

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUSANA INÉS NÚÑEZ RODRÍGUEZ

**PENSANDO SOBRE SI MESMOS:
O QUE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIAL APRENDEM AO ENFRENTAR ADVERSIDADES**

**CURITIBA
2008**

SUSANA INÉS NÚÑEZ RODRÍGUEZ

**PENSANDO SOBRE SI MESMOS:
O QUE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIAL APRENDEM AO ENFRENTAR ADVERSIDADES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre na Linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a HELGA LOOS

Apoio financeiro: CAPES

**CURITIBA
2008**

Catálogo na publicação
Sirlei R.Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

R696	Núñez Rodríguez, Susana Inés Pensando sobre si mesmos: o que adolescentes em situação de vulnerabilidade social aprendem ao enfrentar adversidades / Susana Inês Núñez Rodríguez. – Curitiba, 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. 1. Adolescentes - auto estima. 2. Adolescentes – vulnerabilidade social. 3. Adolescentes – condições sociais. 4. Adolescentes – psicologia do desenvolvimento. I. Título. CDD 155.51 CDU 155.922.8
------	---

Cada línea de este trabajo está dedicada a:

Mi mamá, por las horas que pasamos al teléfono y por enseñarme a pelear por lo que quiero y no renunciar nunca.

Mi papá, por enseñarme a pensar y analizar objetivamente, sin perder de vista los sueños de hacer un mundo mejor.

Y de manera especial a Gani, por las músicas, poesías y hacerme reír cuando más lo necesitaba y a Irenita, que fue la inspiración para este trabajo, por que a pesar de vivir bajo la alacena, supo aprender a hacer magia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a todos os “**meninos**”, em especial àqueles que fizeram parte desta pesquisa e que agora fazem parte do meu coração para sempre.

À minha querida professora e agora amiga, **Helga Loos**, porque cada hora de conhecimentos que vale por mil, e porque foi um imenso prazer trabalhar ao lado de alguém que não só é brilhante, mais também é divertida, sincera, humana em todos os sentidos.

A todas as minhas professoras do mestrado, em especial à prof. **Tânia Stoltz**, prof. **Araci Asinelli da Luz**, e prof. **Maria de Fátima Quintal de Freitas** que serviram de exemplo e inspiração.

A todas as secretarias e de forma especial à **D. Irene**, que é mestre no tratamento cordial das pessoas que passam por aqui.

Aos meus companheiros de mestrado, em especial à **Marlene, Alessandra, Paulo, Marta, Nely, Ruth e Rodrigo**, por todas as conversas educativas, mas em especial por aquelas que não eram tão educativas.

À **CAPES** pelo apoio financeiro para levar a cabo esta pesquisa, em especial à Sra. **Jussara** pela ajuda e compreensão.

A toda a minha família que, ainda estando distante, sempre deu um jeito de me mandar calor humano. De forma especial aos meus primos **Maria Lourdes, Tato, Gabi, Jeny**, aos meus tios **Cali, Elvi, Ani, Rosa**, e de forma ainda mais especial à minha querida **Mama Nena**.

Aos amigos brasileiros, **Márcia, Né, Daniela, Mariana e Marcelo; Andréa e Xavier; Fabrício e Izabel, Juberto e Tereza**, que foram pessoas excepcionais e sempre me fizeram sentir como em casa.

A **Ann, Nathan, Fabien, Marito, Emily, Mario, Noyelle, Regina, Daniela, Tomás, Jungu, Martha, Pedro, Peterson, Renata**, por todos os momentos que passamos juntos. Vocês fizeram desta jornada algo especial em muitos sentidos.

À minha super amiga **Mery Higa**, que esteve sempre presente, compartilhando tantas aventuras, viagens, planos, aprendizagens, lágrimas e gargalhadas.

Cada um de vocês me fez uma pessoa mais completa e feliz.

“Quando as coisas não vão bem no universo, uma perda de inocência leva, com o tempo, a um aumento de humanidade. O tempo é assim de estranho, em troca de tudo o que nos tira nos concede algo: às vezes é um amigo, às vezes é um melhor entendimento de nós mesmos, às vezes é somente um dia perfeito”
(anônimo, 2005).

SUMÁRIO

RESUMO.....	1
ABSTRACT.....	2

CAPÍTULO 1

1.1. APRESENTAÇÃO.....	3
1.2. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	6
1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA.....	6
1.4. JUSTIFICATIVA.....	7

QUADRO TEÓRICO

CAPÍTULO 2

O PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE

2.1 Definições necessárias: As crenças auto-referenciadas.....	11
2.1.1 O autoconceito.....	12
2.1.2 A auto-eficácia.....	14
2.1.3 A auto-estima.....	15
2.2. A evolução e as relações entre as crenças auto- referenciadas.....	18
2.2.1 Formulação e evolução do autoconceito.....	18
2.2.2 Conexões entre o autoconceito e a auto-estima.....	22
2.2.3 As relações entre auto-eficácia e auto-estima e a disjuntiva teórica.....	25

CAPÍTULO 3

AUTOREGULAÇÃO E PROCESSOS AUTO-REGULATÓRIOS DIANTE DA ADVERSIDADE

3.1. Definição de autoregulação.....	29
--------------------------------------	----

3.2. Autoregulação e crenças auto-referenciadas.....	31
3.2.1 Autoregulação e autoconceito.....	32
3.2.2 Autoregulação e auto-estima.....	35
3.2.3 Autoregulação e auto-eficácia.....	38

CAPÍTULO 4

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA RESILIÊNCIA

4.1. A resiliência como um processo.....	42
4.2. Promoção dos fatores de resiliência.....	46
4.3. Adoção de comportamentos resilientes.....	49
4.4. Resultados resilientes.....	53

CAPÍTULO 5

CARACTERIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

5.1. Definição de “situação de vulnerabilidade social”.....	56
5.2. Vulnerabilidade versus resiliência.....	59
5.3. Construindo a si mesmo a pesar da adversidade.....	62
5.4. Resiliência no contexto escolar.....	67

CAPÍTULO 6

MÉTODO DA PESQUISA

6.1. Participantes.....	72
6.2. Instrumentos.....	73
6.3. Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	77

CAPÍTULO 7

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1. Apresentação dos dados coletados com as escalas.....	79
7.2. Apresentação dos dados coletados com as entrevistas.....	110
7.3. Apresentação dos estudos de caso.....	140

CAPÍTULO 8

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	172
ANEXOS.....	177

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Quebra-cabeça do ‘eu’.....	10
Figura 2: A “árvore das escolhas”.....	31
Figura 3: Gráfico comparativo dos níveis alcançados nas três escalas.....	88
Figura 4: Gráfico comparativo dos graus de correlação entre as três escalas.....	89
Figura 5: Gráfico comparativo dos escores gerais individuais obtidos nas três escalas.....	91
Figura 6: Gráfico representativo do nível de auto-estima do grupo completo.....	92
Figura 7: Gráfico representativo do nível de autoconceito do grupo completo.....	93
Figura 8: Gráfico comparativo dos níveis alcançados em cada um das seis dimensões do autoconceito pelo grupo completo.....	95
Figura 9: Gráfico comparativo das dimensões de felicidade e ansiedade (escala de autoconceito).....	98

Figura 10: Gráfico comparativo das dimensões de ansiedade e do comportamento (escala de autoconceito).....	99
Figura 11: Gráfico representativo do nível de auto-eficácia do grupo completo.....	100
Figura 12: Gráfico comparativo dos níveis alcançados em cada uma das três dimensões da auto-eficácia, pelo grupo completo.....	102
Figura 13: Gráfico comparativo entre as dimensões acadêmica e social (escala de auto-eficácia).....	105
Figura 14: Gráfico comparativo do grau de correlação entre as dimensões do autoconceito e as da auto-eficácia.....	107
Figura 15: Gráfico comparativo dos escores de comportamento (autoconceito) e da autoregulação (auto-eficácia).....	108
Figura 16: Diagrama das crenças auto-referenciadas.....	114
Figura 17: Análise gráfica do discurso de “Eric”.....	119
Figura 18: Diagrama das estratégias de <i>coping</i> utilizadas.....	125
Figura 19: Diagrama das crenças de auto-eficácia como recurso para lidar com o evento estressante.....	129
Figura 20: Diagrama dos mecanismos de autoregulação utilizados pelos adolescentes...	132
Figura 21: Diagrama sobre as implicações do enfrentamento da adversidade no processo de aprendizagem.....	136

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: As etapas do processo resiliente.....	43
Quadro 2: Quadro explicativo das questões da entrevista.....	74
Quadro 3: Escores gerais obtidos nas escalas de auto-estima, autoconceito e auto-eficácia.....	79
Quadro 4: Escores parciais das seis dimensões da escala de autoconceito.....	82
Quadro 5: Escores parciais das três dimensões da escala de auto-eficácia.....	85

Quadro 6: Frequência de sujeitos agrupados de acordo com o nível correspondente aos seus escores nas três escalas aplicadas.....	87
Quadro 7: Coeficientes de correlação encontrados entre os escores gerais das três escalas aplicadas.....	89
Quadro 8: Frequência dos sujeitos agrupados de acordo com aos seus escores nas seis dimensões do autoconceito.....	94
Quadro 9: Coeficientes de correlação entre as seis dimensões da escala de autoconceito..	97
Quadro 10: Frequência dos sujeitos agrupados de acordo com aos seus escores nas três dimensões da auto-eficácia.....	101
Quadro 11: Coeficientes de correlação entre as dimensões da escala de auto-eficácia....	104
Quadro 12: Coeficientes de correlação entre as dimensões das escalas de autoconceito e de auto-eficácia.....	106
Quadro 13: Idades dos sujeitos participantes ao começar a escola.....	110
Quadro 14: Crenças de auto-eficácia antes do enfrentamento com a adversidade.....	126
Quadro 15: Crenças de auto-eficácia após o enfrentamento com a adversidade.....	128
Quadro 16: As mudanças nas crenças auto-referenciadas, antes e depois do enfrentamento com a adversidade.....	139

RESUMO

As situações de risco social são cada vez mais comuns, e para muitas crianças e adolescentes essas situações não são fatos isolados, mas vivências diárias, que podem afetar seu desenvolvimento moral, físico, emocional e cognitivo. O foco principal desta pesquisa está no interjogo entre as crenças auto-referenciadas de um indivíduo e a maneira como enfrenta, e eventualmente supera, as situações adversas que se dão, especificamente, em contextos de aprendizagem. Partindo do pressuposto que neste interjogo há peças-chave para se compreender melhor o desenvolvimento de adolescentes expostos a situações de risco, esta pesquisa visou analisar o conjunto das suas crenças auto-referenciadas, as estratégias utilizadas para lidar com a adversidade e os mecanismos de autoregulação utilizados para repensar as crenças após esse enfrentamento. Para isto, foram utilizados quatro instrumentos de coleta de dados: a escala de auto-estima de Rosenberg (1965), escala de autoconceito de Piers-Harris (1984), escala de auto-eficácia de Bandura (1990) e uma entrevista semi-estruturada elaborada especificamente para esta pesquisa. Os participantes foram 25 adolescentes, do sexo masculino, com idades entre 15 e 18 anos que se encontram abrigados em uma ONG localizada na região metropolitana de Curitiba, Paraná. Os resultados indicam que a maioria dos adolescentes do grupo pesquisado possui um nível de auto-estima mediano, um autoconceito positivo e uma auto-eficácia positiva, porém destaca-se que seu grau de auto-eficácia para a regulação da própria conduta é baixo em comparação com os dados encontrados na revisão de literatura. A análise das entrevistas aponta a utilização de diversas estratégias de *coping* (ação direta, ação agressiva e busca de apoio social foram as mais mencionadas); o emprego de alguns mecanismos de autoregulação tanto para estabelecer, empreender, avaliar e modificar a própria conduta em função dos resultados desejados, como também na reconstrução das próprias crenças. Os estudos de caso realizados com sete dos adolescentes do grupo, os quais englobam os principais resultados de todos os instrumentos aplicados, destacam o papel das crenças de auto-estima, autoconceito e, sobretudo, da auto-eficácia ao lidar com a adversidade e como esta forma de lidar realimenta as próprias crenças. Em função destes resultados considera-se importante o papel que os educadores e cuidadores destes adolescentes têm na construção das suas crenças auto-referenciadas, assim como na educação a respeito das diversas estratégias de *coping* e nos mecanismos de regulação da conduta necessários para que eles se sintam mais preparados para enfrentar e superar as adversidades. Por fim, destaca-se que a maioria obteve escores altos na dimensão da felicidade e satisfação com a vida própria da escala de autoconceito, o que evidencia, possivelmente, o grande potencial de resiliência que demonstram estes adolescentes, ao se considerarem felizes e satisfeitos, apesar dos fatos e circunstâncias adversas a que estiveram e estão expostos.

Palavras-chave: auto-estima, autoconceito, auto-eficácia, autoregulação, resiliência, *coping*, adolescentes, vulnerabilidade social.

ABSTRACT

Social risk situations are no longer unusual, and to many children and adolescents those situations are not isolated facts, but day-to-day experiences that may affect their moral, physical, emotional, and cognitive development. The main focus of this research is in the interplay between the self-beliefs and the way that the individual follows to cope with, and eventually overcome, the risk situations that could happen in a learning context. With the hypothesis that in this interplay are key- to a better understanding of the adolescents' development exposed to risky situations, this research aimed to analyze the self-beliefs set, the strategies used to cope with adversity, and the self-regulation mechanisms used to rethink the beliefs after the whole process. For this purpose 4 instruments were used: The Rosenberg Self-Esteem Scale (1965), the Piers-Harris Self-Concept Scale (1984), Bandura Self-Efficacy Scale for Children and Adolescents (1990) and an interview elaborated for this study. The participants were 25 male adolescents from 15 to 18 years old that are sheltered in a Non Governmental Organization in the metropolitan region of Curitiba, Paraná. The results informed that most of these adolescents have a middle level of self-esteem, a positive self-concept, and also a positive self-efficacy, although the level of self-efficacy for regulation of the own behavior is low in comparison with other studies. The interviews' analyses point out the utilization of different coping strategies (taking action, seeking help and aggressive conducts were the most mentioned among all), the use of several mechanisms of self-regulation to establish, engage and evaluate the followed conduct, and also to rethink their self-beliefs. The cases of seven adolescents belonging to the group were deeply analyzed using all the instruments applied, and there were found that self-esteem, self-concept and most of all the self-efficacy beliefs have a prominent role in coping with adversity, and how the coping stile feedback the self-beliefs. The results allow some considerations about the role of the teachers and caregivers of these adolescents in the construction of their self-beliefs, and in the education in terms of coping abilities and mechanisms of self-regulation, because they are basic resources to deal well, and eventually overcome, the adversities. Finally, it is interesting to consider that most of the participant subjects got a high score in the "happiness and satisfaction with themselves and their own life", a dimension of the self-concept scale. This may reveal the big resilient potential that these adolescents showed up, as they consider themselves happy and satisfied, despite of all adverse facts and circumstances they have been exposed to.

Key-words: Self-esteem, self-concept, self-efficacy, self-regulation, resilience, coping, adolescents, social vulnerability.

CAPÍTULO 1

1. 1. APRESENTAÇÃO

A América Latina é um continente belíssimo, com uma natureza exuberante, da qual se destacam montanhas nevadas, desertos, selvas e as mais diversas espécies de fauna e flora. Desafortunadamente é essa mesma natureza que produz chuvas, inundações, terremotos, furacões, etc.

Poderíamos fazer uma analogia entre esses contrastes naturais e aqueles que podem ser percebidos nos povos e nos indivíduos latino-americanos, que de um lado são capazes de produzir obras primas na literatura, música e pintura, avanços na ciência e na tecnologia, mas por outro lado são protagonistas de sociedades com grandes diferenças econômicas e sociais, que geram fome, miséria, violência, discriminação, corrupção política, etc.

Os latino-americanos podem se perceber como protagonistas de uma história em comum que tem tanto atributos positivos, belos, bons e justos, como aspectos negativos, ruins e até cruéis. Assim, cada pessoa que vai tecendo sua história de vida dia-a-dia, incorporando nela elementos positivos e negativos, e o conjunto das pessoas com suas histórias tecidas e entrelaçadas contribui, ao longo do tempo, para criar a história de cada povo e de cada país.

Estas histórias podem até parecer as mesmas para um observador distante, mas cada pessoa tem percepções diferentes a respeito de um determinado fato. E é a partir destas percepções que os indivíduos elaboraram suas respostas frente às mais diversas situações e, particularmente, frente às adversidades, que representam uma constante na vida de muitas pessoas, tendo em vista as diferenças já mencionadas.

Mas um fato que pode parecer até curioso é que muitos latino-americanos dão respostas inusitadas, conseguem fazer piadas a respeito das situações mais adversas, e transformam essas situações em inspiração para fazer música, escrever livros e pintar grafites que espalham pelas ruas das cidades. Este fato tem sido estudado mais profundamente nos últimos 30 anos por diversos pesquisadores, ou seja, essa capacidade

que as pessoas têm de “lidar bem” com as catástrofes e adversidades que afetam suas vidas e mais ainda, sair fortalecidos delas, vem sendo estudada dentro da teoria da “resiliência”.

Esse novo enfoque teórico não trata de justificar a existência da adversidade, mas sim de ver que suas conseqüências não são, necessariamente, negativas e que os indivíduos podem desenvolver suas próprias habilidades e capacidades ou fazer uso de alguns recursos externos que lhes permitam superar estas adversidades.

É a partir desta perspectiva teórica que foi elaborado o seguinte problema, foco da presente pesquisa: Qual é o papel que desempenham as crenças auto-referenciadas dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, quando estes se encontram diante de situações adversas em contextos de aprendizagem? Como acontece a mobilização das destas crenças e quais seriam as implicações deste movimento psicológico para o seu processo de aprendizagem?

Para poder “dar conta” do problema de pesquisa, pensou-se em abordá-lo da seguinte maneira:

Primeiro, e de maneira geral, é preciso compreender como o indivíduo gera idéias e crenças a respeito do mundo e de si mesmo para, a partir delas, construir sua identidade pessoal. Assim, o primeiro capítulo da fundamentação teórica (Capítulo 2) tratará sobre a elaboração das crenças auto-referenciadas: o autoconceito, a auto-eficácia e a auto-estima, bem como as relações que existem entre elas dentro do processo de construção da identidade do indivíduo.

Logo se analisará como, a partir dessas construções mentais sobre si mesmo e sobre o mundo, o indivíduo pode organizar seus pensamentos, sentimentos e ações para dar resposta às diversas situações que podem se apresentar. Para isto, no capítulo seguinte (Capítulo 3), estudar-se-á a maneira como o sujeito reflete sobre seus pensamentos e sentimentos (metacognição) e como estas reflexões ajudam o sujeito a estruturar suas ações (autoregulação da conduta) para elaborar uma resposta diante de qualquer fato, particularmente quando este representa uma adversidade.

A seguir, no capítulo 4 se retoma o que foi analisado dentro da perspectiva da resiliência para buscar perceber como:

- aquilo que o indivíduo pensa sobre si mesmo pode ser considerado parte dos fatores resilientes, ou seja, parte dos recursos com que conta para lidar com a adversidade;

- a organização de sua conduta para responder às situações adversas podem ser condutas resilientes;

- a avaliação das condutas e a incorporação de novos recursos para lidar com novas situações são os resultados resilientes em si.

Finalmente, é preciso descrever e analisar as particularidades do processo de construção da identidade em adolescentes que passaram por situações de risco e que estão em situação de vulnerabilidade social, para compreender como estas mesmas características possibilitam ao sujeito passar por um processo de resiliência. Assim, o Capítulo 5 versa sobre as características dos sujeitos da presente pesquisa, ou seja, adolescentes que vivenciaram situações de risco e que vivem, atualmente, em situação de abrigo.

É importante destacar que a escolha destes sujeitos foi proposital, pois aliado ao que se mencionou no início desta apresentação, o trabalho visa a resgatar o indivíduo como sujeito da sua história. Não simplesmente como um ente passivo, à mercê do seu meio, mas como sujeito ativo na construção e modificação de si mesmo e do meio que o rodeia, de forma a poder trazer para a sua vida as possibilidades de superação das adversidades.

Após a descrição teórica do problema, no Capítulo 6 far-se-á uma breve explicação do método a ser seguido para a coleta dos dados dos 25 participantes da pesquisa, que são adolescentes pertencentes à ONG selecionada, com idades entre 15 e 18 anos.

Logo depois, no Capítulo 7, serão apresentados e discutidos com base na teoria, os dados coletados utilizando os seguintes instrumentos: as escalas de Rosenberg de auto-estima, Pier-Harris de autoconceito e Bandura de auto-eficácia (todas traduzidas e adaptadas ao contexto brasileiro), como também uma entrevista elaborada pela pesquisadora com base na fundamentação teórica.

Finalmente, os dados obtidos devem servir para abordar três pontos na discussão final do trabalho (Capítulo 8):

- as crenças, a respeito de si mesmos, que têm esses adolescentes em situação de abrigo;

- a mobilização de suas crenças diante de adversidades, e os mecanismos de autoregulação implicados nessas situações;

- algumas das implicações de tais fenômenos nos seus processos de aprendizagem, a partir de suas próprias concepções.

De forma a dar continuidade ao presente trabalho, segue a formulação do problema e dos objetivos da pesquisa.

1.2. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Acredita-se que as crenças que os indivíduos têm a respeito de si mesmos (representadas por meio de seu autoconceito, de sua auto-estima e de seu senso de auto-eficácia) afetam a maneira que os indivíduos têm de lidar e superar as eventuais adversidades em qualquer âmbito da vida, incluindo o escolar. E, de maneira recíproca, este enfrentamento acaba afetando aquilo que o indivíduo pensa e acredita a respeito de si mesmo.

Em síntese, o problema que guia esta pesquisa, conforme comentado brevemente na seção anterior, é o seguinte:

Qual é o papel que desempenham as crenças auto-referenciadas dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, quando estes se encontram diante de situações adversas em contextos de aprendizagem? Como acontece a mobilização das destas crenças e quais seriam as implicações deste movimento psicológico para o seu processo de aprendizagem?

1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA

O presente estudo tem, por objetivo geral, coletar informações acerca das crenças auto-referenciadas (autoconceito, auto-estima e auto-eficácia) que um grupo de adolescentes, os quais vivem em situação de abrigo, têm e sustentam a respeito de si mesmos. A partir da análise das crenças pretende-se buscar subsídios que possam auxiliar na compreensão de como estas interferem no momento de lidar com situações definidas como adversas dentro do seu contexto escolar. Busca-se também buscar dados que, ainda que de maneira indireta, possibilitem realizar inferências sobre os mecanismos de auto-

regulação que os sujeitos utilizam nesses momentos para reconstruir ou repensar sua identidade.

Assim, os objetivos específicos da presente pesquisa são os seguintes:

- * Coletar informações através de instrumentos padronizados (escalas) que indiquem, em termos quantitativos, o nível de autoconceito, de auto-estima e de auto-eficácia dos adolescentes pertencentes ao grupo de estudo.

- * Buscar elementos que permitam inferir, através da análise de conteúdo das entrevistas, como se mobilizam as crenças auto-referenciadas dos adolescentes quando se encontram diante de situações definidas (por eles mesmos) como adversas em contextos de aprendizagem.

- * Coletar, também através das entrevistas, informações a respeito dos mecanismos de auto-regulação que são utilizados no processo de enfrentamento das situações de adversidade, bem como analisar de que forma estes mecanismos estão envolvidos na maneira destes adolescentes reconstruírem ou repensarem sua identidade.

- * Identificar se, nas concepções dos adolescentes entrevistados, há implicações desse movimento psicológico nos seus processos de aprendizagem e buscar delinear tais relações.

1.4. JUSTIFICATIVA

Após o enfrentamento de situações adversas, muitas pessoas conseguem ver um lado positivo nessas experiências, ao atribuir a elas certo significado ou algum aprendizado. Situações tão variadas como a morte de um parente próximo, o enfrentamento das drogas, sofrer de depressão durante um período da vida, etc., eventos que trazem para a pessoa muita tristeza, ansiedade, e até podem deixar seqüelas físicas, trazem também a possibilidade de mudança, de incorporar novas atitudes, comportamentos e sentimentos à sua bagagem, e, com isso, construir um novo sentido de identidade.

Esta pesquisa pretende dar uma luz teórica a esse processo de enfrentamento e superação das adversidades, que tem sido chamado de resiliência, porém a partir de um ponto de vista diferente: a partir da perspectiva da construção da identidade e da autoregulação.

Pode-se dizer que hoje há muitas pesquisas científicas dentro da perspectiva teórica da psicologia social e da psicologia positiva no que se refere ao fenômeno da resiliência. Alguns dos estudos realizados com crianças consideradas resilientes ajudaram a definir quais são os pilares da resiliência, ou seja, os recursos imprescindíveis para que o processo de resiliência se concretize (GROTBERG, 1995; MELILLO e OJEDA, 2005). Estes pilares seriam a introspecção, a independência, a capacidade de se relacionar, a iniciativa, o humor, a criatividade, a moralidade e a auto-estima consistente.

Também podem ser mencionados alguns estudos paralelos desenvolvidos a partir da perspectiva da psicologia cognitiva que tratam sobre a auto-estima como parte de um conjunto de crenças que o indivíduo constrói sobre si mesmo, sendo que estas crenças desempenham um papel importante quando os sujeitos escolhem as condutas que vão adotar diante das mais diversas circunstâncias (SPENCER, JOSEPHS e STEELE, 1993; HARTER, 1993).

Pretende-se, com esta pesquisa, buscar subsídios que propiciem a análise do interjogo entre os mecanismos de resiliência e o processo de formação da identidade pessoal, a fim de poder compreender como uma pessoa consegue integrar, às crenças que já possui a respeito de si própria, aquelas que são fruto das novas experiências.

Estes processos serão avaliados em função das adversidades dentro do âmbito acadêmico, com o objetivo de sugerir maneiras pelas quais o desenvolvimento acadêmico desses adolescentes pode estar sendo afetado pela dinâmica da construção de sua identidade pessoal, dentro das condições de vida que lhe são peculiares.

A importância daquilo que uma pessoa acredita sobre si mesma tem repercussões na qualidade de sua aprendizagem. Essas repercussões podem ser apreciadas desde a atitude que o sujeito tem em relação à escola, o engajamento que tem com seus trabalhos escolares, o esforço que realiza, e até os resultados que obtém nas provas e demais avaliações.

Assim, este estudo justifica-se por trazer, não somente uma contribuição teórica, mas também uma contribuição social, primeiro porque pretende mostrar os adolescentes participantes nesta pesquisa não como indivíduos passivos e determinados pelas suas condições sociais e econômicas, mas como agentes ativos, capazes de modificar seu entorno e a si mesmos para, assim, criar melhores condições para sua vida. E, segundo,

porque é uma tentativa de levar estes mesmos adolescentes a repensarem suas crenças a respeito de si mesmos, sua atitude frente à escola e aos seus processos de aprendizagem, levando-os a considerar o seu papel como protagonistas de sua própria história.

QUADRO TEÓRICO

Capítulo 2

O processo do desenvolvimento da identidade

Conforme mencionado na apresentação deste trabalho, este primeiro capítulo da fundamentação teórica irá tratar do processo que ocorre ao longo da vida de todo ser humano: o processo do desenvolvimento da sua identidade, dentro do qual estudar-se-á, especificamente, a elaboração das crenças auto-referenciadas: o autoconceito, a auto-eficácia e a auto-estima, bem como as relações que existem entre elas.

Para começar a compreender este processo poderia se utilizar uma analogia, comparando-o à montagem de um quebra-cabeça, no qual o indivíduo é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da ação.

A pessoa constrói sua própria identidade como se estivesse montando um quebra-cabeça sem fim, dado que a identidade é construída ao longo de toda a sua vida, como se mostra na Figura 1. E, nesse sentido, ela é o sujeito da ação, escolhendo as peças que se encaixam e decidindo o que é incorporado e o que é deixado de lado. E é objeto também, pois é ela mesma que está em construção, incorporando as novas peças ao que já estava sendo construído.

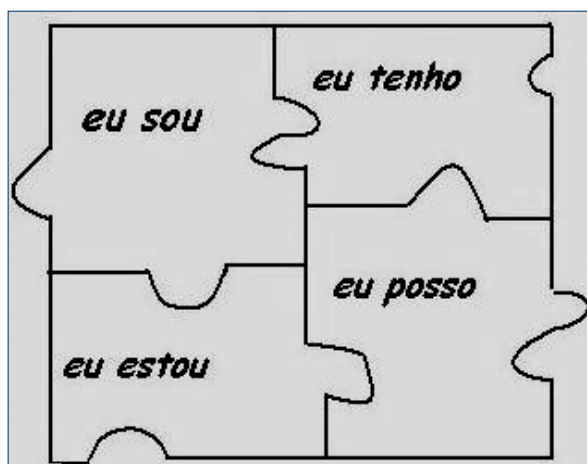


Figura 1: Quebra-cabeça do 'eu'

Na construção desse quebra-cabeça é que são incorporadas as crenças que o indivíduo sustenta a respeito de si mesmo, que poderiam ser: “eu sou baixo, loiro, simpático, etc.”, “eu estou mal-humorado sempre”, “eu posso fazer contas de matemática rapidamente”, “eu tenho olhos bonitos”. Nessa construção o ‘eu’, como sujeito, cumpre certas funções, como formular, organizar, depurar e até corrigir as crenças que uma pessoa possa ter a respeito de si mesma. Já o ‘eu’ como objeto é o que está sendo continuamente organizado, depurado, corrigido, ou seja, está sendo continuamente reformulado.

Quem fez a distinção entre o “eu como sujeito” e o “eu como objeto”, dando uma definição mais precisa a respeito, foi William James em 1890, quando publicou o seu livro “Princípios de Psicologia” e dedicou o primeiro capítulo à “Consciência do Eu”. Neste capítulo, o referido autor definiu o primeiro destes princípios como sendo aquele que diz respeito aos processos psicológicos responsáveis pela autoconsciência e pelo autoconhecimento, enquanto que o segundo seria o objeto desse conhecimento (LEARY e TANGNEY, 2003, p.4).

Na medida em que se avance no desenvolvimento do trabalho, ficará mais clara a dinâmica que ocorre enquanto o eu-sujeito escolhe o tipo de atividades que vai realizar (ainda que estas escolhas estejam pautadas, também, por parâmetros do meio físico, cultural, político e econômico) e vai incorporando, assim, novos conceitos e crenças a respeito de si mesmo ao seu eu-objeto.

Porém, ainda que sujeito e objeto sejam duas entidades indissociáveis na formação da identidade, para os fins deste estudo serão descritos e analisados em separado.

Veremos, a seguir, como se definem, se constroem e estão interconectadas as crenças que o indivíduo tem a respeito de si mesmo, enfocando três conceitos específicos: o autoconceito, a auto-estima e a auto-eficácia.

Logo depois veremos como cada indivíduo utiliza diversos mecanismos do pensamento para outorgar a essas crenças uma dimensão particular, própria dele.

2.1 Definições necessárias: As crenças auto-referenciadas

As crenças que um indivíduo tem e sustenta a respeito de si mesmo, como por exemplo: “sou alto”, “sou atlético”, “posso dançar muito bem”, “não tenho ninguém que se importa com meus sentimentos”, “sou um ótimo professor”, etc. dão conta da mais diversa

gama de características que um indivíduo acredita que fazem parte da sua identidade, isto é, algo que o referencia e que o diferencia dos demais.

Este conjunto de crenças relacionadas à percepção que um indivíduo tem acerca de si mesmo e à avaliação que faz de suas características e habilidades foi definido por Loos (2003) como o conjunto das “crenças auto-referenciadas”. As crenças auto-referenciadas se referem, ainda, à percepção dessas características enquanto recursos pessoais na interação com o ambiente e compreendem três conjuntos de crenças: o autoconceito, a auto-estima e as crenças de controle (ou de auto-eficácia), os quais são interdependentes.

De acordo com diversas pesquisas (BANDURA, 1997; HARTER, 1993, 2003; LOOS, 2003), e como menciona Loos (2003), estas crenças atuam como variáveis moderadoras nos processos que regulam os comportamentos nos mais diversos contextos.

A seguir serão definidas cada uma destas crenças separadamente a fim de que se possa primeiro compreender o que as diferencia, para depois apreciar como se relacionam entre si para formar o conjunto das crenças auto-referenciadas de cada indivíduo.

2.1.1 O autoconceito

Mc David (1990) define o autoconceito da seguinte maneira:

O autoconceito refere-se à experiência com o próprio ser. Isso inclui o que pessoas vêm a conhecer a respeito de si mesmas através da experiência, reflexões e retro-alimentação vinda de outros. O autoconceito é uma estrutura cognitiva organizada que compreende um conjunto de atitudes, crenças e valores que perpassa todas as facetas da experiência e da ação, organizando e unindo uma variedade específica de hábitos, habilidades, perspectivas, idéias e sentimentos que uma pessoa demonstra. (Mc DAVID, 1990, p. 309) (tradução da autora).

Essa definição aponta o desenvolvimento do autoconceito como um processo que se dá através da experiência, reflexão e a retro-alimentação recebida de outros, e é a que será utilizada neste trabalho de pesquisa. No entanto, o autoconceito não foi sempre descrito dessa maneira, pois a teoria do autoconceito começou a ser elaborada a partir de 1902.

Foi neste ano que Charles Cooley publicou “*Human nature and social order*”, onde analisa a relação existente entre a sociedade e o ‘eu’. Resgatando a importância da

interpretação que o sujeito faz das informações que recebe da sociedade na qual se insere, com seus valores, costumes próprios e toda a bagagem cultural implícita e precedente à sua existência, mas que também é reconstruída e reformulada por ele (Mc DAVID, 1990, p.309).

Já em 1934, George Herbert Mead contribuiu para estender essa idéia ao conceito mais elaborado de retro-alimentação, a qual é dada, primeiramente, por aquelas pessoas que são realmente importantes para o indivíduo, e, logo mais, de maneira sintetizada, pela coletividade (Mc DAVID, 1990, p.309).

Prescott Lecky e Carl Rogers também contribuíram para o avanço da teoria do autoconceito, chamando a atenção para o fato de que a retro-alimentação dada por pessoas significativas, ainda que seja provavelmente mais importante que aquela dada pela sociedade em geral, é analisada pelo indivíduo antes de ser incorporada ao seu autoconceito (Mc DAVID, 1990, p.309).

Assim foi incorporada à teoria do autoconceito a “retro-alimentação”, ressaltando-se que existem cargas afetivas diferenciadas, onde a retro-alimentação dada pelas pessoas significativas é, provavelmente, mais importante para o indivíduo do que aquela dada pela coletividade. O indivíduo constrói, aos poucos, parâmetros que validam, valorizam e julgam como adequadas ou não as retro-alimentações recebidas, e que vão fazer parte do seu autoconceito.

Mas, de acordo com Mc David (1990), foi somente entre meados da década de 1940 e começo da década de 1950 que estes autores, Prescott Lecky e Carl Rogers, propuseram a diferença entre o autoconceito, que incluiria os aspectos realmente percebidos pelo indivíduo, e a auto-estima, que englobaria os aspectos que o indivíduo idealiza e deseja.

Assim, os elementos que constituem o autoconceito são aqueles que o sujeito percebe, pensa e acredita que fazem parte de si, constituindo sua individualidade, independentemente de considerar tais elementos como sendo bons ou ruins. Entretanto, quando uma pessoa avalia os elementos do autoconceito constrói-se, assim, a sua auto-estima.

Contudo, a definição exata e a evolução das crenças de auto-estima serão explicadas mais adiante. Antes disso, será apresentado um conjunto de crenças que, para

alguns autores, estaria incluída no autoconceito. Por serem de extrema importância ao se tentar prever o comportamento humano, há de se tratar delas de maneira específica. Estas são chamadas de crenças de auto-eficácia.

2.1.2 A auto-eficácia

A auto-eficácia faz referência ao grau de confiança que o indivíduo tem em si mesmo para conseguir o resultado que deseja, ou seja, produzir no entorno condições favoráveis a partir da conjugação de suas habilidades e capacidades.

Estas crenças estariam contidas no autoconceito da pessoa, como mencionam Maddux e Gosselin, (2003):

A auto-eficácia não é o *autoconceito* nem é a *auto-estima*. O autoconceito é o que as pessoas acreditam a respeito de si mesmas e a auto-estima é o que as pessoas sentem sobre o que elas acreditam delas mesmas. As crenças de auto-eficácia são uma parte importante do autoconceito (...), mas o autoconceito inclui muitas outras crenças sobre o eu que não estão relacionadas com a auto-eficácia, como as crenças sobre os atributos físicos e os traços de personalidade. (MADDUX e GOSSSELIN, 2003, p.220) (tradução da autora).

De acordo com Bandura (1997), algumas pesquisas demonstram que as crenças de autoconceito estão, muitas vezes, equivocadas ao prever o comportamento, perdendo quase todo o seu poder de predição se delas se subtraem os fatores que analisam a auto-eficácia percebida. E, ao mesmo tempo, defende que as crenças de auto-eficácia por si só podem ser altamente preditivas do comportamento humano.

Por exemplo, se dois indivíduos que não possuem diferenças significativas no seu conjunto de habilidades e conhecimentos são colocados em circunstâncias similares para realizar uma prova de conhecimentos, eles podem obter resultados muito diferentes, já que cada um pode ter mecanismos diferentes para lidar com o estresse de uma prova, ou terem expectativas diferentes em relação aos resultados. Só é possível se prever o comportamento de cada um deles nessa mesma situação ao se levar em consideração as suas crenças de auto-eficácia.

Estas crenças se desenvolvem desde quando a criança é muito pequena, quando esta aprende, por exemplo, que pode utilizar sua capacidade de chorar para chamar a

atenção de sua mãe para obter o alimento, ou qualquer outra coisa de que precise. Assim, a criança aprende que seu corpo é “eficaz” (ou não) para conseguir, por meio do seu comportamento, algo que requer para sua felicidade e bem-estar.

Este conjunto de crenças se desenvolve quando a pessoa coloca seu esforço e habilidades para conseguir algum tipo de resultado. Então, as habilidades, as estratégias utilizadas, as condições ambientais e o esforço empregado pelo indivíduo são avaliados, dando-lhe uma idéia de sua eficácia para obter o resultado que almejava.

