodos existentes que são utilizados para desenvolver as análises de dados de forma coerente para os diferentes tipos de trabalhos. E o terceiro aspecto, está relacionado com a possibilidade de desenvolver hipóteses para as investigações dos construtos (Bilsky, 2003).

Assim, a Análise da Estrutura de Similaridade (SSA) é um tipo de técnica multidimensional, o que proporciona análises complexas sobre as facetas em que o pesquisador está investigando. É um tipo de análise “não-métrica das análises de escalonamentos multidimensionais (EMD)” (Bilsky, 2003,p.360).

Pode-se observar três pontos, o “P” representa a população, isto é a amostra da pesquisa; o “C” (p.358) diz respeito à forma de investigar através dos itens, situações provocadoras de estímulo, que é conhecido como “conteúdo das variáveis” (p.358), e o “R” (p.358) que se refere à reunião dos tipos de respostas possíveis e coerentes (Bilsky, 2003).

É possível, então a partir da Análise da Estrutura de Similaridade (SSA) realizar vários estudos, desde a distância entre os pontos referentes às variáveis que são escolhidas e utilizadas no trabalho, como a investigação dos construtos por meio do desenvolvimento de hipóteses e mecanismos de métodos (Bilsky, 2003).

A RSA era formada por cinco fatores, a saber: competência pessoal, apoio social, coesão familiar, competência pessoal e planejamento/noção para o futuro. É importante salientar que foram realizadas análises fatoriais preliminares que demonstrou uma incoerência nos itens que compunham os fatores: apoio social, planejamento/noção para o futuro, competência social, uma vez que esses itens obtiveram cargas fatoriais em dimensões teoricamente incoerentes com os fatores de origem. Por esse motivo, foi realizada a SSA considerando apenas as dimensões competência pessoal e coesão família devido a sua boa consistência no agrupamento dos itens.

Com o objetivo de investigar a escala de resiliência (RSA) e seus fatores, foi realizada a Análise da Estrutura de Similaridade (SSA). O coeficiente de alienação 0,1582, mostrou que esse tipo de análise é adequado para o tratamento dos dados. Após a investigação com a SSA,

coordenada de 1x2 da solução 3D, notou-se a prevalência de dois fatores, a competência pessoal e a coesão familiar.

Os resultados apontaram que os itens ficaram em facetas diferentes, porém próximas uma das outras. O que demonstra uma relação entre esses dois fatores, haja vista que são dimensões importantes no desenvolvimento da resiliência.

Com isso, foi verificado que os itens 10. *Gosto da minha família*; 15. *“Eu e minha família quase sempre concordamos com as coisas”*; 34. *“Gostamos de fazer coisas juntos”*; 35. *“Na minha família nós temos alguns comportamentos que nos ajudam a viver bem”*; Encontram-se próximo da dimensão coesão familiar. Isso porque observa-se que comportamentos de respeito mútuo, ajustamento social, vínculos afetivos, ajuda ao próximo estão relacionados também com a competência pessoal do sujeito em acreditar em si e no desenvolvimento de estratégias coerentes para o seu cotidiano. Como pode ser verificado na figura 4

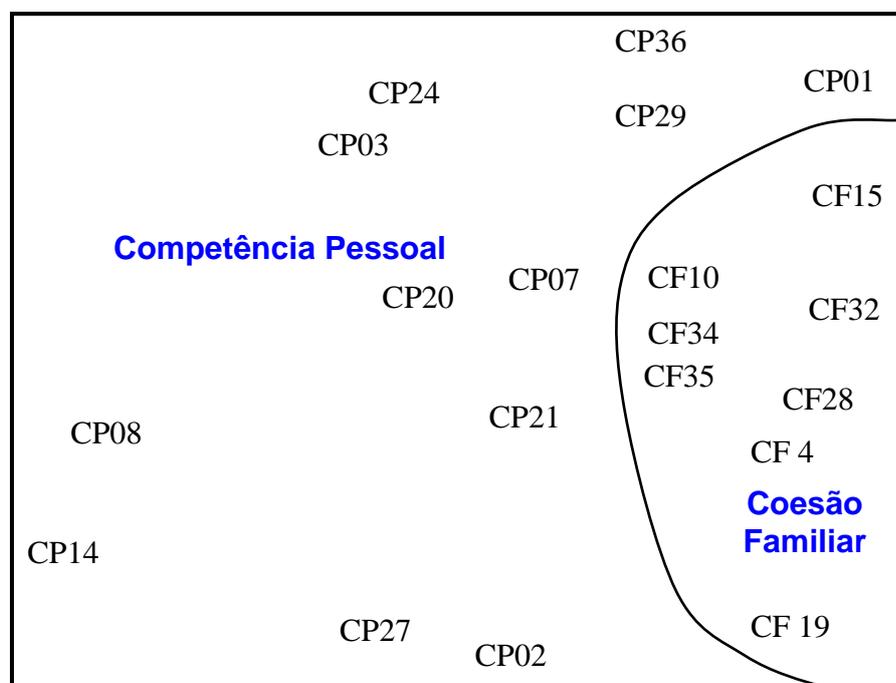


Figura 4: Análise da Estrutura de Similaridade (SSA) da Escala de resiliência (RSA)

Os itens 07. “*Eu sou satisfeito com minha vida*”; 21. “*Sei escolher o que é melhor para mim*”, estão próximo da dimensão coesão familiar. O que demonstra a importância dos vínculos familiares no auxílio do desenvolvimento das habilidades do sujeito em lidar com as situações adversas, bem como planejar e executar os seus objetivos.

Notou-se também que os itens 08. “*Eu sei como atingir os meus objetivos*”; 14. “*Eu sei como resolver os meus problemas*”, encontram-se distantes dos demais itens das dimensões. Ademais, os dois fatores da escala de resiliência (RSA) obtiveram bons índices de consistência interna, sendo competência pessoal ($\alpha=0,708$) e coesão familiar ($\alpha= 0,806$).

10.2. Resultados dos fatores de risco, proteção e o da resiliência.

Com o intuito de verificar se os fatores de proteção e de risco influenciam na resiliência, foi realizada a correlação de Spearman a qual indicou que a confiança total correlacionou significativa e positivamente com todas as dimensões da resiliência demonstrando que quanto mais confiante for o sujeito mais resiliente será. A Tabela 2 descreve tais índices.

Tabela 2. Correlação de Spearman entre os fatores de proteção e de risco com a resiliência

Dimensões	Resiliência Competência Pessoal	Resiliência Coesão Familiar	Resiliência Total (CP e CF)
Confiança Total	0,305**	0,320**	0,349**
Auto- Eficácia	0,121	0,273**	0,204*

Total			
Competencia Ativa -Total	0,118	0,234*	0,187*
Competência - Total	0,242*	0,369**	0,325**
Empatia	0,117	0,096	0,16
Estressor escolar	-0,095	-,225*	-0,164
Estressor Familiar	0,065	0,154	0,092
Estressor Social	0,250**	0,208*	0,259**
Estressor Judicial	-0,024	0,027	-0,024
Estressor Sexual	-0,104	-0,108	-0,121

**Correlação significativa a nível 0,01

*Correlação significativa a nível 0,05

A auto-eficácia e a competência ativa também correlacionaram positivamente com a resiliência da coesão familiar e com o índice de resiliência total (que é a média do somatório da competência pessoal e da coesão familiar).

No que se refere à competência total (que é o somatório de todas as dimensões da competência social) esta variável correlacionou positiva e significativamente com todas as dimensões da resiliência. Esse dado indica que, embora tais correlações sejam consideradas fracas, a competência social é um construto que influencia nos índices de resiliência em crianças que estão em situação de risco.

Quanto aos fatores de risco, apenas a dimensão estressor escolar correlacionou significativamente com as dimensões resiliência da coesão familiar e resiliência total. Tal

correlação, de caráter negativo, aponta que quanto maior os índices de stress escolar, menores serão os índices de resiliência de coesão familiar e total.

Já o fator estressor social correlacionou positiva e significativamente com todas as variáveis referentes à resiliência, o que indica que quanto maior o índice de estressor social maiores serão os índices de resiliência. A correlação de Spearman, de acordo com a Tabela 3, indicou ainda que a empatia não correlacionou significativamente com os fatores da resiliência.

Para observar se as variáveis idade e escolaridade exerciam algum tipo de influência sobre a competência social e suas respectivas dimensões foram realizadas análises de correlação usando o Teste de Spearman, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3. Correlação de Spearman entre os fatores da competência social e as variáveis idade e escolaridade

FATORES	Confiança	Competência Auto-eficácia	Competência Ativa	Competência Total
Idade	0,297**	0,445**	0,415**	0,495**
Escolaridade	0,247**	0,433**	0,391**	0,459**

**Correlação significativa a nível 0,01

A correlação de Spearman indicou que tanto a idade como a escolaridade correlacionou significativamente com todas as dimensões da competência social, indicando que quanto maior a idade e o ano escolar da criança, maior serão os índices de competência social.

Já para observar se a variável sexo dos participantes influenciaria sobre os índices de competência social e suas respectivas dimensões foi realizado o teste de Kruskal-Wallis. O

teste indicou que a variável sexo não exerce influência significativa em nenhuma das dimensões da competência social considerando confiança total ($\chi^2=2,317$; gl=1; $p>0,05$); Auto-eficácia ($\chi^2=1,325$; gl=1; $p>0,05$); Competência ativa ($\chi^2=0,493$; gl=1; $p>0,05$) e competência Total ($\chi^2=0,419$; gl=1; $p>0,05$).

O teste de Kruskal-Wallis indicou também que a variável religião não influenciou significativamente em nenhum das dimensões da competência social, considerando confiança total ($\chi^2=0,648$; gl=1; $p>0,05$); Auto-eficácia ($\chi^2=1,936$; gl=1; $p>0,05$); Competência ativa ($\chi^2=0,174$; gl=1; $p>0,05$) e competência Total ($\chi^2=0,078$; gl=1; $p>0,05$).

No intuito de avaliar a influência da variável sexo sobre a Empatia foi rodado um teste Kruskal - Wallis. Os resultados apontaram existir uma diferença significativa entre homens e mulheres ($\chi^2=7,800$; gl=1; $p=0,005$). As mulheres apresentaram uma média superior ($M=0,66$; d.p.=0,12) que a média dos homens ($M=0,58$; d.p.=0,14), indicando que as mulheres são mais empáticas que os homens.

Quanto à influência da variável idade, uma correlação de Spearman apontou existir uma correlação positiva entre esta e o nível de Empatia. Ou seja, os dados indicam uma tendência de a Empatia aumentar com o avanço da idade ($s=0,223$; $p=0,018$).

O teste de Kruskal – Wallis indicou ainda não haver influência da variável religião sobre o nível de empatia dos participantes.

Para verificar se as variáveis idade e escolaridade exerciam algum tipo de influência sobre os fatores da resiliência foram realizadas análises de correlação usando o Teste de Spearman, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4. Correlação de Spearman entre os fatores da resiliência e as variáveis idade e escolaridade

FATORES	Resiliência. Competência Pessoal	Resiliência. Coesão Familiar	Resiliência. Total (CP e CF)
Idade	0,441**	0,467**	0,505**
Escolaridade	0,407**	0,480**	0,493**

**Correlação significativa a nível 0,01

A correlação de Spearman indicou que tanto a idade como a escolaridade correlacionou significativamente com todas as dimensões da Resiliência, indicando que quanto maior a idade e o ano escolar da criança, maior serão os índices de resiliência.

Com o intuito de observar se a variável sexo dos participantes influenciaria sobre os índices de resiliência e suas respectivas dimensões foi realizado o teste de Kruskal-Wallis. O teste indicou que a variável sexo não exerce influência significativa em nenhuma das dimensões da resiliência considerando competência pessoal ($\chi^2=0,598$; gl=1; $p>0,05$); coesão familiar ($\chi^2=2,601$; gl=1; $p>0,05$); e resiliência total ($\chi^2=0,771$; gl=1; $p>0,05$).

O teste de Kruskal-Wallis indicou também que a variável religião não influenciou significativamente nem em competência pessoal ($\chi^2=0,357$; gl=1; $p>0,05$); nem em coesão familiar ($\chi^2=0,178$; gl=1; $p>0,05$); e nem em resiliência total ($\chi^2=0,689$; gl=1; $p>0,05$).

Referente aos fatores estressores e às variáveis independentes, foram rodados testes de Kruskal – Wallis que indicaram diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres no estressor familiar ($\chi^2=10,217$; gl=1; $p=0,001$) e no estressor judicial ($\chi^2=5,323$; gl=1; $p=0,021$). As médias das mulheres foram 0,58 (d.p.=0,12) para estressor familiar e 0,83 (d.p.=0,15) para estressor jurídico, e as médias dos homens foram 0,65 (d.p.=0,12) e 0,90 (d.p.=0,90) respectivamente. Ou seja, os homens se mostram mais expostos aos fatores de risco que as mulheres.

Quanto a variável ano escolar foi calculado o coeficiente de Spearman que apontou uma correlação positiva entre a escolaridade dos alunos e o fator de risco estressor social ($s=0,296$; $p=0,002$) e uma correlação negativa com o estressor jurídico ($s=-0,202$; $p=0,033$). Ou seja, quanto mais avançado o ano escolar mais alheia à criança se encontra a estressores sociais e menos a estressores jurídicos.

A variável Idade apresentou correlação positiva com o fator de risco/estressor social ($s=0,231$; $p=0,015$) e correlação positiva marginalmente significativa com os estressores familiares ($s=0,170$; $p=0,075$). Foi identificada também uma correlação negativa marginalmente significativa com os estressores sexuais ($s=-0,179$; $p=0,060$). Desta forma, os coeficientes de Spearman indicaram uma tendência de, com o avançar da idade das crianças, estas ficam mais expostas a fatores de riscos sociais e familiares e menos a estressores sexuais.

10.3. Análise da relação entre os níveis estressores e as outras variáveis.

Com o intuito de verificar a ocorrência dos eventos estressores na população estudada foi observada a frequência de resposta dos participantes. Assim, nos estressores escolares, o evento declarado como maior fonte de estresse foi ter provas na escola (96%), seguido de ter problemas com os professores (58%). O evento com menor ocorrência foi ser expulso da escola (4%).

No fator estressor familiar, os eventos com maiores ocorrência foram morte de outro familiar e ter brigas com os irmãos (76% ambos). Já o evento estressor com menor ocorrência foi ter sido adotado (2%). O evento com maior ocorrência no fator social foi sofrer castigos e punições (75%) seguido de mudar de casa ou de cidade e ter familiares com ferimentos ou

doenças (72% ambos). Ainda no fator social, o evento terminar o namoro obteve menor frequência (5%).

Quanto ao fator pessoal o evento estressor com maior ocorrência foi ter doenças graves ou machucados sérios (76%), seguido de ter problemas e dúvidas quanto às mudanças de corpo (34%). O evento estressor com menor ocorrência no fator pessoal foi ter dormido na rua e ser expulso de casa (3%).