Assim, o senso de auto-eficácia viria a ser a força com que o indivíduo acredita que pode colocar em jogo o seu conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências prévias para obter algo ou alcançar um objetivo. Porém, as circunstâncias e situações às quais o sujeito está exposto mudam constantemente e estas mudanças requerem respostas variadas, que se ajustem tanto às demandas do ambiente como às crenças sobre si mesmo.

Portanto, os resultados das ações realizadas pelas pessoas vão diferir, tanto pelas diferenças no seu conjunto de habilidades, como na sua capacidade de organização e de acionar recursos para lidar com as situações. Mas o que é importante resgatar aqui, como menciona Bandura (1997, p.37) é que “a auto-eficácia percebida pelo indivíduo não tem a ver com o número de habilidades que possui, mas com o que acredita que pode fazer com o que possui dentro de uma determinada circunstância”.

Isso poderia ser útil para compreender porque alguns sujeitos, em particular aqueles que acreditam firmemente no seu sucesso, colocam um grande esforço em jogo e, apesar da possibilidade de terem que enfrentar muitos obstáculos, estão determinados a continuar até conseguirem alcançar aquilo que acreditam. Outras pessoas, no entanto, que poderiam até contar com mais recursos, não se empenham tanto e desistem facilmente diante das dificuldades, pois não acreditam realmente no seu sucesso.

Agora, sim, passaremos a ver mais detalhadamente a definição e a evolução das crenças de auto-estima.

2.1.3 A auto-estima

A auto-estima tem sido descrita como o nível de apreço ou estima que a pessoa tem por si mesma (HARTER, 1993, 2003). Em outras palavras, quanto do seu autoconceito ela mesma percebe como sendo algo importante, valioso, agradável (ou sem importância, sem valor, desagradável) em si mesmo.

Na concepção de James¹ (1892, *apud* HARTER, 1993), a auto-estima de um indivíduo desenvolver-se-ia em função do seu autoconceito na medida em que o sujeito torna-se capaz de discernir, entre os vários domínios de sua competência: aqueles nos quais tem maiores possibilidades e pretensões de se destacar, e aqueles onde consegue obter mais sucessos do que fracassos (ou vice-versa), percebendo que não são, necessariamente, os mesmos.

Dessa maneira, William James ajudou a definir o que são as “contingências da auto-estima”, ou seja, domínios que são importantes para o indivíduo e nos quais ambiciona se destacar. De acordo com James² (1982, *apud* HARTER, 1993, p.88), estes domínios ajudariam a determinar se a auto-estima de uma pessoa é alta ou baixa, de modo que, se a pessoa percebe-se como competente em domínios nos quais aspira a se destacar, então ela terá auto-estima alta. Do contrário, se esta pessoa percebe sua falta de competência em domínios importantes para ela, então sua auto-estima tenderá a ser baixa. Contudo, a percepção de falta de competência em domínios que não lhe parecem importantes não deve afetar de maneira negativa a sua auto-estima.

Outros teóricos (COOLEY³, 1902; MEAD⁴, 1934, *apud* HARTER, 1993, p.89) também contribuíram de forma significativa para o entendimento das crenças de auto-estima, apontando que a origem desta se encontra na estrutura social na qual o sujeito está inserido. Para estes autores o ‘eu’ é construído através da valorização do olhar dos outros a respeito de nós mesmos, o que funciona como um espelho social que serve para determinar ou confirmar as opiniões de pessoas significativas com respeito ao nosso ‘eu’. Essas opiniões, que refletem as apreciações dos outros, são incorporadas à identidade. Assim, se os outros têm grande respeito e estima pelo ‘eu’ de alguém, então a auto-estima desse

¹ JAMES, W. *Psychology: The briefer course*. New York: Henry Holt, 1982.

² Idem.

³ COOLEY, C.H. *Human nature and the social order*. New York: Scribner's, 1902.

⁴ MEAD, G.H. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

indivíduo é alta. Se, ao contrário, os outros demonstram pouca estima pelo 'eu', então o indivíduo incorpora estas opiniões negativas em forma de uma baixa auto-estima.

Por fim, Harter (1993; 2003) elaborou um modelo sobre as origens da auto-estima, no qual demonstra que se essas duas posições teóricas – as formulações de James e as de Colley e Mead – fossem levadas em consideração de forma conjunta, proporcionariam uma poderosa explicação para o nível de auto-estima que mostravam as crianças mais velhas e os adolescentes com os quais realizou suas pesquisas.

Neste modelo, vários aspectos do autoconceito são levados em conta para a avaliação do eu, mas alguns destes domínios são identificados pelo indivíduo como mais importantes e, nestes, seus sucessos servirão para aumentar, e seus fracassos para deteriorar ou até perder auto-estima.

As pesquisas dessa autora revelaram que as crianças e os adolescentes acreditam que, para seus pais, as áreas de importância são o âmbito acadêmico e a conduta, e para os pares (colegas da mesma idade), os domínios de maior importância são a aceitação social, a aparência física e a competência atlética.

Entretanto, ao mesmo tempo em que é extremamente difícil alcançar um desempenho ótimo e se destacar tanto nas áreas acadêmicas como nas esportivas e sociais, e conseguir, assim, que as apreciações dos outros sejam favoráveis, é também muito difícil subestimar a importância de cada um desses domínios, porque ambos são valorizados por pessoas importantes (isto é, os pais e os amigos).

Para resolver este aparente paradoxo é necessário levar em consideração que o sujeito não conta somente com os parâmetros fornecidos pelos outros para definir o que é bom, importante ou necessário para ele. Estes parâmetros vêm sendo construídos desde o início da vida. Quando um bebê consegue diferenciar as sensações de prazer e desconforto, estes são os primeiros parâmetros para saber se uma ação é bem lograda ou não.

Porém, à medida que as atividades se tornam mais complexas, e o bebê ainda carece de padrões de comparação próprios para definir o que é um êxito e o que se considera um fracasso, suas conquistas passam a ser balizadas pela aprovação (ou desaprovação) das pessoas significativas para ele. Estas pessoas fornecem padrões de comparação para avaliar as ações do 'eu' e compor, conseqüentemente, sua auto-estima.

Assim, ainda que os âmbitos valorizados pelos pais sejam diferentes daqueles que são valorizados pelos pares e, por causa disso, o sujeito possa experimentar certas contradições internas até definir quais são os âmbitos realmente importantes para ele mesmo, todas as experiências que a criança e o adolescente vão vivenciar, juntamente com os parâmetros fornecidos pelas pessoas significativas e pela sociedade, lhe permitirão determinar quais são os âmbitos nos quais se destaca e se estes são importantes para compor sua auto-estima.

2.2 A evolução e as relações entre as crenças auto-referenciadas

As crenças que um indivíduo tem a respeito de si mesmo (o autoconceito, a auto-estima e a auto-eficácia), e que são chamadas aqui de crenças auto-referenciadas (LOOS, 2003), não constituem uma entidade estática. Aquilo que o indivíduo acredita e pensa sobre si mesmo mudará ao longo da vida, e estas mudanças requerem tanto experiências de êxito como de fracasso.

A maneira como ocorrem estas mudanças ao longo da vida do ser humano será analisada a seguir.

2.2.1 Formulação e evolução do autoconceito

É muito importante perceber que o autoconceito não é uma estrutura fixa, mas sim mutável, que vai mudando e se transformando em algo muito mais complexo e diferenciado à medida que a pessoa vai crescendo (Mc DAVID, 1990; LEARY e TANGLEY, 2003; MADDUX e GOSSELIN, 2003).

No começo da vida cada pessoa forma as primeiras impressões a respeito de si mesmo principalmente a partir do seu relacionamento físico com o meio e com os outros, o que gera o que se chama de imagem corporal. A concepção física do eu é um aspecto muito primitivo do autoconceito, porém muito importante para subsidiar as demais crenças.

Como já se mencionou, as crenças de auto-eficácia surgem desde que a criança aprende que o seu próprio corpo é eficaz na utilização de certos mecanismos (como o choro, os gritos ou os sorrisos) para obter do ambiente qualquer coisa que requeira para seu bem-estar. E na medida em que essa criança percebe quão querida, desejada e amada é

pelos outros (ou que percebe rejeição, desamor e maus tratos), começa a internalizar esses sentimentos, passando a construir suas crenças de auto-estima.

Assim, os primeiros parâmetros para avaliar o êxito ou o fracasso pessoal são as sensações corpóreas de satisfação e prazer, ou então de tristeza e frustração. Estes parâmetros vão, no entanto, mudando e se aperfeiçoando à medida em que as situações se tornam mais complexas, como menciona Mc David (1990):

O prazer e a satisfação que vêm com o êxito pessoal (a dor e a angústia envolvidas no fracasso pessoal) ficam associados cognitivamente com todas as atividades e experiências que acompanham essas situações, incluindo a percepção de si mesmo. Assim, o alcance de objetivos auto-estabelecidos, a melhora da performance sobre resultados anteriores, ou o alcance dos próprios parâmetros de avaliação, tudo contribui para a consolidação do autoconceito e da auto-estima. Quando faltam parâmetros objetivos para definir sucesso e fracasso, a comparação social com o desempenho dos outros pode definir o que é sucesso e fracasso. (Mc DAVID, 1990, p.310) (tradução da autora).

Então o prazer, em contraposição à dor, serão os primeiros parâmetros de referência para avaliar quão boa ou satisfatória foi uma experiência, e também para saber quão bem sucedido pode ser o “eu” na procura da satisfação. Porém, quando ainda faltam parâmetros objetivos para avaliar o êxito ou fracasso de determinada ação, a criança irá procurar esses parâmetros na aprovação ou desaprovação nos outros.

A comparação social que o indivíduo faz do seu desempenho com o dos outros ajuda a definir o sucesso e o fracasso. E para poder aprender a comparar seu desempenho com o dos outros é preciso aprender a captar e compreender as avaliações que as outras pessoas fazem a respeito do próprio desempenho, de forma a poder integrar essas avaliações com aquelas que o próprio indivíduo fez.

Para captar e compreender as percepções alheias o indivíduo deverá desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro, entender seus pensamentos e sentimentos, ou seja, desenvolver habilidades sociais e cognitivas que conformam a capacidade de empatia.

Este processo requer tempo, pois se dá com o desenvolvimento da inteligência e com a interação social, acontecendo com particular importância em crianças pequenas em sua interação com as pessoas mais significativas do seu entorno, como os pais, os irmãos, os professores e os heróis. Justamente por isso é que é tão importante o papel da escola nesta etapa da vida da criança, pois é nesse âmbito que ela começará a se relacionar com

outras pessoas, membros externos à primeira unidade social mais comum, que é a família. Essas interações permitirão que o autoconceito da criança evolua e que possa incorporar novos padrões de julgamento, que constituem a retro-alimentação social.

Este processo de incorporação de valores e crenças com os quais a pessoa poderá julgar a si mesmo é chamado de “processo de identificação” (Mc DAVID, 1990). Mas, evidentemente, nem todos os valores e crenças aos quais um indivíduo está exposto serão incorporados ao seu autoconceito. Isto se deve pelo fato de existir uma tendência natural a preservar a estabilidade do autoconceito, de maneira tal que o indivíduo é mais receptivo a uma nova informação que seja consistente com o autoconceito já existente, e menos a informações que sejam discrepantes.

Até aqui o que a criança vivenciou foram tanto experiências de êxito como de fracasso, e é importante resgatar que ambas são essenciais para o desenvolvimento do autoconceito. As experiências de fracasso provavelmente permitem ao indivíduo perceber que alguns de seus conceitos antigos não são mais adequados, ou que precisam de aprimoração. As experiências de êxito, por sua vez, permitem a afirmação de certos conceitos anteriores e a incorporação de novos conceitos e de novas formas de operar no mundo.

Markus e Wurf ⁵ (1987, *apud* KERNIS e GOLDMAN, 2003) adotam uma descrição do autoconceito que incluem dois componentes: aqueles que são mais estáveis (também chamados de “essência do autoconceito”) e aqueles que são mais maleáveis (também chamado de “autoconceito em processo”). Estes componentes funcionariam ao mesmo tempo, de forma a detectar a funcionalidade e a importância da informação que o sujeito está recebendo, antes de incorporá-la, como mencionam Kernis e Goldman (2003):

Novos aspectos relacionados ao eu podem ser incorporados ou subtraídos das concepções essenciais das pessoas enquanto estas adquirem autoconhecimento através de fontes como a comparação social, retro-alimentação do desempenho, adoção de novos papéis, maturação física e assim por diante. O autoconceito em processo consiste em um subconjunto de concepções essenciais do indivíduo que fica acessível em qualquer determinado ponto no tempo. (KERNIS e GOLDMAN, 2003, p.106) (tradução da autora).

⁵ MARKUS, H. e WURF, E. The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, v.38, p.299-337, 1987.

O processo de incluir ou subtrair variáveis do autoconceito dependerá tanto de quão ancorados estejam os elementos que constituem a essência do autoconceito, como de quais variáveis sejam os elementos do autoconceito em processo. Estes cumprem a importante função de detectar a funcionalidade (para que) e a importância (por que) da informação que o sujeito está recebendo, antes de incorporá-la ao seu autoconceito.

Pode-se fazer um pequeno parêntese para lembrar como os estudantes perguntam a seus professores tão frequentemente o porquê de ser importante aprender algo, ou para que lhes servirá isso que estão aprendendo. Assim, a utilidade e importância de algum novo conteúdo são determinantes para que o indivíduo possa “assimilar” esses novos esquemas ou conhecimentos ao que ele já possui. Do contrário, se não se percebe sua utilidade e importância, estes são rapidamente descartados do foco de atenção do sujeito.

Contudo, incorporar novos elementos ao autoconceito pode trazer certas complicações, pois quando há uma falta de coerência interna no relato que a pessoa faz de si mesma e que lhe permite sentir que seu “eu” permanece o mesmo ao longo do tempo, então essa maleabilidade do autoconceito pode produzir sensações de ansiedade.

Por outro lado, é também interessante perceber como uma pessoa que tem diversos elementos que fazem parte do seu autoconceito pode ter vantagens, uma vez que, diante de uma situação complexa, poderá escolher dentro de um repertório de respostas mais amplo aquela mais apropriada para lidar de maneira eficaz com a situação.

Kernis e Goldman (2003) resgatam, no seguinte parágrafo, esta discrepância teórica:

Uma importante controvérsia conceitual precisa ser ainda completamente resolvida. O cerne desta questão gira em torno da adaptação relativa. De acordo com alguns autores, a habilidade de chamar para a ação múltiplos e até contraditórios aspectos relacionados ao eu reflete as complexidades da vida social e a habilidade das pessoas em ajustar-se a elas. De acordo com outros, a variabilidade e maleabilidade do autoconceito provavelmente refletem a confusão e a carência de autocoerência interna. (KERNIS e GOLDMAN, 2003, p.111) (tradução da autora).

Poder-se-ia encarar a confusão e a incoerência interna não como uma consequência da incorporação de múltiplos elementos ao autoconceito, mas sim da falta de análise do próprio indivíduo a respeito desses elementos especificamente.

Há situações específicas nas quais uma pessoa pode responder de maneira que contradiga, em parte, aquilo que ela acredita sobre si mesma, o que provavelmente gera confusão e ansiedade. Mas essas sensações poderiam passar quando a pessoa reflete sobre as causas e as circunstâncias que a levaram a atuar de determinada maneira e pode, assim, escolher os elementos que incorporará (ou deixará de lado) do seu autoconceito.

De acordo com Kernis e Goldman (2003), quando uma pessoa tem pouca clareza e confiança no conhecimento dela mesma, ou seja, quando a teoria que desenvolveu a respeito de si mesma não tem coerência interna ou não tem um nexos lógico ao longo do tempo, se diz que ela tem autoconceito empobrecido.

Isto pode acontecer quando as pessoas englobam características contraditórias ao descrever um mesmo aspecto de si mesmas, ou quando há pouca ou nenhuma relação entre os múltiplos aspectos de si, fazendo com que seu relato sobre o desenvolvimento da sua identidade seja pobre, desconexo ou incoerente.

Pois bem, a partir destas definições é possível estabelecer conexões entre o autoconceito e a auto-estima, como se faz no tópico seguinte.

2.2.2 Conexões entre o autoconceito e a auto-estima

Como se mencionou anteriormente, a auto-estima vai sendo construída a partir das avaliações que a pessoa faz dos elementos que fazem parte do seu autoconceito. Porém, quanto mais o indivíduo cresce, mais detalhado esse autoconceito se torna, pois há grande variedade de experiências, uma gama ampla de sensações que essas experiências proporcionam, e detalhes cada vez mais sutis que o sujeito aprende a perceber nas avaliações dos outros. Portanto, há cada vez mais informações detalhadas e minuciosas que o sujeito precisa avaliar sobre si mesmo.

A evolução e a modificação das crenças ligadas ao autoconceito geram uma evolução e modificação paralela nas crenças de auto-estima. Os parâmetros de avaliação que o indivíduo utiliza para avaliar a si mesmo foram incorporados na forma de valores no seu processo de identificação, no qual ele passa a valorar, em grande parte, as mesmas coisas que seus pais, irmãos mais velhos, heróis, entre outras pessoas significativas.

Entretanto, conforme mencionado anteriormente, nem todos os valores alheios são incorporados como valores próprios. Os gostos e as habilidades pessoais, bem como as

circunstâncias do meio, também têm um papel importante na hora de decidir quais são os âmbitos de maior importância para cada um.

Algumas pessoas, porém, não têm clareza suficiente sobre aquilo que faz (ou não faz) parte do seu autoconceito, e isso acaba afetando o seu grau de auto-estima. De acordo com Campbell (1990), o grau de auto-estima está relacionado com o autoconceito de uma pessoa, de maneira que os indivíduos com baixa auto-estima têm menor clareza do seu autoconceito do que aqueles indivíduos com auto-estima positiva.

De fato, indivíduos com baixa auto-estima, ao serem comparados com pessoas com auto-estima alta, reportam um autoconceito “empobrecido”, ou seja, pouco claro e instável. Kernis e Goldman (2003) explicam esse fato da seguinte maneira:

Em comparação com pessoas com alta auto-estima, indivíduos com a auto-estima baixa são menos confiantes nas suas autodescrições; eles têm maior probabilidade de aprovar adjetivos autodescritivos que constituam opostos bipolares, e suas autodescrições são menos estáveis ao longo do tempo. (KERNIS E GOLDMAN, 2003, p.108) (tradução da autora).

Este fator não só têm implicações no nível de auto-estima de uma pessoa, como também na sua estabilidade. Dado que a instabilidade é um fator que contribui para que o indivíduo tenha sentimentos de auto-apreço frágeis e vulneráveis, que dependem dos resultados em áreas de contingência e da contínua aprovação dos outros, entre outros fatores, acaba afetando tanto pessoas com baixa, como com alta auto-estima.

Uma característica das pessoas com auto-estima frágil (ou instável) é a alta “responsividade”, ou seja, o sujeito responde dando muita atenção e importância a situações, eventos ou ações de outras pessoas, pois as julgam relevantes para seus sentimentos de auto-estima. De fato, como mencionam Greenier *et al.* (1999), essas pessoas podem inclusive interpretar eventos como sendo relevantes para sua auto-estima mesmo quando eles não são.

Além disso, como resgata Campbell (1990), essa “responsividade” não se daria somente em relação aos eventos, mas também em relação à retro-alimentação que a pessoa recebe dos outros. Parece que quando uma pessoa não tem uma noção clara e segura de si mesma buscará obter a maior quantidade possível de informação sobre si, de forma a poder elaborar seu próprio conceito. Assim, provavelmente responderá com muito interesse aos

julgamentos dos outros a respeito de si mesmo, o que, por consequência, faz com que seja mais dependente e se veja mais afetada por informações que sejam especificamente avaliativas.

Além disso, Kernis *et al.* (1998) também perceberam, em suas pesquisas, que as pessoas com uma auto-estima instável tendiam a generalizar as implicações negativas de um fracasso. Ou seja, essas pessoas reagiam diante de um fracasso se sentindo incompetentes e até estúpidas, enquanto as pessoas que tinham uma auto-estima mais estável somente questionavam suas habilidades naquela tarefa em especial. Essa reação contribuía para criar um círculo vicioso de falta de motivação e, por consequência, de mais fracassos.

Assim, há implicações importantes na conduta das pessoas com auto-estima instável quando estas se encontram diante de situações que representam uma ameaça para suas crenças auto-referenciadas. O fator estabilidade mostra-se muito importante, mas o nível de auto-estima também influi sobremaneira em seu comportamento cotidiano.

Kernis e Waschull (1995) compararam pessoas com uma *auto-estima alta estável* com pessoas de *auto-estima alta instável*, e os resultados mostraram que estas últimas são mais defensivas, manifestando muitas vezes sentimentos de raiva e hostilidade dirigidos a pessoas que acreditam serem as responsáveis pelo mal causado a elas. Geralmente apresentam relatos que engrandecem suas conquistas, gostam de se vangloriar na frente dos amigos, falando com muito orgulho sobre si mesmo, suas conquistas e todos os grandes obstáculos (reais ou imaginários) que tiveram que superar.

Agora, ao serem comparadas pessoas com uma *auto-estima baixa estável* com aquelas que apresentavam *auto-estima baixa instável*, os resultados mostraram que as primeiras têm mais problemas no seu dia-a-dia, já que manter sentimentos negativos tão firmes ao respeito de si mesmo provavelmente deve se refletir em um estilo de interação deprimente e pouco desejado pelos outros (KERNIS e WASCHULL, 1995). Além disso, esses sentimentos possivelmente debilitam as tentativas de mudar e melhorar.

Assim, as relações entre auto-estima e autoconceito podem ser percebidas de maneira clara, o que permite uma análise profunda. Porém, a relação específica entre as crenças de eficácia e a auto-estima não é tão clara assim e, nesse caso, aparecem certas discrepâncias teóricas, que serão analisadas a seguir.

2.2.3 As relações entre auto-eficácia e auto-estima, e sua disjuntiva teórica

Albert Bandura, pesquisador que desenvolveu a teoria da auto-eficácia, afirma no seu livro *Self-efficacy, the exercise of control* (1997), que se a análise da relação entre a auto-estima e a auto-eficácia somente estivesse inscrita nos âmbitos contingentes para a auto-estima da pessoa, não existiria uma relação propriamente dita. Estes dois conceitos se refeririam a dois fenômenos diferentes e não seriam conceitos parcialmente relacionados dentro de um mesmo fenômeno. Dito em suas palavras:

Não há uma relação fixa entre as crenças sobre as próprias capacidades e se a pessoa gosta ou não de si mesma. (...) É verdade, no entanto, que as pessoas tendem a cultivar suas capacidades em atividades que lhe dão um sentido de autoavaliação. Se as análises empíricas são limitadas a atividades nas quais as pessoas investem seu sentido de auto-apreço, estas vão inflacionar as correlações entre a auto-eficácia e a auto-estima. Isso acontece porque a análise ignora ambos os domínios de funcionamento nos quais as pessoas se julgam ineficazes, porém não se importam com seu desempenho, e naqueles em que se julgam altamente eficazes, mas não se vangloriam ao realizar aquelas atividades por causa das conseqüências sociais que podem ser prejudiciais. (BANDURA, 1997, p.11) (tradução da autora).

Disto se deslinda que há um desacordo teórico em quanto a considerar se realmente existe uma relação direta entre a auto-estima e a auto-eficácia. Ao que parece, cada uma é condição necessária, mas não suficiente, para que a outra se desenvolva de maneira plena no indivíduo.

Se, por um lado, se considerar somente os âmbitos nos quais a auto-estima de uma pessoa é contingente, então é provável que o indivíduo se esforce mais para cultivar suas habilidades nessa área, mas isto não implica necessariamente que ele obtenha uma posição de destaque. Em outras palavras, ainda quando o indivíduo goste muito de realizar uma atividade, a considere importante e se empenhe para conseguir realizar suas metas nesse âmbito, é possível tanto que tenha sucesso, como que ele não o tenha.

Passemos, por outro lado, a considerar os âmbitos nos quais a auto-eficácia do sujeito é alta. Não se dá, obrigatoriamente, que sejam esses mesmos âmbitos os contingentes à sua auto-estima, pois ainda que um indivíduo se destaque em uma

determinada área, é preciso considerar que o meio social no qual o indivíduo se insere não necessariamente valoriza essa mesma área.

Outros teóricos como Maddux e Gosselin (2003), Showers (1995) e Harter (1990) afirmam que as crenças de auto-eficácia vão contribuir para o grau de auto-estima de uma pessoa somente em proporção direta à importância que essa pessoa atribui a um domínio específico.

E, como mencionam Crocker e Park (2003, p. 296), é possível que as contingências de auto-estima se desenvolvam nos âmbitos em que o indivíduo vivenciou experiências significativas de êxito ou fracasso, as quais levaram o indivíduo a acreditar que será aceito pelos outros se tiver êxito nesse âmbito – o que está também relacionado com o desenvolvimento das crenças de auto-eficácia nesses âmbitos.

Mas o que é importante notar é a relação de construção mútua, onde a importância outorgada aos diferentes âmbitos do desempenho humano pela cultura vai proporcionar ao indivíduo não somente uma pauta para estabelecer os domínios de contingência de sua auto-estima, como também proporcionará as oportunidades onde esse indivíduo pode desenvolver seu sentido de auto-eficácia.

A partir dos sucessos e fracassos que alguém experimenta é que vão sendo revisadas e construídas ambas as crenças, de auto-estima e de auto-eficácia. E é importante notar também que esta construção mútua pode acontecer particularmente em situações adversas, pois estas incluem tanto a avaliação das próprias habilidades para superar a adversidade, como a avaliação do eu como alguém importante e merecedor dessa superação.

Evidências desta construção aparecem a partir da perspectiva teórica da resiliência (ANAUT, 2005; HAGGERTY *et al.*, 1996), a qual tem apontado que os indivíduos resilientes possuem tanto uma consciência de sua auto-estima como de sua auto-eficácia, como também um repertório de aproximações na resolução de problemas sociais.

Nesses estudos se apresentam os dois conceitos inextricavelmente juntos, já que um sujeito que enfrenta situações de estresse ou adversidade precisará ter um sentido adequado de seu próprio valor para continuar lutando contra essa adversidade e por aquilo que ele se reconhece como merecedor. E também precisará ter um claro sentido de sua

eficácia ao acreditar que pode utilizar suas próprias capacidades e seus próprios recursos para poder lidar efetivamente com cada situação.

Quando Anaut (2005) refere-se à auto-estima, deixa claro que esta pode vir a ser reformulada a partir dos fracassos e sucessos que um indivíduo obtém após um enfrentamento da adversidade:

A auto-estima recobre uma disposição mental que prepara o indivíduo para reagir de acordo com as suas próprias expectativas de sucesso, sua aceitação e determinação pessoal. Ela indica em que medida o indivíduo acredita ser capaz, válido, importante. (...) Esta apreciação da estima de si poderá ser afetada pelos eventos da vida e as experiências individuais. Ela está então sujeita a variações em um mesmo sujeito ao longo do seu desenvolvimento. Mas o amor de si ajudará o indivíduo a se reconstituir depois de um fracasso. (ANAUT, 2005, p.52) (tradução da autora).

O amor que uma pessoa tem por si mesma é um termômetro importante do quanto ela está disposta a fazer para se ajudar em uma situação adversa. E é bom resgatar aqui que esse amor não se constrói por si só. Uma pessoa só poderá se sentir amada se durante sua vida passou por experiências que lhe demonstrassem que ela é de fato valiosa, importante, querida e desejada por ser quem é.

Dizer que “uma pessoa deve ser amada por ser quem é” refere-se ao amor que não se condiciona pelo bom desempenho acadêmico, ou nos esportes, ou por ser belo e atrativo. O amor, se condicional, conduz ao que Crocker e Park (2003) chamaram de auto-estima contingente, ou seja, um amor próprio que é instável e depende dos resultados em certas áreas.

Já ao se referir à auto-eficácia, Anaut (2005) destaca o papel desta no enfrentamento de situações de estresse:

O indivíduo resiliente terá então tendência a ver, sobretudo, os aspectos positivos nas provações que encontra na vida e a ter confiança nas suas capacidades de resolver a maioria dos problemas na sua existência. O sentimento de auto-eficácia permitirá a antecipação e os projetos, dirigindo-se à convicção que possui o indivíduo de ter as capacidades requeridas para realizar uma tarefa determinada. (ANAUT, 2005, p.53) (tradução da autora).

Aqui se faz necessário resgatar a importância de ter um projeto de vida que guie a pessoa e a impulsiona a caminhar na vida com o objetivo de realizar esse projeto. Se alguém não consegue imaginar esse projeto de vida realizado não saberá identificar as ações que deve realizar, as oportunidades que deve aproveitar e as decisões que deve tomar para alcançar seus objetivos. E, por outro lado, se a pessoa tem um projeto de vida, mas não tem confiança nas suas habilidades e capacidades, então é muito provável que desista diante das dificuldades e obstáculos que, geralmente, aparecem no caminho de qualquer um.

Deste modo foram descritas e analisadas as crenças que um sujeito possui a respeito de si mesmo. É necessário compreender como cada um é capaz de organizar seus próprios pensamentos, sentimentos e crenças (sobre si e sobre o mundo) para formar parte do todo chamado identidade.

CAPÍTULO 3

Autoregulação em situações consideradas adversas

Neste capítulo abordar-se-á os mecanismos que o indivíduo utiliza para organizar seus próprios pensamentos, sentimentos e crenças (sobre si mesmo e sobre o mundo) para assim elaborar um todo coerente. Ao mesmo tempo, e levando em consideração essas crenças, como esse indivíduo constrói respostas para lidar com diversas situações, incluindo aquelas que são por ele percebidas como adversas.

3.1 Definindo autoregulação

A metacognição designa todos os processos cognitivos que um sujeito utiliza para rever, comparar, organizar e compreender melhor seus próprios pensamentos, sentimentos e ações. Os processos metacognitivos estão presentes em quase todas as ações que uma pessoa realiza, com exceção daquelas que são instintivas (como respirar, por exemplo).

Quando uma pessoa se pergunta “Quem sou eu?” está acessando não somente sua bagagem de conhecimentos sobre si mesma, mas está também tentando agrupar esse conjunto de conhecimentos em um relato coerente sobre si mesma. É justamente para isso que a pessoa precisa utilizar suas capacidades metacognitivas.

Porém, uma questão como esta não leva necessariamente à ação, ao contrário do que acontece quando uma pessoa se pergunta “O que eu quero fazer na minha vida?”, por exemplo. Esta questão, além de acessar mecanismos que fazem o indivíduo pensar a respeito de si mesmo, também o impulsiona a traçar um objetivo e realizar ações que o aproximem desse objetivo.

Dessa maneira se define a autoregulação, que é um dos processos da metacognição, como mencionam Baumeister e Vohs (2003):

Menos amplo que o conceito de funções executivas do eu, a autoregulação envolve o eu atuando sobre si mesmo para alterar suas próprias respostas, com a meta (consciente ou inconsciente) de produzir um resultado desejado. Assim, o

processo de autoregulação envolve a superação de respostas naturais, habituais ou aprendidas através da alteração da própria conduta, pensamentos e emoções. (BAUMEISTER e VOHS, 2003, p. 199) (tradução da autora).

É interessante notar que a autoregulação tem um papel importante (se não decisivo) no enfrentamento de situações adversas. Se o indivíduo já respondeu à questão sobre “quem ele é”, e também respondeu à questão “o que vai fazer da sua vida”, ainda podem aparecer diversas situações nas quais ele deve se perguntar “E agora, o que posso fazer?!”. É nessas situações que o sujeito deve ser capaz de regular sua própria conduta para dar conta da referida situação.

De acordo com os mesmos autores (BAUMEISTER e VOHS, 2003), o processo da autoregulação está dividido em três componentes: o “estabelecimento de metas”, o “empreendimento de condutas corretas para a obtenção dessas metas” e o “monitoramento dos progressos em direção a elas”.

Está claro que no caso das situações de adversidade vivenciadas no entorno escolar, a meta estipulada seria a de superá-la. Porém, as adversidades podem variar muito em grau de dificuldade para o sujeito, profundidade emocional, periculosidade da situação tanto para o indivíduo como para os outros, implicações para o futuro, etc. Portanto, existe uma dificuldade intrínseca no estabelecimento de metas, no empreendimento de condutas corretas para a obtenção dessas metas e no monitoramento dos progressos em direção a elas, especialmente quando se é adolescente.

Apesar das dificuldades serem notórias, volta-se a salientar que o ‘eu’ não é uma entidade passiva, ou seja, uma pessoa não está completamente a mercê do seu meio, assumindo como seus um autoconceito, uma auto-estima ou uma auto-eficácia que lhe sejam impostos.

Pelo contrário, o ‘eu’ é um agente ativo e interage com o meio-ambiente envolvendo-se voluntariamente em diversos processos, tanto para manter como para alterar a si mesmo. Como argumentam Baumeister e Vohs (2003),

O eu não é uma entidade passiva, indiferente ou insensível. Ao contrário, o eu é ativo, envolvido e sensível, se engaja intencionalmente nos processos volitivos para mudar, alterar ou modificar a si mesmo. (...) O eu é, no entanto, uma estrutura que pode exercer um controle de direção considerável sobre a conduta, seja alterando o curso desta, abstendo-se de dar algumas respostas, e iniciando

condutas que de outra maneira não teriam sido ativadas por estímulos diretos do ambiente. As funções executivas do eu aumentam assim dramaticamente a gama, a complexidade e a diversidade da conduta humana. (BAUMEISTER e VOHS, 2003, p.197, 199) (tradução da autora).

O que se verá na continuação é que, assim como cada situação adversa acaba afetando o sujeito em suas crenças auto-referenciadas, também desempenha um papel preponderante na hora de avaliar a possibilidade de superar as dificuldades, ajuda a estabelecer metas adequadas, a empreender condutas que aproximem o sujeito destas metas, bem como o auxilia a ter noção dos seus progressos.

3.2. Auto-regulação e crenças auto-referenciadas

Se a vida for comparada a uma árvore, como se pretende mostrar na Figura 2, pode-se imaginar que no começo o tronco está intacto, abrigando as múltiplas possibilidades de crescimento. Quanto mais se avança, mais divisões há porque é necessário fazer escolhas, optando por diferentes caminhos. Estes caminhos estão representados pelas ramas da árvore que crescem em diferentes direções. Os pontos vermelhos chamam a atenção para os “momentos de escolha” para os quais existiam muitas possibilidades, mas só algumas (muitas vezes apenas uma delas) se desenvolveram realmente.

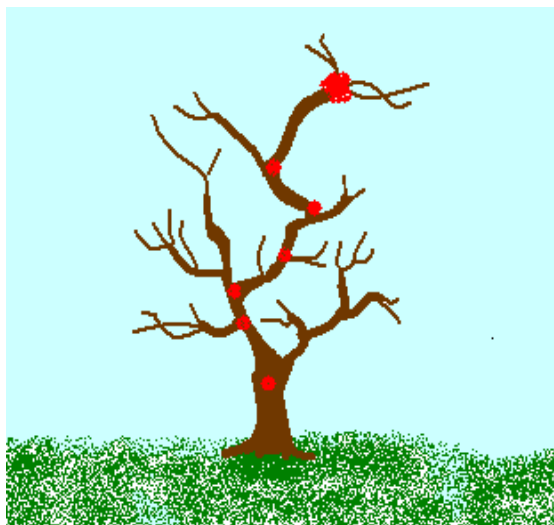


Figura 2: A “árvore das escolhas”

Ao nascermos não há muitas chances de fazermos escolhas, pois elas estão limitadas por aqueles que nos cuidam (pais, mães ou outras pessoas), pelas nossas condições cognitivas, emocionais e limitações de ordem fisiológica. Porém, à medida que crescemos precisamos fazer escolhas, que passam agora a ser limitadas por nossos recursos físicos, econômicos, culturais e, também, por aquilo que pensamos a respeito de nós mesmos.

Mas como se fazem essas escolhas? Com base em que uma pessoa escolhe um determinado caminho e não outro?

Essas questões nos trazem a idéia da “permanência do eu”, ou seja, a pressuposição de que há certos aspectos do indivíduo percebidos como sendo a sua “essência”, sendo que esta permaneceria mais ou menos intacta ao longo da vida. Seria provavelmente esta “essência” que guia – ou justifica muitas vezes – as decisões e escolhas que o indivíduo faz, mas esta questão, sendo bastante ampla, polêmica e de cunho filosófico, vai além dos objetivos propostos para o presente trabalho.

No entanto, é muito difícil definir objetivamente o que é um “momento de escolha”, pois a vida social é muito complexa, e uma mesma situação pode passar despercebida para uma pessoa, constituir um desafio para outra, ou representar uma ameaça para uma terceira.

Veremos, agora, como as crenças auto-referenciadas interferem ao definir quais respostas um indivíduo pode dar a uma situação que julga como adversa e, portanto, como um momento em que deve fazer escolhas e pautar sua conduta baseando-se nessas escolhas. E se verá também como essas crenças são repensadas após esse enfrentamento.

3.2.1 Regulação do autoconceito frente às adversidades

Conforme mencionado anteriormente, é importante que o sujeito tenha clareza e confiança em suas descrições sobre si mesmo, pois ter uma noção clara dos elementos que fazem parte da essência do seu autoconceito ajuda-o a reconhecer quais são os recursos com que pode contar para lidar com a adversidade. É com base nesses elementos que os

sujeitos fazem (ou justificam) suas decisões em “momentos de escolha”, e grande parte dessas escolhas pautam as suas condutas.

Entretanto, muitas vezes pode ser mais vantajoso e útil construir um autoconceito que seja capaz ser modificado, como mencionam Baumeister e Vohs (2003):

Do ponto de vista evolutivo, o objetivo último das funções executivas é provavelmente melhorar o ajuste entre o eu e o ambiente (...). Pois é extremamente difícil – de fato, provavelmente impossível até os tempos modernos – modificar significativamente aspectos do ambiente para se ajustar ao eu. A meta de alcançar o melhor ajuste entre o eu e o meio é mais facilmente alcançada tendo um eu capaz de se modificar. (BAUMEISTER E VOHS, 2003, p.199).

Portanto, é necessário procurar um equilíbrio entre os elementos da essência do autoconceito, que guiam o sujeito na hora de fazer escolhas, e os elementos que fazem parte do seu autoconceito em processo, que não estão tão arraigados no autoconceito e podem ser modificados, facilitando o momento de enfrentar acontecimentos imprevistos, de forma a conseguir um melhor ajuste entre as condutas do sujeito e o meio.

Aqui entram em jogo a estabilidade e a variabilidade do autoconceito, pois estes fatores definem, de certa forma, o que o indivíduo acredita que é, e o que pode mudar nele mesmo. A variabilidade se refere a tudo aquilo que alguém acredita que pode aprender, ou fazer de outra maneira, ou ainda ver a partir de outro ângulo. A estabilidade faz referência a aquilo que o sujeito acredita que já sabe, ou que pensa não ser capaz de aprender, de alterar.

Contudo, como mencionam Gazzaniga *et al.* (1998), as pessoas com uma maior capacidade de adaptação e regulação da sua conduta são as que têm maiores chance de sucesso no enfrentamento das situações adversas.

A partir da teoria da auto-afirmação, defendida por Liu e Steele⁶, (1986 *apud* SPENCER, JOSEPHS e STEELE, 1993, p. 22), se supõe que situações que representam uma ameaça para a auto-imagem de uma pessoa podem surgir de eventos negativos da vida, julgamentos negativos por parte dos outros, ou ainda das conseqüências da própria conduta (por exemplo, uma contradição com os próprios valores ou um fracasso). Em resposta, o

⁶ LIU, T. J. e STEELE, C. M. Attribution as self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.51, p.351-360, 1986.

sistema psicológico interpreta e reinterpreta a própria experiência e o mundo, com o fim de restaurar esta imagem.

Para poder encarar essas adversidades e começar a restaurar suas crenças, o sujeito precisa rever e repensar os aspectos referentes ao que acredita de si mesmo e que poderiam lhe ser úteis como recurso para superar as dificuldades do momento. Neste processo de restauração da identidade em face a uma adversidade é que entram em jogo a variabilidade e a estabilidade do autoconceito.

Como mencionam Markus e Wurf⁷ (1987, *apud* KERNIS e GOLDMAN, 2003), o sujeito vai incluir ou subtrair aspectos do autoconceito dependendo tanto de quão bem ancorados estejam os elementos que constituem a essência do autoconceito, como de quão variáveis sejam os elementos do autoconceito em processo.

É importante notar que, em alguns casos, é melhor acreditar que aquilo que devemos mudar em nós mesmos faz parte do nosso autoconceito em processo e não é algo que está arraigado em sua essência. Se estes elementos são características que definem grande parte da nossa identidade, então uma mudança inevitável nestes conceitos acarretará, provavelmente, um certo grau de incerteza, insegurança e instabilidade nos sentimentos de auto-apreço. Mas se estes elementos não são considerados tão essenciais, sua mudança e reestruturação podem acontecer de maneira mais natural e tranqüila.

Por fim, após o enfrentamento da situação adversa, o autoconceito é revisado e analisado de maneira que os resultados reais advindos da situação podem ter tanta importância quanto as expectativas prévias, bem como a atribuição do êxito ou fracasso e a retro alimentação que o sujeito recebe do meio.

As expectativas têm o papel de preestabelecer um resultado desejado; assim, quando o resultado real é avaliado, o é em comparação a este resultado previamente desejado. Quando o resultado é positivo, o resultado geralmente é atribuído à competência do sujeito, e, algumas vezes, ao seu esforço. Porém, quando o resultado é negativo, o fracasso tende a ser atribuído ao azar, aos outros, ou à falta de esforço por parte do sujeito, mas raramente se atribui à falta de competência.

⁷ MARKUS, H. e WURF, E. The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, v.38, p.299-337, 1987.

É interessante notar que a retro-alimentação recebida por parte dos outros é incorporada mais facilmente ao autoconceito quando as informações confirmam, de alguma maneira, as próprias concepções. Swann e Hill (1982) afirmaram que as pessoas interpretam uma retro alimentação autoconfirmatória como mais exata, precisa, do que uma informação que não seja autoconfirmatória.

A seguir veremos como as crenças de auto-estima são importantes para enfrentar adversidades e como estas crenças também são reestruturadas após este enfrentamento.

3.2.2 Regulação da auto-estima frente às adversidades

Spencer, Josephs e Steele (1993) propõem uma teoria com relação ao papel da auto-estima no enfrentamento das adversidades, explicando que aquelas pessoas com alta auto-estima teriam mais recursos – isto é, avaliam que possuem mais aspectos positivos do que negativos no seu autoconceito –, com os quais podem afirmar seu sentido global de auto-integridade. Por causa disso, se sentiriam menos perturbadas quando se deparam com uma ameaça em particular.

Por outro lado, pessoas que possuem uma baixa auto-estima, percebendo-se com menos recursos, são geralmente mais angustiados, consternados e precavidos diante de cada possível ameaça. Porém, não somente as pessoas que têm uma auto-estima baixa adotam estratégias de proteção contra as ameaças que poderiam afetar, ou que de fato afetam a estabilidade das suas crenças a respeito do mundo e, principalmente, de si mesmas.

Estudos realizados por Baumeister, Tice e Hutton (1989) demonstram que muitas das estratégias que as pessoas utilizam para *evitar as ameaças* ao ‘eu’ são mais características das pessoas com baixa auto-estima. Já as pessoas que possuem alta auto-estima se caracterizam mais por apresentar reações *em consequência das ameaças* à auto-imagem.

Em outras palavras, as pessoas podem usar estratégias *a priori* para evitar um potencial fracasso ou para amortecer o golpe sobre a auto-estima, e este tipo de atitude face à adversidade é mais utilizado por indivíduos com baixa auto-estima. Podem também ser usadas estratégias *a posteriori* para restabelecer a auto-estima, depois de se passar por um

fracasso em domínios de contingência, e estas são mais utilizadas pelas pessoas que possuem alta auto-estima.

É possível, como mencionam Norem e Cantor⁸, (1986, *apud* CROCKER e PARK, 2003, p.300), que as pessoas com um traço tipicamente alto de auto-estima considerem as possibilidades de ter sucesso de maneira otimista, dado que, geralmente, pensam mais positivamente sobre si mesmos, e têm maior clareza e segurança no seu autoconceito. Nesse caso, tendem a não ser tão defensivos, não utilizando ou utilizando com menor intensidade as estratégias que protejam o 'eu' de algum fracasso.

Mas pode também ocorrer de algumas pessoas com alta auto-estima não terem suficiente clareza ou confiança em suas autodescrições, ou seja, possuírem um autoconceito empobrecido, o que tende a gerar uma auto-estima *instável*. Nesse caso, podem pensar que enfrentam perdas potencialmente maiores em âmbitos que lhe parecem extremamente importantes para sua auto-estima e estariam, por essa razão, altamente motivadas para evitar os fracassos. Estas pessoas demonstram uma variedade de respostas defensivas, e são geralmente respostas agressivas, frente a possíveis ameaças a sua auto-imagem.

A esse respeito, Crocker e Park (2003) afirmam:

O problema com a auto-estima não está em ter uma boa auto-estima, mas sim em estar preocupado em mantê-la, de maneira que outras metas e necessidades fiquem excluídas. Em particular, argumentamos que os esforços das pessoas por manter, aumentar ou proteger a auto-estima acabam prejudicando-as em seus propósitos de atingir coisas que realmente precisam na vida. (CROCKER E PARK, 2003, p.304) (tradução da autora).

Outra estratégia utilizada para restaurar a identidade após o enfrentamento de uma ameaça à auto-imagem é desconsiderar a fonte de informação, isto é, desacreditar ou atribuir pouco valor à fonte de retro-alimentação que o indivíduo identifica como sendo a causa da ameaça.

Na realidade, essa estratégia proporciona apenas um alívio temporário para os sentimentos negativos que surgem após o enfrentamento de qualquer situação adversa, em especial se esta atinge a auto-imagem. Em todo caso, ao negar a fonte de informação, o

⁸ NOREM, J. K.; CANTOR, N. Anticipatory and post-hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism risky situations, *Cognitive Therapy and Research*, v.10, p. 347-362, 1986.

indivíduo também nega a possibilidade de aprender qualquer coisa a partir dessa informação.

Estudos realizados por Ryan⁹ (1993, *apud* KERNIS e GOLDMAN, 2003) indicam que quando fatores situacionais destacam o vínculo entre os resultados específicos de uma ação e a auto-estima do indivíduo, estes muitas vezes acabam minando sua motivação intrínseca. O autor também sugere que, quando há uma preocupação muito grande em relação à própria auto-estima, o desejo de aceitar desafios fica deteriorado e, no lugar disso, o indivíduo tende a escolher uma rota mais cautelosa (e por vezes mais segura) na busca de certos resultados.

Os desafios e ameaças estão presentes na vida de qualquer ser humano e são tão diversas quanto o são as tentativas de vencer esses desafios e superar essas ameaças. É muito natural que as pessoas procurem se sentir seguras e evitem as possíveis ameaças, mas também existe uma outra necessidade intrínseca à natureza humana, que é a busca pelo novo e desconhecido, por coisas que as inspirem e que as façam se sentir competentes e construtivas.

Disto depreende-se que a preocupação com a construção de uma auto-estima que seja, ao mesmo tempo, alta e estável é um assunto importante no âmbito acadêmico. Trata-se de um quesito fundamental para que os estudantes possam se aventurar em novos desafios escolares, como também na hora de lidar com as demais adversidades da vida, como se menciona dentro da teoria da resiliência (que será abordada de maneira mais detalhada no capítulo seguinte).

Portanto, a construção de uma auto-estima estável deveria estar baseada primordialmente em aspectos intrínsecos da pessoa. De acordo com Kernis *et al.* (1989; 1992; 1995), isto poderia se explicar porque estes aspectos não têm a tendência de mudar tão facilmente, não são volúveis, como podem ser os resultados em qualquer área de atuação do ser humano. Quando uma pessoa consegue fazer a distinção entre quem ela realmente é (isso implica a representação mental de um autoconceito claro) e dos resultados das suas ações, pode basear sua auto-estima nesses aspectos que irão permanecer mais ou

⁹ RYAN, R. M. Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In: Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium of Motivation*, v.40, p. 1-56, Lincoln: University of Nebraska Press.

menos os mesmos, de certa forma independentemente dos fracassos ou sucessos que possa vir a enfrentar.

3.2.3 Regulação da auto-eficácia frente às adversidades

Parece existir pouca literatura sobre como funcionam as crenças de auto-eficácia quando o sujeito enfrenta a situações de adversidade. Apesar disso, tem sido destacada a importância destas crenças para superar as situações problemáticas.

Porém, nem todas as pessoas refletem a respeito das suas crenças de eficácia e nem analisam seus recursos, até que se encontram diante de situações adversas. Uma das tristes conseqüências desse despreparo, de forma geral, é que muitas crianças e adolescentes também não recebem qualquer tipo de preparação para lidar eficazmente com as adversidades.

Bandura (1997) afirma que:

O desenvolvimento de uma auto-eficácia resiliente requer alguma experiência em superar dificuldades por meio do esforço perseverante. O sucesso ao lidar com situações problemáticas instaura uma forte crença nas próprias capacidades que proporciona um poder que permanece frente às dificuldades. Adolescentes que foram abrigados e mal preparados em termos de habilidades de *coping* são sumamente vulneráveis a sofrer angústia (*to distress*) e a ter problemas de conduta quando encontram dificuldades interpessoais que muitas vezes não são completamente evitáveis. (BANDURA, 1997, p. 182) (tradução da autora).

Isso nos leva a pensar nas crianças e nos adolescentes que vivem em situação de abrigo. Contudo, é necessário apontar que nem todos os adolescentes que vivem em abrigos carecem de mecanismos resilientes, e nem todos estão despreparados em termos habilidades de *coping*¹⁰. Além disso, o desenvolvimento de uma auto-eficácia resiliente (que se refere ao conjunto de crenças a respeito das próprias capacidades para enfrentar e sair vitorioso em situações adversas) é um processo que pode começar em qualquer etapa

¹⁰ O *coping* é o conjunto de estratégias utilizadas pelas pessoas para lidar com circunstâncias adversas. Esta definição será aprofundada no capítulo seguinte.

da vida, embora se deva admitir ser mais fácil quando tais habilidades são desenvolvidas em idade precoce.

Na sociedade atual, os adolescentes em geral – e os adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social em particular – estão expostos a diferentes tipos de situações adversas: consumo de álcool, tabaco e outras drogas, iniciação sexual precoce, violência, etc. É necessário que o adolescente acesse diferentes fontes de conhecimentos e tenha uma ampla gama de respostas para que possa dar conta de circunstâncias tão variadas e, por vezes, tão ameaçadoras.

Um fator que afeta as crenças de eficácia com que o sujeito conta para superar as adversidades é a “normatividade”. Isto se refere ao fato de certas condutas problemáticas serem vistas como algo normal (e às vezes até desejado) pelo grupo no qual o indivíduo se insere, e isso implica na existência de mais chances dele se envolver em tais situações.

Como menciona Bandura (1997), os adolescentes que têm uma percepção exagerada do envolvimento dos pares em condutas problemáticas têm maiores chances de continuar realizando essas atividades do que aqueles que acreditam que tal envolvimento seja mais contido.

Outro fator que também afeta as crenças do indivíduo na hora de enfrentar adversidades é a insegurança. Como apontam alguns pesquisadores (ALLEN, LEADBEATER e ABER¹¹, 1990 *apud* BANDURA, 1997), adolescentes que são inseguros com respeito às suas crenças de eficácia são menos capazes de evitar ou cortar o envolvimento com drogas, atividade sexual desprotegida e condutas delinquentes que o desviam de um curso positivo na vida, do que o são aqueles que têm um forte sentido de auto-eficácia regulatória.

É preciso destacar que esta auto-eficácia regulatória se refere ao conjunto de capacidades que o sujeito é capaz de utilizar para modificar a própria conduta e se auto-regular, e, por conseqüência, de acionar de forma a evitar se envolver em condutas que possam lhe trazer problemas.

Para Maddux e Gosselin (2003), uma das mais importantes conseqüências do desenvolvimento das crenças de auto-eficácia (sem importar se estas são fortes ou fracas) é

¹¹ ALLEN, J. P.; LEADBEATER, B. J. e ABER, J. L. The relationship of adolescent's expectations and values to delinquency, hard drug use and unprotected sexual intercourse. *Development and Psychopathology*, v.2, p.85-98, 1990.

o desenvolvimento paralelo da capacidade de autoregulação. A autoregulação, assim como a auto-eficácia, não é algo que se desenvolve de maneira geral, constituindo conjuntos de capacidades dirigidas a domínios específicos, que requerem a aprendizagem de muitas condutas específicas.

Os ambientes onde a criança e o adolescente podem desenvolver suas crenças de auto-eficácia são ambientes que respondem de maneira estimulante. Como descreve Bandura (1997):

Ambientes que são sensíveis às ações das crianças promovem o desenvolvimento do sentido de causalidade. Crianças que tiveram sucesso ao tentar controlar eventos do ambiente por meio de suas ações tornam-se mais atentas a sua própria conduta e são aprendizes mais competentes do que as crianças para as quais os mesmos eventos ocorreram sem importar sua ação. Experiências nas quais os efeitos apareceram independentemente das ações não somente retardam a aprendizagem da agência pessoal (personal agency) nas crianças, mas também prejudicam a aprendizagem futura em situações nas quais os resultados podem ser controlados através das suas ações (...). Experiências de carência de controle em crianças pequenas têm o poder de debilitar o exercício do controle em situações onde poderiam fazer as coisas acontecerem. (BANDURA, 1997, p.164) (tradução da autora).

Assim, de forma que um indivíduo crie um senso de eficácia é necessário que passe por diversas experiências, tanto de sucesso como de fracasso. Também, que esteja atento para estabelecer conexões de causalidade, que logo darão origem ao seu sentido de agência (de se sentir agente em uma determinada situação), de alguém que pode modificar seu ambiente e sua própria conduta para alcançar os fins desejados.

Por outro lado, há evidências de que a valorização do desenvolvimento acadêmico e intelectual proporciona uma alternativa de vida, com recursos, caminhos e fins que se distanciam cada vez mais das condutas de risco. Como aponta Jessor¹² (1986, *apud* BANDURA, 1997), “... aqueles que adotam um caminho tortuoso geralmente atribuem pouco valor ao próprio desenvolvimento acadêmico e são fortemente influenciados por seus pares, que representam um modelo de conduta e aprovam a sua incursão em situações problemáticas.”

¹² JESSOR, R. Adolescent problem drinking: Psychosocial aspects and developmental outcomes. In: R. K. Silbereisen et al. (Eds.) *Development as action in context*, p.241-264. Berlin: Springer-Verlag, 1986.

A atribuição dos resultados a fatores internos ou externos ao indivíduo é um dos fatores que promove a reavaliação e a reestruturação das crenças de eficácia. Na literatura científica se utilizam os termos “*locus* de controle” interno e externo para definir se o sujeito atribui seu êxito ou fracasso a fatores internos ou externos, respectivamente.

Como aponta Rotter¹³ (1966, *apud* SKINNER, 1995), é típico na nossa cultura se atribuir a causas como a sorte, o destino, outras pessoas com mais poder, etc. os resultados que escapam às nossas mãos, e essa crença indica um *locus* de controle externo. Já um *locus* de controle interno teria uma pessoa que percebe a ocorrência de um dado evento devido a sua própria conduta, ou a habilidades que ela julga terem sido determinantes para o evento em questão.

Dessa forma, o *locus* de controle que uma pessoa possui lhe permite analisar os resultados em função dos seus próprios recursos, ou em função de fatores externos. Como explica Skinner (1995), o controle interno está relacionado mais fortemente a resultados positivos em domínios como a saúde, o esporte, o trabalho, o casamento e o ajuste psicológico em geral, pois, provavelmente, este tipo de apreciação dos resultados permite que o indivíduo analise sua própria conduta e seus próprios recursos, e, assim, reformule suas crenças de auto-eficácia.

¹³ ROTTER, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, v.80, 1966.

Capítulo 4

O processo de desenvolvimento da resiliência

Neste capítulo serão retomados alguns aspectos acerca das crenças auto-referenciadas, mas agora com o intuito de compreendê-las como recursos dentro do processo de resiliência. E, também, de maneira a entender como estas crenças são reestruturadas a partir dos resultados dos processos resilientes, com a ajuda dos mecanismos de autoregulação.

4.1. Definindo resiliência

O conceito de resiliência pode ter vários enfoques, e a definição que será utilizada no trabalho de pesquisa depende do ponto de vista teórico que o pesquisador ou pesquisadora irá escolher. Entre as definições que são utilizadas para resiliência, podem ser encontradas aquelas que a definem como um traço de personalidade, uma capacidade, um resultado, um estado de equilíbrio, ou ainda, como um processo psíquico dinâmico adaptativo.

Nesta pesquisa será utilizada a seguinte definição de resiliência, citada por Rutter e Rutter¹⁴, (1992; *apud* KOTLIARENCO, 1997, p.6):

A resiliência tem sido caracterizada como um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam ter uma vida sadia, ainda que vivendo em um meio insano. Estes processos teriam lugar através do tempo, dando afortunadas combinações entre os atributos da criança e os do seu ambiente familiar, social e cultural. Desse modo, a resiliência não pode ser pensada como um atributo com o qual as crianças nascem, ou que adquirem durante seu desenvolvimento, mas se trata de um processo interativo entre elas e seu meio. (RUTTER e RUTTER, 1992) (tradução da autora).

¹⁴ RUTTER, M.e RUTTER, M.; *Developing minds: Challenge and continuity across life span*, Gran Bretaña: Penguin Books, 1992.

Esta definição foi escolhida, em detrimento de outras, por duas razões: a primeira delas reside no fato de que se pretende olhar para a resiliência como um processo, no qual se possam apreciar e compreender melhor as etapas que fazem parte deste enfrentamento das adversidades. Esta definição parece atender suficientemente bem a esse critério.

As etapas que fazem parte do enfrentamento das adversidades são três: a promoção dos fatores resilientes, a adoção de comportamentos resilientes e a avaliação dos resultados resilientes. Cada uma delas tem relação com o que foi discutido em capítulos anteriores, como pode se observar na Quadro 1:

Quadro 1: As etapas do processo resiliente.

<i>Fatores resilientes</i>	<i>Comportamentos resilientes</i>	<i>Resultados resilientes</i>
Crenças que o indivíduo tem a respeito de si mesmo: Eu sou, Eu estou, Eu tenho e Eu posso. (Grotberg, 1995)	Primeira avaliação: Recursos pessoais (versus) Adversidade Segunda avaliação: Escolha das estratégias de <i>coping</i> .	Aprendendo com a experiência: reestruturação as crenças auto-referenciadas e autoregulação da conduta.

A segunda razão, que justifica a definição escolhida, é que algumas das demais definições encontradas deixam algumas lacunas ao explicar o fenômeno, ou apóiam-se em concepções que não levam em consideração o aspecto dinâmico da resiliência, assumindo-a como um traço de personalidade, o qual classificaria *a priori* quais são as pessoas resilientes e quais não o são.

A presente definição também não aborda a resiliência apenas como resultado, pois como menciona Anaut (2005), esta também tende a reduzir o conceito a uma estrutura comportamental fixa, a qual seria resultante de um funcionamento resiliente e que, uma vez adquirida, estaria sempre presente na conduta do indivíduo, como uma característica estável da sua personalidade.

Atualmente há consenso entre os pesquisadores quanto ao fato da resiliência depender da interação do sujeito com o seu meio ambiente. Portanto, assim como as

disposições internas (do sujeito) e externas (do ambiente) mudam no espaço e no tempo, o funcionamento resiliente também mudará ao longo da vida. Isso, por si só, descarta a possibilidade de que a resiliência seja uma estrutura comportamental fixa.

De acordo com os alguns estudos (GROTBERG, 1995; VANISTENDAEL, 1994; MELILLO e SUÁREZ, 2005), a resiliência pode ser vista como uma capacidade latente no indivíduo, a qual irá se desenvolver na medida em que o indivíduo consiga enfrentar situações específicas e que, em interação com o meio-ambiente, obtenha êxito nos resultados.

Na abordagem da resiliência como um processo considera-se que o indivíduo já possui, desde a primeira etapa, capacidades que pode utilizar para enfrentar a adversidade, e que, no final do processo, são incluídas novas capacidades ao seu repertório de recursos resilientes.

Nesse sentido, poder-se-ia pensar, talvez, nas duas abordagens como complementares. Anaut (2005) aponta que alguns pesquisadores podem preferir estudar o repertório dos comportamentos resilientes e como cada indivíduo consegue desenvolver tal repertório, mas que, por outra parte, a análise desses comportamentos pode servir de base para uma aproximação para um estudo ao longo do tempo do fenômeno da resiliência, que é abordado por outro grupo de pesquisadores.

Uma última concepção de resiliência, como um estado de equilíbrio, leva em consideração as mudanças das condições internas e externas do indivíduo, compreendendo que a resiliência não é um processo finalizado.

Como afirma Grotberg (1995), as pessoas não serão resilientes em tudo, nem durante todo o seu percurso de vida. Cada indivíduo terá que utilizar tanto seus próprios recursos ou capacidades (internas) como os fatores de proteção (externos), que estão disponíveis no seu meio familiar e social, para lidar com a situação estressante em particular, e restaurar o equilíbrio, do qual resultaria a resiliência.

Mas esta concepção de resiliência (como estado de equilíbrio) também parece não estar em contraposição à resiliência estudada como processo dinâmico adaptativo, pois se compreende que o processo tem lugar na medida em que o sujeito pretende alcançar esse estado de equilíbrio e restaurar seu 'eu' após o enfrentamento da adversidade. Deste ponto

de vista, o processo resiliente não será jamais completado definitivamente, e sua dinâmica variará em função das etapas da evolução do sujeito ao longo do seu desenvolvimento.

Contudo, antes de continuar com a explicação detalhada acerca do processo de resiliência, é necessário definir o que são “fatores de risco”, “fatores de proteção”, “vulnerabilidade”, “situação de vulnerabilidade social”, e como que esses conceitos estão implicados na resiliência.

Assim, conforme mencionado anteriormente, não é possível ou desejável estabelecer *a priori* características que designem uma pessoa resiliente e que a diferenciam de uma pessoa “não-resiliente”. Contudo, é necessário buscar entender porque algumas pessoas, ao estarem expostas a adversidades, não as superam.

Para isso tem sido frequentemente utilizado o termo “vulnerabilidade”, como explica Assis, Pesce e Avanci (2006):

Muitos pesquisadores consideram que o antônimo de resiliência é a vulnerabilidade, em vez de não-resiliência. Por vulnerabilidade compreende-se a intensificação da reação frente a estímulos que, em circunstâncias normais, conduzem a uma desadaptação (...). Ela aumenta a probabilidade de um resultado negativo na presença de adversidades. A resiliência opera de maneira inversa: encoraja o indivíduo a lidar com os estresses de forma efetiva e deles sair fortalecido. (ASSIS, PESCE e AVANCI 2006, p. 20).

Já “fatores de risco”, como mencionam Assis, Pesce e Avanci (2006), são circunstâncias que aumentam a vulnerabilidade da criança ou do adolescente, quando predominam os aspectos negativos e falta suporte social no ambiente, além de fragilidades nas tendências individuais. Ao contrário do que acontece quando os aspectos sociais e individuais agem pró-ativamente, os quais funcionam então como “fatores de proteção”. Uma “situação de vulnerabilidade social” seria aquela em que se concentram vários fatores de risco, em especial aqueles de origem externa, oriundos do ambiente social em que o indivíduo se insere.

Estes termos serão explicados detalhadamente mais adiante. Na continuação, serão detalhadas as três etapas do processo de resiliência, de forma a se poder analisá-las com maior profundidade e descrever suas conexões com o que foi discutido em capítulos anteriores.

4.2. Promoção dos fatores de resiliência

A primeira das etapas do processo de resiliência tem lugar (de maneira ótima) antes que aconteça qualquer evento adverso. Está ligada a todo o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano e em seu decorrer o indivíduo adquirirá diferentes habilidades, capacidades e recursos que utilizará eventualmente ao se deparar com uma adversidade.

A pesquisadora Grotberg (1995) identificou e apontou três grupos (que fazem referência aos grupos definidos em inglês: *I am, I have, I can*) de fatores, ou fontes de resiliência, dando ênfase a aquelas características que indivíduos possuem e que são vistas como recursos para lidar com as situações adversas, de maneira ótima, ao longo da vida:

Eu sou:

Uma pessoa pela qual os outros sentem apreço e carinho.

Feliz quando faço algo de bom para os outros e lhes demonstro meu afeto.

Respeitoso comigo mesmo e com o próximo.

Eu estou:

Disposto a me responsabilizar pelos meus atos.

Certo de que tudo sairá bem.

Eu tenho:

Pessoas do meu entorno em quem confio e me querem bem incondicionalmente.

Pessoas que põem limites para que eu aprenda a evitar os perigos ou problemas.

Pessoas que me mostram, por meio de sua conduta, a maneira correta de proceder.

Pessoas que querem que eu aprenda a me desenvolver sozinho.

Pessoas que me ajudam quando estou doente, ou em perigo, ou quando necessito aprender.

Eu posso:

Falar sobre coisas que me assustam ou inquietam.

Procurar a maneira de resolver os problemas.

Controlar-me quando tenho vontade de fazer algo errado ou perigoso.

Procurar o momento certo para falar com alguém.

Encontrar alguém que me ajude quando necessito.

É importante notar que estes três grupos de fatores estão relacionados com as crenças auto-referenciadas. O primeiro deles (cujo nome em inglês, *I am*, inclui dois grupos em português, “eu sou” e “eu estou”) é relativo ao desenvolvimento da força intrapsíquica do indivíduo, de acordo com Grotberg (2005). Entretanto, pode-se também relacioná-lo com as características que uma pessoa percebe em si mesma, como “eu sou respeitado” ou “eu sou feliz”, e que, por definição, fazem parte do seu autoconceito.

O segundo grupo (*I have*, ou em português, “eu tenho”) estaria se referindo, de acordo com Grotberg (2005), ao apoio que o indivíduo recebe de maneira especial de um (ou mais de um) adulto significativo. Mas que também está se referindo ao apreço que o indivíduo percebe que as outras pessoas sentem por ele, o que constitui grande parte da sua auto-estima.

Já o terceiro grupo (*I can*, ou em português, “eu posso”) faz referência, como menciona Grotberg (2005), à aquisição de habilidades interpessoais e de resolução de conflitos, bem como de desempenhar satisfatoriamente face aos desafios da vida. E, como pode se apreciar, estas são capacidades que um sujeito pode utilizar para lidar com a adversidade, estando incluídas nas suas crenças de auto-eficácia.

A pesar que estes fatores são imprescindíveis para a construção da resiliência, outros recursos também são necessários para que o indivíduo mostre comportamentos resilientes ao enfrentar uma adversidade. De acordo com o pesquisador Löesel¹⁵ (1992, *apud* KOTLIARENCO, 1997), entre os recursos mais importantes com os que contam as crianças resilientes, estão:

¹⁵ LÖESEL, F. *Resilience in childhood and adolescence*, International Catholic Child Bureau: Genebra, Suíça, 1992.

- Uma relação estável com pelo menos um dos pais ou então, com alguma outra pessoa significativa.

- Apoio social desde fora do grupo familiar.

- Um clima educacional aberto e com limites claros.

- Contar com modelos sociais que motivem o enfrentamento construtivo.

- Ter responsabilidades sociais na dose apropriada e, ao mesmo tempo, exigências de conquista.

- Competências cognitivas e, pelo menos, um nível intelectual médio.

- Características temperamentais que favoreçam um enfrentamento afetivo (por exemplo, a flexibilidade).

- *Ter vivido experiências de auto-eficácia, autoconfiança e ter uma auto-imagem positiva* (grifo nosso).

- Ter um enfrentamento ativo como resposta a situações ou fatores estressantes.

- Outorgar uma significação subjetiva positiva ao estresse e ao enfrentamento, e ao mesmo tempo, fazer a contextualização do evento de acordo com as características próprias do momento de desenvolvimento.

É importante notar que ambos os autores apontaram o conjunto das crenças a respeito de si mesmo que um indivíduo possui como parte dos recursos com que se conta para enfrentar as adversidades. Segundo Melillo, Cuestas e Estamatti (2005, p.63) uma “auto-estima consistente é base dos demais pilares e fruto do cuidado afetivo conseqüente da criança ou do adolescente por parte de um adulto importante”.

Assim, dado que possuir uma boa auto-estima já é considerado a base dos demais pilares da resiliência e vivenciar experiências de auto-eficácia, autoconfiança e ter uma auto-imagem (ou autoconceito) positiva são considerados recursos necessários para lidar com eventos estressantes, pode-se considerar que o conjunto das crenças auto-referenciadas (como uma unidade coerente e indivisível) é, efetivamente, um recurso para a promoção da resiliência.

Dado que a auto-estima de um indivíduo não está desvinculada do seu autoconceito, nem de suas experiências de auto-eficácia (como já foi discutido no primeiro capítulo); estas podem começar a ser analisadas como um só conjunto, que tanto tem capacidade de afetar a conduta resiliente do indivíduo, como também de ser afetado por

essa conduta, de forma que vai sendo repensado e reestruturado ao passar por experiências adversas, com vistas a sair melhorado, ou não.

4.3 Adoção de comportamentos resilientes

4.3.1 Identificando a adversidade

Conforme abordado no capítulo referente à autoregulação, antes que o sujeito adote qualquer tipo de comportamento frente a uma determinada situação, deverá fazer uma avaliação dessa situação em função dos recursos que acredita possuir para lidar eficazmente com ela.

Ao avaliar uma situação adversa, “o indivíduo deverá analisar os recursos dos quais dispõem – ou pode desenvolver – de forma a superar ou transcender os fatores de risco presentes” (BARLACH, 2005, p.78). É preciso levar em conta, no entanto, o tipo de adversidade e os fatores de risco envolvidos.

Os fatores de risco são circunstâncias que aumentam a vulnerabilidade do indivíduo (no caso da presente pesquisa, do adolescente), pois podem prejudicar seu bem-estar físico ou mental, como por exemplo, conviver com violência na escola ou na família, ou ter consumido drogas durante um período da vida.

Uma situação adversa é composta por um ou mais fatores de risco, e é a visão particular de cada indivíduo que vai definir essa situação como adversa ou não, em função da importância que tem para o sujeito em questão, que foi quem identificou essa situação como causa de um mal-estar (físico, mental ou emocional).

Além disso, é preciso lembrar que “as situações adversas não são estáticas, elas mudam e requerem mudanças nas condutas resilientes”, e estas mudanças vão depender, em parte, do desenvolvimento psicológico do sujeito (GROTBERG, 2005, p.17). Então, esse indivíduo deverá aprimorar seu sentido de “si mesmo” para poder lidar com a adversidade e considerar que as situações adversas mudam ao longo da vida. Portanto, aquilo que é considerado adverso para um indivíduo pode mudar de acordo com o contexto cultural, social e econômico, e do seu desenvolvimento psicológico.

Definida então a situação como adversa, é preciso decidir o que fazer para tentar superá-la. Serão abordadas, a seguir, as diversas estratégias que um indivíduo pode utilizar para dar conta do problema.

4.3.2 Escolhendo as estratégias de *coping*

O *coping* é uma palavra em inglês, cuja tradução literal para o português quer dizer algo como “lidar com” ou “dar um jeito em algo”. O termo foi definido, a partir da teoria do stress de Lazarus e Folkman (1984, p.110), como: “Um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais utilizados pelos indivíduos para lidar com as demandas específicas internas ou externas, que surgem em situações de stress e são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo os recursos pessoais.”

Ainda dentro do modelo de *coping* delineado por Folkman e Lazarus¹⁶ (1980, apud ANTONIAZZI, DELL’AGLIO e BANDEIRA, 1998, p.3), este envolveria quatro conceitos principais:

(a) *coping* é um processo ou uma interação que se dá entre o indivíduo e o ambiente; (b) sua função é de administração da situação de estresse, ao invés de controle ou domínio da mesma; (c) os processos de *coping* pressupõem a noção de avaliação, ou seja, como o fenômeno é percebido, interpretado e cognitivamente representado na mente do indivíduo; (d) o processo de *coping* constitui-se uma mobilização de esforço, através da qual os indivíduos irão empreender esforços cognitivos e comportamentais para administrar (reduzir, minimizar ou tolerar) as demandas internas ou externas que surgem da sua interação com o ambiente. (FOLKMAN e LAZARUS, 1980).

Segundo Antoniazzi, Dell’Aglío e Bandeira (1998, p.10), “as estratégias de *coping* refletem ações, comportamentos ou seqüências de pensamentos usados para lidar com a situação de estresse”. Segundo Folkman e Lazarus¹⁷ (1980, apud ANTONIAZZI, DELL’AGLIO e BANDEIRA, 1998), estas estratégias podem ser classificadas em dois tipos, dependendo de sua função:

¹⁶ FOLKMAN, S., e LAZARUS, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.

¹⁷ Idem.

O coping focalizado na emoção é definido como um esforço para regular o estado emocional que é associado ao stress, ou é o resultado de eventos estressantes. A função destas estratégias é reduzir a sensação física desagradável de um estado de stress.

O coping focalizado no problema constitui-se um esforço para atuar na situação que deu origem ao *stress*, tentando mudá-la. A função desta estratégia é alterar o problema existente na relação entre a pessoa e o ambiente que está causando a tensão.

É preciso notar que existem situações que o indivíduo avalia como alteráveis, e como já se mencionou, nestas situações as pessoas tendem a utilizar estratégias de *coping* focado no problema. Já o *coping* focado na emoção tende a ser mais utilizado quando as situações são avaliadas como inalteráveis. É importante notar que quando uma pessoa julga uma situação como inalterável, na realidade está também julgando os seus próprios recursos como insuficientes para modificá-la, o que tem implicações diretas para o seu autoconceito e, particularmente, para as suas crenças de auto-eficácia.

Por exemplo, quando um aluno está prestes a ser reprovado, mas o professor resolve lhe dar uma oportunidade de melhorar suas notas. O aluno em questão pode julgar a situação como perda e considerar que não possui os recursos necessários para aprovar o ano escolar. Ou, ao contrário, pode aceitar a ajuda do professor, tentar melhorar suas notas para passar de ano, usando os recursos que possui para tentar superar a dificuldade. Porém, em qualquer um dos casos, é importante resgatar que há implicações – negativas ou positivas – nas suas crenças de auto-eficácia.

Para determinar se uma situação é alterável ou não, e quais serão as estratégias mais apropriadas para lidar com esse evento, o indivíduo faz uma avaliação desse evento, como descrevem Antoniazzi, Dell’Aglío e Bandeira (1998):

O uso de estratégias de *coping* focalizando o problema ou a emoção depende de uma avaliação da situação estressora na qual o sujeito encontra-se envolvido. Existem dois tipos de avaliação (...). A avaliação primária é um processo cognitivo através do qual os indivíduos checam qual o risco envolvido em uma determinada situação de *stress*. Na avaliação secundária as pessoas analisam quais são os recursos disponíveis e as opções para lidar com o problema. Em situações avaliadas como modificáveis, o *coping* focalizado no problema tende a ser empregado, enquanto o *coping* focalizado na emoção tende a ser mais utilizado nas situações avaliadas como inalteráveis (ANTONIAZZI, DELL’AGLIO e BANDEIRA, 1998, p.11).

Após a avaliação das circunstâncias, o sujeito pode decidir quais são as estratégias que utilizará, e direcioná-las tanto para as emoções como para o problema em si. Dell'Aglio e Hutz (2002) detalham algumas destas estratégias:

- Ação agressiva: são atividades físicas, motoras ou verbais que podem causar dano a uma pessoa, animal ou objeto.

- Evitação / Distração: são comportamentos ou pensamentos que levam o indivíduo a se afastar da situação de estresse, adiando a necessidade de lidar com o estressor. É uma tentativa deliberada de se manter longe do estressor ou de, cognitivamente, evitar saber de sua existência.

- Busca de apoio social: são comportamentos não agressivos que envolvem a busca de uma pessoa para auxiliar na situação. Pode ser uma busca de apoio por razões emocionais (para pedir conforto, desabafar, falar sobre o problema) ou uma busca de apoio por razões instrumentais (busca de alguém que resolva o problema para ele, ou que possa protegê-lo do agente estressor).

- Ação direta: é o comportamento que busca eliminar o estressor ou modificar suas características como estressor. Pode incluir comportamentos para tentar resolver o conflito enfrentando-o, conversando, buscando informações sobre o problema, pedindo desculpas, ou solucionando a situação de alguma forma.

- Inação: acontece quando o indivíduo fica parado, se bloqueia, não toma iniciativa nenhuma para resolver a situação.