No fator jurídico o evento estressor com maior ocorrência foi à família ter problemas com a polícia (46%). O evento ter sido levado ao CASE não foi declarado por nenhum participante. Por fim, no fator sexual, ter sido tocado sexualmente contra a vontade foi o evento com maior frequência (8%).

11. DISCUSSÕES

Os dados obtidos no presente estudo possibilitaram a observação de pontos importantes das relações dos fatores de risco, protetivos como influenciadores no processo da resiliência. Alguns resultados estão em consonância com os trabalhos nessa área, e outros tiveram resultados diferentes de algumas pesquisas. Nós tópicos que se seguem será abordado e discutido tais questões encontradas nessa dissertação.

11.1. Análise da Estrutura de Similaridade (SSA)

No tocante à investigação com a SSA, notou-se a prevalência de dois fatores, a competência pessoal e a coesão familiar. Notou-se que os itens após a adaptação semântica e a análise da SSA continuaram coerentes em suas respectivas dimensões e com bons índices de consistência interna.

Assim, na dimensão competência pessoal tem-se os itens: 01. *“Quando desejo alguma coisa consigo se fico tentando; 02. “Faço as coisas do dia-a-dia mesmo que elas sejam difíceis”; 03. “Consigno encontrar soluções para coisas difíceis que acontecem comigo”; 07. “Eu sou satisfeito com minha vida”; 08. “Eu sei como atingir os meus objetivos”; 14. Eu sei como resolver os meus problemas”; 20. “Sou bom no que faço”; 21. “Sei escolher o que é melhor para mim”; 24. “É mais fácil conseguir o que eu quero quando eu tenho objetivos”; “27. Antes de fazer as coisas, penso bem na melhor forma de como posso fazer” ; 32. “Eu tenho amigos/familiares que gostam das minhas qualidades”; 36. Em momentos difíceis tento sempre ver o lado bom das coisas.*

Dessa maneira, nota-se que a dimensão competência social, continuou com itens que demonstram e investigam a habilidade do sujeito em acredita em si, na sua Capacidade , nos

pensamentos positivos voltados a si mesmo, ao outro, nas coisas e fatos exteriores. Como também comportamentos e estratégias diante das dificuldades (Ceconello, 2000).

Na dimensão coesão familiar, permaneceu itens que investigam as relações do indivíduo com seu círculo familiar. Como são a convivência, os comportamentos, se há respeito mútuo, cooperação, momentos de trocas de ensino, planejamentos quanto ao futuro, apoio frente às adversidades que o indivíduo possa encontrar no seu contexto (Poletto, 2007).

Além de que, é no microsistema familiar que o sujeito inicia suas relações (com seus pares), seus processos de aprendizagem, suas estratégias de lidar com o outro e com as situações estímulos do cotidiano, brigas, conversas, criação e manutenção de amizades, auxílio ao outro (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Assim, reuniram-se na dimensão coesão familiar de forma coerente os seguintes itens: 04. “Na minha família concordamos sobre aquilo que é importante na vida”; 10. “Gosto da minha família”; “15. Eu e minha família quase sempre concordamos com as coisas”; 19. “Mesmo com dificuldade minha família acredita em dias que serão melhores”; 28. “Na minha família nós nos ajudamos”; 30. “Brigamos pouco na minha família”; 34. “Na minha família nós gostamos de fazer coisas juntos”; 35. “*Na minha família nós temos alguns comportamentos que nos ajudam a viver bem*”.

As análises verificaram também que os itens da coesão familiar, a saber: 10. *Gosto da minha família*; 15. “*Eu e minha família quase sempre concordamos com as coisas*”; 34. “*Gostamos de fazer coisas juntos*”; 35. “*Na minha família nós temos alguns comportamentos que nos ajudam a viver bem*”, encontram-se próximos da dimensão competência pessoal. Esse fato deve-se por serem dois fatores importantes que compõe a resiliência.

Outro ponto é que a noção e estratégias sociais são construídas pelo próprio sujeito, dessa forma além das questões familiares, é o indivíduo que significa essas relações, as

experiências vividas. Dessa maneira, a proximidade da competência pessoal, com a coesão familiar, deve-se pelo fato, também, de que o sujeito já possui desenvolvido em si as estratégias de convivência, o respeito mútuo, o diálogo que o auxilia nos estímulos de aprendizagem provenientes do círculo familiar (Brito & Koller, 1999).

Já os itens 07. *“Eu sou satisfeito com minha vida”*; 21. *“Sei escolher o que é melhor para mim”*, estão próximo da dimensão coesão familiar. Esse dado demonstra a importância do apoio familiar e como é um fator protetivo diante das escolhas em que o sujeito precisa fazer a todo o momento. Possibilitando, também, o desenvolvimento da habilidade do sujeito em planejar e executar metas (Hawley & Dehaan, 1996).

Verifica-se, então, que a família é o primeiro contexto do sujeito (Bronfenbrenner & Morris, 1998), as relações entre pares (pais-filhos-outros parentes) são norteadas por várias situações, que podem ser caracterizadas como promovedoras de ações protetivas e que auxiliam o indivíduo, através das vivências, no desenvolvimento de sentimentos positivos em relação a si, a se sentir capaz e pertencente ao meio em que convive (Luthar, 1991).

Notou-se, ainda, que os itens 08. *“Eu sei como atingir os meus objetivos”*; 14. *“Eu sei como resolver os meus problemas”*, encontram-se distantes dos demais itens das dimensões. Esse fato pode estar relacionado com os aspectos das dimensões iniciativa e auto-eficácia (que será tratado a seguir nos dados obtidos), que são habilidades que compõem a Competência Social, e que influenciam significativamente o desenvolvimento da resiliência.

Assim, essa habilidade quando desenvolvida possibilita ao sujeito respostas rápidas, coerentes frente às adversidades e que provoca a iniciativa de resolver suas próprias dificuldades não precisando necessariamente utilizar o apoio familiar e outros (Poletto, 2007).

11.2. Análise dos resultados dos fatores de risco, proteção e o da resiliência.

Os resultados indicaram que a confiança total (componente da competência social) correlacionou significativa e positivamente com todas as dimensões da resiliência. Tal dado aponta que quanto mais é desenvolvida a habilidade do sujeito em confiar em si, nas suas competências e em relação ao outro, mais o sujeito tende a ser resiliente. Isto pode ocorrer, dentre outras coisas, pelo fato de que a competência social possibilita o desenvolvimento de estratégias para lidar com as situações adversas que ocorrem no cotidiano (Kliewer; 1991; Luttar, 1991).

Em relação aos componentes da competência social, a auto-eficácia e a competência ativa, os dados mostram que correlacionaram, também, positivamente com a resiliência da coesão familiar e com o índice de resiliência total (que é a média do somatório da competência pessoal e da coesão familiar).

Assim, no fator competência auto-eficácia estão reunidos comportamentos relacionados aos esforços do sujeito, através de ação otimistas de confiar em si e buscar soluções possíveis para as dificuldades existentes no seu cotidiano. E no fator competência ativa, encontram-se comportamentos do sujeito baseados na sua iniciativa em resolver as problemáticas (das simples às complexas) do seu dia-a-dia, como também saber se posicionar no seu meio, ser respeitado, passar segurança, não transferir sua responsabilidade ao outro, ter vínculos afetivos harmoniosos. Comportamentos assim são fundamentais no processo da resiliência (Luthar, 1991).

Diante disso, estudos, como o de Attili, Vermigli e Roazzi (2009), Roazzi et. al.(2009), Rocha et al.,(2013) apontam que indivíduos com altos índices de competência social, possuem relacionamentos harmoniosos, conseguem manter seus laços afetivos-sociais com o outro com mais facilidade, são aceitos pelos seus pares. Além disso, sujeitos

competentes tendem a manter com seus pais (e/ou outros responsáveis) vínculos baseados em respeito mútuo, ações no cotidiano com índices menores de agressividade, e comportamentos altruístas. Compreende-se que esse fato pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias, para as possíveis adaptações e formas de lidar com as adversidades presentes no contexto desses sujeitos.

No que se refere à competência total (que é o somatório de todas as dimensões da competência social) foi observado na presente pesquisa que esta variável correlacionou positiva e significativamente com todas as dimensões da resiliência. Embora as correlações sejam consideradas fracas, observa-se que a competência social é um construto que influencia nos índices de resiliência em crianças que estão em situação de risco, corroborando assim com as pesquisas já existentes nessa área (Cecconello, 1999; Cecconello & Koller, 2000; Howes et.al, 1994; Hutz, Koller & Bandeira, 1996).

Em relação aos fatores de risco, os resultados assinalaram que apenas a dimensão estressor escolar correlacionou significativamente com as dimensões da resiliência: coesão familiar e resiliência total. Tal correlação, de caráter negativo, aponta que quanto maior os índices de *stress* escolar, menores serão os índices de resiliência de coesão familiar e total.

De acordo com Poletto (2007), a escola é um contexto rico que pode influenciar positivamente as crianças no seu processo de desenvolvimento afetivo e cognitivo. As atividades e as relações (professores-colegas-alunos-pais) desempenham um papel significativo no avanço das habilidades do indivíduo, competência social, empatia e outras.

Entretanto, a escola pode vir a ser um fator de *stress*/risco e comprometer o desenvolvimento do sujeito e os processos de enfrentamento das situações cotidianas, devido a vários motivos (Poletto, 2007). Um deles diz respeito ao convívio com o próximo, geralmente, observam-se no contexto escolar comportamentos ligados à agressividade,

tratamentos com palavras pejorativas dirigidas para o colega de classe, desvalorização do semelhante, até chegar a processos mais severos como o *bullying* (Lisboa, 2005, citado por Poletto, 2007).

Outro ponto a destacar é os processos avaliativos (testes, exercício na sala e para casa, provas) e as notas (alto, moderada e baixa). Geralmente, criam-se entre os alunos certos tipos de constrangimento, quando determinados estudantes ainda não sabem resolver as propostas em sala de aula, seja por motivos pessoais (limitações emocionais, cognitivas, biológicas), e/ou pela falta de apoio dos pais no seu processo de aprendizagem, sendo tratados pelos companheiros de classe como alunos “incapazes”. Além disso, alguns conteúdos trabalhados em sala de aula, às vezes, não são significativos para o sujeito, pois são diferentes da realidade dos alunos (Poletto, 2007).

Nota-se também que algumas instituições não possuem conexões com os pais (e/ou responsáveis) dos seus alunos, e quando sim são relações superficiais. Além de que, é reduzido o quadro de profissionais para a demanda (os alunos) presente. E, geralmente, não possuem em sua formação os conceitos necessários para que possa trabalhar considerando o indivíduo em toda a sua complexidade, e proporcionando atividades para seu público no intuito de possibilitar o desenvolvimento das habilidades do sujeito, como, por exemplo, a resiliência (Poletto, 2007).

Tais fatores podem interferir nas reações emocionais e comportamentais do indivíduo, possibilitando que este vivencie as dificuldades existentes no cotidiano escolar de forma pessimista. Dificultando, assim, o enfrentamento e as ações eficazes para solucionar determinadas problemáticas. Outro ponto é que o indivíduo, muitas das vezes, pode levar estes comportamentos de incapacidade, isolamento, tristeza, desânimo para outros contextos, como, por exemplo, o familiar, dificultado a sua interação com o meio e as pessoas. (Poletto, 2007).

Vale pontuar que essas variações dinâmicas que ocorrem, ora um fator pode ser considerado como protetivo e outro estressor (como, por exemplo, o fator escola), diz respeito à complexidade do ser humano, com suas peculiaridades e com suas relações no contexto em que vive. O que pode enfrentar determinados eventos comprometendo, ou não, o seu desenvolvimento (Cecconello e Koller, 2000).

O fator estressor social correlacionou positivo e significativamente com todas as variáveis referentes à resiliência, o que indica que quanto maior o índice de *stress* social maiores serão os índices de resiliência. Isto é, observará com frequência comportamentos resilientes ligados à flexibilidade social, à interação e a manutenção de amizades, à habilidade de perceber suas emoções e as do próximo, e ao desenvolvimento de estratégias frente às situações de risco.

Nesse sentido, Brito e Koller (1999) vão apontar que é o olhar, os sentidos atribuídos pelo sujeito ao seu contexto, os vínculos sociais (amigos, parceiros da mesma religião e outros) podem estar funcionando como um suporte a auxiliar este indivíduo a lidar com as situações estressoras do seu cotidiano.

Dessa maneira, não se deve considerar o indivíduo “apenas como vítima” (p.54), mas sim como um ser que enfrenta, planeja e que a qualquer momento pode modificar a sua realidade em prol de sua sobrevivência. Direcionando a sua energia para adaptações consideradas positivas (Punmaki et al., 2006, citado por, Poletto, 2007).

Os resultados da pesquisa indicaram também que a empatia não correlacionou significativamente com os fatores da resiliência, o que vai de encontro com alguns estudos na área (Cecconello & Koller, 2000; Garnezy, 1996; Hutz et al., 1996; Howes et al., 1996), que destacam esse construto como um habilidade importante, que desempenha um fator de proteção, nos processos de desenvolvimento da resiliência. Uma vez que com o passar do tempo o indivíduo tende a ampliar suas relações, seus contatos com outros contextos

(Bronfenbrenner & Morris, 1998), além do seu desenvolvimento de todos os aspectos (biológico, cognitivo, afetivo) que auxiliam nos processos da resiliência.

Tal fato pode estar relacionado, dentre outras coisas, pela quantidade pouco expressiva da amostra. Como também, pelo fato da escolha do instrumento, em se tratar de uma escala unidimensional (diferente dos outros instrumentos utilizados na presente pesquisa) que avalia um construto de caráter multidimensional, a empatia.

Verificou-se ainda que a variável sexo não exerceu influência significativa em nenhuma das dimensões da competência social. Diferentemente de algumas pesquisas nessa área que apontam que as mulheres tendem a serem mais competentes sociais do que os homens (Zahn-Waxler et al.,1991 citado por Cecconello & Koller,2000; Roazzi et al.,2009). Enfrentando e agindo de forma mais competente em situações de stress, e outras dificuldades do dia-a-dia (Zahn-Waxler et al.,1991; Cecconello & Koller,2000).Tal resultado pode ser devido ao fato, dentre outros, da amostra não ser tão expressiva.

No que concerne, à influência da variável sexo sobre a Empatia, os resultados apontaram existir uma diferença significativa entre homens e mulheres. Corroborando assim os dados existentes na literatura de que as mulheres tendem a serem mais empáticas que os homens (Cecconello & Koller, 2000).