- Aceitação: quando a pessoa aceita a situação, submete-se, faz o que querem que faça. Geralmente ocorre em uma situação em que há conflito com uma figura de autoridade.

- Expressão emocional: manifestação do estado emocional ligado ao evento, que inclui condutas como chorar e gritar (mas não com a intenção de agredir alguém).

Já Barlach (2005, p.79) cita uma estratégia de *coping* em particular, denominada “reinterpretação positiva da realidade”. Aponta que “com este tipo de estratégia, o sujeito reavalia a situação, identificando a contribuição desta para o seu crescimento pessoal ou para seu processo de aprendizagem, e pode, assim, experimentar um crescimento a partir da situação tomada como estressante”.

Porém, essa estratégia de *coping*, que implica um crescimento pessoal a partir de uma situação estressante, cria uma controvérsia científica, na medida em que se aproxima muito da noção de resiliência. Com a definição de resiliência ainda não definida cientificamente, talvez a forma mais prática de compreender esse dois conceitos surja ao analisar o *coping* como integrante do processo de resiliência. Tal como aponta Anaut (2005), quando assinala que:

A definição do termo resiliência indica assim uma diferença notável da noção de *coping* (...), dado que a resiliência supõe dois movimentos. O primeiro consiste na modalidade de resistência ao estresse ou ao traumatismo e daí a capacidade de « lidar com » (*coping*); o segundo consiste, além disso, na capacidade de continuar a se desenvolver e aumentar suas competências em uma situação adversa. (ANAUT, 2005, p.66) (tradução da autora).

Desta maneira, o *coping* continua sendo um conjunto de mecanismos que o sujeito coloca em marcha para lidar com uma situação difícil ou adversa. Porém, ao utilizar essa definição, não fica implícito que o indivíduo tenha êxito ao levar a cabo certas estratégias de *coping* e que se saia bem da situação em que se encontra. Nesse sentido, a resiliência teria uma abrangência maior, englobando tanto os mecanismos que ajudam o indivíduo a enfrentar e, logo mais, a superação da situação adversa à qual está sendo exposto.

4.4. Resultados resilientes:

Como se mencionou anteriormente, a principal diferença entre o *coping* e a resiliência estaria precisamente no fato do processo de resiliência continuar após o enfrentamento da situação adversa, almejando que o indivíduo se beneficie da experiência.

Dessa forma, os resultados resilientes são as conseqüências das ações que o sujeito colocou em jogo para superar as adversidades, as quais trouxeram para ele algum tipo de aprendizado e benefício. Como menciona Grotberg (2005), um desses benefícios seria:

... aprender da experiência. O que se aprendeu e o que falta ser aprendido? Cada experiência implica sucessos e fracassos. Os sucessos podem ser utilizados na próxima experiência de adversidade com maior confiança, e os fracassos podem ser analisados para determinar como corrigi-los. Que fatores de resiliência, que

comportamentos resilientes necessitam maior atenção? (GROTBERG, 2005, p.21).

Assim, tanto das experiências de sucesso como das de fracasso o indivíduo pode resgatar elementos importantes que incorporará (ou descartará) do seu repertório de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e comportamentos, o que acabará afetando o seu conjunto de crenças acerca de si próprio – o seu autoconceito e, particularmente, o seu senso de auto-eficácia. Isso porque um êxito, em termos gerais, trará mais confiança para enfrentar situações similares no futuro e, em termos mais específicos, essa experiência vai demonstrar ao sujeito que as habilidades e conhecimentos que possui até o momento são bons e eficazes para superar situações desse tipo. Por outro lado, um fracasso não só tende a diminuir o seu grau de confiança, como também faz com que o indivíduo coloque “em xeque” as habilidades que utilizou diante daquelas circunstâncias.

Já as crenças de auto-estima são afetadas de maneira indireta, pois nelas se refletem essas avaliações que o sujeito faz sobre sua performance, levando em conta o seu esforço, as circunstâncias e a expectativa acerca dos resultados. Assim, não necessariamente um êxito vai representar uma elevação no grau de auto-apreço, porque é possível que o sujeito atribua o êxito às condições externas como a sorte, a ajuda de outros, e não ao seu próprio esforço ou competência.

No caso de um fracasso, entretanto, o sujeito pode prevenir uma queda no seu nível de auto-estima, utilizando alguns mecanismos de proteção, como apontam Crocker e Park, (2003, p.302):

Outra estratégia para proteger a auto-estima contra ameaças é focar nas limitações de outras pessoas. Ainda que isto não elimine diretamente a ameaça, pode reduzi-la ao sugerir que a pessoa não é tão ruim em comparação com os outros. Por exemplo, após ameaças em domínios importantes, os indivíduos tendem a lembrar com maior facilidade de uma informação negativa não relacionada ao domínio da ameaça (...). De fato, as pessoas procuram informações a respeito de outros sujeitos que também tiveram um rendimento pouco desejável (...) e a se comparar com elas após um fracasso. (CROCKER e PARK, 2003, p.302) (tradução da autora).

Para avaliar as possíveis implicações destes resultados nas crenças auto-referenciadas é preciso analisar o que se considera como um resultado resiliente. Dado que,

como menciona Grotberg (2005), um enfrentamento das adversidades de forma resiliente não implica sair fortalecido prejudicando outras pessoas, mas que os resultados sejam positivos para todos.

Para isto, é preciso definir quais são os fatores de risco envolvidos e o que está sendo considerada uma adaptação positiva, ou seja, um resultado verdadeiramente resiliente, para determinar se houve ou não uma conclusão favorável no enfrentamento da situação adversa. Como menciona Infante (2002):

Definir claramente a natureza da adversidade e sua relação com a adaptação negativa permite avaliar os efeitos da intervenção destinada a promover uma determinada adaptação resiliente. Assim, por exemplo, o Programa Kuisca Wawa (1997) estabeleceu que o maltrato infantil está associado ao risco de que a criança afetada se torne tímida, insegura, depressiva e submissa (o que corresponderia a uma adaptação negativa associada à adversidade). Portanto, as intervenções programadas de Kuisca Wawa têm como objetivo promover a auto-estima, a autonomia e o protagonismo infantil (que corresponderiam a adaptações positivas) como estratégias para reduzir os efeitos negativos do maltrato. (INFANTE, 2002, p.29) (tradução da autora).

O projeto Kuisca Wawa (que significa “menino feliz”) de 1997 é orientado à prevenção dos efeitos negativos do maltrato em crianças menores de seis anos que vivem na zona rural andina do Peru. E tal como se menciona acima, foi necessário determinar quais foram as adversidades e os fatores de risco que afetavam a vida dessas crianças, para assim poder determinar quais seriam os fatores que deveriam ser resgatados para estimular o seu potencial de resiliência.

Contudo, as adversidades que afetam essas crianças são diferentes das adversidades às quais estiveram expostos os adolescentes que participaram desta pesquisa. No capítulo seguinte, tratar-se-á de definir quais são os fatores de proteção e os fatores de risco que estão presentes na vida destes adolescentes, de forma a se poder compreender quais seriam os resultados resilientes esperados.

Capítulo 5

Caracterização dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social

5.1. Definição de “situação de vulnerabilidade social”

É interessante notar que os adolescentes que fizeram parte desta pesquisa, com idades entre 15 e 18 anos, são muito brincalhões, divertidos, inteligentes, gostam de dançar, escrever músicas e se divertir com os amigos. Essas são características que eles têm em comum com quase todos os adolescentes nessa mesma faixa etária.

No entanto, os adolescentes que participaram desta pesquisa passaram por muitas situações que colocaram em risco seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e moral. Como, por exemplo, a violência física e psicológica que em muitos casos foi sofrida desde a infância, a negligência e o abandono por parte dos pais, a ocorrência de morte na família, o envolvimento com o tráfico e consumo de drogas, a convivência com a extrema pobreza, entre outros.

Por estarem expostos a esse tipo de situações, que de certa forma os deixam mais vulneráveis a apresentar problemas no seu desenvolvimento, é que podem ser considerados sujeitos em “situação de vulnerabilidade social”. Como afirmam Radke-Yarrow e Sherman¹⁸ (1990, *apud* KOTLIARENCO, 1997, p.11), “o conceito de vulnerabilidade faz referência a uma dimensão contínua do comportamento, que se move desde uma adaptação mais positiva ao estresse, em direção a uma menos positiva”.

Ou seja, é importante notar que o que acontece primeiro é a exposição do sujeito aos fatores de risco, e são estes os fatores que colocam o indivíduo em uma situação de vulnerabilidade social, a partir da qual aumentam as probabilidades de que ele apresente algum problema de conduta ou tenha comprometido o seu desenvolvimento cognitivo e/ou emocional. É importante destacar, contudo, que não existe uma relação causal entre a

¹⁸ RADKE-YARROW, M. e SHERMAN, T. Hard growing: Children who survive En: Rolf, J; Masten, A. (Ed.) *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

situação de vulnerabilidade social e as condutas de desadaptação, sendo que estas devem ser vistas somente como uma das possibilidades dentro de um leque muito amplo que surge no processo de enfrentamento da adversidade.

As situações mencionadas acima são consideradas fatores de risco, pois podem comprometer o desenvolvimento dos indivíduos, como tem sido demonstrado em diversas pesquisas.

Por exemplo, a violência física se define como uma forma distorcida de comunicação, na qual uma das pessoas (ou mais) torna-se agressiva ao ponto de chutar, dar socos, morder, espancar, ameaçar ou utilizar algum objeto com potencial de ferir (ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006, p.49). E, de acordo com Infante (2002, p.28), “o maltrato físico está associado com o risco de que a criança afetada se torne tímida, insegura, depressiva e submissa, o que corresponderia a uma adaptação negativa diante da adversidade”.

Por outro lado, a violência psicológica ocorre quando os adultos humilham, demonstram falta de interesse, tecem críticas excessivas, induzem culpa, desencorajam, ignoram sentimentos ou cobram excessivamente a criança ou o adolescente (ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006, p.48). E, como destacam Sanchez e Minayo¹⁹, (2004, *apud* ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006, p.48), este tipo de violência está relacionada com “comportamentos de agressividade, passividade, hiperatividade, depressão e baixa auto-estima, além de desencadear sentimentos de medo, menos-valia e rejeição”.

A negligência e o abandono por parte dos pais também são considerados fatores de risco. Em contrapartida, a relação de apego com os pais é considerada um fator de proteção, pois, como menciona Greenspan (1996), alguns estudos longitudinais destacaram que a presença de uma relação cálida, nutritiva e apoiadora, ainda que não esteja presente em todo momento, com pelo menos um dos pais, protege ou mitiga os efeitos nocivos de viver em um meio adverso.

Já a morte de algum membro da família também é um fator que intensifica a vulnerabilidade dos sujeitos, pois, de acordo com Assis, Pesce e Avanci, (2006):

¹⁹ SANCHEZ, R.N. e MINAYO, M.C.S. Violência contra crianças e adolescentes: questão histórica, social e de saúde. In: *BRASIL, Ministério da Saúde. Violência faz mal à saúde das crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da saúde, p. 29-38, 2004.

Os adolescentes que passaram pela experiência da morte na família são também mais vulneráveis: eles relatam mais sofrimento psíquico, (35,6% versus 28,5% que não tiveram perdas na família), dado confirmado por vários autores que encontraram mais transtornos psiquiátricos em adultos que perderam os pais nas fases iniciais da vida (...). Verificou-se também uma associação maior entre perder precocemente os pais e praticar atos anti-sociais, como falsificação de assinatura, depredação, brigas, porte de arma, furto e roubo (26,4% dos adolescentes, em contraposição aos 17,5% que mantêm o núcleo familiar). (ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006, p.40).

Outro fator de risco importante é o envolvimento com o tráfico e o consumo de drogas, tanto por parte de um familiar próximo como por parte do próprio indivíduo. De fato, como aponta Rutter²⁰ (1981, *apud* ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006, p.44), “entre os adolescentes com parentes que são usuários verifica-se uma tendência à baixa auto-estima, sofrimento psíquico, insatisfação com a própria vida e pior qualidade de relacionamento com os outros”.

Quando são os próprios adolescentes que acabam se envolvendo com a venda ou o consumo de substâncias psicoativas, os riscos são ainda maiores, pois estão expostos à violência urbana e a graves conseqüências para seu desenvolvimento físico, mental e emocional, as quais são amplamente discutidas e analisadas tanto na literatura científica como na literatura popular.

Finalmente, o nível sócio econômico precário é também considerado um fator de risco, pois acaba intensificando os efeitos dos outros fatores. A pobreza se explicita na falta de dinheiro, alimentos, condições adequadas de moradia e salubridade, acesso a escolas de boa qualidade, bem como na tendência ao aumento de conflitos entre os pais, e entre os pais e os filhos, o que repercute na vulnerabilidade das crianças e dos adolescentes.

Esses fatores levam alguns adolescentes a preferirem viver na rua em lugar de continuar em suas próprias casas, o que agrava, de certa forma, sua situação de precariedade. Contudo, apesar de vivenciarem experiências que os colocam em “situação de vulnerabilidade social”, alguns deles acionam suas capacidades, habilidades e recursos de forma a superar essas adversidades.

Em uma pesquisa realizada por Assis, Pesce e Avanci, (2006) com adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre, os autores observaram que o

²⁰ RUTTER, M. Stress, coping and development: Some issues and some questions, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.22, p.323-356, 1981.

potencial de resiliência dos participantes não se viu comprometido por estarem expostos aos fatores de risco mencionados, a não ser no caso dos adolescentes que vivenciaram violência psicológica por uma pessoa significativa. Ou seja, apesar de que seu desenvolvimento emocional, físico ou cognitivo possa ter sido prejudicado, esses adolescentes têm tanto potencial de superar as adversidades quanto outro nascido em uma melhor situação social (ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006).

É preciso analisar, então, o que conduz alguns adolescentes a enfrentarem e superarem as situações adversas, enquanto outros acabam apresentando adaptações na conduta ou problemas no seu desenvolvimento afetivo, cognitivo ou moral.

5.2. Vulnerabilidade versus resiliência

É preciso compreender que no processo de resiliência não se eliminam nem desaparecem por si só os fatores de risco, mas estes são encarados de forma diferente. Como as pessoas podem atribuir diferentes significados a um mesmo acontecimento, um fator que, ao mesmo tempo, pode ser considerado de risco, pode se tornar, para outro alguém, um fator de proteção.

Por exemplo, se um parente próximo morre por causa das drogas, isso pode ser visto por uma pessoa como uma situação irreversível e sem nenhuma consequência positiva, ou poder também ser enxergado como uma chamada de atenção para que a pessoa inicie seu próprio tratamento para controlar o abuso de substâncias psicoativas.

Então, como opina Rutter²¹ (1990, apud KOTLIARENCO, 1997, p.13), uma mesma variável pode atuar em diferentes circunstâncias tanto na qualidade de fator de risco como de proteção. Mas é importante identificar tanto os fatores de risco e de proteção, pois:

É importante identificar os fatores de risco e de proteção, já que estes permitem prever resultados negativos ou positivos no processo de desenvolvimento da criança. Isso porque é provável que desempenhem papéis importantes nos processos que envolvem as respostas das pessoas a situações de risco. Por estas razões, o autor indica que a procura deveria se dirigir aos mecanismos situacionais e do desenvolvimento que dão conta do modo em que estes

²¹ RUTTER, M. Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, v.14, p. 626-631, 1990.

processos operam, em vez de procurar fatores ou variáveis associadas aos processos de vulnerabilidade e proteção. (RUTTER, 1990) (tradução da autora).

Então, faz-se necessário tentar compreender quais são os mecanismos de proteção a partir dos quais os indivíduos podem enxergar as adversidades de maneira diferente, se sentindo capazes de enfrentá-las e superá-las. Assis, Pesce e Avanci, (2006) considera que existem três tipos de mecanismos de proteção que operam desde a infância e adolescência:

O primeiro está na própria capacidade individual de se desenvolver de forma autônoma, com auto-estima positiva, autocontrole e com características de temperamento afetuoso e flexível. O segundo é dado pela família quando provê estabilidade, respeito mútuo, apoio e suporte. O terceiro é o apoio oferecido pelo ambiente social, através do relacionamento com os amigos, com os professores e com outras pessoas significativas que têm papel de referência, reforçando o sentimento de ser uma pessoa querida e amada. (ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006, p.63).

Como se pode observar, o primeiro grupo estaria formado por mecanismos internos, que dizem respeito às crenças de auto-estima e de auto-eficácia que um indivíduo possui. E os outros dois grupos se referem à disponibilidade dos recursos humanos, como a família, os amigos e os professores, os quais podem proporcionar segurança e ajuda diante das situações adversas.

É interessante resgatar que outro autor, Gilligan²² (1997, *apud* ANAUT, 2005), destaca os mesmos mecanismos, agrupando-os em sua teoria do que seriam os “três blocos de construção da resiliência”: o sentimento de uma base de segurança (interna), a auto-estima e o sentido de auto-eficácia.

O primeiro bloco, o sentimento de segurança interna, seria importante para o desenvolvimento do processo resiliente por permitir ao indivíduo perceber que existe alguém que pode “sustentá-lo” no sentido emocional e social, confiando que não se encontrará sozinho nos casos em que precise de apoio.

Este sentimento estaria relacionado com o vínculo que o indivíduo estabelece, em idade precoce, com a família, e depois com os amigos, professores e outras pessoas que têm um papel importante na sua vida. De acordo com Anaut (2005), este sentimento se

²² GILLIGAN, C. In *a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

desenvolve a partir das primeiras experiências de apego, que envolvem vivências de pertencer a uma família, de ser reconhecido por algumas pessoas e de se sentir importante para elas. Estaria igualmente ligado ao sentimento de pertencer a um grupo social e relacional, ou seja, ter uma rede de suporte social ao seu redor.

São vários os pesquisadores (ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006; KOTLIARENCO, 2002; ANAUT, 2005; GARMEZY, 1996, INFANTE, 2005) que destacam o papel da família na construção do apego seguro na criança, ou seja, um apego que forneça, ao mesmo tempo, fortaleza e liberdade no vínculo, de forma que a criança possa se aventurar em novas descobertas sabendo que há quem a ampare caso precise.

O segundo bloco, que envolve o desenvolvimento de uma auto-estima positiva, está relacionado com o primeiro, pois construir um sentimento de segurança interna depende da pessoa se perceber como alguém de valor aos olhos dos outros, principalmente dos pais, que constituem o primeiro *locus* de afeto da criança.

A auto-estima é considerada uma das bases da resiliência, pois, como resgata Anaut (2005), ela recobre uma disposição mental que prepara o indivíduo para reagir de acordo com suas expectativas de sucesso, sua aceitação e sua determinação pessoal. Duas das experiências que são consideradas as mais importantes no desenvolvimento da auto-estima, no sentido positivo, são (RUTTER²³, 1985 *apud* ANAUT, 2005):

1) Relações de amizade e amorosas seguras e harmoniosas (experiência relacionada ao estabelecimento de relações afetivas positivas e seguras);

2) O fato de ter sucesso na realização de tarefas que são consideradas como importantes pelo indivíduo e, por isso, estão no centro dos seus interesses (experiência relacionada ao desenvolvimento das crenças de auto-eficácia).

O terceiro e último bloco da construção da resiliência, também relacionado aos dois primeiros, é constituído pelas crenças positivas de auto-eficácia. Estas são importantes particularmente no sentido de outorgar ao indivíduo a noção de confiança nas próprias capacidades e na obtenção de recursos para lidar eficazmente com as demandas de cada situação.

²³ RUTTER, M. Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *British Journal of Psychiatry*, v.147, p. 598-611, 1985.

De acordo com Anaut (2005), algumas pesquisas demonstram que a construção de crenças positivas de auto-eficácia está relacionada com o fato dos pais adotarem e manterem um estilo de paternidade confiante e seguro. Esta confiança cria nas crianças a crença de que são capazes de cumprir suas tarefas de maneira autônoma e eficaz, tomando consciência das suas capacidades para atuar sobre o ambiente e, assim, experimentar sua independência e autonomia.

Os pais que mantêm a idéia de que seus filhos sempre precisam de ajuda na realização das suas tarefas, acabam por desenvolver neles a idéia de que são dependentes de outros, o que contribui para que estejam sempre inseguros diante do ambiente.

A partir do que foi visto até agora sobre os mecanismos de proteção e risco é possível descrever algumas das particularidades do processo de construção da identidade em adolescentes que vivenciam ou vivenciaram uma situação de vulnerabilidade social, de forma a buscar compreender como estas mesmas características permitiriam ao sujeito passar por um processo de resiliência.

5.3. Construindo a si mesmo apesar da adversidade

Apesar de existir pouca literatura científica que busque, especificamente, explicar como se desenvolvem as crenças auto-referenciadas em crianças e adolescentes que vivenciam situações que colocam em risco seu desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo, pode-se perceber que implicações a esse respeito aparecem, indiretamente, em muitos estudos, mostrando que estas têm um papel importante na condução do processo de resiliência.

As crenças auto-referenciadas começam a ser desenvolvidas desde que existe interação entre o indivíduo e seu meio, com especial ênfase na interação com as pessoas mais significativas, como foi descrito no primeiro capítulo. Com as crianças e os adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social não é diferente, pois também desenvolvem suas crenças auto-referenciadas nessa interação.

Muitas delas possuem uma família com pelo menos um dos pais vivos, ou têm irmãos, tios, primos, avós. Porém, dadas as condições econômicas precárias, a violência física e psicológica que sofrem por parte de membros da própria família, a violência urbana

que cerca o local de moradia, acompanhada geralmente da exposição ao tráfico de drogas, muitas crianças e adolescentes acabam indo morar nas ruas, deixando a família para trás.

Nas ruas, muitos deles experimentam o que chamam de “liberdade”, pois se vêem livres de muitas obrigações, como trabalhar para ajudar a manter a família ou ter de ir para a escola, e também conseguem evitar a violência sofrida em casa. A rua passa a ser, então, a única alternativa vislumbrada pela própria criança ou adolescente. A instituição de abrigo vem depois, como uma alternativa proposta por outros adultos.

Porém, em muitos casos, os abrigos se constituem como uma proposta de solução para um “problema social”, mas não visam a atender as necessidades particulares de desenvolvimento psicológico, físico e cognitivo destas crianças e adolescentes que, na realidade, foram vítimas da exclusão social e econômica que gerou esse “problema social”.

Então, a rua e o abrigo passam a ser os ambientes de maior impacto na vida destes indivíduos, como menciona Yunes (2004):

Muitas crianças e adolescentes passam longos períodos de suas vidas nas ruas ou são encaminhados judicialmente a instituições de abrigo (...). Para crianças institucionalizadas, o abrigo é muitas vezes o ambiente imediato de maior impacto em suas vidas, ou melhor, o microsistema no qual ele/ela realiza maior número de atividades, papéis e estabelece interações face a face ou simbólicas. (YUNES, 2004, 210).

Na teoria do desenvolvimento ecológico do ser humano, explicitada por Bronfenbrenner (1996), “microsistema” constituiria o primeiro sistema ecológico no qual o indivíduo se desenvolve, inclui seu ambiente mais imediato: a família, os amigos, a escola, a vizinhança, a igreja, e no caso dos adolescentes institucionalizados, é precisamente o abrigo.

É neste microsistema onde se dão as primeiras relações interpessoais que, como já se viu, são um elemento crucial no desenvolvimento das crenças de autoconceito, autoestima e auto-eficácia. Tal como resgata Bronfenbrenner²⁴ (1979, 1996, *apud* YUNES, 2004):

²⁴ BRONFENBRENNER, U. A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre, Artes Médicas, (Original publicado em 1979), 1996.

As crianças necessitam participar de atividades progressivamente mais complexas e recíprocas com uma ou mais pessoas com quem desenvolvam relações de apego mútuo, irracional e emocional. Tais pessoas comprometem-se com seu bem-estar por toda a vida. Estas atividades devem ser regulares e por um longo período, o que virá a propiciar o desenvolvimento humano nas diferentes dimensões: intelectual, social, emocional e moral. (...) Sentimento afetivo positivo, reciprocidade e equilíbrio de poder são ingredientes-chaves para a construção de interações sensíveis ao desenvolvimento psicológico. (Bronfenbrenner, 1979, 1996).

Assim, ainda estando em uma instituição de abrigo, as crianças e adolescentes procurarão estabelecer laços seguros de afeto mútuo, comunicação e troca de experiências, as quais lhes possam oferecer as bases necessárias para poderem satisfazer sua necessidade de segurança interna, e que lhes permitam desenvolver suas habilidades e capacidades de construir, assim, suas crenças auto-referenciadas.

Portanto, quem é chamado a estabelecer esse vínculo de afeto que a criança ou o adolescente será o educador ou cuidador que trabalha na instituição de abrigo. Contudo, em um estudo realizado por Yunes *et al.* (2004) sobre as equipes técnicas que trabalham em instituições de abrigo para crianças e adolescentes no Brasil, detectou-se que “havia poucos funcionários, o que gera uma sobrecarga de tarefas (...). E que a maioria dos cuidadores possuía baixa escolaridade” (YUNES *et al.*, 2004, 211). Essa carga excessiva de trabalho incide, de maneira direta, na qualidade do tempo dedicado ao cuidado e estabelecimento de relações de afeto com as crianças e os adolescentes. E ainda quando uma baixa escolaridade não necessariamente implica na falta de afeto nas relações com os outros, explicaria a falta de conhecimento e, às vezes, de preocupação com o desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes institucionalizados.

Além disso, a alta rotatividade de funcionários e voluntários que trabalham nesses locais contribui para a construção de um “estilo de apego inseguro”. O estilo de apego vai se construindo na interação do bebê com sua mãe, mas na adolescência outras pessoas e instituições ocupam esse lugar. Os adolescentes que construíram um estilo de apego inseguro mostram muitas dificuldades em estabelecer e manter relações de afeto e confiança mútua, com medo de serem “abandonados novamente”. Tal como afirmam Allen

*et al.*²⁵ (1996, *apud* ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006, p.65), “ao longo dos anos, isso (um estilo de apego inseguro) favorece o desenvolvimento de personalidades perturbadas por sentimentos de ansiedade, exigências excessivas, condutas desafiadoras, dificuldades de relacionamentos interpessoais e mentais”.

Contraditoriamente, neste período da vida os indivíduos têm a necessidade de estabelecer e manter relações de vínculo que sejam seguras, para reafirmar seu sentimento de auto-estima, mas, ao mesmo tempo, necessitam se distanciar dos outros para desenvolver um novo sentido de autonomia. As mudanças corporais e os conflitos emocionais e de construção da identidade durante a adolescência são o centro da atenção do indivíduo, tal como resgatam também Assis, Pesce e Avanci (2006, p.23):

Na adolescência os afetos e os conflitos são ampliados. O adolescente reexamina sua identidade e os papéis que deve desempenhar. Em geral, ocorre um desajuste consigo mesmo, havendo maior necessidade de afirmação pessoal e de busca de autonomia e independência em relação à família. É preciso que surja um adulto significativo para contrabalançar os conflitos com os pais, freqüentes nessa fase da vida. As relações amorosas são valorizadas e o sentimento de confiança é cambaleante. (ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006, p.23).

Portanto, há de se levar em consideração que as necessidades das crianças institucionalizadas são diferentes daquelas da população adolescente. Esta requer uma atenção diferenciada, já que ao mesmo tempo em que os adolescentes buscam manter suas relações de apego e segurança com os outros, também estão em busca de autonomia e afirmação da sua individualidade.

Para que estes adolescentes possam se sentir “donos do próprio destino”, ou seja, consigam alcançar certo grau de autonomia e afirmar sua identidade, é necessário que se sintam confiantes nos próprios recursos e habilidades para lidarem, eles mesmos, com as outras instâncias da sociedade. E, nesse sentido, o papel da escola é determinante.

A escola permite ao adolescente testar suas habilidades nas mais variadas situações: no campo social suas habilidades são testadas ao tentar estabelecer e manter amigos e nesse contexto onde também surgem, muitas vezes, as primeiras relações

²⁵ ALLEN, J.P.; HAUSER, S.T.; BORMAN-SPURREL, E. Attachment theory as a framework for understanding sequelae of a severe adolescent psychopathology: An 11-year follow-up study. *Journal of Consulting on Clinical Psychology*, v.64, p. 254-264, 1996.

amorosas; a aparência física ganha destaque e parece estar sendo constantemente avaliada; além disso, no âmbito acadêmico, suas habilidades e conhecimentos estão sendo permanentemente revisados e avaliados. Assim, é nesse contexto que é construída e revista grande parte das crenças de autoconceito, auto-estima e auto-eficácia.

Além disso, a escola é uma instituição que deveria permitir ao indivíduo tomar posse de ferramentas e recursos, tanto próprios como externos, os quais são necessários para poder estabelecer relações com as demais instâncias sociais. Alguns adolescentes, particularmente aqueles que estão institucionalizados, percebem que diversas instâncias sociais como o Conselho Tutelar, o Juizado de Menores, a Promotoria da Infância e da Adolescência, etc. têm um impacto direto em suas vidas, através das diversas decisões que tomam, que por vezes vitimizam, por vezes protegem, como menciona Yunes (2004).

Mas estas instâncias não estão inscritas no microsistema em que vivem estes adolescentes institucionalizados, e sim em um mesossistema de relações, como descrevem Koller e Hutz, (1997; 2002): “as interações estabelecidas no mesossistema consideram as influências que provém da rede de apoio social. Rede esta que é definida como o conjunto de sistemas e pessoas significativas que compõem as ligações sociais e afetivas de relacionamento recebidas e percebidas pelas crianças”.

Portanto, é necessário que a escola ajude a conhecê-las e compreender quais são os mecanismos disponíveis para as interações sujeito-instituição, a fim de que os adolescentes possam se perceber como verdadeiros condutores das suas vidas. Truck (2001, *apud* YUNES, 2004, 208) também aponta que “essa rede necessita de um processo em que os sujeitos interajam entre si e se disponibilizem a compartilhar afeto e conhecimento, pressuposto fundamental para qualquer ação que implique a construção coletiva da solidariedade”.

Este conhecimento outorgará ao sujeito uma sensação de controle sobre o próprio destino, o que têm implicações diretas em suas crenças de auto-eficácia, as quais terão de ser acionadas diante das situações mais difíceis. Quando um indivíduo percebe que também depende dele o caminho da própria vida, sem dúvida há uma grande chance dele se responsabilizar efetivamente por seus próprios atos.

É importante analisar com maiores detalhes qual é o papel da educação escolar neste processo, em que medida podem ser estimulados, neste contexto, os fatores e os

comportamentos resilientes. Por outro lado, reconhece-se que os resultados resilientes também podem trazer algumas implicações para o processo de aprendizagem.

5.4. Resiliência no contexto escolar

O contexto escolar é eminentemente social. Todas as atividades estão imersas no marco das relações interpessoais que há entre os próprios alunos, e entre os alunos e os professores. Assim, quando essas relações estão permeadas de entusiasmo e confiança por parte dos professores, pode-se conseguir que o aluno se sinta também entusiasmado e confiante para se aventurar em novos caminhos de aprendizagem, vistos, então, como novos desafios.

Este encorajamento não pode ser forçado ou fictício, dado que os professores que se propõem a entusiasmar os seus alunos devem estar eles mesmos fortemente entusiasmados pela tarefa de ensinar. Pajares e Urdan (2006) sugerem que um alto nível de auto-eficácia para ensinar está, de fato, relacionado com resultados positivos na aprendizagem das diversas matérias escolares, com o grau de motivação e com o próprio senso de auto-eficácia dos próprios estudantes.

Além disso, Melillo (2005) afirma que:

Pesquisas demonstram que as escolas que estabelecem altas expectativas para todos os seus alunos e as que lhes oferecem apoio para alcançá-las são as que têm mais altos índices de sucesso na tarefa pedagógica. O interessante é que também melhoram os índices de comportamento problemático (abandono dos estudos, abuso de drogas, gravidez precoce e delinquência) em relação a outras escolas. (MELILLO, 2005, p.99).

Assim, em uma escola onde há respeito e verdadeira consideração das habilidades de cada sujeito, as expectativas de aprendizagem se tornam altas e positivas, e isso fomenta o potencial de resiliência que ajuda os indivíduos a evitar as condutas problemáticas. Como resgata Bernard (1996, p.23): “a pesquisa sobre a resiliência oferece aos educadores um plano para criar escolas em que todos os alunos possam progredir, tanto social como academicamente”.

Porém, no contexto escolar é que muitas das desvantagens econômicas dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social ficam mais expostas, como lembram Assis, Pesce e Avanci (2006, p.53): “a escola é um local em que as desigualdades sociais estão cristalizadas na vida dos alunos. Suas condições físicas e materiais e a qualidade do ensino já sinalizam para o jovem seu lugar no mundo e os limites dos ‘possíveis sociais’ que podem almejar”.

Dessa forma, essas desigualdades sociais repercutem na vida escolar desses adolescentes, tendendo a minar tanto suas relações interpessoais como seus projetos de vida, bem como seu estímulo para o aprendizado.

As condições econômicas precárias que afetam as relações interpessoais dentro da família também acabam afetando o convívio dos adolescentes na escola. Como menciona Meneghel²⁶ (1996, *apud* ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006, p.54), “aqueles adolescentes que sofreram algum tipo de violência em casa correm quatro vezes mais risco de serem diagnosticados como violentos na escola”.

Nunez e Abramovay²⁷, (2003, *apud* ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006, p.53) destacam ainda que “os adolescentes mais velhos e do sexo masculino vivenciam mais situações problemáticas na escola, com expressão da agressividade culturalmente esperada do sexo masculino, tradicional vítima e autor dos conflitos escolares e sociais”.

Além disso, o desempenho escolar também pode ser afetado pela carência material. Para Assis, Pesce e Avanci (2006),

Problemas na escola também são mais comuns entre os adolescentes que passaram por maiores privações materiais, constatando-se pior desempenho em português e matemática, participação menos ativa em sala de aula e em grupos estudantis, maior fragilidade para o uso de substâncias psicoativas e mais manifestações de sofrimento emocional. (ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006, p.38).

Percebe-se que quando a escola não resgata e acolhe as particularidades de cada indivíduo estas não desaparecem, ao contrário, tendem a se tornar diferenças que geram

²⁶ MENEGHEL, S.N. Família em pedaços: um estudo sobre violência doméstica e agressividade na adolescência. Tese de Doutorado em Clínica Médica, Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

²⁷ NUNEZ, M.F.R. e ABRAMOVAY, M. Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas. Brasília: Unesco/Fundação W.K. Kellogg/Unirio, 2003.

conflitos sociais, minam o desempenho acadêmico e acabam afastando os indivíduos da escola. Este acolhimento deveria aparecer permeando com carinho e respeito cada relação interpessoal construída no cotidiano escolar.

Camargo (2004) também aponta este fato quando refere que:

No modelo de escola que nega a dimensão emocional, todos os alunos são prejudicados, não apenas aqueles que têm problemas de aprendizagem. Mas, evidentemente, o aluno mais prejudicado é aquele que já traz problemas provenientes de histórias de vida mais complexas. Como estes alunos, habitualmente, não correspondem ao padrão exigido ou esperado de escrever, falar, se comportar, sofrem muito em um ambiente escolar que não permite o exercício da dimensão da emoção. (CAMARGO, 2004, p.181).

Melillo (2005, p.96) chama a atenção para o fato de que, quando os alunos percebem que “suas reais condições de vida são consideradas, sua diversidade cultural é atendida e a aprendizagem começa revelando fatos concretos nos quais estão inseridos”, então sua auto-estima aumenta e suas capacidades cognitivas ganham uma dimensão verdadeira, pois crescem sendo “impulsionadas pela tarefa criativa da aprendizagem”. E também aumentam as possibilidades de integração coletiva, pois com uma maior auto-estima os adolescentes sentem mais confiança em si mesmos para aprender a se relacionar melhor com os outros, tanto amigos como professores.

Capítulo 6

Método da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma ONG (Organização Não-Governamental) localizada na região metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná, região sul do Brasil. A referida ONG foi criada oficialmente em 1991, e funciona como uma Fundação Educacional sem fins lucrativos, que tem por finalidade dar assistência e educação integral a crianças e adolescentes (do sexo masculino), com idades entre 6 e 18 anos, oriundos das classes menos favorecidas (principalmente em situação de rua) de Curitiba e região Metropolitana.

O atendimento se dá em sistema de abrigo, em uma chácara de 11 alqueires, com capacidade para 80 crianças e adolescentes, os quais são divididos em casas-lares de acordo com sua idade e desenvolvimento físico e psicológico. Esta chácara foi comprada por meio de doações e sua localização é afastada do centro de Curitiba, precisamente para evitar o contato com fatores de risco, como a exposição às drogas.

Todos os meninos e adolescentes da ONG mantêm contato esporádico com a família, por meio de visitas desta à própria chácara, organizadas pelos educadores com o fim de reaproximar o menino de sua família. Todos freqüentam a escola, sendo que aqueles com idade a partir de 15 anos têm a oportunidade de participar de cursos de capacitação, visando conseguir o primeiro emprego. Muitos deles trabalham em lugares próximos à ONG e alguns dos “ex-meninos da chácara” são hoje estudantes de diversas faculdades.

É interessante resgatar que dentro desta ONG realiza-se um trabalho que almeja a permanência e o êxito das crianças e adolescentes na escola. A pedagoga responsável realiza o acompanhamento escolar, que inclui a tarefa de esclarecimento de dúvidas e ajuda nas lições da escola, visitas às escolas para conversar com os professores sobre a aprendizagem e o comportamento de cada criança e adolescente.

Além disso, a pedagoga, os demais educadores e alguns voluntários realizam atividades pedagógicas e lúdicas, de forma a estimular o desenvolvimento destes meninos. Essas atividades incluem contação de histórias, dinâmicas variadas, jogos ao ar livre, caminhadas, experiências com música, filmes, pintura, entre outras estratégias utilizadas

para atingir o objetivo principal, como aparece na missão da ONG: “Promover educação integral para crianças e adolescentes em situação de risco, possibilitando-lhes a autonomia e a cidadania”.

Antes de começar a coleta de dados da pesquisa propriamente dita houve uma etapa prévia, que consistiu na inserção da pesquisadora na ONG como voluntária nas práticas do dia-a-dia, ajudando as crianças e adolescentes em suas lições de casa e conversando com eles sobre diversos assuntos, como seus gostos particulares, suas inquietações e suas aspirações para o futuro.

O objetivo dessa inserção foi o de estabelecer um vínculo que permitisse tanto à pesquisadora como aos adolescentes sentirem-se mais à vontade para responder aos instrumentos que fazem parte do estudo. O vínculo foi efetivado graças à colaboração da pedagoga que trabalha diretamente com os adolescentes, ao contínuo apoio mostrado pelos outros educadores e à abertura, respeito e grande simpatia mostrada pelos adolescentes.

Na etapa prévia à coleta dos dados foi apresentado ao responsável pela ONG, e ao responsável legal pelos adolescentes, o “termo de consentimento livre e esclarecido” (Anexo 1), elaborado pela pesquisadora e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Setor de Saúde da UFPR)²⁸. Foi solicitada a sua assinatura no documento após a explicação dos objetivos da pesquisa, o esclarecimento de todas as dúvidas sobre os procedimentos da pesquisa e de deixar estabelecido o compromisso de retorno dos resultados da mesma.

Com o grupo de sujeitos também foi realizada uma conversa prévia, visando esclarecer os objetivos, os procedimentos, responder às eventuais dúvidas e firmar o acordo de retornar aos participantes os resultados do estudo.

Contudo, apesar dos cuidados prévios, a pesquisa teve seus percalços. Devido ao fato das questões propostas nas escalas psicológicas aplicadas e na entrevista acessarem temas de caráter bastante pessoal, alguns participantes não se sentiram suficientemente à vontade para respondê-las e alguns desistiram antes de terminar as entrevistas. Ao serem perguntados por que se sentiam incomodados, vários garotos responderam que não

²⁸ Esta pesquisa está de acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor da Saúde da UFPR, que aprovou a realização do projeto no dia 01 de agosto de 2007, sob o Registro CEP/SD; 404.084.07.07 e CAAE: 1842.0.000.091-07.

gostavam de falar sobre si mesmos, ou sobre coisas que tinham acontecido na escola, e outros simplesmente se negaram a responder ao instrumento sem dar explicações. Todos estes sujeitos foram respeitados em suas decisões.

A coleta dos dados teve duas etapas, correspondentes às duas partes da pesquisa: em um primeiro momento o estudo possuiu um caráter quantitativo, pois o seu objetivo, nesta etapa, foi fazer um levantamento, por meio de escalas padronizadas, dos níveis de autoconceito, de auto-estima e de auto-eficácia, isto é, das crenças que um grupo de adolescentes que vivem em situações sociais precárias tem sobre si mesmos.

Em seguida a pesquisa adquiriu um caráter qualitativo, pois na segunda etapa o objetivo foi identificar e analisar a dinâmica de mobilização destas crenças ao ter que lidar com as adversidades às quais os adolescentes participantes estão (ou estiveram) expostos. Objetivando o acesso a esses dados foi utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturada, elaborado previamente pela pesquisadora e pela professora orientadora, com base na fundamentação teórica e nos objetivos da pesquisa.

Antes de iniciar a coleta dos dados, realizou-se um estudo piloto, para verificar a pertinência do vocabulário e precisão das perguntas que fizeram parte das escalas e da entrevista. Para este estudo foram selecionados três adolescentes, dois com 16 e um com 15 anos (por meios estatísticos se comprovou que essas eram as idades mais representativas dentro do grupo). Após a análise e a discussão destes dados, foi possível definir que as escalas eram apropriadas, mas algumas perguntas da entrevista precisavam ser alteradas, seja no vocabulário, seja na própria elaboração, de forma que atendesse mais diretamente aos objetivos do estudo.

A seguir apresentam-se detalhadamente as características dos participantes, dos instrumentos e dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

6.1. Participantes

Participaram da primeira etapa 25 adolescentes, do sexo masculino, entre 15 e 18 anos, moradores da casa-lar mencionada. A todos estes adolescentes foram aplicadas as escalas psicológicas e todos são considerados ao fazer a análise correspondente à primeira

etapa do trabalho. Porém, dos 25 participantes, somente 15 responderam a todas as questões da entrevista e são considerados na análise da segunda etapa.

6.2. Instrumentos

Para a primeira etapa foram selecionadas, a partir da perspectiva teórica da psicologia cognitiva, três escalas que buscam avaliar o nível das crenças que os adolescentes têm sobre si mesmos. Estas escalas são:

- Escala Rosenberg de Auto-Estima: criada por Rosenberg²⁹ (1991; traduzida para o português por LOOS, 2003), trata-se de uma escala tipo “likert”, a qual possui 10 itens destinados a avaliar globalmente a atitude positiva ou negativa em relação a si mesmo, com quatro possibilidades de resposta (“concordo totalmente”, “concordo”, “discordo”, “discordo totalmente”) (Anexo 2).

- Escala Pier-Harris de Autoconceito: desenvolvida por Piers e Harris³⁰ (1984; traduzida e adaptada para o Brasil por JACOB e LOUREIRO, 1999), é composta por 80 afirmativas sobre como as crianças e adolescentes percebem a si mesmos, com duas alternativas de resposta (“sim” e “não”) e inclui seis categorias ou dimensões que compõem o autoconceito, a saber: “comportamento”, “status intelectual e acadêmico”, “aparência física e atributos”, “ansiedade”, “popularidade”, “felicidade e satisfação” (Anexo 3).

- Escala de Auto-Eficácia para Crianças e Adolescentes: criada por Bandura, (1990; adaptada ao contexto espanhol por PASTORELLI, CAPRARA, BARBARANELLI, ROLA, ROSZA e BANDURA, 2001; e traduzida para o português especificamente para esta pesquisa³¹), consta de 35 itens agrupados em três grupos, objetivando avaliar as crenças de eficácia que o sujeito possui nos âmbitos acadêmico, social e de autoregulação.

²⁹ ROSENBERG, M. Self-esteem scale. In: ROBINSON, J.; SHAVER, P. E WRIGHTSMAN, L. (eds.) *Measures of personality and social psychology attitudes*, v.1. California: Academic Press, 1991.

³⁰ PIERS, E. V. e HARRIS, D. B. Pier-Harris Children’s self-concept scale. In: ROBINSON, J.; SHAVER, P. e WRITGHMAN, L. (eds.) *Measures of personality and social psychology attitudes*, v.1. California: Academic Press, 1991.

³¹ A tradução foi feita por uma professora brasileira de espanhol e pela pesquisadora. Posteriormente foi feito um grupo de discussão entre a pesquisadora e a professora orientadora para reformular as questões de acordo com os critérios baseados na teoria da auto-eficácia. Na continuação fez-se um estudo piloto com a escala traduzida com três adolescentes, os quais responderam também às outras três escalas, e suas respostas foram analisadas para testar eventuais dificuldades com os termos utilizados, bem como a pertinência de cada um dos elementos da escala tendo em vista os objetivos da pesquisa. Os resultados obtidos com estes participantes nas escalas foram incorporados aos do grupo, porém os da entrevista-piloto não o foram.

Os diferentes níveis de eficácia percebida pelos sujeitos correspondem às cinco alternativas de resposta oferecidas para cada questão (“péssimo”, “mal”, “mais ou menos”, “bem” e “excelente”) (Anexo 4).

Para a segunda etapa foi elaborada uma entrevista semi-estruturada, cujo roteiro foi preparado pela pesquisadora e revisado, tanto pela professora orientadora, como pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e, ainda, pelo diretor da ONG, responsável legal dos adolescentes que lá moram.

Através da entrevista procurou-se acessar o seguinte:

(1) Os elementos que indiquem quais são as crenças que os adolescentes têm sobre si mesmos, verificando a relação existente entre o discurso embutido em suas respostas a este instrumento e as respostas dadas nas escalas. O intuito de tal procedimento não foi colocar em dúvida a veracidade dos sujeitos, mas tornar mais factível a análise de conteúdo das respostas e vincular as respostas padronizadas das escalas com a linguagem que eles utilizam de maneira pessoal.

(2) O que o próprio indivíduo define e analisa como um evento adverso dentro do seu âmbito escolar, bem como os recursos que utilizados para enfrentar esta situação dentro de um possível processo resiliente.

(3) E, por fim, alguns elementos indicadores, a partir da perspectiva da auto-regulação, dos recursos que o indivíduo utilizou para enfrentar o evento adverso, se e como esses recursos formam parte das suas crenças auto-referenciadas, e se estes foram repensados após o evento, retroalimentando o circuito.

No quadro a seguir se detalha como foram pensadas e elaboradas as questões de forma a responder aos objetivos formulados acima. A primeira e a última colunas do quadro referem-se aos objetivos tanto gerais como específicos para os quais as questões foram elaboradas, a segunda coluna contém o número da questão e a terceira coluna contém a questão em si, tal como aparece no roteiro que foi utilizado na entrevista.

Quadro 2: Quadro explicativo das questões da entrevista.

Objetivos gerais do conjunto de perguntas	Número	Pergunta	Objetivo específico da pergunta
Estabelecer um	1	<i>Quantos anos você tinha ao começar a escola?</i>	Perceber se a relação que

vínculo cordial ao começar a entrevista, aproveitando para situar o sujeito no tema central: a escola.	2	<i>Como você se sentiu quando começou a escola? Como foi para você ir para a escola?</i>	existe entre o adolescente e a escola é percebida em termos positivos ou negativos, de forma geral.
Acessar quais são os aspectos de si mesmo que o indivíduo leva em consideração para construir seu autoconceito e sua auto-estima; e comparar estes dados com os das respectivas escalas.	3	<i>Existem coisas boas em você? Como quais?</i>	Identificar alguns aspectos do autoconceito que o indivíduo leva em consideração para afirmar sua auto-estima.
	4	<i>E existem coisas ruins? Como quais?</i>	Identificar alguns aspectos do autoconceito que minam ou desestabilizam a auto-estima do indivíduo.
	5	<i>De maneira geral, você gosta do jeito que é?</i>	Esta questão é utilizada na comparação do discurso pessoal com os dados coletados pela escala de auto-estima.
Definir o que se entende por adversidade, para poder utilizar esta definição na análise posterior.	6	<i>Você poderia mencionar alguma situação ruim que você teve que enfrentar dentro da escola?</i>	Determinar e analisar o que o sujeito percebe como sendo uma situação adversa, em função de eventos que ele mesmo vivenciou.
Determinar quais foram as estratégias de <i> coping </i> utilizadas pelo sujeito naquela situação.	7	<i>O que você sentiu naquele momento?</i>	Determinar a emoção que o sujeito identificou com aquela experiência.
	8	<i>O que você fez para passar essa sensação?</i>	Determinar as estratégias que o adolescente utilizou para lidar com as suas emoções.
	9	<i>Como você enfrentou o problema?</i>	Definir as estratégias de <i> coping </i> que o sujeito utilizou para lidar com a situação descrita como adversa.
	10	<i>Por que você escolheu esse jeito de lidar com o problema?</i>	Compreender os motivos internos do sujeito pelos quais o mesmo colocou em prática a estratégia referida, como também determinar se o sujeito utilizou um tipo de <i> coping </i> focado na emoção ou focado no problema.

Determinar o grau de auto-eficácia percebida dentro do contexto específico da adversidade.	11	<i>Quando isso aconteceu, como você achava que você ia se sair?</i>	Aborda diretamente o sentido de auto-eficácia do sujeito frente à situação adversa.
	12	<i>Por que você achava isso?</i>	Focalizar outras crenças que o indivíduo possui a respeito de si mesmo que podem ter influenciado em sua maneira de lidar com a situação.
Indagar sobre os recursos de autoregulação dos indivíduos para lidar com a situação adversa.	13	<i>E o que você pensou em fazer para sair dessa situação?</i>	Avaliar o empreendimento de condutas para a obtenção da meta estabelecida: a superação da situação adversa.
	14	<i>E você realmente fez aquilo que você pensou em fazer? (Por que não?)</i>	Acessar o monitoramento dos progressos em prol da obtenção da meta estipulada.
	15	<i>Você alguma vez pensou que essa situação pudesse voltar a se repetir?</i>	Acessar os recursos de autoregulação emocional que o indivíduo utiliza para lidar a situação adversa.
	16	<i>O que você pensou em fazer se isso voltasse a acontecer?</i>	Acessar os recursos de autoregulação que um indivíduo utiliza para manter um esforço contínuo em direção à meta estabelecida.
Investigar se houve ou não um processo de resiliência ao superar a adversidade em questão.	17	<i>Pensando sobre isso agora, como você acha que se saiu?</i>	Refere-se à percepção da superação: investigar se o sujeito passou por um processo de resiliência, no qual a adversidade em questão foi superada (ou não).
Avaliar as possíveis implicações que a superação da situação adversa teve em seus processos de aprendizagem.	18	<i>Alguém te ensinou a lidar assim com esse tipo de situações? O que é que essas pessoas diziam a você?</i>	Acessar os recursos que o indivíduo dispunha para lidar de maneira eficiente com a situação adversa.
	19	<i>O que foi que você aprendeu com essa situação?</i>	Acessar os recursos que se tornaram parte do autoconceito do indivíduo a partir da superação da adversidade.

	20	<i>Se você tivesse que ajudar alguém que está na mesma situação que você esteve, o quê você faria? Ou o que diria?</i>	Analisar a diferença que o indivíduo observa entre os recursos dos quais dispunha e aqueles que acredita que precisaria para lidar com a situação de maneira eficiente.
Observar as mudanças que podem ter sofrido as crenças auto-referenciadas do indivíduo a partir da situação vivenciada.	21	<i>Houve alguma mudança no seu jeito de ser depois de lidar com essas situações?</i>	Detectar possíveis mudanças no autoconceito do indivíduo, a partir do enfrentamento da situação adversa.
	22	<i>Como foi essa mudança para você? Como você se vê depois de ter passado por isso?</i>	Refere-se à percepção dessas mudanças, em termos qualitativos, que afetarão sua autovalorização (auto-estima).

6.3. Procedimentos de coleta e análise dos dados

A coleta de dados foi realizada em sessões individuais, dedicando a cada indivíduo atenção exclusiva tanto ao responder às escalas como ao realizar as entrevistas. As escalas foram preenchidas em um intervalo de tempo de 20 a 25 minutos, em lugares escolhidos pelos próprios adolescentes que poderiam ser a biblioteca, o escritório do diretor da ONG, ao ar livre, ou até no campinho de futebol.

Já a entrevista foi realizada sempre no mesmo local, a sala de computação, onde a acústica permitiu uma boa qualidade na gravação das mesmas. O tempo de duração de cada entrevista foi de aproximadamente 15 minutos. As entrevistas foram integralmente gravadas e transcritas para posterior análise.

O tratamento dos dados coletados através das escalas realizou-se com o programa estatístico Excel (Microsoft Office). Os dados obtidos foram introduzidos em planilhas e, com o uso de fórmulas estatísticas, obteve-se a somatória total, a média, os pontos máximos e mínimos e os coeficientes de correlação entre os dados de uma mesma escala e entre dados de diferentes escalas. Com esses dados foram elaborados quadros e gráficos estatísticos, com o objetivo de delinear as características dos 25 sujeitos participantes da primeira etapa da pesquisa.

As respostas dadas pelos participantes na entrevista foram tratadas fazendo-se uma análise do discurso, com a elaboração de categorias expressivas dos núcleos de significado, objetivando-se sistematizar os dados mais importantes das respostas do grupo completo. Foi também utilizada uma análise gráfica de conteúdo (CAMARGO, 2004) para explicar alguns dados específicos. A partir das categorias obtidas foi possível elaborar diagramas explicativos para vários conjuntos de respostas, que pretendem responder aos objetivos propostos no quadro explicativo da entrevista (Quadro 2).

A seguir, as informações coletadas foram integradas em estudos de caso individualizados, focando-se sete adolescentes participantes da segunda etapa, escolhidos pela riqueza de suas respostas aos instrumentos aplicados. O objetivo dos estudos de caso é o de obter uma visão dinâmica acerca da relação entre a construção da identidade e os processos de aprendizagem vivenciados por indivíduos que tiveram que enfrentar, e eventualmente ultrapassar, situações subjetivamente definidas como adversas.

Capítulo 7

Apresentação, análise e discussão dos resultados

7.1 Apresentação dos dados coletados por meio das escalas

Os dados coletados por meio da aplicação das escalas psicológicas foram distribuídos em planilhas e tratados estatisticamente. A apresentação dos mesmos foi organizada em forma de tabelas e gráficos, onde pode-se apreciar melhor os dados, facilitando a realização das comparações e deduções necessárias.

Na continuação se apresentarão os escores (tanto gerais como parciais) obtidos pelos adolescentes em cada uma das escalas utilizadas. Além da somatória total, da média, dos pontos mínimos e máximos (que se apresentam na parte final de cada tabela), os quais foram obtidos ao serem aplicadas as fórmulas estatísticas específicas.

No Quadro 3 aparecem os escores gerais obtidos nas escalas de Auto-Estima (ROSENBERG, 1965), de Autoconceito (PIERS e HARRIS, 1984) e de Auto-Eficácia (BANDURA, 1990), assim como a somatória, a média aritmética, o escore mínimo e o máximo alcançado pelos 25 participantes que fizeram parte da primeira etapa da pesquisa. É importante destacar que, pelos devidos motivos éticos, os nomes aqui apresentados são fictícios.

Quadro 3: Escores gerais obtidos nas escalas de auto-estima, autoconceito e auto-eficácia.

Indivíduos	Auto-estima	Autoconceito	Auto-eficácia
Tony	27	45	103
Patrício	28	55	138
Daniel	33	39	95

Rogério	32	56	143
Tomás	28	59	154
Eric	27	61	142
Victor	33	54	123
Rodrigo	30	52	119
Felix	27	52	129
Inácio	29	43	112
Felipe	27	43	116
João	30	56	129
Joseph	29	49	125
Jorge	30	49	128
Pedro	34	63	117
Bruno	37	69	144
Xavier	17	11	69
Sebastião	23	43	89
Estevão	24	47	91
Eduardo	27	64	154
Jaime	21	33	98
Vicente	33	53	130
Emanuel	35	66	152
Ronaldo	27	64	112
Danilo	32	56	141
Somatória	720	1282	3053
Média	28,8	51,28	122,12
Mín. obtido	17	11	69
Mín. possível	10	0	35
Máx. obtido	37	69	154
Máx. possível	40	80	175

O resultado possível de ser atingido na escala de auto-estima varia de 10 a 40 pontos. Na escala de autoconceito os escores podem variar de 0 a 80, e na escala de auto-eficácia os escores podem variar de 35 a 175.

No quadro acima se pode observar o escore médio obtido na escala de auto-estima (28,8), que corresponde a 72% o que se considera razoavelmente alto, se comparado o resultado final obtido com a pontuação mais elevada.

O escore médio obtido na escala de autoconceito (51,28), que corresponde a 64,1%, pode ser considerado mediano se comparado com a pontuação máxima, que é de 80 nessa escala.

Já o escore médio obtido na escala de auto-eficácia (122,12) corresponde a 69,8%, que também é considerado mediano, se comparado ao escore máximo que é de 175 nessa escala.

Observa-se que os índices mínimos encontrados nas três escalas foram obtidos por um único adolescente, o Xavier. É interessante notar que seu escore na escala de auto-estima (17) não fica tão distante da média do grupo (28,8), ao contrário do que acontece com seu escore na escala de autoconceito (11), que se distancia muito da média do grupo (51,1) e com seu escore na escala de auto-eficácia (69), que também se distancia bastante da média (122,12).

Por outro lado, os índices máximos encontrados nas escalas de auto-estima e autoconceito foram também alcançados por um mesmo sujeito, o Bruno, que, apesar de não ter alcançado o índice máximo na escala de auto-eficácia, seu escore corresponde a uma auto-eficácia considerada alta.

Já o escore máximo obtido na escala de auto-eficácia foi alcançado ao mesmo tempo por dois sujeitos: Tomás e Eduardo, os quais demonstram ter, ao mesmo tempo, escores de nível médio na escala de auto-estima e positivo na escala de autoconceito.

A partir destas observações, poder-se-ia sugerir que o adolescente que apresenta o escore mínimo no autoconceito (o Xavier) provavelmente não consegue perceber muitos elementos positivos como parte do seu autoconceito, o que pode estar gerando uma baixa auto-estima. Dado que, como foi visto na fundamentação teórica, um fator que tende a gerar a baixa auto-estima de uma pessoa é ter um autoconceito empobrecido (isto é, pouco claro e confiável).

E se, de fato este adolescente possui um autoconceito empobrecido, isto também explicaria porque suas crenças de auto-eficácia são negativas, pois se uma pessoa não tem clareza, nem confiança nos seus próprios recursos, então é provável que acredite que não vai dar conta de tarefas que requeiram a utilização desses recursos.

Por outro lado, ao observar os indivíduos que obtiveram os escores máximos, pode-se deduzir que o nível de auto-estima não tem implicações estritas de causalidade no seu nível de auto-eficácia. Pois, ainda que o mesmo adolescente (Bruno) tenha obtido o escore máximo nas escalas de auto-estima e no autoconceito, e obteve um escore bastante alto na auto-eficácia, não alcançou o escore máximo nesta.

Além disso, os adolescentes (Tomás e Eduardo) que obtiveram o escore máximo na escala de auto-eficácia alcançaram o nível positivo na escala de autoconceito, mas seu nível na escala de auto-estima não é considerado alto, mas sim médio.

Agora, depois de ter se analisado os escores gerais obtidos pelos participantes da pesquisa, se apresentarão, no Quadro 4, os escores parciais relativos às seis dimensões que compõem o autoconceito de uma pessoa, conforme acessados pela escala utilizada: “aparência física e atributos”, “ansiedade”, “comportamento”, “status intelectual e acadêmico”, “popularidade e felicidade”.

Quadro 4: Escores parciais das seis dimensões da escala de autoconceito.

Indivíduos	Físico	Ansiedade	Comportamento	Acadêmico	Popularidade	Felicidade
Tony	5	8	14	9	5	7
Patrício	12	6	12	13	9	9
Daniel	7	9	5	1	8	8
Rogério	12	11	9	16	10	8
Tomás	11	7	14	14	7	10
Eric	12	10	10	15	11	9
Victor	8	8	12	13	9	8
Rodrigo	12	5	11	11	7	8
Felix	9	8	10	13	6	6
Inácio	7	6	9	10	6	8
Felipe	9	5	11	8	5	7
João	11	6	12	10	11	9
Joseph	7	6	13	11	9	6
Jorge	13	5	11	14	10	6
Pedro	12	11	13	14	12	10
Bruno	12	10	13	17	13	10
Xavier	4	2	0	3	2	1
Sebastião	8	4	11	10	9	4
Estevão	5	5	10	13	6	6
Eduardo	12	11	12	15	11	10
Jaime	5	5	9	4	8	5
Vicente	11	12	6	9	12	9
Emanuel	12	12	12	14	11	10
Ronaldo	8	8	15	14	10	7
Danilo	12	12	8	14	11	10
Média	9,44	7,68	10,48	11,4	8,72	7,64
Mínimo obtido	4	2	0	1	2	1

Mínimo possível	0	0	0	0	0	0
Máximo obtido	13	12	15	17	13	10
Máximo possível	13	14	16	17	14	10

Como se pode observar, os escores mínimos, que são muito inferiores em comparação à média do grupo, foram obtidos em quase todas as dimensões por um mesmo sujeito, o Xavier. E pode se constatar, também, que se trata do mesmo adolescente que obteve o escore mínimo no autoconceito geral.

As respostas nas escalas sugerem que este indivíduo se considera desprovido de recursos, pois não consegue perceber elementos positivos em quase nenhuma área de sua vida, ou seja, ao mesmo tempo em que indica a presença de um autoconceito negativo, explicaria também, em parte, suas crenças negativas de auto-estima e auto-eficácia.

Porém, na dimensão “status intelectual e acadêmico” foi o Daniel quem obteve o escore mínimo. Este adolescente, no entanto, não apresenta um nível de auto-estima baixo, e sim mediano; além disso, apesar de apresentar níveis de autoconceito e auto-eficácia negativos, seus escores não são tão baixos em relação à média do grupo.

Recorrendo ao que foi descrito na parte teórica deste trabalho, pode se presumir que a auto-estima deste adolescente não é contingente a sua dimensão intelectual e acadêmica, ou seja, como ele provavelmente não outorga muita importância a essa área, sua auto-estima não sofre uma queda drástica.

O que parece não acontecer com suas crenças de auto-eficácia, pois para que estas sejam positivas, ele precisaria perceber que possui recursos adequados (ou seja, ter um autoconceito claro e positivo), de forma a acreditar que pode dar conta das diversas tarefas acadêmicas.

Logo se deduz que, apesar de poder descontar a importância de certa área do desenvolvimento para que sua auto-estima não seja afetada, não é possível fazer o mesmo desconto na construção das crenças de auto-eficácia.

Passando agora à análise dos escores mais elevados, pode-se observar que são quatro os adolescentes que atingiram o escore máximo na dimensão “felicidade e satisfação” (Bruno, Emanuel, Tomás e Pedro), são três os adolescentes que o fizeram na

dimensão “ansiedade” (Vicente, Emanuel e Danilo), e um sujeito para cada uma das outras dimensões: “aparência física” (Jorge), “comportamento” (Ronaldo), “acadêmica” (Bruno) e “popularidade” (Bruno).

Dos quatro adolescentes que obtiveram o escore máximo no quesito “felicidade”, pode se observar também que:

Bruno obteve também o escore máximo em outras duas dimensões: acadêmica e popularidade. Seus escores também estão acima da média em todas as outras dimensões.

Emanuel também obteve o escore máximo no quesito ansiedade, e pontos acima da média em todas as outras dimensões.

E Tomás e Pedro que, apesar de não terem obtido escores máximos em nenhuma outra dimensão, mostraram pontos acima da média em todas elas.

Disto se pode deduzir que, para uma pessoa se sentir feliz e satisfeita consigo mesma e com a sua vida, não é necessário que tenha uma percepção de todos os aspectos que constituem sua identidade como sendo “excelentes”, mas sim que os perceba positivamente.

Contudo, essa condição parece ser necessária, mas não suficiente, pois, do que se percebe dos outros três adolescentes que obtiveram escores máximos em alguma das dimensões acessadas pelo instrumento:

Jorge, que alcançou o escore máximo na dimensão da aparência física, não obteve o escore máximo na dimensão da felicidade. Ainda que seja importante notar que seu escore na dimensão “ansiedade” mostra-se abaixo da média.

Vicente também obteve o escore máximo na dimensão ansiedade (como, quando da contagem de pontos da escala, os itens negativos são invertidos, um alto escore na dimensão “ansiedade” significa baixa ansiedade), mas também não alcançou o escore máximo na dimensão felicidade. E é importante observar que seu escore na dimensão comportamento está abaixo da média.

Já Ronaldo, que alcançou a pontuação máxima na dimensão comportamento, tem um escore abaixo da média na dimensão da aparência física, e também não alcançou o escore máximo na dimensão felicidade.

Estas observações são muito intrigantes, pois indicam que bastaria com que apenas uma dimensão das crenças que um sujeito sustenta a respeito de si mesmo não seja positiva, para que o sujeito já não se sinta plenamente feliz e satisfeito consigo mesmo.

Pode se deduzir então que, mesmo não sendo necessário que uma pessoa reconheça todos os aspectos que constituem sua identidade como sendo ótimos, é necessário que tenha uma percepção positiva de todos eles. E se alguma parte das suas crenças auto referenciadas é percebida de maneira negativa, então isso é suficiente para que não se sinta completamente feliz e satisfeita consigo mesma.

No que diz respeito à escala de auto-eficácia também são definidos, além do escore total, os escores acerca do que o sujeito interpreta como sendo sua auto-eficácia nos âmbitos sociais, acadêmico e de autoregulação da conduta. Esses escores são apresentados no Quadro 5:

Quadro 5: Escores parciais das três dimensões da escala de auto-eficácia.

Indivíduos	Acadêmica	Social	Autoregulação
Tony	56	36	11
Patrício	70	51	17
Daniel	40	45	10
Rogério	68	57	18
Tomás	76	60	18
Eric	67	56	19
Victor	67	47	9
Rodrigo	53	46	20
Felix	66	46	17
Inácio	57	43	12
Felipe	60	45	11
João	57	50	22
Joseph	55	49	21
Jorge	69	48	11
Pedro	58	48	11
Bruno	80	56	8
Xavier	33	23	13
Sebastião	37	37	15
Estevão	44	39	8
Eduardo	76	62	16
Jaime	45	40	13
Vicente	48	57	25
Emanuel	72	61	19

Ronaldo	51	53	8
Danilo	65	59	17
Média	58,8	48,56	14,76
Mínimo obtido	33	23	8
Mínimo possível	17	13	5
Máximo obtido	80	62	25
Máximo possível	85	65	25

Com respeito aos escores mínimos, pode se observar que um mesmo adolescente (o Xavier) atingiu o ponto mínimo nas dimensões acadêmica e social. Já na dimensão da autoregulação foram outros três adolescentes (Bruno, Estevão e Ronaldo) que obtiveram, ao mesmo tempo, o escore mínimo. Por outro lado, com relação aos escores máximos, estes foram atingidos por adolescente diferentes em cada uma das dimensões da escala (Bruno, Eduardo e Vicente).

É interessante notar que ter algumas crenças positivas com respeito à auto-eficácia acadêmica e social não implica no fato de ter também uma crença positiva respeito à auto-eficácia na regulação da própria conduta. Bruno, por exemplo, obteve o escore máximo na dimensão acadêmica e um escore alto também na dimensão social, mas atingiu o escore mínimo na autoregulação. Também dois outros adolescentes, Estevão e Ronaldo, que obtiveram o escore mínimo na autoregulação, mostraram escores altos e considerados positivos nas outras duas dimensões.

Contudo, é importante notar que há quatro participantes com escore muito baixos na dimensão da autoregulação (Victor, Bruno, Estevão e Ronaldo), o que, de certa maneira, contradiz pesquisas anteriores (ORTIZ e GANDARA, 2002) que apontam que os meninos (em comparação com as meninas), ao entrarem na adolescência, mostram uma elevação no seu sentido de auto-eficácia na regulação e controle da própria conduta.

Isso poderia ser explicado pela situação de vulnerabilidade a que estiveram expostos os adolescentes participantes desta pesquisa, já que essas situações podem ter levado os adolescentes a se comportar de maneira a lhes causar problemas e, por esse motivo, se sentem menos eficazes para regular suas condutas no futuro.

A partir dos escores gerais e parciais encontrados nas escalas e expostos até aqui foi possível elaborar quadros e gráficos estatísticos, os quais são apresentados a seguir, de forma a poder apreciar melhor os dados que caracterizam ao grupo dos adolescentes em questão.

7.1.1 Dados comparativos das três escalas aplicadas

A partir dos escores gerais obtidos pelos 25 adolescentes nas três escalas e apresentados no Quadro 1, foi elaborado o Quadro 4, que agrupa os indivíduos de acordo com os níveis correspondentes a estes escores. A escala de auto-estima possui três níveis: baixo, médio e alto; a de autoconceito possui dois: baixo e alto; e a de auto-eficácia também possui dois níveis: baixo e alto.

De acordo com os resultados mostrados neste quadro, foi construído o gráfico mostrado na

Quadro 6: Frequência de sujeitos agrupados de acordo com o nível correspondente aos seus escores nas três escalas aplicadas.

Crenças auto-referenciadas	Níveis e escores correspondentes	Indivíduos	Porcentagem
Auto-estima	Baixa [10-20>	1	4%
	Média [20-30>	13	44%
	Alta [30-40]	11	52%
Autoconceito	Negativo [0-40>	3	12%
	Positivo [40-80>	22	88%
Auto-eficácia	Baixa [35-105>	6	24%
	Alta [105-175]	19	76%

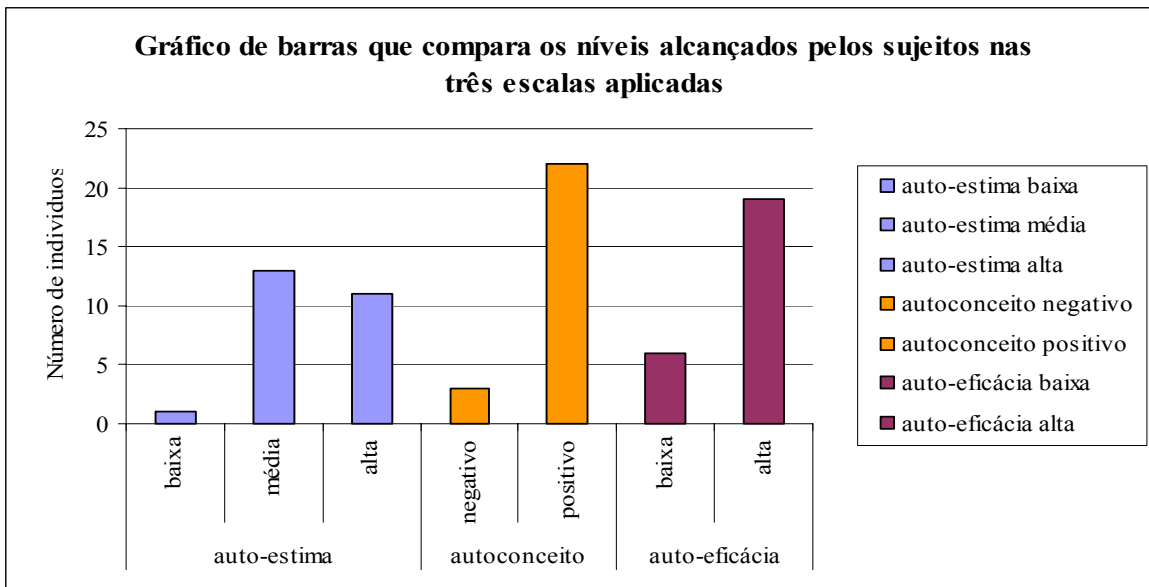


Figura 3: Gráfico comparativo dos níveis alcançados nas três escalas.

Este é um gráfico de barras onde se pode apreciar que a maioria dos indivíduos do grupo, onze no total, possui uma auto-estima média. A seguir, aparecem os indivíduos que possuem uma auto-estima alta, sete ao todo, e, finalmente, há somente um adolescente com auto-estima baixa.

Também pode ser observado que a maioria dos participantes possui um conceito positivo a respeito de si mesmo. São 22 os adolescentes que têm escores correspondentes a este nível, enquanto três adolescentes apresentam um autoconceito negativo.

Por fim, se pode verificar também que a maioria possui uma auto-eficácia alta, sendo 19 os adolescentes que obtiveram escores que se classificam nesse nível, enquanto seis sujeitos obtiveram escores que representam uma auto-eficácia baixa.

Observa-se que as barras que representam os escores da escala de autoconceito parecem acompanhar as barras que representam os escores obtidos na escala de auto-eficácia. Já os escores alcançados na escala de auto-estima não acompanham, de maneira tão visível, os escores alcançados nas outras duas escalas.

De forma a compreender melhor as relações entre os resultados obtidos a partir das três escalas foi preciso determinar os coeficientes de correlação, para saber se elas estão relacionadas e quão estreitas seriam estas relações.

O coeficiente de correlação ajuda a determinar o grau de relação entre duas propriedades referentes a um mesmo fenômeno. Este coeficiente varia entre -1 e +1, de maneira que se uma propriedade tem um coeficiente igual a 1 (um positivo) ou muito próximo a esse valor, então se diz que essas duas propriedades estão intimamente relacionadas. Quando o valor do coeficiente vai se aproximando do -1 (um negativo), então se diz que essas propriedades não estão relacionadas de maneira íntima. Esse dado foi obtido ao se comparar o conjunto de escores obtidos por um mesmo sujeito em duas escalas diferentes e aplicando-se uma fórmula programada no programa Excel.

A seguir, são apresentados os coeficientes de correlação entre as escalas de auto-estima, autoconceito e auto-eficácia, obtidos a partir da comparação dos escores gerais dos adolescentes, a partir dos quais se desenhou o gráfico estatístico apresentado na Figura 4.

Quadro 7: Coeficientes de correlação encontrados entre os escores gerais das três escalas aplicadas.

Coeficiente de Correlação	Autoconceito	Auto-estima	Auto-eficácia
Autoconceito	1		
Auto-estima	0,703	1	
Auto-eficácia	0,813	0,612	1

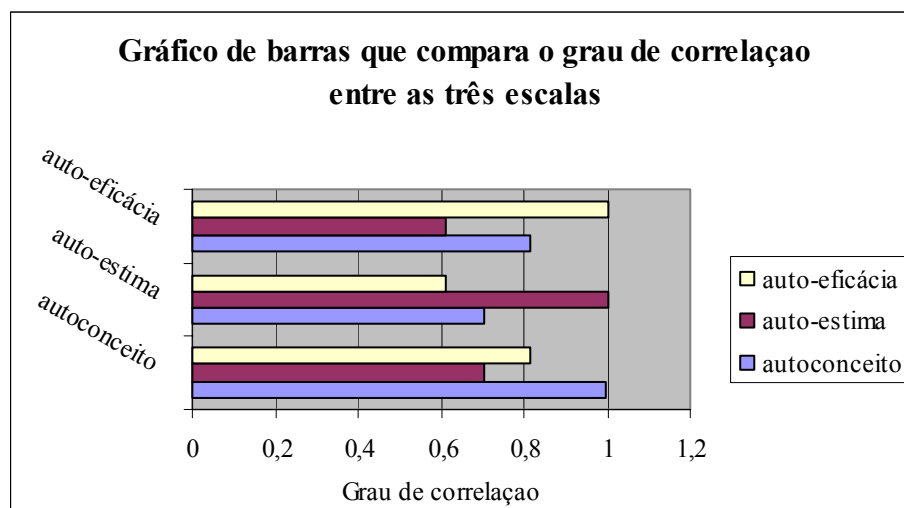


Figura 4: Gráfico comparativo dos graus de correlação entre as três escalas.

No gráfico apresentado pode-se apreciar que as escalas que estão mais intimamente relacionadas são precisamente as do autoconceito e da auto-eficácia, com um coeficiente de correlação de 0,81, o que é considerado uma correlação bastante alta. E isto concorda plenamente com o que foi visto na fundamentação teórica, já que as crenças de auto-eficácia estão intimamente ligadas ao autoconceito, sendo, por alguns autores inclusive consideradas uma parte importante deste, já que são aquelas que permitem uma previsão do comportamento do sujeito.

Também houve uma correlação positiva e considerada alta entre as escalas do autoconceito e da auto-estima, com um índice de 0,70. Isso também vai ao encontro da teoria pesquisada na primeira parte deste trabalho, pois, conforme mencionado, a auto-estima vai sendo construída a partir das avaliações que a pessoa faz dos elementos que fazem parte do seu autoconceito.