Tal fato justifica-se, dentre outras coisas, pelo contexto cultural em que estes sujeitos estão submetidos. Geralmente, as meninas são incentivadas com uma maior frequência a assumirem comportamentos dotados de cuidado e afetividade, destinados à preocupação e interesse pelo outro, enquanto os meninos, geralmente, tendem a não serem tão estimulados a desenvolverem tais comportamentos.(Sánchez, 2006; Litvack, Mcdougall & Romney, 1997; Mestre, Frías & Samper, 2004; Mirón, Otero & Luengo, 1989).

Essa diferença pode estar relacionada, dentre outras coisas, pela construção histórica de uma sociedade “masculinizada”, onde os homens tendem a ser estimulados a omitir seus sentimentos e comportamentos e a demonstrarem-se neutros diante de determinadas situações (Mestre et al., 2004; Sánchez, 2006).

Quanto à influência da variável idade em relação à Empatia, foi verificada uma tendência deste construto a aumentar com o avanço da idade. Em consonância com as pesquisas desta área que apontam que a empatia como sendo multidimensional, tende a se desenvolver ao longo da vida do sujeito, paralelo aos componentes biológicos, cognitivos e afetivos.

Ademais, os resultados apontam a não existência de influência da variável religião sobre o nível de empatia e as dimensões da competência social, indo de encontro a algumas pesquisas que demonstram que essa variável contribui para o desenvolvimento das habilidades competentes e empáticas. Com isso, alguns teóricos ressaltam que o apoio social, os vínculos que o indivíduo possui além dos familiares, como o apoio escolar e o religioso são de suma relevância (Pesce, 2004; Larosa, 2008).

Em relação a possíveis influências das variáveis idade e escolaridade sobre os fatores da resiliência, os dados indicaram que tanto a faixa etária como o nível escolar correlacionou de forma significativa com todas as dimensões da Resiliência. O que sugere que quanto maior a idade e o ano escolar da criança, maior serão os índices de resiliência.

Isto ocorre, dentre outras coisas, pelo próprio desenvolvimento do indivíduo (biológico, cognitivo, afetivo, social), como também, pelos diversos contatos que o sujeito têm com o meio. Pelas situações adversas e *stress* que vai passando, por exemplo: amizades desfeitas e outras novas, dificuldades financeiras, contato com substâncias psicoativas, morte de amigos e/ou alguém da família e outros (Cecconello & Koller, 2000).

Além disso, ao considerar que o sujeito se desenvolve ao longo do tempo, pode-se notar o avanço também de um dos fatores que auxilia o desenvolvimento da resiliência, a competência social. E sabe-se, de acordo com a literatura, que a competência tende a ser mais frequente em crianças maiores, pois já possui um desenvolvimento em todos os aspectos sendo desenvolvida a Capacidade de formular, adaptar e executar estratégias de enfrentamento para as experiências adversas (Modell & Tyler, 1981; Kliwer, 1991).

Já a possível relação da variável sexo influenciando os índices de resiliência, foi constada por meio dos resultados, que não exerceu influência significativa em nenhuma das dimensões da resiliência. Entretanto, pode-se notar que nos eventos estressores essa variável teve relações significativas. O que implica em uma possível influência na resiliência.

Esse resultado, ao ser analisado com outros estudos da área, mostra que a variável sexo não influencia nas dimensões diretas da resiliência. Entretanto, interfere nos componentes de risco, que, ao final, envolvendo todos os aspectos e relações (fatores protetivos e risco) do sujeito, pode comprometer o desenvolvimento da resiliência (Cecconello & Koller, 2000; Poletto, 2007; Poletto et al., 2009).

A variável religião não influenciou significativamente nenhuma das dimensões da resiliência (em competência pessoal, coesão familiar e resiliência total). De acordo com alguns trabalhos, a religiosidade é um fator que pode ser protetivo e influenciar significativamente o desenvolvimento da resiliência (Vanistendael, 1996; Assis, 2006;)

A religião pode ser considerada como uma “ponte” para que o sujeito possa se conhecer melhor. Observar o seu meio, aceitar e enfrentar quando necessário as adversidades. Além de que, a religiosidade pode desenvolver no indivíduo pensamentos e comportamentos otimistas e incentivar planejamentos para o futuro, estabelecendo assim metas e superações para se alcançar o objetivo almejado (Vanistendael, 1996; Assis, 2006).

No que se refere aos fatores estressores e as variáveis independentes, os dados indicaram diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres no estressor familiar, no estressor judicial. As médias das mulheres foram menores que as dos homens; mostrando assim, que os homens tendem a estarem mais expostos aos fatores de risco do que o sexo feminino (Zahn-Waxler, 1991, citado por Ceconello & Koller, 2000 ; Poletto, 2007).

Tal dado está em consonância com alguns estudos que apontam que o sexo masculino passa por mais situações de risco/*stress*, devido às relações de cuidado e os papéis de gênero atribuídos na criação e que são cultivados pela sociedade. Geralmente, os meninos possuem uma liberdade maior em conviver com os outros contextos mais cedo, e se envolvem com situações violentas, estão expostos a mais acidentes, enquanto as meninas tendem a conviver mais com seus familiares (Zahn-Waxler et al., 1991 citado por Ceconello & Koller, 2000; Poletto, 2007; Poletto, Koller & Dell'Aglio, 2009).

Outro ponto a destacar, é que o sexo masculino possui ações denominadas diretivas, assim, os meninos tendem a demonstrar mais seus comportamentos de enfrentamento e estratégias quando passam por situações de risco, com respostas geralmente violentas, comportamentos menos altruístas. Já o sexo feminino, geralmente, ao passar pela mesma situação de risco que o homem, tende a “internalizar” as reações e emoções sentidas. Assim, diante das situações estressoras, as meninas tendem a enfrentá-las e se adaptar aos eventos de risco um pouco mais que os meninos. Entretanto, esse comportamento de internalização pode comprometer o desenvolvimento e desencadear processos ligados à ansiedade, depressão e outros distúrbios (Zahn-Waxler et al., 1991).

A variável escolaridade apontou uma correlação positiva entre o ano escolar dos alunos e o fator de risco estressor social; e uma correlação negativa com o estressor jurídico. Ou seja, quanto mais avançada à série mais alheia a criança se encontra a estressores sociais e menos a estressores jurídicos.

Esse dado pode estar ligado às relações que o indivíduo faz com a escola. Nesse ambiente pode ter favorecido o avanço das habilidades de competência social, empatia e outras que auxiliem o sujeito a lidar com as experiências na vida, desenvolvendo a noção de respeito aos outros, a leis e a si mesmo. Sendo esse ambiente um componente protetivo na vida dessas crianças (Poletto, 2007).

Deve-se destacar ainda, que esse dado pode estar relacionado ao fato que crianças de séries avançadas, já estiveram expostas a tantas adversidades que já conseguem, de certa forma, lidar melhor com situações estressoras. E terem desenvolvido habilidades e recursos (regulação emocional, competência social, pessoal) que lhe ajudem a ter melhores posicionamentos no contexto em que estão inseridos (Koller & De Antoni, 2004).

A variável Idade apresentou correlação positiva com o fator de risco/estressor social e correlação positiva marginalmente significativa com os estressores familiares. Desta forma, os coeficientes de Spearman indicaram uma tendência de, com o avançar da idade das crianças, estas ficam mais expostas a fatores de riscos sociais e familiares.

Esse dado demonstra que o sujeito tende a ter mais contatos com diversas situações proporcionadas pelos contextos em que está inserido com o avançar da idade. Esses eventos estressores podem ser ocasionados pelo próprio convívio com os familiares (brigas, castigos, punições, ausência de carinho, atenção e outros), como também com os vínculos além dos familiares, como dificuldades em fazer amizades, desentendimento na escola, em grupos religiosos, briga com colega e outros (Poletto, Wagner & Koller, 2009).

Como esses eventos familiares e sociais vão influenciar a vida do indivíduo, como a amplitude, a intensidade, o desempenho do papel protetivo ou de risco, vai depender das relações que o sujeito estabelece com as situações encontradas por ele. Relações estas que envolve os seus componentes pessoais, cognitivos e afetivos (Koller & De Antoni, 2000).

Foi identificada uma correlação negativa marginalmente significativa com os estressores sexuais indicando que com o avanço da idade os eventos de risco relacionados ao estressor sexual, tende a diminuir. O que vai de encontro com alguns trabalhos na área que ressaltam que com o desenrolar das idades este estressor tendem a aumentar (Kristensen, Flores & Gomes, 2010).

Tal fato pode ser explicado por se tratar de um assunto tido como delicado e que a criança ao tentar relatar pode se sentir constrangida, em especial, o sexo feminino. Já no caso dos meninos, podem se sentir inibidos e receosos que os outros duvidem da sua orientação sexual (Kristensen, et al., 2010). Outro ponto, é que, geralmente, nas famílias não se têm diálogos a respeito desse tema e muitas das vezes o indivíduo tem temor de comentar tal assunto e não acreditarem, uma vez que a violência sexual é um fator muito intenso e que atinge todos os aspectos (afetivo, cognitivo, social) do sujeito (Poletto, 2007).

Ademais, outro ponto a ser levantado para explicar esse resultado, pode estar relacionado com o desenvolvimento da criança, em que a partir do momento que a idade avança, o sujeito vai compreendendo mais as leis, seus direitos e as formas possíveis de se defender. O que pode ajudá-lo a se precaver de eventos ligados ao abuso sexual, diminuindo assim, em alguns casos, a possibilidade de estar exposto a tal evento, como também tendo a iniciativa de denunciar legalmente o indivíduo que o/a abusou sexualmente (Koller & De Antoni, 2000; Poletto et al., 2009).

11.3. Análise da relação entre os níveis estressores e as outras variáveis.

Observou-se, também, a ocorrência dos eventos estressores na população estudada por meio da frequência de resposta dos participantes. Assim, nos estressores escolares, o evento

declarado como maior fonte de estresse foi ter provas na escola, seguido de ter problemas com os professores. O evento com menor ocorrência foi ser expulso da escola.

Esse resultado deve-se ao fato de que muitas crianças podem ficar inibidas com suas próprias dificuldades no processo de aprendizagem. Outro ponto pode ser a falta de auxílio dos pais/responsáveis que, muitas das vezes, não ajudam seus filhos nas tarefas para casa. Com isso, alguns podem se sentir incapazes em relação aos outros colegas de classes (Poletto, 2007).

É importante salientar que o vínculo com outras pessoas que ocorre por meio dos diversos contextos (Bronfenbrenner & Morris, 1998) é de suma relevância para o sujeito. Esses suportes, como o apoio social pode servir de fatores de proteção em prol do desenvolvimento da resiliência, competência social e outras habilidades. Entretanto, o contexto escolar pode vir a ser um local de *stress* e comprometer o desenvolvimento das crianças, quando as relações entre colegas, professores estão prejudicadas devido ao desrespeito, à falta de compreensão e às cobranças incoerentes.

Em relação à expulsão, deve-se observar que muitas crianças no ambiente escolar a serem expostas a questões de *stress*/risco tendem a responder com comportamentos violentos, ausência de respeito para os colegas, professores e até a estrutura física da escola (depredando). E, geralmente, mesmo o colégio sendo um local que tenha desentendimentos entre alunos, com o funcionamento baseado numa metodologia coercitiva (e outras questões), a criança busca, ainda, nesse ambiente o apoio que muita das vezes não possui em seu lar, em especial quando são infantes em situações de risco, e ao serem expulsas sentem-se desamparadas. (Poletto, 2007).

No fator estressor familiar, os eventos com maiores ocorrência foram “morte de outro familiar” e “ter brigas com os irmãos”. Já o evento estressor com menor ocorrência foi “ter sido adotado”.

Em relação ao falecimento de familiares, a literatura mostra que esse evento pode ocasionar em alguns sujeitos determinados comprometimentos (como depressão, ansiedade, comportamentos de revolta e agressividade) principalmente se a perda for de um parente muito próximo, com vínculos afetivos estreitos. O tema morte em algumas famílias não é trabalhado e as crianças são tidas como incapazes de entender esta situação, dificultando, assim, um apoio necessário a elas que vivenciam esse processo de luto e que compreendem da sua forma, de acordo com seu desenvolvimento (Poletto et al.,2009).

As brigas com irmãos são eventos que podem desestabilizar emocionalmente a criança e comprometer assim seus vínculos familiares e até as amizades fora desse contexto. Tal fato ocorre, dentre outras coisas, porque as relações tidas em casa, com os irmãos são a base para o desenvolvimento do sujeito em lidar com os vínculos afetivos, com a conquista e manutenção das relações sociais (Poletto, 2007).

Vale pontuar, ainda, que muitas crianças são cuidadoras de seus irmãos mais novos, desempenhando assim um papel que seria de um adulto, e assumem atividades domésticas (com ênfase as meninas). Este fato pode ser considerado como um evento estressor, uma vez que a criança é colocada a assumir uma responsabilidade que não condiz com sua idade, o que compromete a sua fase de desenvolvimento, a infância (Cecconello & Koller, 2003; Poletto, Wagner &Koller, 2004).

Em contrapartida, os desentendimentos com os irmãos podem ser observados em outra ótica. Eles podem ser considerados como necessários no desenvolvimento da criança e que seria o caminho para o avanço de formulações de estratégias para lidar com as adversidades. Ao passo que a criança fica mais desenvolvida e tendo relações harmoniosas, o sujeito tende a ter vínculos afetivos baseados no respeito mútuo, cooperação, e em empatizar com o outro, desenvolvendo assim habilidades importantes para o seu convívio social (Poletto, et.al., 2004).

No que concerne o estressor adoção, esse pode ter tido um índice menor em relação aos outros estressores desse grupo, devido ao fato de que “ser adotado” não era uma experiência muito presente na vidas dessas crianças. E sendo assim, esse evento não influencia tão diretamente a realidade destes meninos.

No fator social, o evento com maior ocorrência foi “sofrer castigos e punições” seguido de “mudar de casa ou de cidade” e “ter familiares com ferimentos ou doenças”. E o evento que obteve menor frequência foi “terminar o namoro”.

Ser colocado de castigo e/ou ser punido é um evento que ocorre com muita facilidade no cotidiano das crianças. Quando essas situações ocorrem de forma educativa, sem violências física e emocional, proporciona para o indivíduo ferramentas de auxílio para o desenvolvimento de suas habilidades e seu contato com os diversos contextos.

Entretanto, nota-se que em muitas ocasiões os pais/responsáveis e /ou outras pessoas do cotidiano do indivíduo, se utilizam de maneiras violentas nesse processo educativo. É necessário cuidado para não elevar a ação educativa para os caminhos de maus-tratos e considerar esse comportamento como algo simples e que faz parte necessária no processo de desenvolvimento do sujeito (Cecconello & Koller, 2000).