As escalas que se mostram se mais distantes entre si são as da auto-estima e a da auto-eficácia, com um coeficiente de correlação de 0,61. Apesar disso, é ainda um coeficiente considerado importante em se tratando de Ciências Humanas.

Ainda assim, isto também concorda com o que foi descrito na parte teórica, pois há uma disjuntiva teórica quanto a se definir como estas duas crenças se relacionam entre si. De acordo com o que foi descrito, existiria uma relação de construção mútua, onde a importância que o indivíduo e a cultura outorgam a certos âmbitos do desempenho humano serviria como guia para que o indivíduo estabeleça os domínios nos quais a sua auto-estima é contingente. Esse dado, por sua vez, serviria para indicar ao sujeito quais são os âmbitos aos quais dedicará mais tempo e esforço para desenvolver habilidades, e também proporcionaria a busca de oportunidades onde o indivíduo pode desenvolver seu sentido de auto-eficácia.

Para ilustrar como o coeficiente de correlação funciona, foi elaborado o gráfico estatístico apresentado na Figura 5, no qual se pode apreciar a maneira como os níveis obtidos pelos sujeitos da pesquisa, nos três conjuntos de crenças que compõem as crenças auto-referenciadas, aproximam-se entre si.

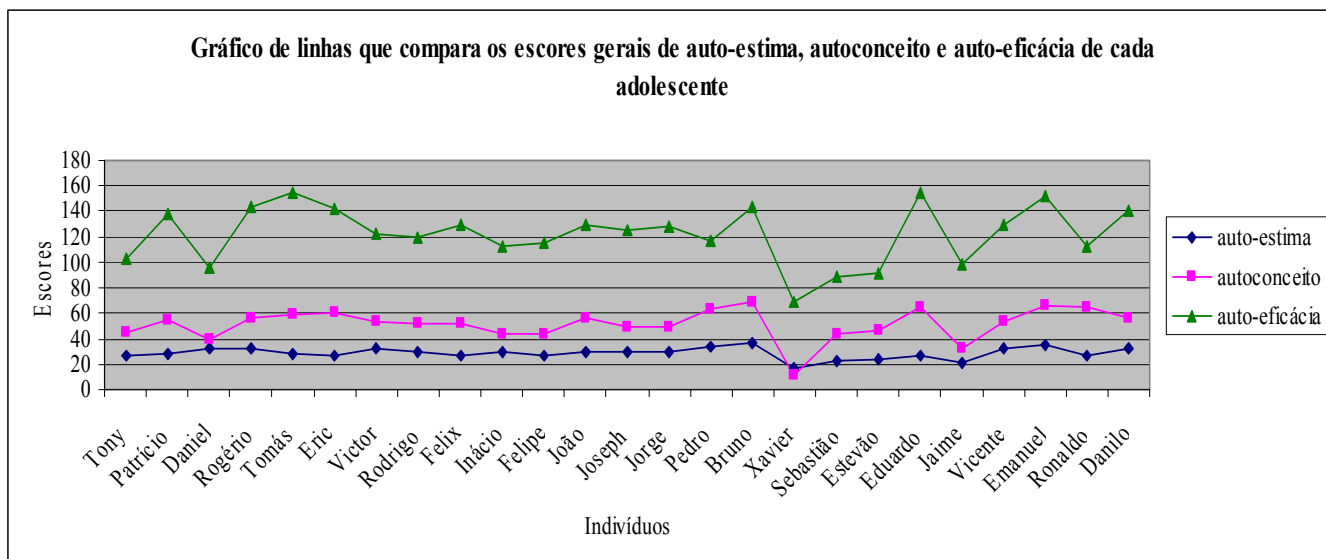


Figura 5: Gráfico comparativo dos escores gerais individuais obtidos nas três escalas.

Neste gráfico, cada sucessão de pontos (que indica os escores obtidos por cada participante desta parte da pesquisa) descreve linhas de diferentes cores que representam cada uma das escalas utilizadas. As linhas permitem observar, com mais clareza, como os escores obtidos com a escala de auto-eficácia (linha verde) acompanham os escores obtidos por meio da escala de autoconceito (linha cor-de-rosa). E também é possível verificar como os escores obtidos com a escala de auto-estima (linha azul) não acompanham de maneira tão contínua as outras duas linhas, que representam as outras duas escalas.

A seguir serão apresentados os dados obtidos com cada uma das escalas em separado, para facilitar a análise posterior.

7.1.2 Dados referentes à escala de auto-estima:

O quadro estatístico em forma de pie (Figura 6) mostra os escores obtidos com a aplicação da Escala Rosenberg de Auto-Estima (Rosenberg, 1965; traduzida para o português por LOOS, 2003), que já foram apresentados anteriormente, mas aqui estão divididos de acordo ao nível correspondente.

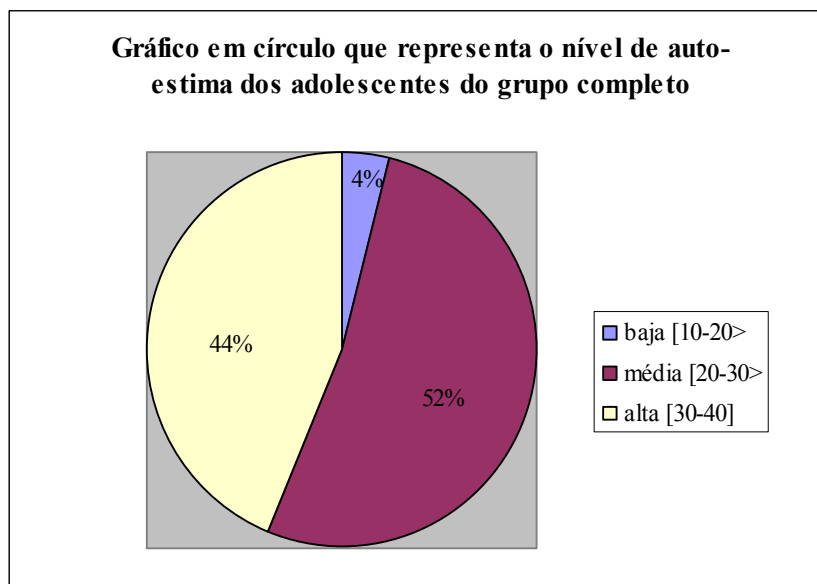


Figura 6: Gráfico representativo do nível de auto-estima do grupo completo.

Como pode se observar, a maioria (52%) dos adolescentes possui uma auto-estima considerada média, logo aparecem os adolescentes que possuem uma auto-estima alta (44%), e somente 4% deles teria uma auto-estima baixa.

É importante resgatar que esses resultados são bons e positivos, pois, considerando a situação de vulnerabilidade social que vivenciaram estes indivíduos a qual, provavelmente, os expôs a diversas situações de estresse e adversidade, vários destes adolescentes poderiam ter tido suas crenças auto-referenciadas mais seriamente prejudicadas (o que, em alguns casos, parece ter ocorrido).

Por outra parte, é possível se pensar que tenha sido, para esses adolescentes, necessário desenvolver crenças positivas sobre si mesmos, de forma a poder utilizá-las como um recurso no enfrentamento e na superação das adversidades às quais estiveram expostos. Já que, como se mencionou na fundamentação teórica, a auto-estima é base dos demais pilares nos quais se apóia a resiliência.

E como foi apontado também, o desenvolvimento de uma auto-estima consistente é fruto do cuidado e atenção afetiva que um adulto significativo dá à criança ou adolescente. Destaca-se aqui o papel importante que tiveram e têm os pais, tios, professores e educadores em geral, na vida desses adolescentes. Porém, como muitos destes adolescentes vivenciaram o abandono e/ou a rejeição da família e alguns deles não têm uma

figura paterna ou materna de quem receber essas atenções, poderia se inferir que foram, portanto, os professores e educadores que trabalham e convivem diretamente na ONG onde se encontram abrigados, que passaram a ser percebidos pelos adolescentes como fornecedores de carinho, afeto, cuidado e atenção.

7.1.3 Dados referentes à escala de autoconceito:

Os escores gerais obtidos pelos sujeitos na Escala Pier-Harris de Autoconceito (1984; traduzida e adaptada para o Brasil por JACOB e LOUREIRO, 1999) e expostos no Quadro 1, foram utilizados para agrupar os sujeitos de acordo com os níveis correspondentes a um autoconceito negativo (que inclui os escores de 0 a 39) e a um autoconceito positivo (com escores de 40 a 80) e elaborar o gráfico estatístico apresentado na Figura 7.

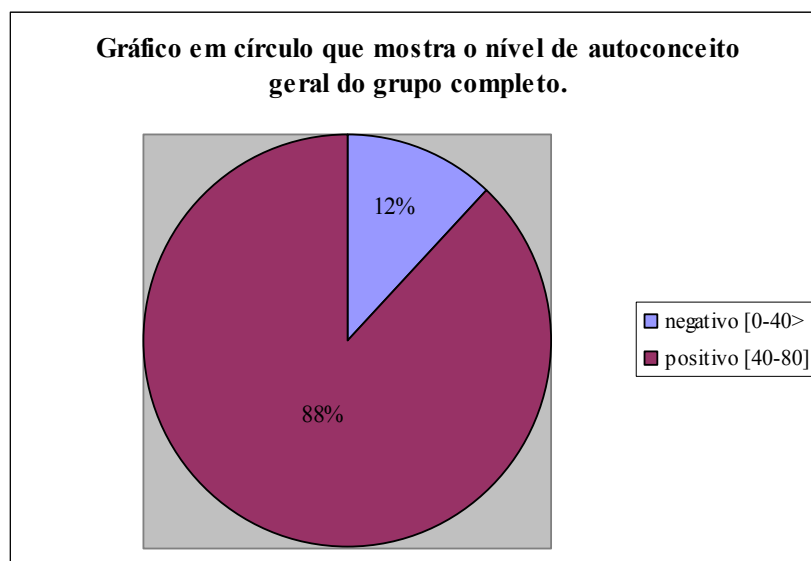


Figura 7: Gráfico representativo do nível de autoconceito do grupo completo.

Neste gráfico pode-se apreciar que o autoconceito geral da maioria dos adolescentes é positivo, com 88% da população avaliada (22 indivíduos) com esse nível e, somente 12% (três sujeitos) com um autoconceito negativo.

Dos três sujeitos que obtiveram escores negativos nessa escala, um deles possui o escore mínimo na escala de auto-estima, o outro possui uma auto-estima média e o terceiro, possui uma auto-estima considerada alta (33). Porém, todos possuem um escore

considerado negativo também na escala de auto-eficácia, destacando-se, novamente, a ligação estreita entre esses dois conceitos.

Por outro lado, é interessante notar que parece não haver uma relação estritamente linear entre as crenças de autoconceito e as de auto-estima, o que é sugerido por este critério, o da comparação dos diferentes grupos de crenças em um mesmo indivíduo. Assim, não é sempre que um indivíduo apresenta um autoconceito negativo apresentará, também, baixa auto-estima. E isso poderia ter uma explicação se forem levados em consideração, novamente, os âmbitos nos quais o indivíduo ancorou sua auto-estima, ou seja, os âmbitos que são considerados importantes para ele e, que ajudam a determinar se acredita que é alguém de valor, ou não.

Conforme descrito anteriormente, dentro da escala de autoconceito cada sujeito recebeu escores específicos para cada uma das seis dimensões que o compõem, além do escore geral. Esses escores foram especificados no Quadro 2 e utilizados para agrupar os sujeitos de acordo com um nível (positivo ou negativo) em cada uma destas dimensões, como pode se observar no Quadro 8.

O gráfico estatístico apresentado na Figura 8, elaborado a partir dos dados do Quadro 8, apresenta uma comparação entre a quantidade de sujeitos com um nível negativo e a quantidade de sujeitos com um nível positivo, em cada uma das dimensões do autoconceito.

Quadro 8: Frequência dos sujeitos agrupados de acordo com aos seus escores nas seis dimensões do autoconceito.

Dimensão do autoconceito	Níveis e escores correspondentes	Indivíduos
Físico	Negativo [1-7>	4
	Positivo [7-13]	21
Ansiedade	Negativo [1-8>	11
	Positivo [8-14]	14
Comportamento	Negativo [1-9>	3

	Positivo [9-16]	22
Acadêmico	Negativo [1-10>	4
	Positivo [10-17]	21
Popularidade	Negativo [1-8>	6
	Positivo [8-14]	19
Felicidade	Negativo [1-6>	2
	Positivo [6-10]	23

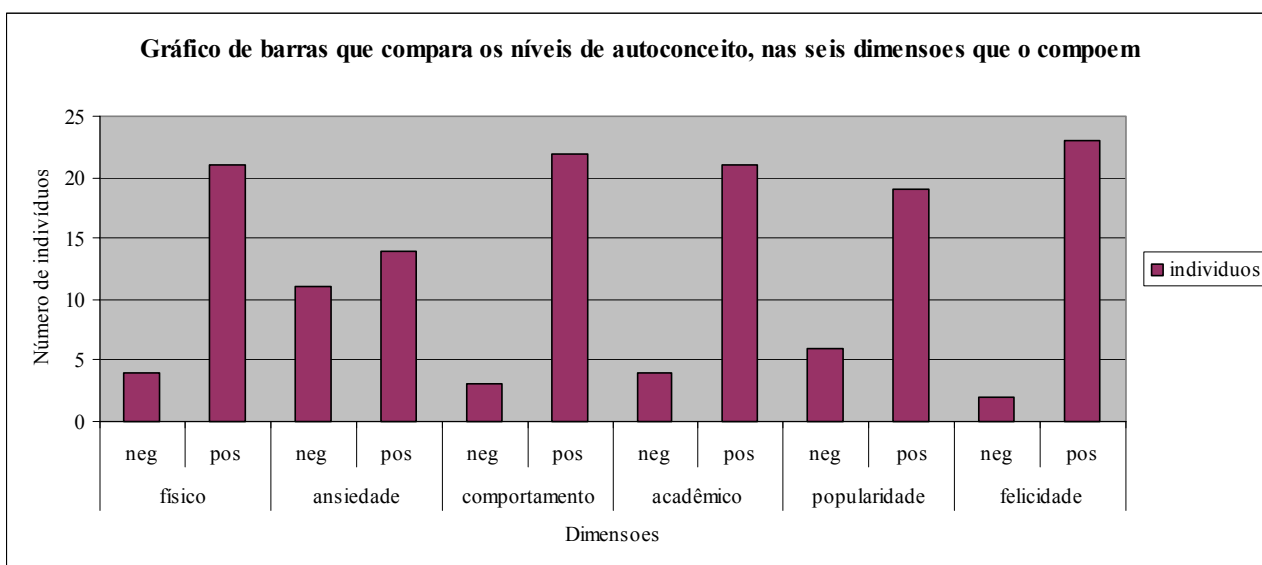


Figura 8: Gráfico comparativo entre os níveis alcançados em cada um das seis dimensões do autoconceito, pelo grupo completo.

Como pode se apreciar, nas dimensões da felicidade, aparência física e atributos, comportamento e status acadêmico e intelectual, a maioria dos sujeitos tem um autoconceito positivo de si mesmo, pois houve apenas de dois (8%) a quatro (16%) adolescentes que obtiveram baixos escores nestas sub-escalas.

Porém, na dimensão da popularidade o número de sujeitos com baixos escores sobe para seis (24% do total), e na dimensão da ansiedade há onze adolescentes (44% do total), sugerindo um nível de ansiedade razoavelmente alto no grupo estudado.

Faz-se interessante notar que a dimensão que explora o quesito da “felicidade e satisfação consigo mesmo e com a vida” é a que tem maior número de adolescentes com altos escores. Poderia se considerar tal resultado como um indicativo de que, apesar de todas as dificuldades e situações adversas às quais estiveram expostos, estes adolescentes se consideram, de maneira geral, pessoas felizes e satisfeitas – ao menos no que se refere a aquilo que é acessado pela escala.

Nesse sentido, também poderia ser considerado um indicador de seu processo de resiliência. Quando, apesar de todos os fatos negativos, o indivíduo ainda pode perceber aspectos positivos em si mesmo, como o que ocorre, principalmente, nas áreas de aparência física, status acadêmico e comportamento entre os adolescentes pesquisados, tem se satisfeito um dos critérios pelos quais se define a resiliência.

Talvez seja necessário detalhar melhor o comportamento dos sujeitos no que diz respeito à sub-escala “ansiedade”, na qual quase a metade dos adolescentes obteve baixos escores. Esta dimensão inclui elementos como se sentir nervoso, preocupado ou com medo diante de situações acadêmicas (provas, por exemplo), ou situações sociais (com relação à aprovação dos outros), ou se sentir triste frequentemente.

Isso pode ter relação com as situações de estresse contínuos às que os mesmos estiveram expostos. Porém, não é possível generalizar, dado que a maioria (56%) dos adolescentes obteve bons escores nesta dimensão. Então, provavelmente, o resultado encontrado se deva a uma combinação entre atributos pessoais de fragilidade e a intensidade com que são vivenciadas as situações, incluindo as de adversidade.

Na continuação, as relações que existem entre as diferentes dimensões avaliadas dentro da escala de autoconceito serão analisadas de forma a se determinar quais são as dimensões que estão mais intimamente relacionadas e quais são as mais distantes entre si. Para isto, foi necessário obter o coeficiente de correlação entre as dimensões avaliadas. Esses coeficientes de correlação estão expostos no quadro seguinte:

Quadro9: Coeficientes de correlação entre as seis dimensões da escala de autoconceito.

Grau de correlação	Físico	Ansiedade	Comportamento	Acadêmico	Popularidade	Felicidade
Físico	1					
Ansiedade	0,544	1				
Comportamento	0,313	0,157	1			
Acadêmico	0,668	0,466	0,623	1		
Popularidade	0,707	0,694	0,357	0,555	1	
Felicidade	0,717	0,758	0,462	0,556	0,668	1

Destes dados se percebe que as dimensões que estão mais intimamente relacionadas são as de felicidade e ansiedade, com um coeficiente de correlação de 0,76, considerada uma correlação importante. O segundo índice mais alto é o que aparece entre as dimensões de felicidade e aparência física, com um coeficiente de 0,72, que também é considerada uma correlação importante.

E isto é particularmente interessante, pois como acaba de ser descrito, a dimensão da felicidade foi a que mais obteve altos escores, enquanto a dimensão da ansiedade foi a que mais teve baixos escores. Entretanto, a partir de um grau de correlação importante é possível prever que os escores de uma dimensão acompanhem os da outra, como é possível apreciar no seguinte gráfico estatístico (Figura 9), o qual explora, mais detalhadamente, o comportamento dos participantes em relação a essas duas dimensões do autoconceito:

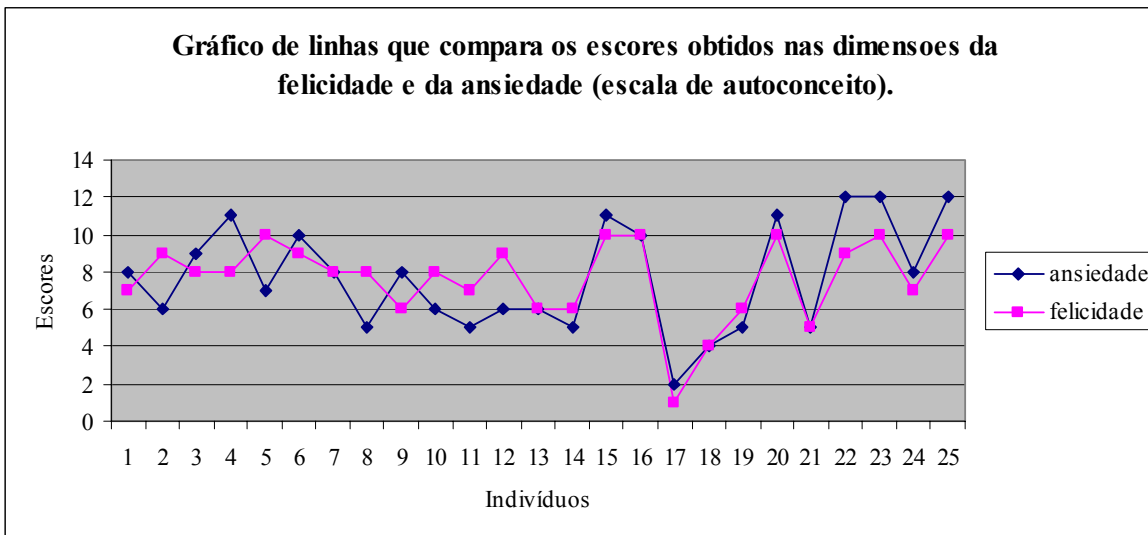


Figura 9: Gráfico comparativo das dimensões de felicidade e ansiedade (escala de autoconceito).

Neste gráfico a sucessão de pontos (que indicam os escores obtidos por cada sujeito), descreve linhas de diferentes cores que representam as duas dimensões do autoconceito que estão sendo comparadas: a ansiedade (representada pela linha azul) e a felicidade (representada pela linha cor-de-rosa).

Pode-se perceber que quando há uma diminuição ou um aumento não muito acentuado, aqueles que têm um nível de ansiedade elevado têm seu nível de felicidade diminuído, e vice-versa, aqueles com um escore baixo na dimensão da ansiedade tem, por sua vez, um escore alto na dimensão felicidade.

Estes dados poderiam sugerir que a sensação de ansiedade, medo e preocupação têm uma implicação direta no grau de felicidade que um sujeito pode experimentar consigo mesmo, de modo que se um indivíduo tem um grau de ansiedade razoavelmente alto, então seu grau de felicidade deverá cair na mesma proporção. E, se seu nível de ansiedade é considerado razoavelmente baixo, então sua sensação geral de felicidade e satisfação consigo mesmo e com sua vida deverá subir mais ou menos na mesma proporção.

Porém, quando a diminuição ou o aumento é mais acentuado, portanto perceptível no escore em uma das duas dimensões, a outra acompanha a mesma tendência. Assim, à medida que o nível de ansiedade diminui, também diminui o nível de felicidade e satisfação do indivíduo.

Já as dimensões que estariam menos inter-relacionadas são as do comportamento e da ansiedade, com um coeficiente de correlação de 0,15, considerada uma correlação fraca, seguidas pelas dimensões do comportamento e da popularidade, entre as quais há um grau de correlação de 0,35, considerada uma correlação moderada.

No gráfico seguinte, apresentado na Figura 10, pode-se apreciar como se daria a relação distante entre as crenças sobre o comportamento e a ansiedade:

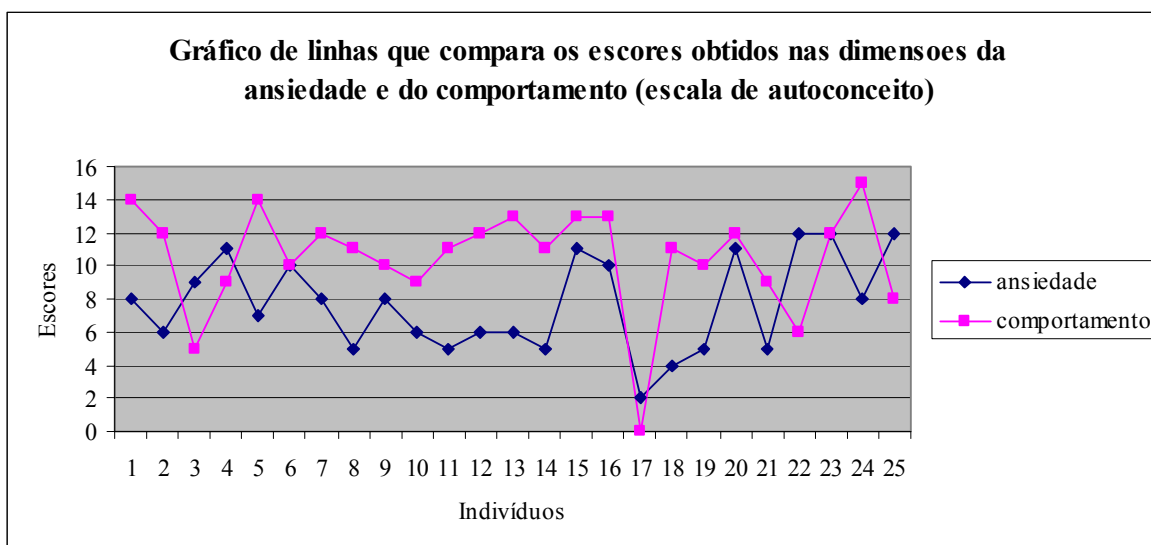


Figura 10: Gráfico comparativo das dimensões de ansiedade e do comportamento (escala de autoconceito).

Já neste outro gráfico, a sucessão de pontos (que também indicam os escores obtidos por cada sujeito), descreve linhas que representam outras duas dimensões do autoconceito que estão sendo comparadas: a ansiedade (representada pela linha azul) e o comportamento (representada pela linha cor-de-rosa). Este fato indica que a percepção que os participantes têm acerca do seu comportamento não está significativamente vinculada ao seu nível percebido de ansiedade.

7.1.4 Dados referentes à escala de auto-eficácia:

Os escores gerais obtidos pelos sujeitos na Escala de Auto-Eficácia para Crianças e Adolescentes criada por Bandura (1990; adaptada ao contexto espanhol por

PASTORELLI, CAPRARA, BARBARANELLI, ROLA, ROSZA e BANDURA, 2001; e traduzida para o português por ocasião desta pesquisa) foram expostos no Quadro 1.

A partir destes dados pôde-se agrupar os sujeitos de acordo com os níveis correspondentes a uma auto-eficácia positiva (com escores entre 105 e 175) e a uma auto-eficácia negativa (com escores entre 35 e 104) para obter, assim, as frequências e porcentagens correspondentes aos sujeitos em cada um desses níveis. Os resultados foram utilizados para desenhar o gráfico estatístico apresentado na Figura 11.

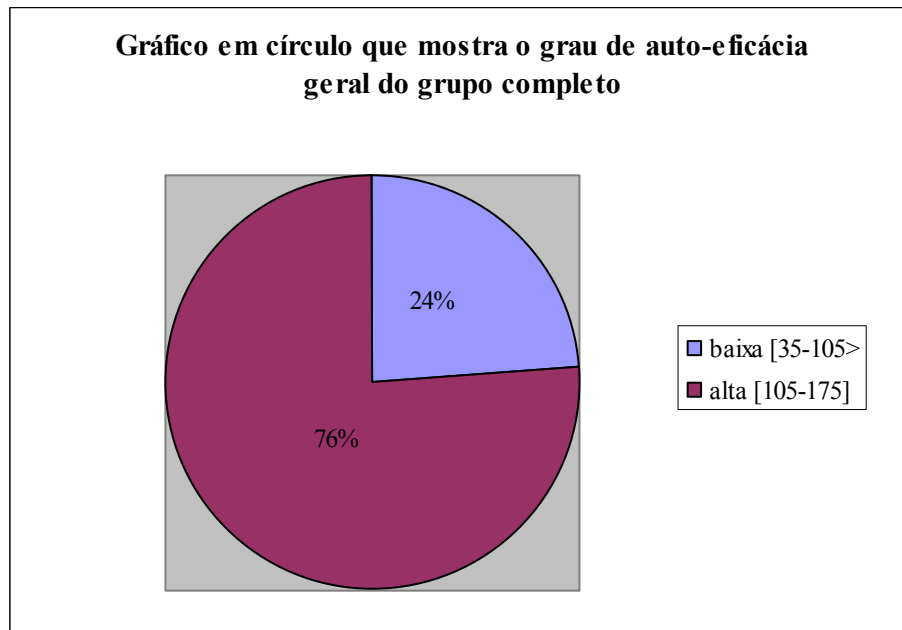


Figura 11: Gráfico representativo do nível de auto-eficácia do grupo completo.

Neste gráfico pode-se observar que a maioria dos sujeitos da pesquisa, isto é, 76% ou 19 adolescentes, possuem uma auto-eficácia alta, enquanto 24% (seis adolescentes) apresentaram escores representativos de uma auto-eficácia baixa.

É importante notar que neste conjunto de crenças há um aumento considerável dos indivíduos com baixos escores, em comparação aos outros dois conjuntos de crenças, com quase $\frac{1}{4}$ (um quarto) da população com baixos escores de auto-eficácia geral.

O que poderia explicar este fato é que para se construir crenças positivas de auto-eficácia uma pessoa deve vivenciar repetidas experiências de sucesso, nas quais atribui o êxito a sua própria competência.

Mas viver em situação de vulnerabilidade social é estar constantemente exposto a circunstâncias adversas, o que requer que o indivíduo realize esforços consideráveis para ter êxito nesses enfrentamentos. Como se afirmou na fundamentação teórica (BANDURA, 1997), para desenvolver uma auto-eficácia resiliente a pessoa precisa vivenciar diversas experiências de superação de dificuldades através do esforço contínuo.

Tais esforços serão levados em consideração na avaliação e na construção das crenças de auto-eficácia, tanto quando o sujeito tem êxito como quando fracassa. Assim, se o adolescente teve êxito no enfrentamento, é provável que considere que seus esforços foram válidos e suas crenças de auto-eficácia sejam, assim, positivas. Porém, se vivenciou repetidas experiências de fracasso, então estes esforços serão considerados inúteis e suas crenças de auto-eficácia tendem a ser negativas.

Além disso, é importante lembrar que a auto-eficácia não é uma crença construída pelo indivíduo a respeito do seu comportamento como um todo, sendo focado em um determinado conjunto de condutas específicas que o indivíduo aciona em certas situações. Por exemplo, um sujeito pode acreditar que é competente praticando esportes em um time, mas também pode achar que não se sai tão bem ao praticar esportes sozinho.

Por isso foi importante determinar dentro da escala de auto-eficácia, além do escore geral, um escore específico para cada uma das três dimensões que a compõem: “social”, “acadêmica” e “autoregulatória”.

Esses escores foram especificados no Quadro 3, e a partir dos mesmos os sujeitos foram agrupados no nível correspondente em cada uma das dimensões. Logo após se elaborou o gráfico estatístico representado na Figura 12, visando facilitar a comparação da quantidade de sujeitos com um nível negativo e com um nível positivo em cada uma das dimensões.

Quadro 10: Freqüência dos sujeitos agrupados de acordo com aos seus escores nas três dimensões da auto-eficácia.

Dimensões da auto-eficácia	Níveis e escores correspondentes	Indivíduos
Acadêmica	Baixa [17-51>	6
	Alta [51-85]	19

Social	Baixa [13-39>	3
	Alta [39-65]	22
Autoregulação	Baixa [5-16>	12
	Alta [16-25]	13

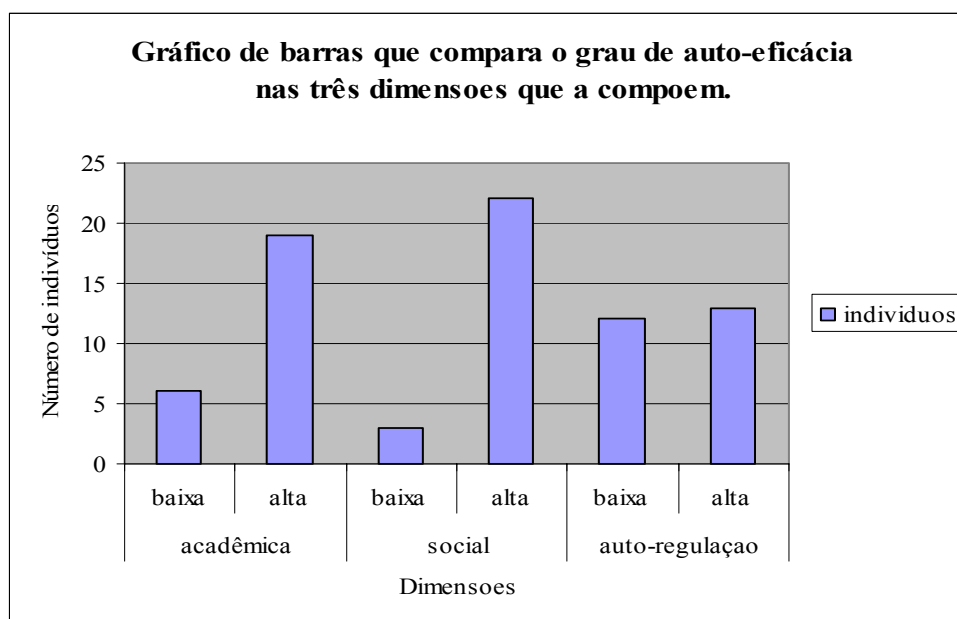


Figura 12: Gráfico comparativo dos níveis alcançados, em cada uma das três dimensões da auto-eficácia, pelo grupo completo.

Como pode se observar, a grande maioria dos adolescentes mostrou ter um nível alto nas dimensões de auto-eficácia social e acadêmica. É interessante verificar, contudo, que nem todos os adolescentes apresentaram um autoconceito positivo na dimensão acadêmica ou da popularidade.

Na dimensão social, são 22 os sujeitos com uma auto-eficácia alta e somente três com um nível baixo. Dos três adolescentes que apresentaram baixos escores, Tony e Xavier aparecem também com nível negativo enquanto à aparência física e atributos na escala de autoconceito. E entre dos que obtiveram altos escores, há dois adolescentes com autoconceito físico negativo, e seus escores na auto-eficácia social, apesar de serem

positivos, posicionam-se no que se consideraria o limite entre o positivo e o negativo (Estevão com escore 39 e Jaime com escore 40).

Ainda, na mesma dimensão desta escala, nota-se que dos três sujeitos com baixos escores, há dois adolescentes (Xavier e Sebastião) com resultado negativo quanto à felicidade e satisfação com a própria vida na escala de autoconceito. Todos os outros participantes atingiram resultados considerados positivos nessa dimensão do autoconceito.

Assim, é interessante notar que parece haver uma relação muito próxima entre se sentir eficaz para lidar com as situações da vida social, se sentir bem com a sua aparência física e feliz com a própria vida, de maneira geral.

Já na área acadêmica são 19 os sujeitos com uma auto-eficácia alta e seis com um nível baixo nessa dimensão. Porém, destes seis adolescentes, três também mostram um autoconceito negativo no âmbito acadêmico, enquanto os outros três mostraram um autoconceito positivo nessa área. Também, dentre os que possuem uma auto-eficácia acadêmica alta, há um adolescente possuidor de um autoconceito acadêmico negativo.

Estes resultados sugerem que, de maneira geral, existe uma relação muito próxima entre se sentir eficaz para lidar com as demandas acadêmicas e perceber positivamente os recursos acadêmicos que fazem parte do seu autoconceito. No entanto, novamente parece não se poder afirmar uma relação estrita, pois os resultados de alguns sujeitos parecem se contradizer. Isso pode ter ocorrido devido às limitações inerentes aos instrumentos autodescritivos (*self-report*) de pesquisa, nos quais existe a eventual possibilidade dos sujeitos variarem suas respostas de acordo com aspectos circunstanciais (oscilações de humor, etc), que fogem ao controle do pesquisador.

Ou, caso isso não tenha ocorrido e as respostas tenham sido completamente verdadeiras, se pode pensar na possibilidade de que um sujeito, apesar de possuir um autoconceito acadêmico positivo, não necessariamente se sente preparado para enfrentar de maneira eficaz todas as tarefas acadêmicas. Tal aspecto também merece ser considerado, visto ser totalmente plausível que alguém não sinta o mesmo apreço e a mesma segurança em todas as áreas acadêmicas, e que o instrumento utilizado busca acessar somente o senso geral de auto-eficácia acadêmica, sem entrar em maiores especificidades.

Na dimensão da auto-eficácia que versa sobre a autoregulação da própria conduta, 48% dos adolescentes têm uma auto-eficácia negativa (representando a 12 indivíduos) e os que têm uma auto-eficácia positiva são 52% (13 indivíduos).

É importante resgatar que, na literatura sobre o tema, se destaca que os meninos (em comparação com as meninas) quando entram na adolescência tendem a desenvolver com mais ênfase sua auto-eficácia para controlar e regular a própria conduta. Observa-se que a metade dos adolescentes nesta pesquisa demonstrou ter uma percepção negativa de si mesmo nessa dimensão da auto-eficácia, respondendo negativamente a questões que incluem elementos como poder dizer ‘não’ quando os colegas insistem em ingerir bebidas alcoólicas, fumar ou realizar alguma atividade que pode ocasionar problemas ou que simplesmente não tem vontade de realizar.

Na continuação, as relações que existem entre as diferentes dimensões avaliadas dentro da escala de auto-eficácia serão analisadas para poder estabelecer conexões entre elas e determinar quão próximas ou distantes estariam umas das outras. Para realizar essa análise, foram calculados os coeficientes de correlação, sendo que os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 11: Coeficientes de correlação entre as dimensões da escala de auto-eficácia.

Grau de correlação	Acadêmica	Social	Autoregulação
Acadêmica	1		
Social	0,747	1	
Autoregulação	0,112	0,395	1

Como pode se observar no quadro acima, as dimensões que estão mais intimamente relacionadas são as da auto-eficácia social e acadêmica, com um coeficiente de correlação de 0,74, seguidas pelas dimensões da autoregulação e social, entre as quais o coeficiente de correlação encontrado foi de 0,39. Por último, as dimensões que se mostram mais distantes entre si são as da autoregulação e acadêmica, com um coeficiente de correlação de 0,11.

No gráfico apresentado na Figura 13 pode-se apreciar como se dão essas relações entre a auto-eficácia social e a acadêmica (as que obtiveram o maior índice de correlação), comparando-se os escores obtidos por um mesmo sujeito nas duas dimensões.