Já o evento estressor “mudar de casa e/ou cidade”, pode estar relacionado com a condição financeira da família e outros conflitos, como separação dos pais. Muitas crianças não possuem um lar próprio e essas mudanças de residência e de cidade (em busca, geralmente, de situação melhor de vida, ou fuga de alguma situação delicada com justiça e/ou com alguma pessoa específica, grupo) ocorre com frequência (Poletto, 2007). Segundo Mota e Franco (2009), esse evento que pode ser chamado de “migração” é o que possibilita o *stress* na criança, uma vez que o seu contato com o contexto social (escola, centros religiosos e outros) e suas relações sociais vai se modificando frequentemente.

Diante disso, alguns indivíduos sentem dificuldade em fazer novos círculos de amizades, geralmente, respondem ao meio com comportamentos agressivos, não costumam interagir com outras pessoas, nem da sua própria idade. Com isso, pode vir a ser um fator de risco para o desenvolvimento de tais crianças (Mota & Franco, 2009).

O evento estressor “ter familiares com ferimentos ou doença”, pode caracterizar muitas situações de *stress* para a criança. Geralmente, quando um adulto adoece, as crianças mais velhas é que se tornam responsáveis pelas atividades e organização do lar, como também, pelo cuidado de irmãos mais novos; além de desempenhar, em alguns casos, atividades com finalidade lucrativa (vendas de bombons, apresentações nos semáforos, como pedir dinheiro e outros). Já que muito das vezes observa-se que as privações financeiras vão acontecendo com intensidade, pois um dos provedores (responsáveis) do lar encontra-se adoecido (Poletto, 2004, 2007).

Outro fato é que pode ocorrer a alusão da morte próxima daquele familiar responsável, e caso isso ocorra, a criança pode ficar sem amparo, e/ou ter que ir para abrigos, e/ou ter que ficar com parentes que não possuem tantas afinidades afetivas, modificando assim seus círculos de amizades e apoio social (Poletto, 2004).

Já o possível evento estressor “terminar o namoro” pode ter tido um frequência menor por questões relacionadas à inibição das crianças em relatar que namoram e/ou já namoraram (principalmente as meninas), tratando esse tema como sendo do âmbito dos assuntos “proibidos” e que se deve permanecer em segredo. Além disso, por se tratar de um contexto escolar em que tal vínculo não é aceito/acolhido, e sim trabalhado e divulgado a necessidade de fortalecer os vínculos de amizades.

Quanto ao fator pessoal, o evento estressor com maior ocorrência foi “ter doenças graves ou machucados sérios”, seguido de “ter problemas e dúvidas quanto às mudanças de

corpo”. O evento estressor com menor ocorrência no fator pessoal foi “ter dormido na rua” e “ser expulso de casa”.

Na questão de adoecimento (como também estar ferida devido a um acidente), deve-se pontuar que muitas crianças possuem vínculo intenso com a escola. Muitas das vezes, este contexto reuniu várias situações que nos lares essas crianças não vivenciam, como: estudar, atenção dirigida a elas, diversão, vínculos de amizade, passeios, alimentação e outros. Então, o fato de estar doente, pode configurar para o infante a ausência destas questões consideradas por ele como positivas. Como também ter que ficar por mais tempo em um lar cheio de conflitos por parte dos pais e irmãos, necessidade alimentícia e outras (Poletto et al.,2004). Além disso, pode ser uma questão de *stress* a vivência da dor, provenientes tanto do processo de adoecimento, como do resultado de um acidente (doméstico, no trânsito, na escola e outro).

Um dos eventos que podem causar *stress* nas crianças, em especial, as que estão se aproximando da puberdade, são as modificações que vão ocorrendo no seu corpo. Nas meninas, mudanças no cabelo (alguns ficam mais crespos), crescimento dos seios, glúteos, altura, até a menarca. Já os meninos são o aumento dos pêlos, a voz, a altura, aumento dos homônimos (com ênfase a testosterona).

Tais modificações pode ocasionar isolamento, discriminação por parte de alguns colegas que não estão passando ainda por essa etapa. Confusões em relação à maneira de proceder nas formas de diversões (continuar brincando de gude, carrinho, boneco, boneca e outros) e as formas de se relacionar com o outro (Poletto, 2007).

No fator jurídico, o evento estressor com maior ocorrência foi à família ter problemas com a polícia. Geralmente, os motivos de tal dificuldade estão relacionados por parentes próximos e/ou distantes que se envolveram em tráfico e/ou uso de drogas, roubo, assassinatos. Para as crianças, esta situação pode provocar sentimentos de vergonha perante o meio em que

convive, como também comportamento de isolamento, às vezes, de agressividade, principalmente se for um familiar próximo e com ligações afetivas fortes (Poletto, 2007).

O evento ter sido levado ao CASE não foi declarado por nenhum participante, uma vez que as dificuldades, os eventos e comportamentos tidos como transgressor dos alunos na escola eram trabalhados com o auxílio do Conselho Tutelar. E mesmo fora do âmbito escolar não foi registrado nenhuma situação das crianças as quais necessitasse de reparos e desenvolvimento de medidas sócio educativas com a intervenção da CASE.

Ademais, no fator sexual o estressor “ter sido tocado sexualmente contra a vontade foi o evento com maior frequência”. De acordo com Junqueira e Deslandes (2003), esse é um dos eventos que compromete seriamente o desenvolvimento da criança (afetivo, cognitivo e social). Geralmente, elas tendem a se isolar dos seus colegas, a terem notas baixas, a desconfiarem de todos. Na fase adulta, tendem a ter dificuldades, dentre outras, de vínculos amorosos e de confiança no outro, principalmente, no mesmo sexo (feminino/masculino) ao qual lhe abusou.

Com isso, a importância do apoio social, como a escola, em promover atividades, grupos que possam trabalhar com essa temática, informando aos alunos a noção da violação do respeito a si e ao próximo, dos direitos e deveres. Como também outros mecanismos de apoio que podem estar juntos com a escola (posto de saúde, delegacias), proporcionando aos alunos mecanismos de prevenção e denúncias quando necessário (Junqueira & Deslandes, 2003).

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas crianças no seu contexto familiar, escolar, religioso, vivenciam situações de *stress* e de risco. E de acordo com as suas peculiaridades elas vão lidando com essas experiências de formas diferentes. Algumas conseguem passar pelos eventos estressores /risco de forma a não comprometer o seu desenvolvimento, enquanto outros infantes sofrem influência significativa ao entrarem em contato com tais situações.

Essa curiosidade de tentar investigar o motivo de tais diferenças nos indivíduos levou os pesquisadores a observarem o contexto social e as habilidades dos sujeitos que estariam por trás e proporcionando essas respostas diversas frente aos mesmos eventos de *stress* e risco. Com isso, verificou-se a presença de uma habilidade que estaria responsável pelo enfrentamento e as possíveis adaptações referentes aos estressores, denominada posteriormente de Resiliência.

Foi observado também que está capacidade (resiliência) envolve uma relação de aspectos protetivos e de risco e que de acordo com o sujeito (a parte afetivo, cognitiva, social e biológico) e sua forma de interagir com as situações adversas a resiliência vai estar mais desenvolvida ou não.

Então diante desses pontos, a presente dissertação teve o objetivo de investigar as relações existentes entre os fatores protetivos, os de riscos e eventos estressores como influenciadores do desenvolvimento do processo da resiliência em crianças que vivenciam situações adversas (riscos/ *stress*).

Salientando que foi considerando na dissertação em questão a empatia e a competência social, como fatores protetivos e influenciadores no processo de desenvolvimento da resiliência (Cecconello & Koller, 2000; Marques, 1999; Poletto, 2007; Roazzi et al., 2009) .

Assim, através da aplicação da escala de resiliência (RSA) foi possível observar a consonância da literatura que aponta a resiliência como uma habilidade multidimensional. E que pode ser desenvolvida ao longo das etapas da vida do homem (Roazzi et al., 2009).

Foi possível verificar, também, a relação da influência da competência social (e seus fatores) em relação à resiliência, corroborando, assim, os dados já existentes na literatura que apontam que sujeitos competentes tendem a lidar melhor com as adversidades existentes no seu contexto (Roazzi et. al, 2009; Rocha et al., 2013).

Vale pontuar ainda, em relação à escala de resiliência (RSA) a possibilidade de fazer novos estudos e adaptações semânticas com as outras dimensões e seus itens que não tiveram bons índices. Como também aumentar a amostra para verificar se os itens dessas outras dimensões (competência pessoal, apoio social, noção/ estrutura planejamento do futuro) estão analisando o construto resiliência.

No que concerne, ainda, a RSA é possível realizar entrevistas com o público infantil baseadas em questões referentes à resiliência e correlacionar os dados obtidos com os resultados do instrumento (RSA), realizando assim investigações de vários tipos, no intuito de analisar tal habilidade, considerando o seu aspecto multidimensional e dinâmico na vida do sujeito.

Em relação à influência da empatia, como fator protetivo no desenvolvimento da resiliência, não foi verificado nesse estudo índices significativos. Contrariando assim os dados existentes dos estudos nesta temática (Marques, 1999; Ceconello &Koller, 2000). Entretanto, para próximas pesquisas e trabalhos faz-se a sugestão do uso de instrumentos multidimensionais que possam verificar tal construto. Além também de utilizar entrevistas e possíveis experiências ligadas ao uso de histórias, desenhos (com estímulos empáticos) previamente elaborados e sendo significativos para a realidade das crianças.

Notou-se, também, a influência da variável sexo em relação à competência social e a empatia. Corroborando os dados existentes em pesquisas que essas habilidades tendem a desenvolver ao longo da vida do sujeito e que influencia significativamente as relações deste com o seu meio, com as pessoas (Marques, 1999; Roazzi et al., 2009; Rocha et al., 2013).

Diante dos resultados obtidos no presente trabalho, observa-se a importância de se estudar os fatores protetivos (a empatia, competência social) em diversos contextos, dentre eles a escola. Uma vez que tal instituição é um ambiente influenciador no desenvolvimento das crianças (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Nesse contexto, o desenvolvimento da resiliência e outras habilidades (empatia, competência social) podem estar tendo a contribuição das relações mais próximas entre o aluno-professor, criança-criança. Como também das atividades práticas que podem ser desenvolvidas pelos professores, respeitando as peculiaridades de cada indivíduo.

Deve-se ressaltar, ainda, que a presente pesquisa pode estar contribuindo para a reflexão da relevância do contexto escolar na vida dos indivíduos. Haja vista, que, a literatura aponta cada vez mais a importância desse microsistema no desenvolvimento das habilidades do indivíduo, dentre elas a resiliência.

E por fim, novos estudos com crianças em situação de risco podem estar sendo desenvolvidos articulando os dados obtidos na presente pesquisa. Como também relacionando outras variáveis, novos contextos (familiar, religiosos), buscando a participação dos pais, professores, tentando investigar, assim, de forma mais próxima a influência destes no processo de desenvolvimento da resiliência nas crianças.

REFERÊNCIA

- Abreu, KL; Ramos, LS; Oliveira, AS; Silveira, A; Stoll, I; Luna, JS; Flores, RZ & Kristensen, CH (2001). *Avaliação do impacto de eventos de vida estressores em adolescentes da região metropolitana de Porto Alegre: desenvolvimento de uma escala*. Em sociedade brasileira de psicologia (org), resumo de comunicações científicas da XXVI. Reunião Anual de psicologia (p.245). Rio de Janeiro. Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Almeida, L. & Roazzi, A. (1988). Inteligência: A necessidade de uma definição e avaliação contextualizada. *Psychologica, 1*, 93-104.
- Alves, P. B. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados - *Resenha. Psicologia: Reflexão e Crítica, 10*, 369-373.
- Alves P. B., Koller, S.H., Silva, A., Reppold, C. T., Santos, C.L., Bichinho, G. S., Prade, L. T., Silva, M. R., & Tudge E J. (1999). A construção de uma metodologia observacional para o estudo de crianças em situação de rua: criando um manual de codificação de atividades cotidianas. *Estudos de Psicologia, 4*(2), 1999, 289-310.
- Assis, S. G., Pesce, R. P., & Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: Enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Batson, C. D. (1995). Prosocial motivation: Why do we help others? En A. Tesser (Ed.), *Advanced social psychology*. Nueva York: McGraw-Hill, 333-381.
- Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*. Nueva York: Oxford University Press, 2, 282-316.
- Beer, F. P., & Johnston, E. R., Jr. (1989). *Resistência dos materiais* (P. P. Castilho, Trad.). São Paulo: McGraw-Hill. (Original publicado em 1981).
- Bilsky, W. (2003). A Teoria das Facetas: noções básicas. *Estudos de Psicologia, 8*(3), 357-365.
- Blair, R. J. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition, 14*, 698- 718.
- Brandão. J. M., Mahfoud. M., & Gianordoli-Nascimento. (2011). *A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens*. *Paidéia, 21* (49), 263-271.

- Brito, R. C. & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. Em A. M. A. Carvalho (Org.), *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação* (pp.115-126). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Profebrenner, U. (1986). Ecology of the family as context for human development. *Developmental Psychology*, 22(6),723-742.
- Profebrenner, U. (1994/1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. M.A. Veronese, Trad. Porto Alegre: Artmed. (Originalmente publicado em: 1994).
- Profebrenner, U., & Moris P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W.Damon. (Series Ed) e R.M.Lerner (volume Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (v.1, pp.993-1027) New York, NY:John Wiley & Sons.
- Profebrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective : Theoretical and operational models. In B.L. Friedman & T.D. Wachs (Eds). *Measuring environmental across the lifespan: emerging methods and concepts*. (pp.3-27).
- Bryant, B.K. (1982). An *index of empathy for children and adolescents*. *Child developmental*, 53,413-425.
- Candeias, A. A. & Almeida, L. S. (1999). Inteligência social: Contributos para uma psicologia mais contextualizada. *Mente Social*, 4 (1), 121-146
- Candeias A. A. & L. S. Almeida (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação, *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (9), 359-378.
- Cecconello, A. M. (1999). *Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. PortoAlegre, RS.
- Cecconello. A.M., & Koller. S.H. (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. (2003). *Resiliência e Vulnerabilidade em Famílias em situação de*

- risco*. Dissertação de Doutorado. não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Cecconello, A. M., & Koller, S.H. (2003). Avaliação da competência social em crianças em situação de risco. *Psico-USF*. 8(1), Jan./Jun, 1-9.
- Coble, H. M., Gantt, D. L., & Mallinckrodt, B. (1996). Attachment, social competency, and the capacity to use social support. In G. R. Pierce, B. R. Sarason, & I. G. Sarason (Orgs.), *Handbook of social support and the family* (pp.141-172). New York: Plenum Press.
- Davis (1983). *Measuring individual differences in empathy: evidences for a multidimensional approach*. *Journal of Moral Education*, 31 (2) 21-34.
- Delamare Le Deist, F & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-47.
- De Antoni C, Koller SH. A visão da família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia* 2000; 5(2):347-381.
- Dell'aglio, D. D., Benetti, S.P.C., Deretti.l, D'incio, D.B., & LEON, J.S. (2005). Eventos Estressores no desenvolvimento de meninas adolescentes cumprindo medidas sócio-educativas. *Paidéia*.15(30) ,119-129.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Del Prette, A. E., & Del Prette, Z. A. P. (2003). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. São Paulo: Alínea.
- Dias, M. G. B. B. (1992). Até quando preciso usar a imaginação? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 351-361.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (2004). *O enigma da competência em educação*. Artmed.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van court, P. (1995). Prosocial Development in Late Adolescence: a Longitudinal Study. *Child Development*.66, 1179-1197.
- Eisenberg, N., Zou, Q., & Koller, S.H. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender – Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child Development*.72, 518-534.
- Eisenberg, N. Emotion, Regulation, and Moral Development. (2000). *Annual Review of*

Psychology, 51, 665-697.

- Eisenstein, E., & Souza, R. P. de. *Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes*. (1993). Petrópolis: Vozes.
- Eisenberg, & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development* (pp. 271-291). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feshbach, N. (1987). *Parental empathy and child adjustment/maladjustment*. In N.
- Flavell, J. H., Green, F. L. & Flavell, E. R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 61, 915-928.
- Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18 (3), 323-340.
- Ford, M. (1986). For all practical purposes: Criteria for defining and evaluating practical intelligence. In R. Sternberg & R. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday competence* (pp. 183-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ford, M. (1995). Intelligence and personality in social behavior. In D. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 125-140). New York: Plenum Press.
- Ford., M. & Tisak, M. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 196-206.
- Freud(1976). O ego e o id. In.Edição standara das obras Psicológicas completas de Sigmund Freud C J. Salomão, trad. Vol. XIX.
- Galvão. (2010). Desenvolvimento Moral e Empatia: *Medidas, correlatos e intervenções educacionais*. Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PA.
- Garaigordobil, M. & Galdeano, P.G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*. 18(2), 180-186.
- Garnezy, N.(1988). Stressors of childhood. Em N. Garnezy & M. Rutter (Orgs.), *Stress, coping and development in children* (pp. 43-105). New York: Johns Hopkins University Press
- Garnezy, N. & Masten, A. (1994). Chronic Adversities. In M. Rutter, E. Taylor, & L. Herson (Orgs.), *Child and Adolescent Psychiatry* (pp. 191- 207). Oxford: Blackwell Scientific.

- Gopnik, A. & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational distinction. *Child Development*, 59, 1366-1371.
- Greenspan, S. & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. In D. Flanagan, J. Genshaft & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 131-150). London: The Guilford Press.
- Guzzo, R. S.L. (2001). Saúde Psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z.AD. Del Prette (Ed), *Psicologia escolar e educacional – saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras*. (pp.25-42). Campinas: Alínea.
- Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Gamezy, N. & Rutter, M. (2000). *Stress, risk and resilience in children and adolescents: process, mechanisms and interventions*. New York: Cambridge University Press.
- Hawley, D. R. & DeHann, L. (1996) Toward a definition of family resilience: integrating life span and family perspectives. *Family Process*, 35, 283-298.
- Hoffman, M. L. (1987) The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg; J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press, 47-48.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, Social Cognition and Moral Action. In: Kurtines, W. M. e Gewirtz, J. L. (Orgs.). *Handbook of Moral Behavior and Development*. v.1. LEA: New Jersey. pp.65-87.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Holmgren, R., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The Relations of Children's Situational Empathy related Emotions to Dispositional Prosocial Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*. 22, 169-193.
- Horowitz, F. D. (1992). The concept of risk: A reevaluation. In Friedman, S. L., Sigman, M. D. (Eds.). *The psychological developmental of birthweight children*. (pp. 61-88). Norwood: Ablex.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.

- Hjemdal, O., Friborg, O., Roazzi, A., Vikan, A. (2006). *Measuring protective factors: The development of two resilience scales In Proceedings from the Autumn Conferences at The Dept. of Developmental and Clinical Child & Adolescent Psychology*. I. The Brazilian connection Autumn Conferences at The Dept. of Developmental and Clinical Child & Adolescent Psychology. I. The Brazilian connection Tapir 2006 50-58 Tapir: University of Trondheim.
- Hutz, C.H., Koller, S.H., & Bandeira, D.R. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas da ANPEPP*, 1, 79-86.
- Hutz, C. S., & Da Silva, D. F. M. (2002). Avaliação Psicológica com Crianças e Adolescentes em Situação de Risco. *Avaliação Psicológica*, 1, 73-79.
- Junqueira, M. F. P. S., & Deslandes, S. F. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança [Versão eletrônica]. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(1), 227-235.
- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: relations to competence, type A behavior, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology*, 27, 689-697.
- Kristensen, C. H., Oliveira, M. S. & Flores, R. Z. (2000). Violência contra crianças e adolescentes na Grande Porto Alegre. Parte B: Pode piorar? Em AMENCAR (Org.), *Violência doméstica* (pp. 104-117). Brasília: UNICEF.
- Koller, S.H. (1999). Resiliência e vulnerabilidade em crianças que trabalham e vivem na rua. *Educar em revista*. Curitiba.15, 67-71.
- Koller, S. H., Camino, C & Ribeiro, J (2001). Adaptação e validação de duas escalas de empatia para uso no Brasil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 18(3), 43-53
- Koller, S.H & De Antoni (2004). Violência Familiar. Uma visão ecológica. In.S.H. Koller (Ed), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp.293-310). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Litvack, M.W., Mcdougall, D., & Y Romney, D.M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*. 123 (3), 303-324.
- Luthar & Zigler(1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of orthopsychiatry*, 61(1) 6-22.
- Luthar(1993). Annotation: Methodological and conceptual issues in in research on childhood resilience. *Journal of Chil psychology and Psychiatric*, 34 (4) 441-453.

- Marques, A. L., Martins, C. B., Krum, F. M. B., Raymundo, M. B., Hoppe, M. W. & Koller, S. H. (1997). *Adaptação do Teste das Histórias Incompletas –THI*. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional de Testes Psicológicos e I Congresso Ibero-Americano de Avaliação Psicológica, Porto Alegre, RS.
- Marques, A.L. (1999). *Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Masten, A. S. & Garmezy, N. (1985) Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. Em Lahey. B. B.& Kazdin, A. E. *Advances in clinical child psychology* 8 (pp.1-52) New York: Plenum Press.
- Masten, A. S., & Coastworth, J. D. (1995). Competence, resilience and psychopathology. Em D. Cicchetti & D. J. Cohen (Orgs.), *Developmental psychopatology* (pp. 715-752). New York: Wiley.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychology*,53(2), 205-220.
- Mestre Escrivá, V., & Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index.*Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Mirón, L., Otero, J.M. y Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial.*Análisis y Modificación de Conducta*, 15 (44), 239-254.
- Mondell, S., & Tyler, F. B. (1981). Child psychosocial competence and its measurement. *Journal of Pediatric Psychology*, 6, 145-154.
- Morais, N.A., & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: A ênfase na saúde. In.S. Koller (ed). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*. SP. Casa do Psicólogo,91-107.
- Moore, C., Barresi, J. & Thompson, C. (1998). The cognitive basis of prosocial behaviour. *Social Development*, 7, 198-218.
- Moses, L. J. & Flavell, J. H. (1990). Inferring false beliefs from actions and reactions.*Child Development*, 61, 929-945.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning and memory* (pp. 209-238). London: Harvard University Press.

- Ojeda, E. N. S. (2004). Introducción: Resiliencia e subjetividad. In A. Melillo, E. N. S. Ojeda, & D. Rodríguez (Orgs.), *Resiliencia y subjetividad: Los ciclos de la vida* (pp. 1720). Buenos Aires: Paidós.
- Pavarini, G., & Souza, D. H. (2010). Teoria da Mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 15(3) 613-622.
- Pellerey, M. (2001). Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro. In C. Montedoro (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: Un percorso di ricerca epistemologica* (pp. 18-35). Milano: Franco Angeli.
- Pérez Gómez, A. (2007). *Las competencias básicas y el currículo*. Gobierno de Cantabria: Consejería de Educación.
- Pesce, Assis, Santos & Oliveira & Cruz.(2004). *Risco e Proteção: Em Busca de Um Equilíbrio Promotor de Resiliência*. Psicologia: Teoria e Pesquisa Vol. 20 n. 2, pp. 135-143
- Pelechano, V. (1994). Assessment of interpersonal skills across the life-span. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*.
- Preston, S. D. & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25,1-72.
- Pinto, J. C., Taveira, M. C., Candeias, A. & Araújo, A. (2013). *Análise Fatorial Confirmatória da Prova de Avaliação de Competência Social Face à Carreira*. *Portugal Reflexão e Crítica*, 26(3), 469-478.
- Pinto, J. L. T. (2002). *Compêndio de resistência dos materiais*. São José dos Campos, SP: UNIVAP.
- Pinto, J. C., Taveira, M. C., Candeias, A. & Araújo, A. (2013). *Análise Fatorial Confirmatória da Prova de Avaliação de Competência Social Face à Carreira*. *Portugal Reflexão e Crítica*, 26(3), 469-478.
- Poletto, M. (2007). *Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 25(3), 405-416.

- Poletto, Koller & Dell'Aglio . (2009). *Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2):455-466
- Rocha,. Candeias, Roazzi, & Silva. (2009). *Socially in Action-Peers (SAp): Validation by Means of Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Similarity Structure Analysis (SSA)*. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, Portugal.
- Rocha, Roazzi, Candeias, Silva, Mirnervino. M.Roazzi & Pons (2009). Test of Emotion Comprehension: Exploring the underlying structure through Confirmatory Factor Analysis and Similarity Structure Analysis. Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, Portugal.
- Rogers, C. (1975). Empathic: na unappreciated way of being the counseling psychologist. *Washington*, 5(2), 2-10.
- Roazzi, Rocha, Candeias, Silva, Mirnervino. M.Roazzi & Pons (2009). *Social competence and emotion comprehension: How are they related in children?* 1649-013, Lisboa, Portugal.
- Rocha, A. A., Roazzi, A., Lopes da Silva, A., Candeias, A. A., Minervino, C. A., Roazzi, M. & Pons, F. (2013). *Test of Emotion Comprehension: Exploring the underlying structure through Confirmatory Factor Analysis and Similarity Structure Analysis*. Manuscript document.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: Some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 323-356.
- Rutter, M.(1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Sampaio, L. R. (2007). *Produtividade, necessidade e empatia: relações entre julgamentos distributivos, consideração empática, angústia pessoal e tomada de perspectiva*. Dissertação de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Barocas, R., Zax, M., & Greenspan, S. (1987). Intelligence quotient scores of 4-year-old children: social-environmental risk factors. *Pediatrics*, 79(3), 343-350
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Águeda, P.(2006). Empatia y conducta prosocial durante la adolescência. *Revista de Psicologia Social*. 21(3), 259-271.

- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 209-21.
- SA, Patrícia & Paixão, Fátima (2013). *Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistémica*. *Rev. Port. de Educação*. vol.26, n.1, pp. 87-114. ISSN 0871-9187.
- Stephan, W. G., FINLAY, K (1999). The Role of Empathy in Improving Inter-group Relations. *Journal of Social Issues*, 55 (4), 729-743
- Silveira, D. R. (2006). *O sentido da resiliência: A contribuição de Viktor Emil Frankl*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Stricker, L. J., & Rock, D. A. (1990). Interpersonal competence, social intelligence, and general ability. *Personality and Individual Differences*, 11(8), 833-839.
- Tyler, F. (1984). El comportamiento psicosocial, la competencia psicosocial individual y las redes de intercambio de recursos como ejemplos de psicología comunitaria. *Revista Latino-Americana de Psicología*, 16, 77-92.
- Walsh, F. (2005). *Fortalecendo a resiliência familiar* (M. F. Lopes, Trad.). São Paulo: Roca. (Original publicado em 1998).
- Werner, E. E. (1986) The concept of risk from a developmental perspective. Em: Keogh, B. K. (Ed.). *Advances in special education, developmental problems in infancy and preschool years*, V.4 (pp. 1-23) Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Werner, E. E. (1993) Risk, resilience and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Werner E. E. & Smith, R. S. (1982) *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner E. E. & Smith, R. S. (1989) *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams-Banaster-Cox.
- Werner E. E. & Smith, R. S. (1992) *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Ithaca/London: Cornell University Press.
- Wispé. (1986). History of the concept of Empathy. In. N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. New York. Cambridge University Press.

- Yunes, M.A.M. (2001). A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda. Tese de doutorado não publicada. Curso de Pós-graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia. Universidade Católica de São Paulo, SP.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8, 75-84.
- Vanistendael, s., 1999. Prévenir le trauma d'une agression sexuelle: Un éclairage à partir de la résilience. In: *Souffrir et se Construire* (M.-P. Poilpot,org.), pp. 107-123, Ramonville: Editions Érès.
- Zarhn-Waxler, C; Cole & Barrett (1991). Guilt and empathy: sex differences and implications for the development of depression. Em J. Gorber, & K.A. Dodge (orgs), The development of emotion regulation an dysregulation (pp.243-272) Cambridge: Cambridge (University Press)
- Zimmerman, M. A. & Arunkumar, R. (1994) .Resiliency research: implications for schools and policy. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 8 (4), 1-18.

APÊNDICES

APÊNDICE–A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais/responsáveis das crianças.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS DAS
CRIANÇAS.

Convidamos o (a) seu/sua filho(a) (ou menor de idade que está sob sua responsabilidade) para participar, como voluntário (a), da pesquisa **Empatia, Competência social: um estudo das relações entre resiliência, fatores de risco e proteção de crianças em situação de risco**. Esta pesquisa é orientada pelo (a) Prof. (a) Antonio Roazzi e está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Laila Barbosa de Santana, residente na Rua Esperança, nº 95, Vila Mocó- Petrolina-PE, CEP 56306-340. Telefone: (87) 88251275. Email: lailasantanasantana@hotmail.com. É válido salientar que em caso de dúvidas é possível entrar em contato mediante ligação a cobrar. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o (a) seu/sua filho(a) faça parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr.(a) ou o (a) seu/sua filho(a) não serão penalizados (as) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

I-Natureza da Pesquisa: O presente trabalho que tem como objetivo investigar as relações existentes entre os fatores de proteção, risco, resiliência, Competência social e Empatia com crianças em situação de risco.

II- Participantes da Pesquisa: O trabalho em questão prevê a participação de 200 crianças, do sexo masculino (100) e do sexo feminino (100), com idades entre 07 a 10 anos, estudantes de instituição escolar do município de Juazeiro-BA.

III- Envolvimento com a pesquisa: Ao assinar o termo em questão, o senhor (a), está consentido à participação do seu filho (a) na presente pesquisa, acatando dessa maneira que o pesquisador entreviste-o individualmente em dois momentos, num período máximo de 25 minutos. Vale destacar, que o senhor (a) possui a liberdade de não autorizar a participação do seu filho (a) no trabalho em questão, sem que haja nenhum prejuízo para o senhor (a) e seu filho (a).