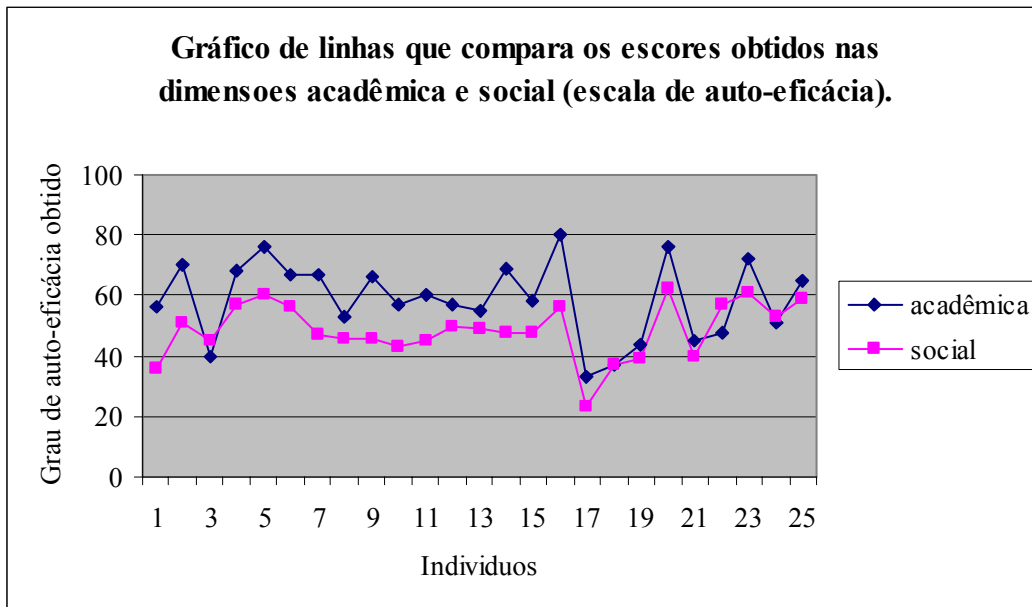


Figura13: Gráfico comparativo entre as dimensões acadêmica e social (escala de auto-eficácia).

Neste gráfico de linhas, os pontos indicam os escores obtidos por cada sujeito, e as linhas de diferentes cores permitem observar com clareza que os escores obtidos na dimensão acadêmica (linha azul) acompanham os escores obtidos na dimensão social (linha cor-de-rosa) para a maioria dos sujeitos participantes.

É importante destacar que estas duas dimensões da auto-eficácia se desenvolvem, em grande parte, em um âmbito comum: a escola. A escola é um contexto onde se desenvolvem tanto as habilidades sociais como as capacidades intelectuais. A correlação existente entre estes dois domínios pode ser sugestiva da importância que os próprios adolescentes do grupo atribuem à escola.

A auto-eficácia autoregulatória atinge os âmbitos nos quais os adolescentes se sentem confiantes para controlar e regular a própria conduta, evitando assim situações problemáticas, ou, como foi chamada por Bandura (1997), uma auto-eficácia “resiliente”, a qual estaria relacionada à capacidade de “superar dificuldades através do esforço contínuo”. A baixa correlação da auto-eficácia acadêmica com a auto-eficácia autoregulatória é algo

que leva a questionamentos acerca do papel efetivo da escola na formação de valores nos alunos. Apesar de que a escola consegue desempenhar um papel importante no desenvolvimento acadêmico, intelectual e social dos adolescentes, pouco é feito na maioria das escolas para desenvolver, nas suas crianças e adolescentes, um sentido de eficácia para lidar com pressões sociais para beber, fumar, ter relações sexuais precoces, evitar condutas violentas, etc.

Para finalizar a análise estatística, apresentar-se-á um quadro com os coeficientes de correlação obtidos ao se comparar os escores em cada uma das seis dimensões que compõem o autoconceito e as três que compõem a auto-eficácia.

A finalidade deste procedimento é buscar relações entre as duas escalas e entre seus componentes, que possam auxiliar, posteriormente, na análise final dos dados. Estes dados podem ser apreciados no Quadro 12 e, de uma forma mais clara, no gráfico estatístico que se apresenta a seguir na Figura 14.

Quadro 12: Coeficientes de correlação entre as dimensões das escalas de autoconceito e de auto-eficácia.

Grau de correlação	Auto-eficácia acadêmica	Auto-eficácia social	Auto-eficácia auto-regulatória
Autoconceito Físico	0,709	0,789	0,413
Autoconceito Ansiedade	0,501	0,761	0,217
Autoconceito Comportamento	0,543	0,423	-0,093
Autoconceito Acadêmico	0,543	0,666	0,075
Autoconceito Popularidade	0,453	0,752	0,248
Autoconceito Felicidade	0,702	0,849	0,232

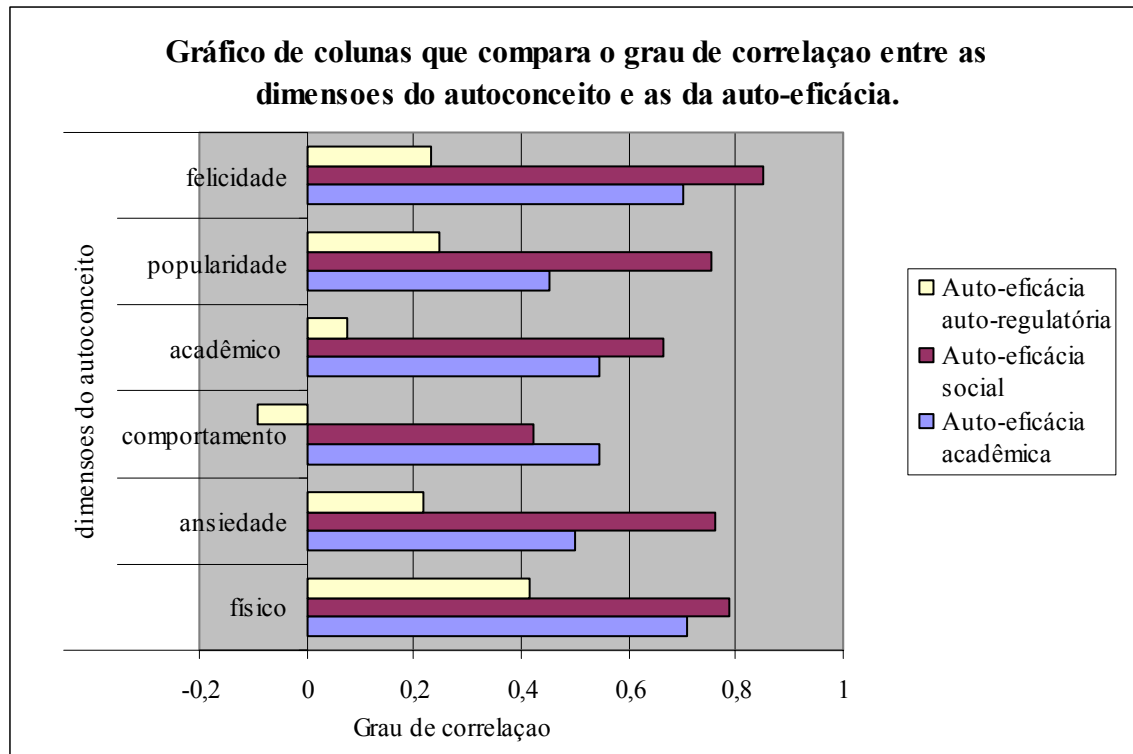


Figura 14: Gráfico comparativo do grau de correlação entre as dimensões do autoconceito e as da auto-eficácia.

Neste gráfico percebe-se que a dimensão da felicidade e satisfação da escala de autoconceito tem uma correlação significativa com a auto-eficácia social, apresentando o coeficiente de correlação mais alto, de 0,84. Esta dimensão do autoconceito também mostra uma correlação importante com a auto-eficácia acadêmica, com um coeficiente de 0,70. Porém, os dados coletados com este grupo mostram uma correlação de fraca a moderada da auto-eficácia acadêmica com a auto-eficácia de autoregulação, com um coeficiente de 0,23.

Tal resultado pode ser sugestivo de que, para a maioria dos adolescentes desta amostra, é importante se sentir eficaz nas suas relações interpessoais para se sentirem felizes consigo mesmos. Mas já não parece ser tão importante se sentir eficaz no âmbito acadêmico ou na regulação e controle da própria conduta para se sentir feliz, provavelmente porque esse não é um âmbito contingente na auto-estima da maioria dos sujeitos.

A dimensão da popularidade no autoconceito apresentou um grau de correlação importante com a dimensão social da auto-eficácia (0,75), o que é previsível, dado que se daria uma construção mútua entre as duas crenças. Assim, se uma pessoa percebe que tem uma aceitação positiva por parte dos outros, ou seja, se sente popular, isso lhe

proporcionará mais chances de melhorar suas habilidades interpessoais, ou seja, desenvolver sua eficácia social. Conseqüentemente, se possui melhor senso de eficácia no âmbito social, isso lhe proporcionará uma percepção mais positiva de si mesma em termos de popularidade.

Faz-se interessante verificar que também na dimensão acadêmica do autoconceito há uma correlação baixa com relação à auto-eficácia de autoregulação, o que se mostra em consonância com a baixa relação encontrada entre a auto-eficácia acadêmica e a de autoregulação. Como se viu na fundamentação teórica, geralmente as pessoas que não valorizam o desenvolvimento acadêmico e intelectual são mais facilmente influenciáveis pelos seus pares quem têm e aprovam a incursão em situações problemáticas, o que pode explicar, em parte, a relação pobre encontrada entre estes dois âmbitos no grupo em questão.

Já na dimensão do comportamento encontrou-se o menor índice de correlação com a dimensão da auto-eficácia de autoregulação (-0,09), além de ser uma correlação invertida. Pode-se apreciar melhor tal situação no gráfico apresentado na Figura 15, a seguir:

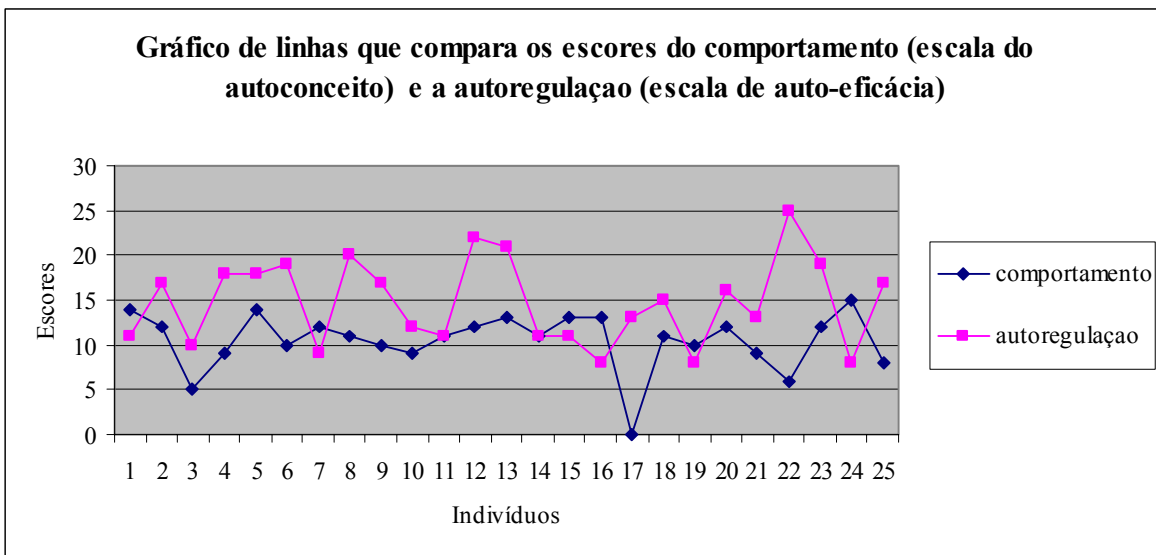


Figura 15: Gráfico comparativo dos escores de comportamento (autoconceito) e da autoregulação (auto-eficácia).

A partir desta representação pode-se observar que não há um acompanhamento entre o que um sujeito pensa e acredita sobre seu comportamento e o que ele crê que pode colocar em jogo para modificar sua própria conduta e superar situações problemáticas.

Isto pode se dever ao fato de que estes adolescentes não tiveram, ao longo das suas vidas, uma verdadeira preparação para utilizar seus próprios recursos como fonte de resiliência, de forma a controlar e regular sua conduta com o fim de superar tais situações. Conforme já mencionado anteriormente, de acordo com Bandura (1997), muitos dos adolescentes que viveram em abrigos e não foram bem preparados em termos de habilidades de coping, mostrando-se altamente vulneráveis. Faz-se importante salientar, neste momento, a relevância que a instituição de abrigo tem no sentido de buscar transformar essa realidade, de desenvolver nesses jovens a consciência da relação entre as capacidades de autoregulação e o seu comportamento, permitindo a eles assumir um papel ativo na conquista de uma vida melhor.

A dimensão da ansiedade do autoconceito mostra, por sua vez, uma correlação importante com a dimensão social da auto-eficácia (0,76), o que poderia indicar que quanto mais um indivíduo se sente confortável e tranquilo com ele mesmo e com sua vida, mais facilmente pode se inter-relacionar com os outros e, portanto, sua auto-eficácia no âmbito social tende a ser mais alta.

Por fim, a dimensão da aparência física apresenta uma alta correlação com a auto-eficácia social (0,78). Porém, aparece algo inusitado, pois esta dimensão do autoconceito também apresentou, neste grupo, uma correlação importante com a auto-eficácia acadêmica, com um índice de 0,71. Este índice é ainda maior do que aquele encontrado entre o autoconceito acadêmico e a auto-eficácia acadêmica.

Isto poderia confirmar o que se aventou anteriormente, a respeito da escola ser considerada pelos adolescentes um contexto propício não somente para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, mas também das habilidades sociais. Parece que os adolescentes com uma percepção positiva da sua aparência associam sua eficácia no âmbito social com sua eficácia no âmbito acadêmico.

7.2 Apresentação dos dados coletados por meio das entrevistas

É necessário lembrar aqui que, do total de 25 indivíduos que participaram da primeira etapa da pesquisa, 15 completaram todos os instrumentos, ou seja, participaram também da segunda etapa, que consistiu na realização da entrevista. Assim sendo, dez dos sujeitos não finalizaram a coleta de dados, pelos motivos descritos a seguir, e ainda que a decisão destes adolescentes tenha sido respeitada, é necessário apontar que há coincidências intrigantes no grupo daqueles que desistiram de realizar a entrevista:

Deste grupo, dois adolescentes disseram que não se sentiam à vontade para responder a questões sobre a escola, outro mencionou que não queria falar mais sobre si mesmo e outro ainda se negou a responder sem dar uma justificativa explícita.

Por outro lado, dois adolescentes que apresentaram, na primeira etapa, escores correspondentes à alta auto-estima não foram encontrados, por diversas ocasiões, no local da ONG para a realização da entrevista.

Outros três adolescentes foram os que participaram do estudo piloto, e como o roteiro da entrevista sofreu algumas modificações (na utilização de alguns termos), suas entrevistas não foram incorporadas na análise final. A nova versão foi aplicada, assim, a um total de 16 sujeitos.

Destes 16 adolescentes, um deles respondeu que não houve nenhum episódio que tenha considerado como adverso em sua vida escolar e, como a maioria de questões tem relação com a superação da adversidade, sua entrevista também não foi considerada na análise geral. Então, a seguir, se apresentará a análise das respostas obtidas em cada questão considerando os 15 adolescentes que responderam a todas elas.

Questão 1: Quantos anos você tinha ao começar a escola?

A idade dos sujeitos variou entre seis e onze anos, conforme exposto no quadro a seguir. Observa-se que a idade média para começar a vida escolar foi de sete anos de idade.

Quadro 13: Idades dos sujeitos participantes ao começar a escola.

Idades	6	7	8	9	11
Sujeitos	3	7	2	2	1

Questão 2: Como você se sentiu quando começou a escola? Como foi para você ir para a escola?

Nesta questão apareceram tanto apreciações positivas como negativas, as quais parecem não ter relação direta com a idade com que o sujeito começou a estudar.

Sete sujeitos, que tinham entre seis e nove anos ao começar sua vida escolar, mostraram uma apreciação positiva deste evento. Estas apreciações incluem sensações de alegria, entusiasmo, descoberta e a oportunidade para fazer novas amizades, como menciona Eric, por exemplo:

“Ah! Na primeira série era a melhor coisa do mundo que tinha! Comecei a fazer amigos, conhecer pessoas novas! Nossa, ir para a escola era uma alegria!” (sic)

Seis dos sujeitos tiveram uma apreciação negativa do que foi seu começo na escola. Eles descrevem sensações de nervosismo, ansiedade, medo, estranheza e um dos adolescentes, Rogério, conta que sentia insegurança com respeito à aceitação dos outros:

“Ah, me senti bem estranho por que não conhecia ninguém e a idéia de ser talvez rejeitado no colégio, as pessoas não gostarem de mim, estava fixa na minha mente, bem estranho. É como se você mudar de colégio, por exemplo... você estava habituado num lugar e de repente você passa a conviver com as pessoas que você não conhece, aí você tem que firmar laços de amizade novamente... é todo esse processo.” (sic)

Assim, no primeiro caso percebe-se que a novidade traz uma possibilidade que é percebida como uma oportunidade: “Comecei a fazer amigos, conhecer pessoas novas!” (sic). Com isto pode-se constatar que Eric era uma criança que acreditava que podia fazer amigos com facilidade, ou seja, suas crenças relacionadas à auto-eficácia social eram, provavelmente, positivas.

Já no segundo caso pode-se observar que a possibilidade é percebida com uma carga de ameaça pelo sujeito, quando este se refere a “ser talvez rejeitado” e “as pessoas não gostarem de mim” (sic). Disto pode-se deduzir que Rogério não se percebia como uma pessoa pela qual os outros poderiam sentir apreço e carinho, ou seja, possivelmente suas

crenças de auto-estima não eram positivas até então, e suas crenças de auto-eficácia social estavam também sendo construídas de uma maneira negativa.

Houve ainda dois adolescentes que disseram que já não se lembravam mais de como foi o seu começo na escola.

Questão 3: Existem coisas boas em você? Como quais?

A questão 3 foi analisada juntamente com a questão 4, apresentada a seguir.

Questão 4: E existem coisas ruins? Como quais?

As questões 3 e 4 referem-se aos aspectos do autoconceito que os adolescentes citaram como positivos e negativos, respectivamente, e que são levados em consideração na construção de sua auto-estima.

O diagrama, mostrado na figura 16, foi elaborado a partir das respostas obtidas nestas duas questões. Nele podem ser observados os quatro grupos de crenças descritos na parte de fundamentação teórica deste trabalho: “eu sou”, “eu estou”, “eu tenho” e “eu posso”, que incluem diversos âmbitos do autoconceito dos indivíduos: o acadêmico, a aparência física, as habilidades sociais, etc.

Para a pergunta 3, referente às qualidades percebidas, obtiveram-se as seguintes afirmativas (o número ao lado representa a frequência com que determinada característica apareceu nas respostas dos adolescentes):

Eu sou: inteligente (3) / estudioso (4) / trabalhador (3) / solidário (3) / bonito (2)

Eu posso: aprender (4) / conversar e ouvir os outros (5) / brincar e me divertir (3)

Eu tenho: amigos (4)

Ao todo foram 31 afirmativas, contando as respostas de todos os adolescentes. É importante notar que a maioria das características apontadas pertence aos âmbitos social e acadêmico.

Já na questão 4, referente às “coisas ruins” percebidas em si mesmo, obtiveram-se as seguintes afirmativas, com suas respectivas frequências:

Eu sou: arrogante (1) / teimoso (4) / briguento (3) / não atrativo (1)

Eu estou: muitas vezes triste (1) / desanimado (1) / nervoso (3)

Eu tenho: sentimentos de rejeição (1)

Eu não posso/consigo: lidar com meus sentimentos (1) / ouvir os outros (2)

Houve um total de 18 afirmativas, das quais a maioria apontou as atitudes adotadas diante de situações difíceis, também envolvendo outras pessoas, e sentimentos a respeito de si próprios.

É interessante observar, no diagrama apresentado na Figura 16, como cada um dos elementos constituintes do autoconceito de um indivíduo pode ser agrupado em categorias que correspondem aos recursos de resiliência definidos por Grotberg (2005).

Observa-se que nas categorias “eu sou” e “eu estou” há muitos elementos negativos, o que é um dado diretamente relacionado tanto com a construção da identidade, como com o processo de resiliência. Essa categoria baseia-se na construção do apreço por si mesmo, como uma força interna utilizada para superar as adversidades, e vai sendo elaborada usando como subsídio o amor que pelo menos um adulto significativo mostra pelo indivíduo quando este é criança.

Nas outras duas categorias também aparecem fatores negativos, mas destaca-se a presença de amigos e pessoas com que o indivíduo pode contar para resolver situações adversas.

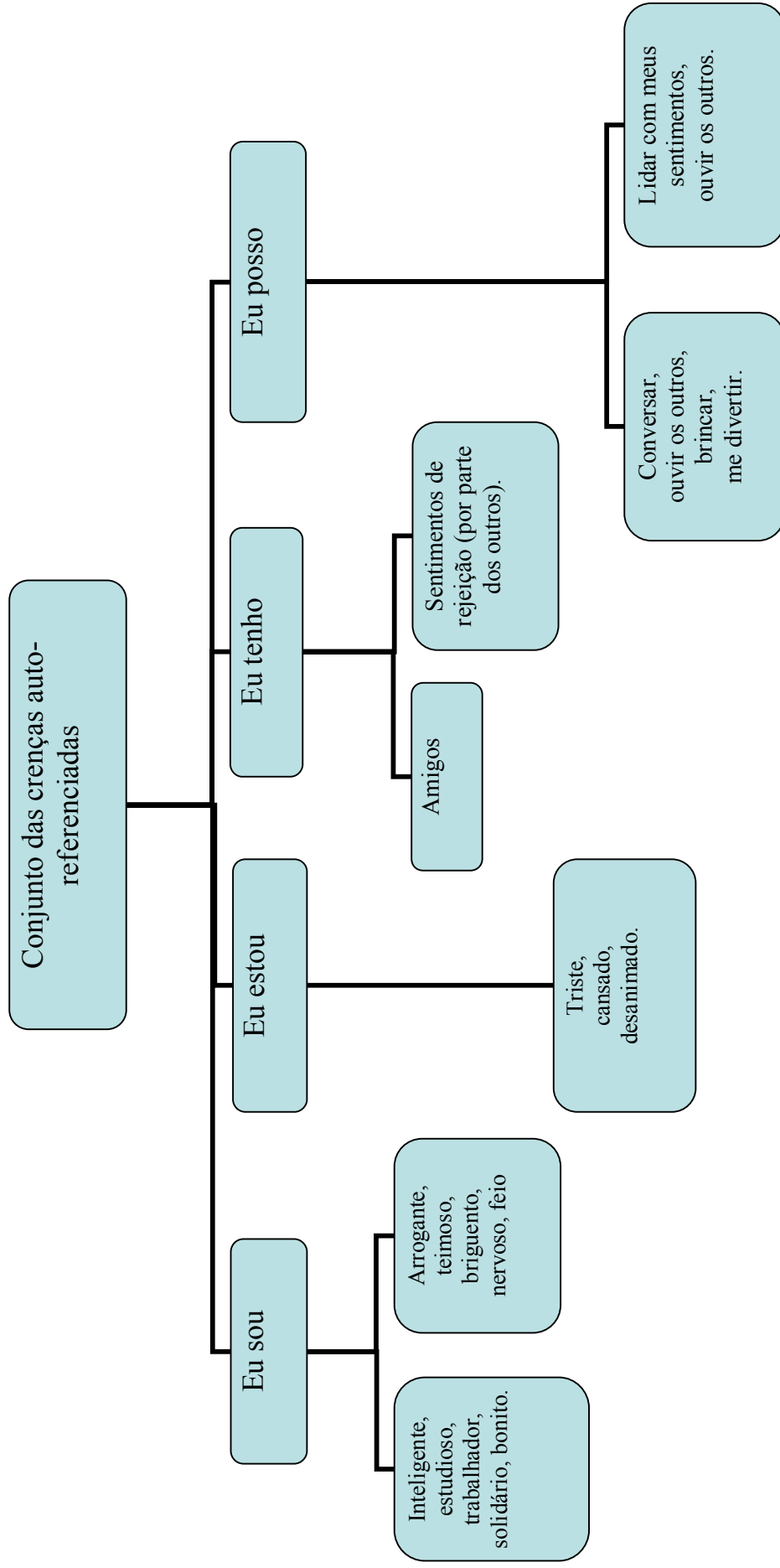


Figura 16: Diagrama das crenças auto-referenciadas dos adolescentes entrevistados.

Questão 5: De maneira geral, você gosta do jeito que você é?

Todos os adolescentes que participaram da entrevista responderam que, de maneira geral, gostam de si mesmos, o que concorda com os dados obtidos na escala de auto-estima, onde estes 15 adolescentes obtiveram acima de 23 pontos, correspondente a um grau médio ou alto na escala de auto-estima.

É importante notar que quatro dos adolescentes que não quiseram responder às entrevistas apresentam os escores mais baixos na escala de auto-estima, com pontuação abaixo de 23. Este é um dado relevante, pois é provável que todos estes indivíduos, ao se negarem a explorar aspectos relacionados a si mesmos, tenham tentado se proteger de uma situação percebida por eles como uma possível ameaça à sua auto-estima. Como mencionam Steele, Spencer e Lynch (1993), uma pessoa com traço típico baixo de auto-estima pode se preocupar muito mais em analisar os possíveis custos que um fracasso ocasionará a sua auto-imagem do que a prestar tanta atenção à motivação da tarefa em si.

Questão 6: Você poderia mencionar alguma situação ruim que você teve que enfrentar dentro da escola?

As brigas foram as situações adversas mais citadas entre os adolescentes, sendo que onze deles (65%) mencionaram episódios envolvendo violência física direta com os colegas da escola. As inimizades com os colegas, que não levaram à utilização de violência física direta, foram mencionadas por dois sujeitos.

Outros dois adolescentes relataram ter tido discussões com seus professores.

É importante mencionar que estes cinco adolescentes apontaram como causa destas situações a discriminação que sofreram por parte dos professores e dos outros alunos. Como exemplificado nesta fala de Joseph:

(Uma das situações adversas que eu tive que enfrentar foi o...) "... preconceito, por eu ser ex-menino de rua. Quando fui pro colégio, um grupo de pessoas falava que eu traria "complicações" para eles, por ser ex-menino de rua e tudo de errado que acontecia no colégio era eu que fazia, por que eu sou negro também. Daí tinha preconceito de cor, racial, e por eu ser ex-morador de rua." (sic)

Situação similar é também retomada na fala de Rogério:

(As situações adversas para mim foram as...) “... brigas! A discriminação por parte dos professores, não em relação a mim, mas em relação aos meus amigos que moram na ONG, então eu tive que defender, tive que discutir com professores em função dessa questão.”
(sic)

Victor traz na sua fala algumas das implicações que o fato de conviver com situações estressantes relacionadas ao convívio social trouxe para sua aprendizagem e sua relação com os professores na sala de aula:

“Ruim? Inimizade, né?! Quando eu estava na escola algumas inimizades atrapalhavam a minha convivência na sala de aula e também para aprender, daí eu ficava tímido para falar em público, porque eu gosto de falar bastante, conversar sobre a matéria com o professor, daí às vezes essas inimizades faziam com que eu ficasse quieto, ‘na minha’.” (sic)

Questão 7: O que você sentiu naquele momento?

As sensações que estas situações trouxeram aos adolescentes, conforme seus relatos, foram variadas: dois deles dizem ter sentido raiva; três deles experimentaram tristeza e outros três se sentiram sozinhos; cinco sentiram-se nervosos; a maioria deles (seis adolescentes), no entanto, referiu ter se sentido indignado. Um indivíduo respondeu a esta questão com uma somatização dos seus sentimentos, pois se referiu ao fato de ter ficado com dor de cabeça por causa da situação.

É preciso compreender que a “indignação” é o resultado de uma situação que o sujeito percebe como injusta ou incorreta, na qual sente que foi prejudicado. E, nesse caso, é provável que o sujeito atribua seu mal-estar a causas externas (como professores despreparados) e não a características intrínsecas a eles. Por outro lado, é possível se pensar que os professores e as escolas têm, de fato, uma parcela de “culpa” por, frequentemente, não conseguirem lidar de uma forma adequada com muitas das situações que se apresentam na relação com os alunos.

Como menciona Rogério, ao explicar as emoções vivenciadas:

“Eu ficava muito indignado, porque professores... com toda uma preparação...! Todo um curso antes de começar a dar aulas tratando dessa forma, discriminando, faltando ao respeito... E com essas brigas também não me sentia muito legal, porque não gosto de brigar no colégio”. (sic)

Questão 8: O que você fez para passar essa sensação?

As estratégias utilizadas pelos adolescentes foram organizadas dentro dos grupos de estratégias discutidas na fundamentação teórica:

Ação agressiva: foi a estratégia escolhida por quatro dos adolescentes. Dentre eles, três utilizaram mecanismos de violência física, enquanto um utilizou mecanismos de violência verbal. Daniel, por exemplo, afirma que:

“(Eu) Descarreguei minha raiva nele, bati nele” (sic)

Já Rogério relata que:

“Eu discutia, primeiramente discutia com os professores. Discutia não, de certa forma “escrachava”, porque ou era eu ou eram eles, então nem tem como falar que eu fui tolerante nesse sentido. Não concordava e discutia!” (sic)

Inação: outros quatro adolescentes disseram não ter feito nada para aliviar ou superar a situação emocional que vivenciaram.

Três deles, Rodrigo, Tony e João, afirmaram que não fizeram nada, ficaram sem ação, ou “deixaram rolar” (sic). Bruno, porém, não respondeu que não fez nada, mencionando apenas, depois de ficar pensando por um tempo, que essa questão era difícil de responder:

“Não sei. Essa é difícil de explicar.” (sic)

Aparentemente Bruno não tinha pensado antes sobre sua maneira de lidar com as próprias emoções, e possivelmente por isso mesmo não encontrou nenhuma alternativa para lidar com elas.

Evitação ou distração: foram as estratégias utilizadas por outros três adolescentes. Tomás menciona que realizou uma atividade prazerosa (escutar música), para se distrair e superar a sensação de nervosismo e medo. Joseph refere que simplesmente se afastou das pessoas que lhe produziam a sensação de estar sendo discriminado. Victor diz não ter superado a situação de estresse, mas que encontrou uma alternativa para evitar se sentir com medo, que envolve evitar o confronto com o agente estressor: deixava de ir à escola.

“Sei lá... não passou! Até hoje eu tenho medo de inimizades na escola. Até porque esse ano passado foi muito difícil pra mim por causa disso, sei lá, às vezes deixava de ir para a escola por causa deles.” (sic)

Só que esta alternativa não somente afastava Victor da situação estressante vivida no confronto diário com seus colegas, mas também o privava da oportunidade de estudar, algo que ele prezava, como pode se perceber por meio de sua resposta à pergunta 6.

Ação direta: dois adolescentes utilizaram esta estratégia. Patrício mencionou que tentou separar uma briga na qual estavam envolvidos os seus amigos, e Inácio foi pedir desculpas para o menino com o qual tinha brigado.

E ainda que estas estratégias sejam dirigidas ao problema, foram utilizadas também para superar as emoções causadas por este.

Expressão emocional: foi utilizada somente por um dos adolescentes, Felix, que menciona ter chorado para superar a raiva que sentia naquele momento:

“Eu estava com muita raiva, sentei num cantinho e comecei a chorar até passar a raiva.”
(sic)

Reinterpretação positiva da realidade: somente um sujeito utilizou este tipo de estratégia, Eric, que respondeu o seguinte a esta questão:

“Fiquei pensando no que eu tinha feito, na briga, no que tinham falado, no que poderíamos ter feito, evitado, eu deveria ter saído dali, fiquei pensando no que eu tinha feito de errado.”
(sic)

Para analisar o discurso deste adolescente, foi utilizado um modelo da técnica de análise gráfica do discurso que, como menciona Camargo (2004, p.20), “tem como objetivo principal dar visibilidade aos dados das falas dos sujeitos entrevistados em determinada pesquisa, para se chegar à análise do referido discurso”

Assim, analisando os núcleos de significado do discurso de Eric, como se mostra na Figura 17, pode-se perceber que ele não somente analisou os fatos (a briga em si), como a sua própria conduta e a dos outros.

Pela repetição de alguns elementos na sua fala, percebe-se que Eric divide com os outros a responsabilidade do que poderia ter sido evitado, mas, ao mesmo tempo, analisa suas alternativas de resposta e decide que poderia ter saído dali (ou seja, ter usado a estratégia de evitação). Eric se considera agente das suas ações – o que é positivo, pois na medida em que acredita que poderia ter feito diferente, se reconhece como criador da sua própria história. Porém, apesar de estar ciente de que ele sozinho não causou a briga, se sente responsável pelo que deu errado.

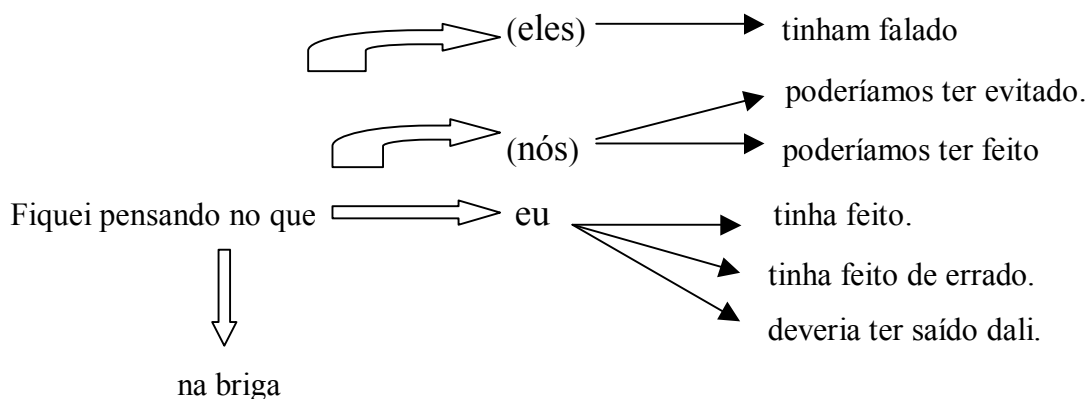


Figura 17: Análise gráfica do discurso de “Eric”

É interessante apontar que dentre os 15 sujeitos que responderam à entrevista somente um deles utilizou a estratégia de reavaliação positiva da realidade, que o leva a

pensar nas suas ações e a considerar outras possibilidades de reação diante de situações semelhantes no futuro, mecanismos envolvidos nos processos de autoregulação.

Questão 9: Como você enfrentou aquela situação?

As estratégias utilizadas pelos adolescentes foram organizadas dentro dos grupos de estratégias discutidas na parte teórica:

Ação direta: foi o tipo de estratégia mais utilizada, relatada por cinco adolescentes: Rodrigo, Jorge, Felipe e Patrício, que tentaram conversar com as pessoas com as quais tinham brigado e pedir desculpas. Como menciona Jorge, por exemplo:

“Foi ‘na dignidade’ ó: eu fui atrás deles para resolver o problema! Fui atrás deles para pedir desculpa para eles!” (sic)

Eric brigou com outro adolescente, utilizando a agressão física, mas afirma que tentou resolver a situação primeiramente conversando com a professora:

“Para lidar com isso eu briguei com um menino... Mas na verdade desse jeito não fui eu que escolhi, né? Eu fui tentar ó: falei para a professora, só que daí ele quis brigar, eu tentei evitar a briga, daí como ele começou a brigar, eu não ia ficar quieto, né? Então eu tive que me defender.” (sic)

Por isso se considera que a verdadeira estratégia escolhida pelo sujeito foi a de apoio social instrumental, pois ele estava solicitando a ajuda da professora para resolver o conflito e a de ação agressiva foi uma situação decorrente da estratégia escolhida pelo outro adolescente envolvido na situação.

Ação agressiva: foi o segundo tipo de estratégia mais utilizado pelos adolescentes, já que quatro deles reagiram de forma agressiva na situação: João, Rogério, Inácio e Daniel. Os dois primeiros utilizaram formas de agressão verbal contra seus professores e os outros dois utilizaram violência física contra seus pares.

Inação: dois adolescentes não fizeram nada para lidar com a situação que vivenciaram: Tony, que ficou sem adotar qualquer ação para melhorar seu estado

emocional e superar as emoções que lhe causavam a situação de estresse, também ficou sem ação para enfrentar o problema em si.

Já Victor encontrou uma alternativa para se sentir melhor (faltar algumas vezes à escola), porém não encontrou nenhuma alternativa para lidar com o problema propriamente dito.

Evitação ou distração: outros dois adolescentes optaram por este tipo de estratégia: Joseph e Tomás, que também mencionaram terem empregado estas estratégias para lidar com suas emoções. Joseph mencionou que se afastava das pessoas que julgava lhe produzirem a sensação de estar sendo discriminado, e, ao responder a esta questão, acrescenta:

“Na ‘esportiva’ (diz dando risadas), eu fazia de conta que eu nem escutava.” (sic)

Expressão emocional: foi utilizada por Felix, que também mencionou esta mesma estratégia para dar conta das suas emoções, relatando se sentir melhor depois do enfrentamento da adversidade.

Busca de apoio social: foi utilizada por apenas um indivíduo, Bruno, que apesar de não ter respondido de maneira direta à questão anterior, aqui menciona que a procura de auxílio também o ajuda a lidar com as emoções estressantes:

“Conto para a professora ou para o diretor da escola, daí eu me sinto melhor.” (sic)

Percebe-se que esta busca de apoio se dá, em princípio, por razões instrumentais, já que este adolescente está procurando alguém que possa protegê-lo do agente estressor. Neste caso, porém, a figura da professora ou do diretor representa tanto autoridade e segurança, como também apoio emocional, já que o garoto se sente emocionalmente mais aliviado após falar sobre o incidente com estas pessoas.

Questão 10: Por que você escolheu esse jeito para lidar com a situação?

As respostas a esta questão foram classificadas de acordo com dois critérios, dependendo do tipo de estratégia de *coping* que o adolescente utilizou. Assim, seis adolescentes pensaram no problema e em suas conseqüências ao escolher suas estratégias, enquanto quatro sujeitos pensaram no seu próprio estado emocional. Já cinco adolescentes não souberam explicar porque utilizaram essas estratégias.

Dentre os seis adolescentes que justificam ter utilizado estratégias de *coping* focado na emoção, três deles (Eric, Victor e Joseph) disseram que as utilizaram com o intuito de evitar que o problema complicasse. Por exemplo, Victor menciona que:

“Porque... sei lá... acho que se eu fosse falar com os caras eu ia acabar até apanhando, né?”
(sic)

Os outros três (Jorge, Felipe e Rodrigo) queriam evitar as conseqüências do problema, uma vez que este já tinha acontecido. Felipe relata, por exemplo:

“Porque eu acho que continuar brigando não valia nada! Ia brigar com ele e daí perder amizade com o piá.” (sic)

O relato de Felipe demonstra, interessantemente, sua preocupação com uma eventual derivação do acontecimento que vai além de suas conseqüências imediatas, que é a possibilidade de perder a amizade do colega, algo que ele mostra valorizar. Tal conduta pode ser associada ao uso de mecanismos de autoregulação, especialmente na área da eficácia social.