IV- Passos da Entrevista: A entrevista será realizada na escola que seu filho (a) frequenta. Os horários serão estabelecidos pelos coordenadores da instituição em questão. A entrevista com cada criança será realizada individualmente em dois momentos diferentes (dias) e no local previamente indicado pela coordenação. O pesquisador solicitará que seu filho responda a um Teste de História Incompleta para observar questões ligadas a competência social, uma escala para a empatia. Além de um roteiro que investiga as situações da vida da criança, um Inventário de Estresse e uma escala de resiliência. Vale ressaltar ainda, que todas as etapas da pesquisa serão gravadas.

V- Possibilidades de Desconforto e Riscos : O trabalho em questão pode oferecer algum risco, desconforto em alguns momentos, ligado à timidez uma vez que o participante está respondendo questões diante de uma pesquisadora que normalmente não está em seu convívio na instituição ou fora desta. É válido destacar ainda, que a qualquer momento da pesquisa seu filho possui total liberdade para desistir (tirar o consentimento) de participar sem nenhum tipo de prejuízo direto ou indiretamente.

VI- Sigilo: Todos os dados que serão coletados na pesquisa em questão serão estritamente confidenciais e mantidos no computador pessoal da pesquisadora. A identidade dos participantes será mantida em sigilo. As informações posteriores elaboradas a partir de tais dados serão utilizadas com fins acadêmicos, caso o senhor (a) autorize que seu filho (a) participe do trabalho.

VII- Benefícios: Ao participar desta pesquisa seu filho (a) não deverá ter nenhum benefício financeiro. Entretanto, esperamos que esta pesquisa possibilite informações importantes sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento moral e afetivo durante a infância. E no futuro, essas informações poderão ser utilizadas no desenvolvimento de mais programas de intervenção, que podem vir a beneficiar seu filho (a) e outras crianças.

VIII- Pagamentos: Ao autorizar seu filho (a) na presente pesquisa este não terá gastos durante a entrevista, como também não será remunerado pela participação. Uma vez que a presente pesquisa tem como características terem participantes voluntários e com a permissão dos seus responsáveis.

IX- Após a coleta: É válido ressaltar que após a coleta de dados, todas as informações obtidas (dentre elas, as gravações das etapas dos testes), serão arquivadas e guardadas no computador (com senha para acesso) pessoal da presente pesquisadora destinado para o uso acadêmico (uso do computador para elaboração de pesquisa, artigo e outros). Os dados serão mantidos em total sigilo no período de cinco anos. Após esse tempo, os arquivos referentes à pesquisa em questão, serão totalmente excluídos de forma segura.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (**Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Sala 4 – Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br**).

Assinatura do pesquisador (a)

Eu, _____, RG/CPF/ _____
 _____, abaixo assinado, responsável pelo(a) participante
 _____ autorizo a sua
 participação no estudo Empatia, Competência social: um estudo das relações entre resiliência, fatores de risco e
 proteção de crianças em situação de risco, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a)
 pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e
 benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a
 qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de seu acompanhamento/
 assistência/tratamento.

Local e data _____

Nome e Assinatura do (da) responsável: _____

Nome e Assinatura do (da) participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE – B: Termo de Concordância Para a Instituição

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA A INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa intitulada **“Empatia, Competência social: um estudo das relações entre resiliência, fatores de risco e proteção de crianças em situação de risco”**, apoiada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pelo Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq). A presente pesquisa é orientada pelo (a) Prof. (a) Antonio Roazzi e está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Laila Barbosa de Santana. O Presente trabalho tem como objetivo investigar as relações existentes entre os fatores de proteção, risco e Resiliência e Competência social, Teoria da Mente, Empatia com crianças em situação de risco. O trabalho em questão prevê a participação de 200 crianças, do sexo masculino (100) e do sexo feminino (100), com idades entre 07 a 10 anos, estudantes de instituição escolar do município de Juazeiro-BA.

As crianças participantes do trabalho serão devidamente esclarecidas que sua contribuição será voluntária e que podem desistir em qualquer etapa da pesquisa sem nenhum prejuízo. Todos os cuidados serão assegurados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando assim a identidade dos participantes, bem como o da instituição envolvida. O material adquirido na presente pesquisa é de responsabilidade do pesquisador, sendo utilizado apenas para fins acadêmicos. Vale frisar ainda, que os dados individuais coletados nesse trabalho não serão informados aos familiares ou a instituição, e sim dados gerais, seguindo todo o sigilo necessário, em formato de um relatório final, dado a instituição que poderá disponibilizar aos responsáveis dos participantes.

Através desse trabalho, esperamos contribuir para algumas discussões e trabalhos na área em relação ao tema de crianças em situação de risco, e as relações dos fatores de proteção, risco, resiliência, empatia e competência social.

Agradecemos a colaboração dos participantes e da presente instituição envolvida, pelo consentimento das atividades a serem realizadas. E nos colocamos à disposição para esclarecimentos adicionais através do presente contato com a pesquisadora Laila Barbosa de Santana: Telefone (87)88251275, email: lailasantanasantana@hotmail.com. Ademais, em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Sala 4 – Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br)**.

Assinatura do pesquisador (a)

Assinatura do orientador (a)

AUTORIZAÇÃO

Considerando os itens acima apresentados, concordamos de forma livre e esclarecida, a autorização das crianças dessa instituição _____ a participarem da presente pesquisa.

_____, ____ de _____ de 200__.

Assinatura do responsável pela instituição

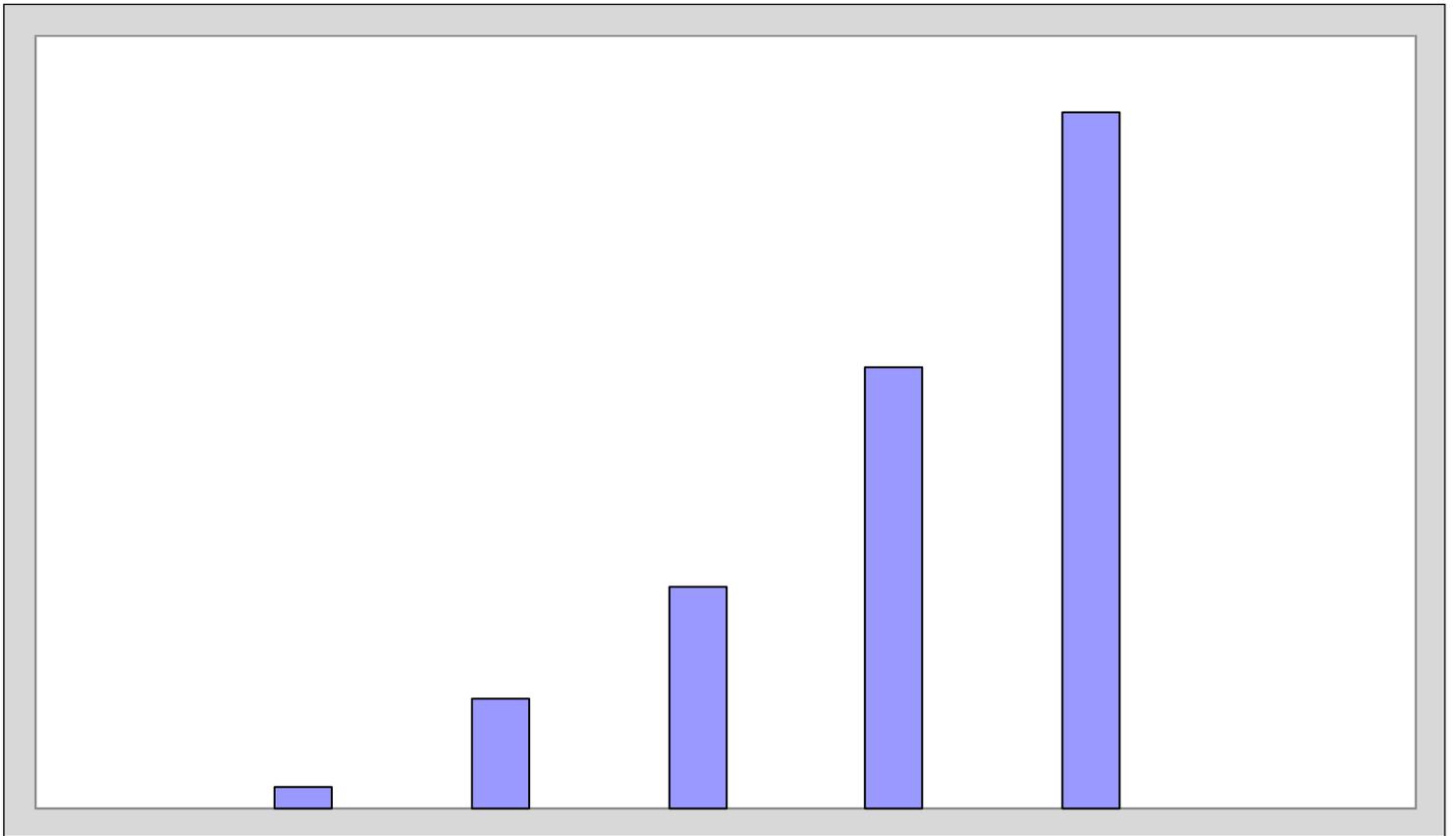
APÊNDICE-C: Questionário sociodemográfico**DADOS PESSOAIS**

I. Sexo: Feminino () Masculino ()

II. Série/Período: _____ **III. Idade:** _____

IV. Religião: a) Católica b) Protestante c) Espírita d) Candomblé e) Umbanda) f) Outra:

V. Qual a renda mensal média das pessoas que moram em sua casa? Caso saiba.

APÊNDICE – D: Gráfico de intensidade

ANEXOS

ANEXO A: Inventário de Eventos Estressores na Adolescência e Criança (IEEA)

Você está sendo convidado para responder o Inventário. Abaixo segue algumas questões referentes a eventos de *stress* e risco, que devem ser respondidas uma de cada vez. A cada frase você deverá assinalar SIM (S) ou NÃO (N). Caso a resposta seja não você deverá ir para a próxima frase. Se a resposta for sim, você deverá assinalar e colocar a intensidade desse evento em sua vida sendo de 1 a 5, que representa:

- 1. nada estressante; 2. pouco estressante; 3. mais ou menos estressante; 4. muito estressante; 5. totalmente estressante**

	SIM	NÃO	1	2	3	4	5
01. Ter problemas com os professores			1	2	3	4	5
02. A família ter problemas com a policia			1	2	3	4	5
03. A família não ter dinheiro			1	2	3	4	5
04. Discutir com os amigos (as)			1	2	3	4	5
05. Repetir o ano na escola			1	2	3	4	5
06. Um dos pais ter filhos com outra pessoa.			1	2	3	4	5
07. Alguém da família perder o emprego.			1	2	3	4	5
08. Ter problemas e dúvidas quanto às mudanças do corpo.			1	2	3	4	5
09. Não ter amigos (as)			1	2	3	4	5
10. Alguém da família perder o emprego			1	2	3	4	5
11. Mudar de colégio.			1	2	3	4	5
12. Mudar de casa ou cidade.			1	2	3	4	5

13. Ter que trabalhar para ajudar a família.	1	2	3	4	5
14. Ser levado para CASE.	1	2	3	4	5
15. Ir para o Conselho Tutelar	1	2	3	4	5
16. Morte de um dos pais	1	2	3	4	5
17. Morte de irmãos (as)	1	2	3	4	5
18. Morte de outro familiar	1	2	3	4	5
19. Morte de amigo (a)	1	2	3	4	5
20. Ter que viver em abrigo.	1	2	3	4	5
21. Ter brigas com os irmãos(ãs)	1	2	3	4	5
22. Ter familiares com ferimentos ou doenças	1	2	3	4	5
23. Não conhecer um dos pais.	1	2	3	4	5
24. Ter dormido na rua	1	2	3	4	5
25. Ter amigos (as) com ferimentos ou doenças	1	2	3	4	5
26. Não conhecer um dos pais	1	2	3	4	5
27. Ser impedido(a) de ir a festas passeios	1	2	3	4	5
28. Ter que obedecer às ordens de seus pais.	1	2	3	4	5
29. Ter crise nervosa.	1	2	3	4	5
30. Ter doenças graves ou machucados sérios	1	2	3	4	5
31. Ter problemas com os outros pela raça(cor)	1	2	3	4	5
32. Ter dificuldade para se acostumar na escola	1	2	3	4	5
33. Sofrer humilhação (ser humilhado) ou ser desvalorizado, diminuído (a)	1	2	3	4	5
34. Sofrer castigos e punições	1	2	3	4	5

35. Ter dificuldades em fazer amizades	1	2	3	4	5
36. Um dos pais se casar novamente	1	2	3	4	5
37. Sofrer agressão física ou ameaça de agressão por parte dos pais	1	2	3	4	5
38. Ser impedida de ir a festas ou passeios	1	2	3	4	5
39. Sofrer castigos e punições	1	2	3	4	5
40. Morte de amigo	1	2	3	4	5
41. Ter amigos com ferimentos ou doenças	1	2	3	4	5
42. Ter problemas com autoridades ou chefia	1	2	3	4	5
43. Sentir-se rejeitada por colegas e amigos	1	2	3	4	5
44. Não ter amigos	1	2	3	4	5
45. Ter problemas com outros pela sua raça	1	2	3	4	5
46. Ter dificuldades em fazer amizades	1	2	3	4	5
47. Ter crise nervosa	1	2	3	4	5
48. Não ter dinheiro	1	2	3	4	5
49. Usar drogas	1	2	3	4	5
50. Ter dúvidas quanto à aparência e mudanças no corpo	1	2	3	4	5
51. Não conseguir emprego	1	2	3	4	5
52. Ser pobre	1	2	3	4	5
53. Ficar pobre	1	2	3	4	5
54. Ter sofrido algum tipo de violência	1	2	3	4	5
55. Sofrer acidente	1	2	3	4	5

56. Ter dormido na rua	1	2	3	4	5
57. Ter doenças graves ou lesões	1	2	3	4	5
58. Perder emprego	1	2	3	4	5
59. Ser assaltada	1	2	3	4	5
60. Ter problemas no trabalho	1	2	3	4	5

ANEXO B: Escala de Resiliência

Versão adaptada da RSA (adolescentes) para o uso com crianças - Escala de Resiliência

Antes de responder a escala, pense nas coisas (atividades, situações) que já aconteceram com você em sua vida. As relações com colegas, amigos, familiares e outros. Depois, marque com um (X) as opções que melhor te descrevem. (que se aproxima da sua realidade, vida). Lembre-se que não existem repostas certas ou erradas.

1 – NÃO 2-MAIS OU MENOS 3-SIM

	1	2	3
1- Quando desejo alguma coisa consigo se fico tentando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Faço as coisas do dia-a-dia mesmo que elas sejam difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Consigo encontrar soluções para coisas difíceis que acontecem comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Na minha família concordamos sobre o que é importante na vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Eu acho que meu futuro será bom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Consigo fazer as pessoas gostarem de estar comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Eu sou satisfeito com minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Eu sei como atingir os meus objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Eu tenho amigos/familiares com quem posso conversar sobre os meus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Gosto da minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Eu gosto de estar junto com outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Meus amigos familiares me apoiam nas coisas que eu faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- Os meus amigos estão sempre unidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Eu sei como resolver os meus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- Eu e minha família quase sempre concordamos com as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- Tenho amigos/familiares que se preocupam comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17- Presto atenção nas pessoas que estão comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18- Eu tenho amigos/familiares que estão sempre do meu lado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19- Mesmo com dificuldade minha família acredita em	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

dias que serão melhores.			
20- Sou bom nas coisas que faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21- Sei escolher o que é melhor para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22- Consigo fazer novos amigos com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23- Tenho pessoas que me ajudam quando passo por dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24- É mais fácil eu conseguir o que eu quero quando eu tenho objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25- Consigo conversar com pessoas que eu não conheço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26- Sou bom para fazerem as outras pessoas rirem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27- Antes de fazer as coisas, penso bem na melhor forma de como posso fazer (agir).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28- Na minha família nós nos ajudamos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29- Acredito na minha capacidade de resolver problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30- Brigamos pouco na minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31- Eu sempre acho algo legal para falar para os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32- Eu tenho amigos/familiares que gostam das minhas qualidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33- Consigo organizar bem o meu tempo para fazer minhas atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34- Gostamos de fazer coisas juntos na minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35- Na minha família nós temos alguns comportamentos que nos ajudam a viver bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36- Em momentos difíceis tento sempre ver o lado bom das coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo C: O *Index of Empathy for Children and Adolescent*.

Escala de empatia para crianças e adolescentes (AECA, Bryant, 1982)

Leia cada afirmação, cuidadosamente, depois marque se a sentença descrever você (“sim”) ou não descreve você (“não”):

	SIM	NÃO
01 .Fico triste de ver uma menina que não encontra alguém com quem brincar.	1	0
02. Pessoas que beijam e abraçam em público são tolas.	1	0
03. Meninos que choram porque estão felizes são tolos.	1	0
4. Eu realmente gosto de ver pessoas abrindo presentes, mesmo quando eu não ganho um presente para mim.	1	0
05. Ver um menino que está chorando me faz sentir vontade de chorar	1	0
06 Eu fico aborrecido quando vejo uma menina sendo machucada.	1	0
07. Mesmo quando eu não sei por que alguém está rindo, eu também começo a rir .	1	0
8.Às vezes, eu choro quando assisto TV.	1	0
9. Meninas que choram porque estão felizes são tolas.	1	0
10. É difícil, para mim, ver o porquê de outra pessoa ficar aborrecida.	1	0
11. Eu fico chateado quando eu vejo um animal sendo ferido	1	0
12.Fico triste de ver um menino que não encontra alguém com quem brincar.	1	0
13. Algumas canções me deixam tão tristes que eu sinto vontade de chorar.	1	0

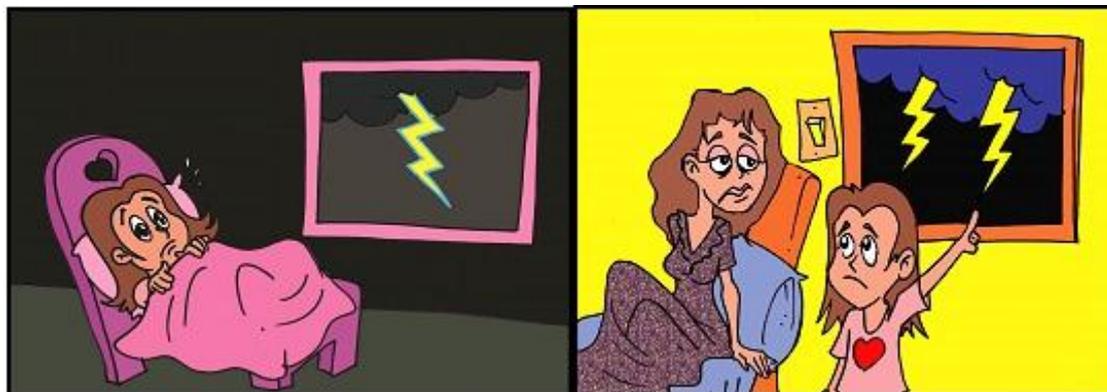
14. Eu fico aborrecido quando eu vejo um menino sendo machucado.	1	0
15. Adultos às vezes choram, mesmo quando eles não têm motivos para estarem tristes	1	0
16. É bobagem tratar cachorros e gatos como se eles tivessem sentimento humanos	1	0
17. Eu fico furioso(a) quando eu vejo um colega de aula fingindo precisa de ajuda da professora todo o tempo.	1	0
18. Crianças que não têm amigos, provavelmente não querem ter.	1	0
19. Ver uma menina que esta chorando me faz sentir vontade de chorar.	1	0
20. Eu acho engraçado quando alguma pessoa chora durante um filme triste ou quando está lendo um livro triste.	1	0
21. Eu sou capaz de comer sozinho todos os meus biscoitos, mesmo quando eu vejo que alguém está olhando para mim e querendo um.	1	0
22. Eu não me sinto aborrecido quando um colega está sendo punido pela professora por não obedecer as regras da escola.	1	0

ANEXO D: Ilustrações coloridas das Histórias Incompletas.

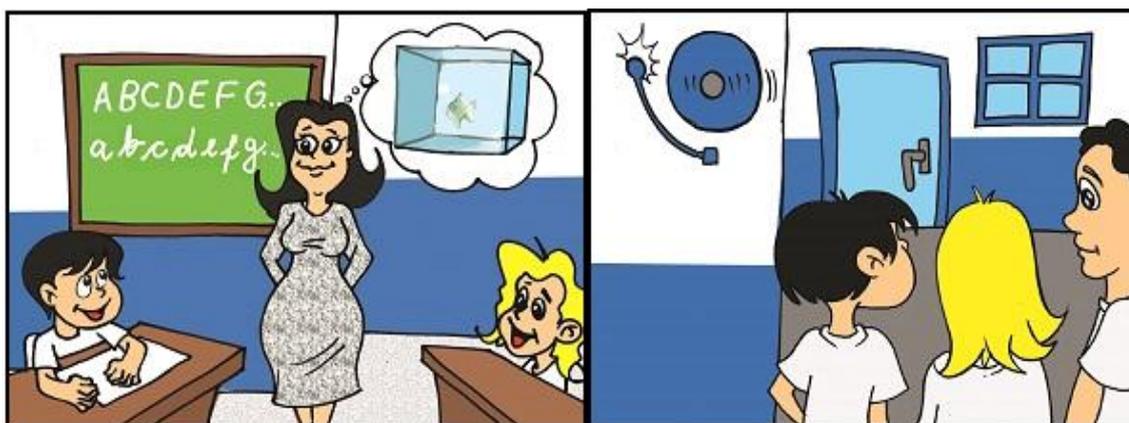
- História 1A



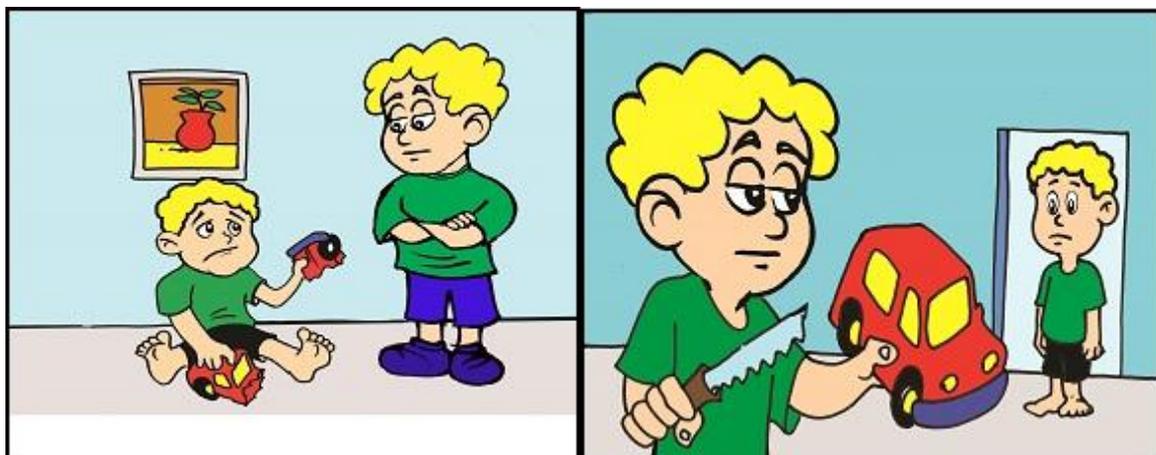
- História 1B



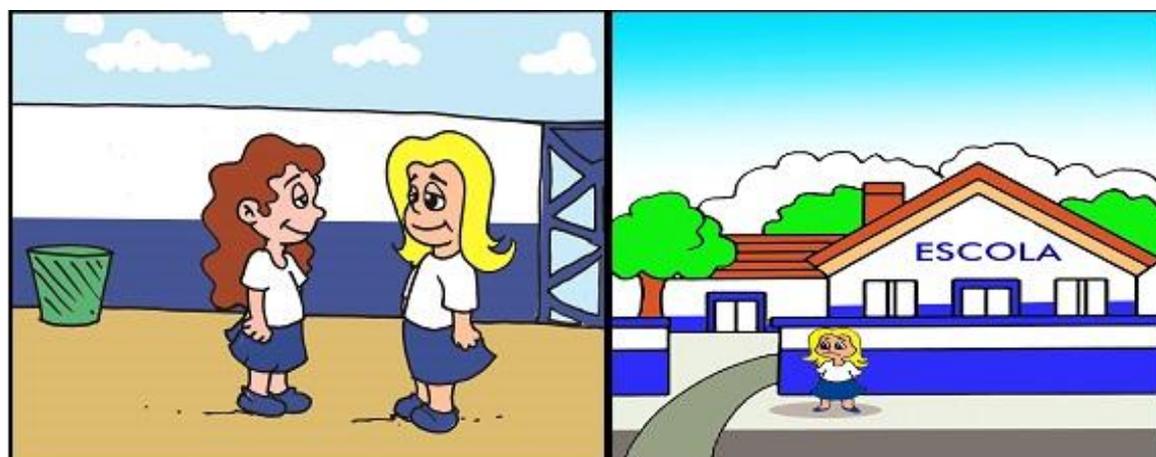
- História 1C



- História 1D



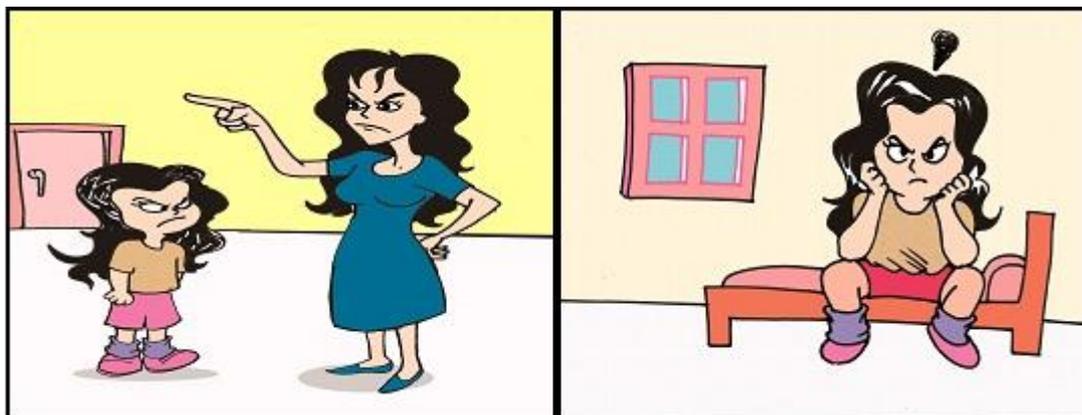
- História 1E



- História 2A



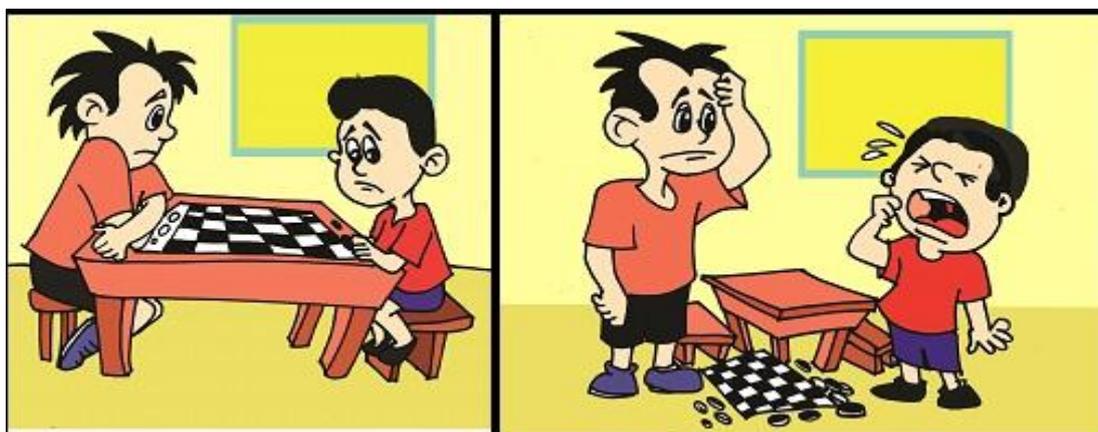
- História 2B



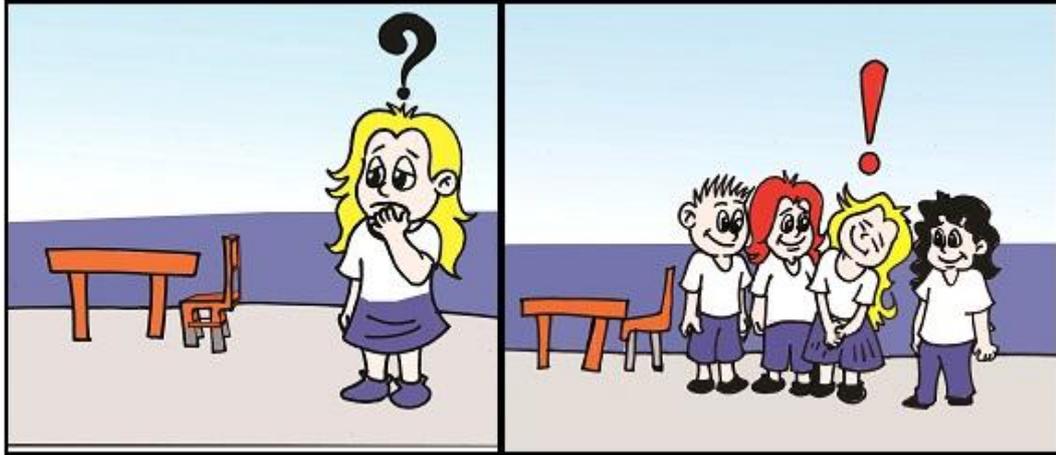
- História 2C



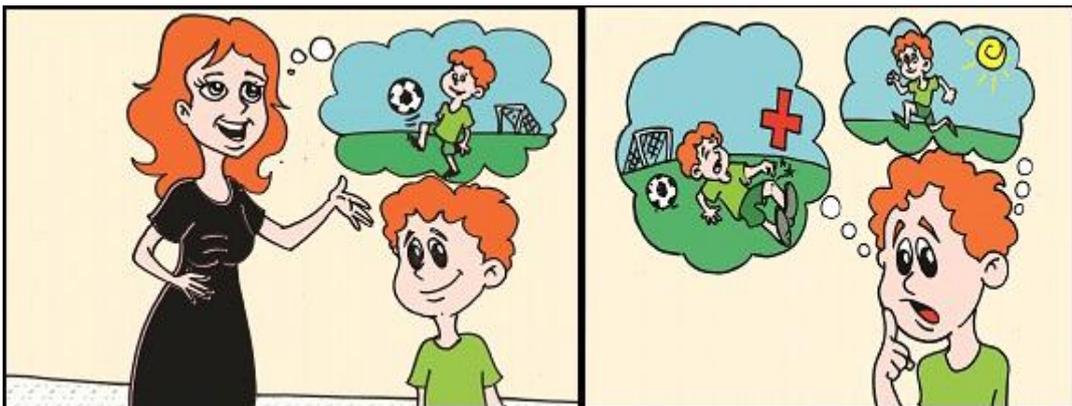
- História 2D



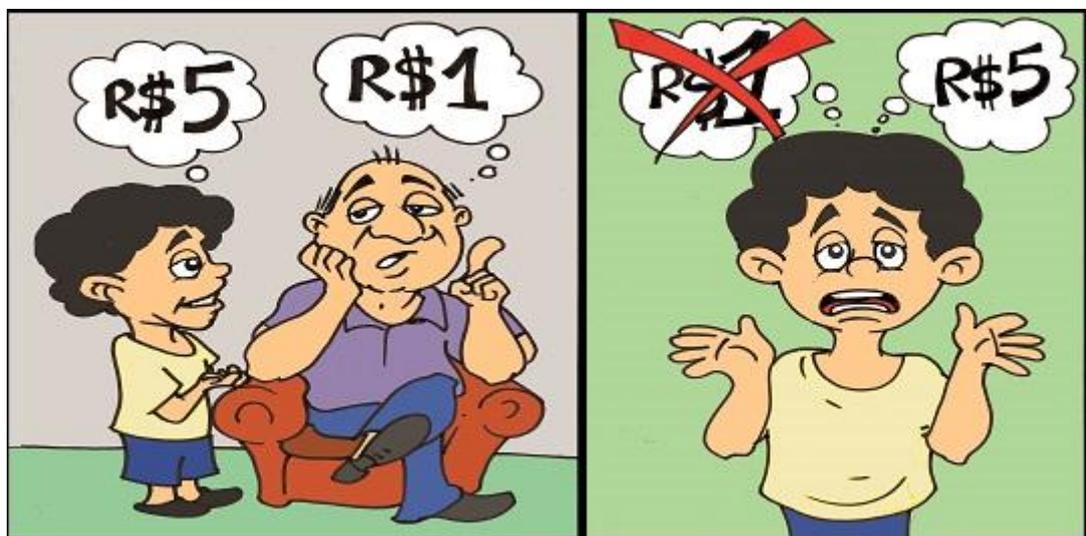
- História 2E



- História 3A



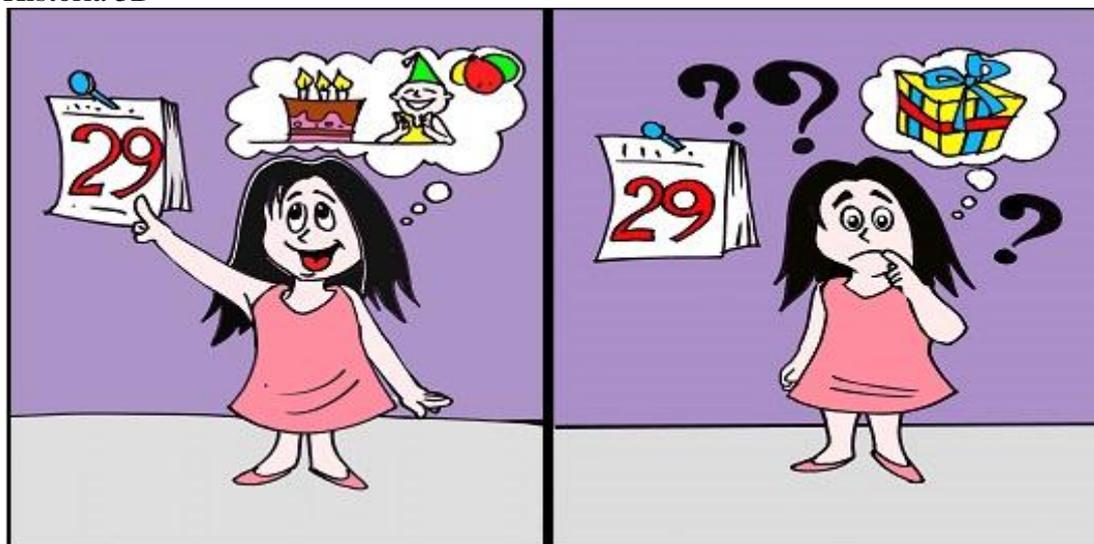
- História 3B



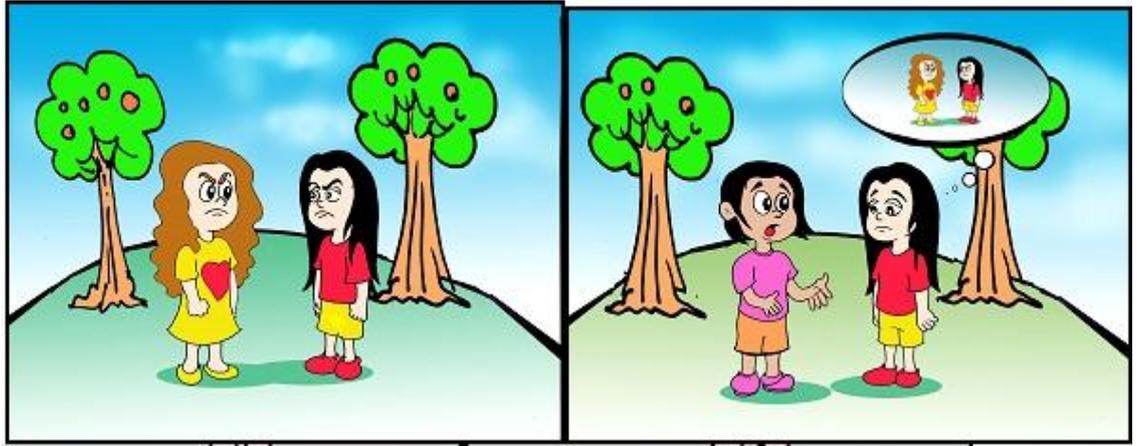
- História 3C



- História 3D



- História 3E



ANEXO E: Histórias Incompletas.

Instrução: Contar as histórias, e após a resposta da criança, caso ela não tenha explicado, questionar o que levou o infante a relatar tal fim.

• Historia 1A-1AA

Placa1A- Em uma manhã de verão, a mãe de Everton disse pra ele que podiam ir nadar de tarde. Ele ficou alegre com a notícia. Mas, depois do almoço apareceram nuvens no céu.

Placa 2A- A mãe de Everton ficou em dúvida se queria levar ele para nadar. Everton disse para ela: “mas mamãe, ainda está bastante quente, e, além disso, você prometeu!” A mãe respondeu: “Bem, vamos ver então”. O que você acha que aconteceu a seguir?

• Historia 1B-1BB

Placa1- Uma noite Daiane acordou com o barulho da chuva lá fora. Os relâmpagos podiam ser vistos através da janela e o barulho do trovão deixou ela assustada e com medo. Ela desceu da cama e foi até a cama dos pais.

Placa 2- Quando a mãe de Daiane viu que ela estava de pé, disse para ela: “Daiane por que você está de pé”? Daiane respondeu : “Porque o trovão me assustou.” O que você acha que aconteceu depois?

• História 1C-1CC

Placa1- A professora de Anderson prometeu para a turma um aquário com um peixinho de presente. A turma estava feliz porque iam ganhar um aquário com um peixe para olhar e cuidar. Mas, a professora disse que eles teriam que ter bom comportamento para ganhar o aquário com o peixe.

Placa 2- Finalmente, o grande dia chegou. O dia em que a professora ia dar o aquário para a turma. As crianças mal podiam esperar para ver o aquário. Quando a campainha (sino, sirene) tocou, as crianças foram correndo para a sala de aula e esperaram pelo aquário com o peixe. O que você acha que aconteceu em seguida?

• Historia 1D-1DD

Placa 1- Márcio ficou furioso(irritado, com raiva) porque seu novo brinquedo quebrou enquanto ele brincava. “Porque meus brinquedos preferidos sempre quebram”? ele pensou. Neste momento, Sérgio, seu irmão mais velho, entrou e perguntou qual era o problema. Então, Márcio explicou como seu carro tinha quebrado. Sérgio disse: “Não se aborreça (não fique irritado, com raiva); eu posso consertar seu carrinho amanhã. Márcio pensou: “Eu espero que você consiga”.

Placa-2- No dia seguinte, depois da escola, Márcio viu seu irmão (Sérgio) com uma faca e o carrinho em sua mão. O que você acha que aconteceu?

• **História 1E-1EE**

Placa1: Durante o recreio na escola, Deise falou para Jane, sua amiga que estudava em outra turma: “Por que não vamos para casa juntas, hoje? Está um dia tão bonito e eu tenho umas coisas para te contar.” Jane respondeu: “Está bem, vamos nos encontrar no porta da frente da escola.”

Placa2: Então, depois da aula, Deise foi para a porta da frente da escola e esperou por Jane. Ela (Deise) esperou um pouco e pensou: “Onde está Jane?” o que você acha que aconteceu?

• **História 2A-2AA**

Placa 1: Todo mundo chamava ela de “Marta sortuda” porque as coisas boas pareciam sempre acontecer com ela. Todos sabiam que Marta era a favorita (preferida) na aula de Educação Física da escola, onde seu pai era professor. Mas, Marta também, praticava muito ginástica, mais do que qualquer outro aluno. Um dia seu pai organizou uma competição de ginástica na aula. Era uma competição só para alunos da turma.

Placa 2: Adivinha que venceu (ganhou)? Certo, Marta. Porque você acha que isso aconteceu?

• **História 2B-2BB**

Placa 1: Os pais de Cristiana ficaram brabos (chateados, raiva) com ela e não deixaram ela sair para brincar na rua.

Placa 2: Em seu quarto, Cristiana estava braba porque ela não estava gostando de ficar de castigo. Ela disse: “Acho que eu não devia esta de castigo”; “Agora estou perdendo minha brincadeira favorita (preferida)”. Porque você acha que isso aconteceu?

• **Historia 2C-2CC**

Placa 1: No ano passado quando Roberto estava na primeiro ano (série) da professora Silvia, ela não estava tendo boas notas.

Placa 2- No início deste ano, os pais dele disseram: “Roberto, nós queremos que você tire notas melhores nesse ano”. Porque será que os pais de Roberto falaram isto a ele?

• **História 2D-2DD**

Placa-1 : Beto estava jogando damas com seu irmão mais novo, Júnior. Júnior começou a perder e então, atirou o jogo no chão.

Placa 2: Em seguida, Júnior foi chorando para onde estava sua mãe. Beto disse, então: “Oh, não! Lá vai ele outra vez.....” . Porque você acha que isso aconteceu?

• **História 2E-2EE**

Placa 1: Pâmela era aluna nova na classe. Ela tinha se mudado há pouco tempo para aquela escola, e agora ela precisava fazer novos amigos.

Placa 2: Na verdade, depois de duas semanas, ela era uma das meninas mais conhecidas na turma. Porque você acha que isso aconteceu?

• **Historia 3A-3AA**

Placa 1: Fábio tinha que tomar uma decisão difícil. A mãe dele perguntou se ele queria ter aulas de futebol no centro comunitário. Fábio queria jogar futebol melhor.

Placa 2: Mas, para ir nas aulas de futebol ele não ia mais ter tempo de brincar e se divertir. Ele também tinha medo de se machucar. Mas a mãe dele queria uma resposta. O que você acha que aconteceu depois?

• **História 3B-3BB**

Placa1: Raul pediu cinco reais para o pai dele porque queria muito comprar um brinquedo. O pai dele disse que não daria o dinheiro, mas falou: “ Eu não posso te dar cinco reais, mas posso te pagar um real se você me ajudar no meu trabalho”.

Placa 2: Raul insistiu (pediu novamente) : “Mas pai preciso de cinco reais”. O que você acha que aconteceu?

• **História 3C-3CC**

Placa 1: Depois que Luana não foi bem nos primeiros três testes de português do ano, a professora dela, Dona Denise teve uma conversa com ela. A professora disse que ela tinha que melhorar logo ou ela ia ser reprovada.

Placa 2: Luana disse: “Mas eu nunca fui boa aluna em português”. A professora Denise disse: “Bom você precisa fazer alguma coisa para melhorar”. O que você acha que aconteceu?

• **História 3D-3DD**

Placa 1: O irmão mais novo de Cátia, Frederico, vai fazer aniversário daqui há uma semana e Cátia ainda não tem um presente para ele. Ela queria dar um presente surpresa para ele, mas ela não sabe o que ele gostaria de ganhar ou como fazer para conseguir um presente sem que ele fique sabendo.

Placa 2: Cátia pensou : “Como posso conseguir um presente para o Frederico sem que ele veja? O que você acha que vai acontecer a seguir?”

História 3E-3EE

Placa 1: Beatriz estava chateada porque tinha brigado com a sua melhor amiga, Vera. **Placa 2:** Ela (Beatriz) contou para outra amiga que Vera ficou braba por alguma coisa que ela não tinha feito. Agora, Beatriz estava preocupada porque achava que Vera nunca mais voltaria a gostar dela. “O que devo fazer?” A amiga respondeu: “Eu não sei, você é que tem que decidir.