Já Felix e Bruno utilizaram estratégias de expressão emocional e de procura de apoio social, respectivamente. Estas foram empregadas para aliviar as emoções causadas pela situação de estresse; porém é possível supor que essas estratégias tenham sido escolhidas também porque, ao realizar uma avaliação dos seus recursos, os indivíduos perceberam que não poderiam dar conta da situação de maneira mais efetiva. Isso pode ser demonstrado pelo relato de Felix, que se percebia mais fraco fisicamente do que o seu “adversário” na situação:

“Por que eu era mais fraco que o piá, se eu fosse do mesmo porte físico eu tinha enfrentado!
Eu era menor que ele” (sic)

Bruno também parece avaliar que seus próprios recursos são insuficientes, portanto busca o apoio de uma professora que possa protegê-lo da fonte de estresse:

“Porque quando eu conto para a professora eu me sinto melhor, daí a professora chama a atenção deles, daí eles não batem mais em mim.” (sic)

Rogério, por sua vez, que também relatou utilizar estratégias para lidar com as emoções do momento, não avalia seus próprios recursos como insuficientes. Pelo contrário, ele utiliza uma estratégia de ação agressiva (discutir verbalmente com seus professores) e acredita possuir os recursos necessários para lidar com a situação, como demonstra na sua fala:

“Porque foi essa forma que eu observei... assim... eu lembro que quando eu estava na quinta série, quando os professores se aproximavam de mim, eu tinha medo. Agora não! Eu até faço questão! Porque se eles vierem me ‘encher o saco’, eu tenho argumentos, eu sei o que falar, eu não fico quieto, não sou aquela pessoa ‘parpacho’ como dizem.” (sic) (por ‘parpacho’ o sujeito quis, aparentemente, dizer ‘capacho’)

Mas é necessário apontar que este adolescente provavelmente utilizou esta estratégia como mecanismo de defesa contra o que ele acredita ser uma ameaça à sua auto-estima, já que ele possui um grau de auto-estima considerado alto e um autoconceito positivo. E como foi descrito na fundamentação teórica, pessoas com essas características demonstram uma variedade de respostas defensivas frente a possíveis ameaças a sua auto-imagem.

As respostas obtidas nas questões 7, 8, 9 e 10 foram levadas em consideração para a elaboração do diagrama mostrado na Figura 18, que mostra graficamente como as estratégias de coping utilizadas para lidar com as emoções servem também, muitas vezes,

para lidar com o problema. Através da ilustração também se pode observar quais foram as causas que levaram os adolescentes a utilizar essas estratégias.

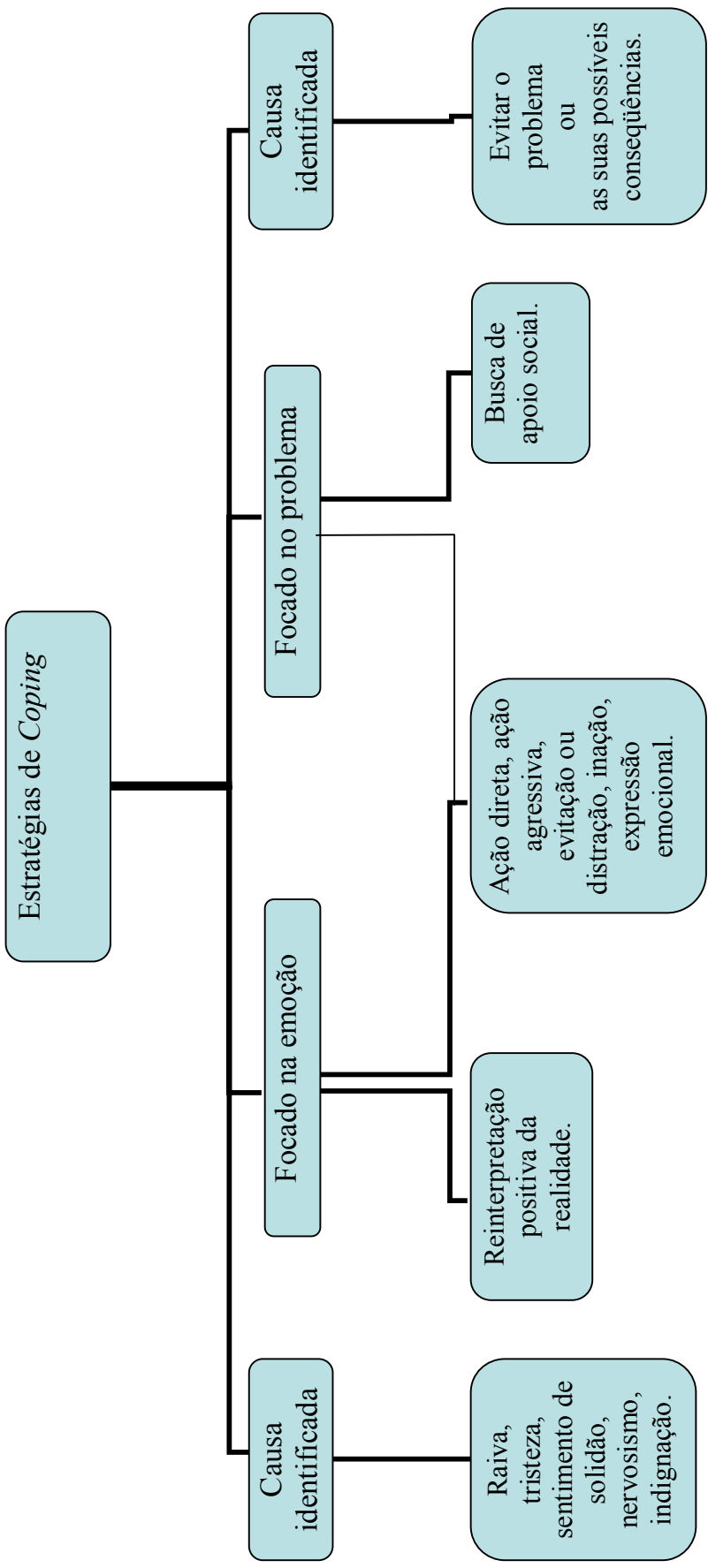


Figura 18: Diagrama das estratégias de coping utilizadas

Questão 11: Quando isso aconteceu, como você achava que você ia se sair?

Nesta questão se avaliam as crenças de auto-eficácia para lidar com a situação de estresse que os adolescentes tinham antes de realizar qualquer ação que pudesse lhe ajudar a superar de forma satisfatória o evento. Como pode se apreciar no quadro abaixo, a maioria dos adolescentes acreditava que se sairia mal:

Quadro 14: Crenças de auto-eficácia antes do enfrentamento da adversidade.

Crença de eficácia antes do evento	Bem	Mal	Mais ou menos / Não sabem
Número de adolescentes	4	9	2

Porém, estes resultados alteram-se quando se pergunta acerca das crenças de auto-eficácia após o evento, conforme se poderá observar nas respostas à questão 17.

Questão 12: Por que você achava isso?

Ao analisar as respostas dos participantes percebeu-se que alguns deles atribuem o êxito ou fracasso do enfrentamento a fatores internos como: a sua própria maneira de se comportar, suas estratégias, seus recursos pessoais, etc. (ou seja, possuem um *locus* de controle interno), enquanto outros o atribuem a causas externas como a sorte ou o azar, pessoas mais poderosas, etc. (ou seja, possuem *locus* de controle externo).

Seis adolescentes apresentam um *locus* de controle interno, sendo que três deles percebem seus recursos e sua conduta como positivos, pois de alguma forma dão conta da situação. Como exemplificado na fala de Eric, pois quando ele põe em prática seus recursos e sua conduta, ele acredita que se sairá bem da situação:

“Porque quando a professora ficasse sabendo (veria que estou certo) e como a gente nunca deve mentir... Eu tinha feito o que era certo!” (sic)

Já os outros três sujeitos com um *locus* de controle interno não percebem positivamente seus próprios recursos ou sua conduta, acreditando que se sairiam mal, como pode se observar na fala de Rodrigo, quando este menciona que sua conduta não era boa:

“Porque eu ‘zoava’ também.” (sic)

Todavia é importante resgatar que todos os adolescentes com um *locus* de controle interno perceberam a situação como mutável, e que essas mudanças também dependiam deles mesmos. E de fato, como se menciona na parte teórica deste trabalho, o controle interno está relacionado com mais resultados positivos em vários domínios, pois provavelmente este tipo de apreciação dos resultados permite ao indivíduo analisar sua própria conduta e seus próprios recursos, e reformular suas crenças de auto-eficácia.

Três adolescentes demonstraram *locus* de controle externo, pois atribuíram seu fracasso a fatores externos, dentre os quais se destacam as outras pessoas que têm mais poder dentro da situação. Por exemplo, em sua fala Bruno coloca quase toda a responsabilidade das ações violentas nos outros, que são percebidos como mais fortes e, por conseqüência, como covardes. Apesar de ser provavelmente verdade que os outros sejam mais fortes e atuem, algumas vezes, de maneira covarde e violenta, é preciso apontar que Bruno, em vários momentos, mostra não se perceber como agente de sua própria vida, mas como vítima circunstancial de outras pessoas que decidem atuar violentamente contra ele:

“Porque é ruim uma pessoa bater na outra sem a outra fazer nada. Isso é uma covardia.”
(sic)

Os adolescentes com *locus* de controle externo apresentam falas as quais mostram que as situações de stress são percebidas como imutáveis, ou se a mudança for possível, depende de outras pessoas. Como se observa na fala de Patrício, por exemplo:

“Por que ninguém gosta de nós na escola. Tudo mundo tem preconceitos contra nós na escola por que nós éramos ‘meninos de rua’, ‘que usavam drogas’, que isso e aquilo...” (sic)

A generalização do preconceito na sociedade é percebida como uma condição quase imutável, portanto fora do controle do sujeito.

Os outros cinco adolescentes responderam que nunca haviam pensado sobre isso, o que pode ter implicações importantes no que se refere aos aspectos autoreguladores de sua conduta.

Questão 17: Pensando sobre isso agora, como você acha que se saiu?

Nesta questão se avaliam as crenças de auto-eficácia que os adolescentes adotaram após o enfrentamento do evento estressante, ou seja, busca-se verificar como as crenças auto-referenciadas do indivíduo são retroalimentadas após a situação vivenciada, o que tem implicações diretas para o processo de resiliência. Pode-se apreciar que a maioria deles acredita que a sua forma de lidar com o evento trouxe conseqüência positivas:

Quadro 15: Crenças de auto-eficácia após o enfrentamento da adversidade.

Crenças de eficácia após o evento	Saíram-se bem	Saíram-se mal
Número de adolescentes	9	6

É interessante notar que, antes de lidar com o problema em si, houve dois adolescentes que aparentemente não tinham acessado suas crenças de auto-eficácia, pois não souberam dizer se pensavam que iam se sair bem ou não. Porém, depois de ter empregado estratégias e posto em prática seus recursos, bem como de avaliar as conseqüências, parece ter ficado mais fácil fazer uma avaliação de suas crenças.

A seguir se apresenta um diagrama (Figura 19) que explica, de maneira gráfica, como são reformuladas as crenças de auto-eficácia. Para a construção deste diagrama foram levadas em consideração as respostas obtidas nas questões 11, 12 e 17.

É importante notar que o *locus* de controle interno, seja com uma ênfase positiva ou negativa, é o que aparece com mais freqüência nas respostas dos adolescentes. Ou seja, eles atribuem a si mesmos muitos dos êxitos ou fracasso que experimentaram ao enfrentarem situações adversas no contexto escolar. Apesar de que vários deles mencionam a discriminação e o racismo como agentes detonadores de brigas e conflitos, o resultado das ações é predominantemente atribuído a si próprio e não aos agentes externos.

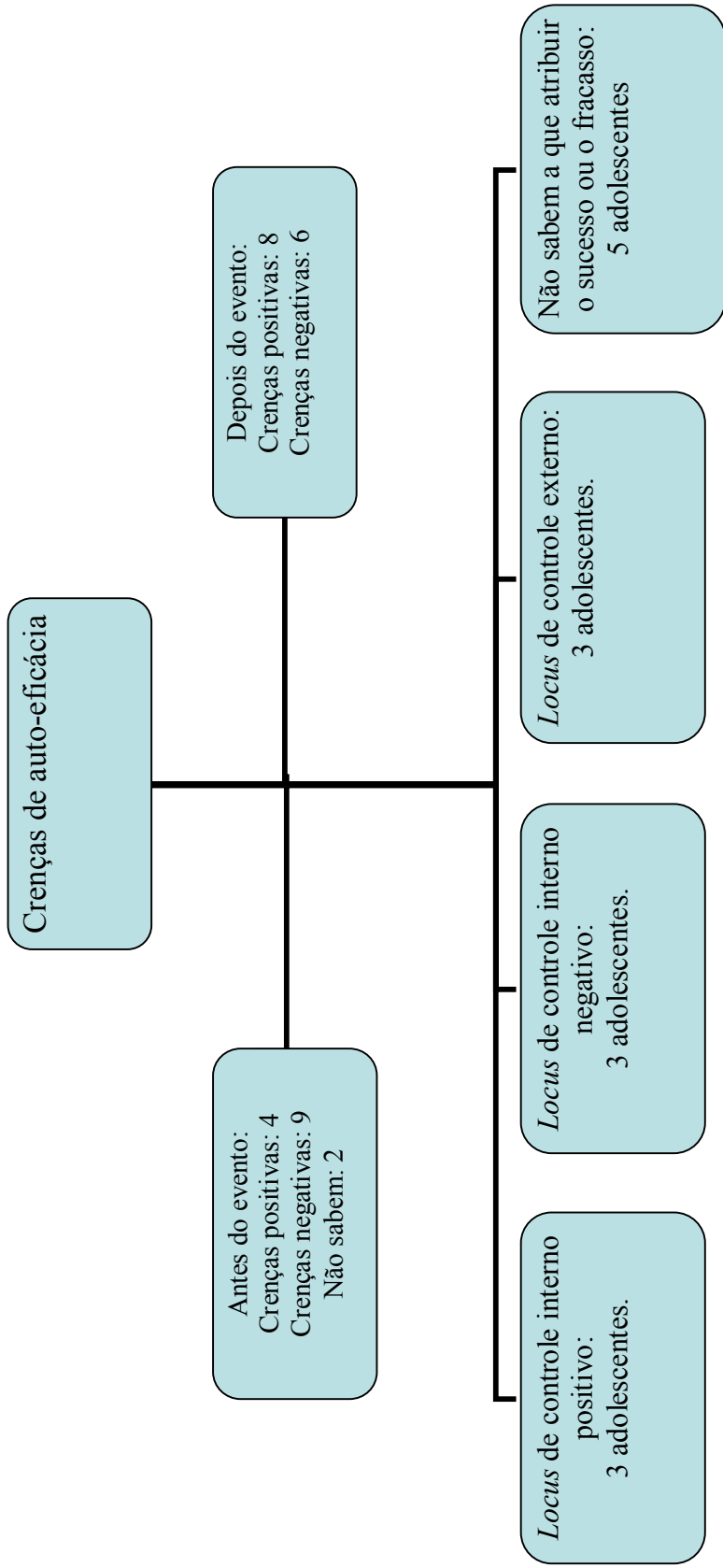


Figura 19: Diagrama das crenças de auto-eficácia como recurso para lidar com o evento estressante.

Questão 13: E o que você pensou em fazer para sair dessa situação?

Sete adolescentes pensaram em empreender diferentes estratégias das que tinham empregado para lidar com a situação adversa. A estratégia que foi apontada mais vezes foi a “busca de apoio social”, mencionada por cinco adolescentes, que pensaram em pedir conselhos a amigos ou pessoas maiores, procurar o apoio emocional de seus amigos e ganhar mais conhecimentos e recursos que pudessem auxiliá-los no futuro.

Apenas um dos participantes, Victor, optou pela estratégia de “ação direta”, ao mencionar que poderia ter ido conversar com os agressores para superar o conflito:

“Pensei várias vezes! Em conversar com eles, tentar conversar... Eu pensei em conversar com os professores para que me ‘dá uma força’.” (sic)

Outro adolescente, Felix, pensou na estratégia de “evitação”, já que, de acordo com a sua percepção, seus recursos não seriam suficientes para enfrentar a situação com êxito:

“Eu pensei em sair correndo, fugir dali! O piá era maior que eu!” (sic)

Os outros oito adolescentes referiram não haver pensado em nenhuma outra estratégia alternativa para enfrentar o problema.

Questão 14: E você fez realmente aquilo que você pensou em fazer? (Por que não?)

Dos sete adolescentes que responderam afirmativamente à questão anterior, cinco realmente adotaram as condutas que mencionaram como estratégia alternativa. Ou seja, realmente se desculparam com a outra parte do conflito, procuraram ajuda de amigos ou pessoas maiores, tentaram fugir, etc. Os outros dois adolescentes não realizaram o que haviam pensado.

Questão 15: Você alguma vez pensou que essa situação pudesse voltar a se repetir?

Onze adolescentes responderam afirmativamente, sendo que os outros quatro sujeitos disseram que nunca pensaram que a mesma situação pudesse se repetir.

Questão 16: O que você pensou em fazer se isso voltasse a acontecer?

Dos onze adolescentes que responderam afirmativamente à questão anterior, todos fizeram uma reavaliação das suas estratégias de coping, buscando auto-regular a sua conduta. Desses adolescentes, quatro responderam que adotariam a mesma estratégia empregada anteriormente. Bruno, por exemplo, conta que repetiria a estratégia que costuma utilizar sempre que fosse preciso:

“Contava várias e várias vezes para a professora ou o diretor, só isso.” (sic)

Já os outros sete participantes mencionaram que mudariam suas estratégias, sendo que três deles escolheriam estratégias de ação direta, que não envolvesse a violência, como menciona Daniel, por exemplo:

“Tentar resolver as coisas de maneira diferente... conversar...sei lá.” (sic)

Estas últimas questões foram utilizadas para desenhar o seguinte diagrama, apresentado na Figura 20. A partir dele pode-se perceber que somente cinco dos sete adolescentes que estabeleceram condutas específicas para solucionar a situação adversa levaram a cabo essas condutas. Os outros oito sujeitos não chegaram a estabelecer nenhuma conduta específica para dar conta dessa situação.

Além disso, percebe-se que a maioria dos adolescentes avaliou a conduta que adotou diante da adversidade. Entre os 11 adolescentes que fizeram tal avaliação, somente 4 seguiriam adotando e aconselhariam outros a utilizar as mesmas condutas, seja por que tiveram êxito, seja por que não pensaram em nenhuma outra alternativa de comportamento. Já os outros 7 adolescentes, modificaria sua resposta.

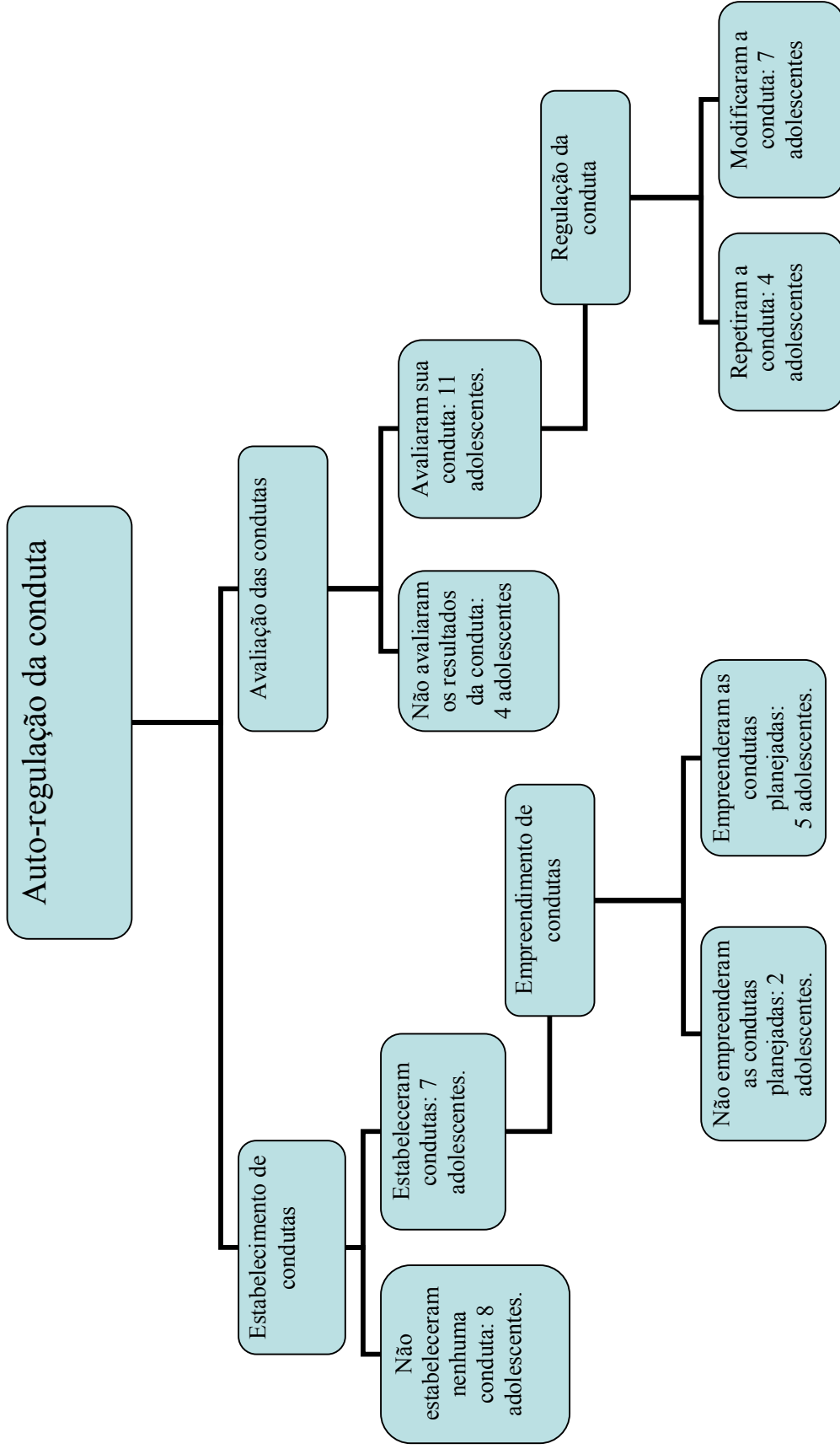


Figura 20: Diagrama representativo dos mecanismos de autoregulação utilizados pelos adolescentes.

Questão 18: Alguém o ensinou a lidar assim com esse tipo de situações? O que essas pessoas diziam a você?

Oito adolescentes responderam que não houve ninguém que lhes ensinasse a lidar assim com esse tipo de problema. Os sete entrevistados restantes disseram ter havido alguém que lhes ensinou alguma estratégia para superar esse tipo de problema. Quatro desses adolescentes mencionam uma pessoa em particular, como seu pai ou o diretor da ONG onde estão abrigados atualmente. Porém, os outros três não mencionam ninguém em particular, afirmando que os ensinamentos foram recebidos de maneira indireta, da sociedade, de forma geral.

Joseph respondeu que quem lhe ensinou foi:

...“o mundo” (sic)

Patrício explicou que sua aprendizagem se deu na rua:

“Eu aprendi na rua isso daí... na rua os caras estão direto brigando.” (sic)

E Eric respondeu que:

“Não. Mas na verdade eu via conforme o que as pessoas falam: nada deve se resolver com violência, daí eu pensava naquilo, por que tem que brigar, né? Briga não leva a nada!” (sic)

A partir destes dados pode-se perceber que os adolescentes sentem falta de pessoas que lhes ensinem estratégias para lidar com os problemas e os guiem para que possam enfrentar eficazmente as diversas situações de adversidade. É importante resgatar o que foi mencionado na parte teórica, no que se refere ao fato de que “... os adolescentes que viveram em abrigos e não foram bem preparados em termos de habilidades de coping são altamente vulneráveis para sofrer estresse e ter problemas de conduta quando se encontram em dificuldades interpessoais” (BANDURA, 1997).

Questão 19: O que foi que você aprendeu com essa situação?

Três participantes responderam que não houve nenhum tipo de aprendizagem a partir da situação adversa mencionada. Sete reconhecem que houve algum tipo de aprendizagem, mas não especificam o que foi aprendido. É possível que estes adolescentes tivessem se sentido na “obrigação” de responder que aprenderam algo, e por esse motivo não souberam especificar o que aprenderam. Também é possível que estes adolescentes sintam que aprenderam alguma coisa, mas não sabem expressar o quê, tendo em vista que isso exige que recursos metacognitivos sejam intencionalmente acionados, o que faz parte dos mecanismos de autoregulação.

Já cinco dos adolescentes entrevistados responderam que houve algum aprendizado em algum domínio em específico:

Domínio emocional: estes adolescentes resgatam que aprenderam a ser mais calmos diante das discussões, a fazer e conservar amigos, outorgando-lhes mais importância, como pode se observar na fala de Rogério:

“Aprendi várias coisas, por exemplo, hoje em dia você tem que conservar as pessoas do seu lado porque um dia você vai precisar dessas pessoas. Se você tem uma situação de atrito com essa pessoa, de briga e tal, vai ser um pouco mais complicado, até você se desculpar com essa pessoa, criar, estabelecer um laço de amizade, de afetividade, é mais complicado.”
(sic)

Domínio físico e da conduta: um deles menciona que aprendeu que devia ser mais forte de forma a dar conta desse tipo de situação mais facilmente. A maioria, no entanto, reconhece que aprendeu a não brigar e tentar resolver os conflitos de maneira não violenta.

Domínio intelectual: aparece a importância de saber conversar, saber ouvir críticas, como relata Joseph:

“Aprendi a ser mais calmo, saber ouvir mais as pessoas, saber criticar na hora certa, e na hora de eu ser criticado, aprender a ouvir.” (sic)

Na Figura 21, apresentada a seguir, observa-se um diagrama que foi desenhado com o intuito de mostrar graficamente o que os adolescentes relatam ter aprendido a partir do enfrentamento da adversidade. As respostas dos oito adolescentes que relataram ter adquirido alguma aprendizagem específica foram categorizadas e agrupadas nos campos de aprendizagem emocional, condutual, moral e cognitiva. Cada adolescente apresenta mais de uma resposta em mais de um campo ao mesmo tempo, e essas respostas são os números que aparecem em cada balão.

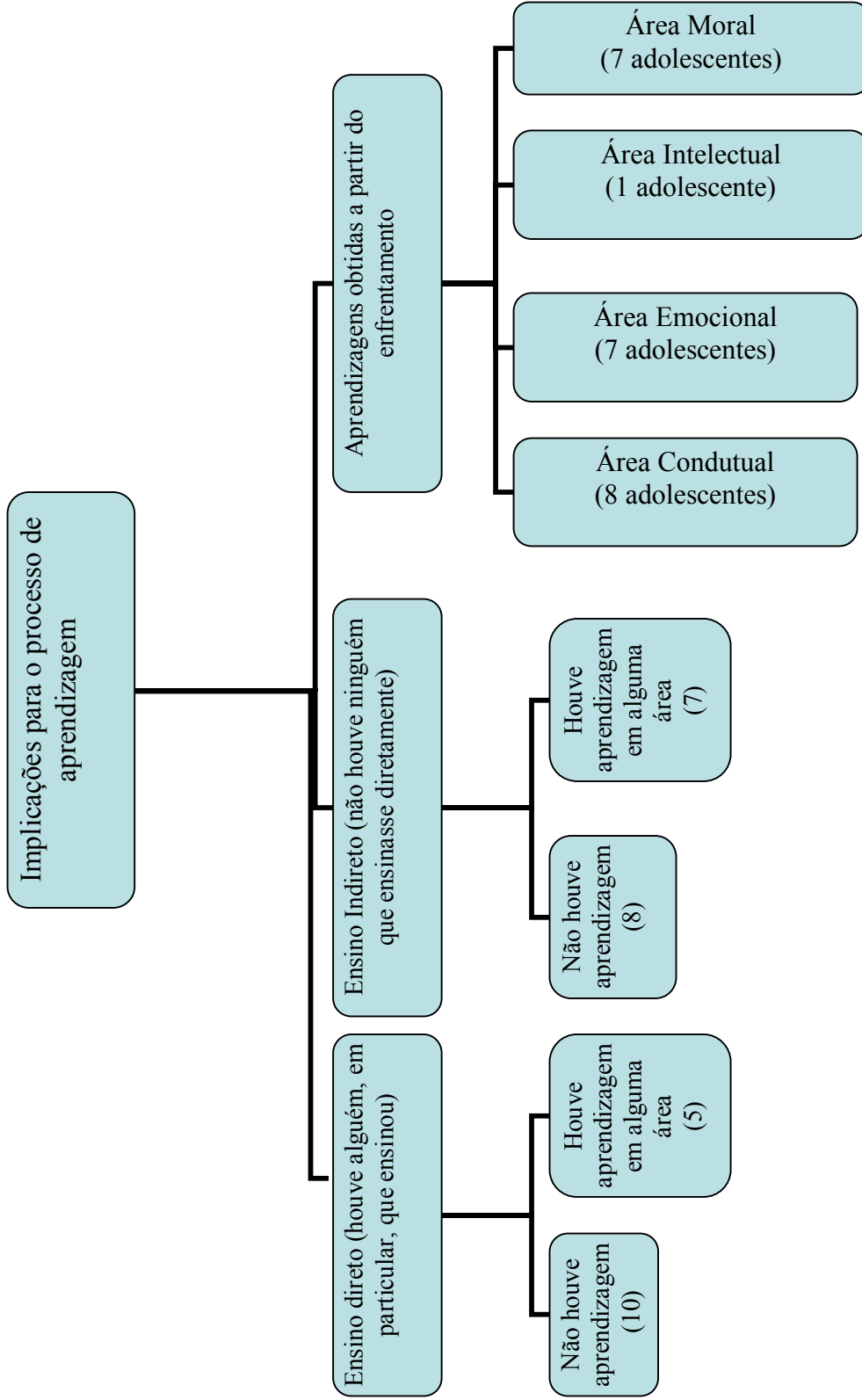


Figura 21: Diagrama sobre as implicações do enfrentamento da adversidade no processo de aprendizagem dos adolescentes.

Questão 20: Se você tivesse que ajudar alguém que está na mesma situação que você esteve, o quê você faria?

Esta pergunta foi realizada com o objetivo de analisar a diferença apontada pelo próprio indivíduo entre aqueles recursos de que dispunha na ocasião e aqueles que acredita ter precisado para lidar com a situação de maneira eficiente.

Dois dos adolescentes responderam que não tinham pensado nisso. Outros dois recomendariam o uso de estratégias agressivas, como bater nos agressores. Já outros dois comentaram que deveriam procurar a ajuda de pessoas mais velhas que pudessem lhes dar conselhos e ajudar a solucionar o conflito.

Porém, com ampla vantagem numérica apareceu nas respostas de nove dos sujeitos a necessidade de existir um mediador dos conflitos. Esse mediador seria, na percepção destes adolescentes, alguém de sua faixa etária, que não fosse visto como uma autoridade, mas sim como um amigo de ambos os lados conflitantes. Alguns deles sugerem que eles mesmos poderiam ser estes mediadores, como aparece na fala de Victor:

“Eu ia tentar conversar com as pessoas, conversar com um e depois levar ele para conversar com o outro... (e acrescenta entre risadas) senão, levava ‘na porrada’ mesmo!” (sic)

Questão 21: Houve alguma mudança no seu jeito de ser depois de lidar com essas situações?

Cinco adolescentes responderam que não perceberam nenhum tipo de mudança.

Quatro sujeitos referiram perceber algum tipo de mudança, mas não souberam especificar o que mudou exatamente.

Seis entrevistados conseguiram especificar algumas das mudanças que perceberam no seu autoconceito: quatro deles perceberam a incorporação de elementos positivos, como ficar mais calmos, compreender melhor os outros, etc., como se observa, por exemplo, na fala de Felipe:

“Mudei! Mudei até no colégio, sou mais sossegado, não discuto com ninguém.” (sic)

No entanto, outros dois perceberam que os elementos incorporados após o enfrentamento destas situações foram negativos. Jorge respondeu que ficou ainda mais nervoso, e Victor refere que ficou mais tímido, característica que acaba atrapalhando sua aprendizagem na sala de aula, como se percebe no seu discurso:

“Como eu já falei, fiquei mais tímido na sala de aula... Não sei nada, quando você quer se expressar não consegue. Ah! E não só na sala de aula, porque alguns amigos meus viraram a cara para mim porque de certa forma achavam que eu estava contra eles, por eles eram amigos dessa tal inimizade minha... amizade assim mesmo, só meus irmãos.” (sic)

Questão 22: Como foi essa mudança para você? Como você se vê depois de ter passado por isso?

Os adolescentes que afirmaram não ter havido mudança alguma na pergunta anterior (foram cinco sujeitos) não responderam a esta questão.

Dos outros participantes, sete mencionam que os elementos incorporados serviram para melhorar sua auto-estima (ainda que isso seja percebido de maneira indireta), enquanto outros três, ao contrário, responderam que os elementos incorporados minaram sua auto-estima, diminuindo-a.

Ao avaliar as respostas obtidas nas duas últimas questões, pode-se perceber se houve alguma mudança nas crenças de autoconceito, com a incorporação ou subtração de algum elemento do mesmo. Também foi possível perceber se essas mudanças afetaram suas crenças de auto-estima e se o sujeito avalia positiva ou negativamente essas mudanças no seu autoconceito.

Com as respostas obtidas nas questões 12 e 17, as quais avaliam as mudanças que podem ter ocorrido nas crenças de auto-eficácia dos sujeitos, foi possível elaborar o seguinte quadro (Quadro 16), que permite observar como eram as crenças auto-referenciadas de cada um dos entrevistados antes de enfrentar as adversidades relatadas, e como foram modificadas (ou não) no seu processo resiliente.

Quadro 16: Mudanças nas crenças auto-referenciadas antes e depois do enfrentamento da adversidade.

Crenças dos adolescentes:	Auto-estima		Autoconceito		Auto-eficácia	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Tony	pos+	pos+	nr	nr	pos+	pos+
Patrício	neg-	pos+	neg-	pos+	neg-	pos+
Daniel	pos+	neg-	pos+	pos+	pos+	-neg
Rogério	neg -	pos+	neg -	pos+	pos+	pos+
Tomás	pos+	pos+	neg -	neg -	neg -	neg -
Eric	neg -	pos+	neg -	pos+	pos+	neg -
Victor	pos+	neg -	pos+	neg -	neg -	neg -
Rodrigo	neg -	pos+	nr	nr	neg -	pos+
Felix	neg -	pos+	neg -	pos+	neg -	neg -
Inácio	neg -	pos+	neg -	pos+	neg -	neg -
Felipe	neg -	pos+	neg -	pos+	pos+	pos+
João	pos+	pos+	nr	nr	pos+	pos+
Joseph	neg -	pos+	neg -	pos+	pos+	pos+
Jorge	neg -	pos+	neg -	pos+	neg -	pos+
Bruno	pos+	pos+	pos+	pos+	neg -	pos+

A partir desse quadro é possível perceber que as mudanças que ocorreram no autoconceito de cada um dos adolescentes, conforme seus relatos, afetam de maneira direta suas crenças de auto-estima e de, maneira importante, suas crenças de auto-eficácia.

Entre aqueles que mudaram suas crenças de autoconceito, todos também alteraram suas crenças de auto-estima, e mais de 65% altera também suas crenças de auto-eficácia.

Além disso, dos que mudaram sua auto-estima, mais de 80% mudou também seu autoconceito de forma perceptível (ou seja, eles mesmos conseguem perceber aquilo que mudou). Mas o 20% restante não consegue identificar de forma clara aquilo que mudou.

Além disso, daqueles que não mudaram suas crenças de auto-estima, nenhum específica mudanças no autoconceito.

Considerando o tamanho da amostra, este dado pode não parecer significativo, porém nota-se uma relação interessante entre as mudanças na auto-eficácia e as de auto-estima: Se tomamos como ponto de partida da análise as crenças de auto-eficácia, é possível observar que dos seis sujeitos que tiveram mudanças nas suas crenças de eficácia, 5 tiveram também mudanças nas suas crenças de auto-estima. Mas se consideramos os 11 sujeitos que tiveram modificações na sua auto-estima, observa-se que somente 5 mudaram suas crenças de eficácia. Poderia se inferir com estes dados, que os sujeitos associam a percepção da sua eficácia no enfrentamento de determinada situação, com o sentimento de valor e estima por si mesmo.

7.3. Apresentação dos estudos de caso

Os estudos de caso foram elaborados para buscar responder, de forma mais direta e dinâmica, ao fim último deste trabalho: o problema de pesquisa. Para isso, foram interconectados dados oriundos tanto das entrevistas como das escalas aplicadas em sete dos adolescentes que participaram da pesquisa. Cada estudo de caso consta de cinco partes:

(1) A exploração das crenças do adolescente, para estabelecer as conexões pertinentes entre as escalas e as entrevistas;

(2) Identificação da adversidade relatada pelo adolescente;

(3) Identificação das crenças que o adolescente utilizou para lidar com essa adversidade;

(4) Análise dos mecanismos de autoregulação e as mudanças observadas nas suas crenças auto-referenciadas.

(5) Análise das mudanças nas crenças e os novos esquemas de aprendizagem incorporados, com possíveis reflexos em seus comportamentos e paradigmas de vida.

Então, a seguir, são apresentados alguns dos casos estudados:

Estudo de caso 1: Patrício (15 anos)

- Suas crenças:

Como foi exposto nos respectivos quadros estatísticos, este adolescente tem uma auto-estima de nível médio, um autoconceito positivo e uma auto-eficácia também positiva. Ainda analisando-se as escalas, pode-se perceber que Patrício tem um autoconceito relativo

à sua aparência física e atributos muito alto (12/13), sendo também importante resgatar que o autoconceito relativo à sua felicidade e satisfação também é muito alto (9/10). Quanto às suas crenças de eficácia, cabe destacar que possui crenças quase negativas no quesito da autoregulação da conduta.

Na sua entrevista, Patrício destaca a maneira como consegue estabelecer relações interpessoais como algo positivo nele mesmo:

“Sei conversar com as pessoas, sei fazer coisas para alegrar”. (sic)

Isso parece de acordo com o que é expresso na sua escala de autoconceito, ao responder afirmativamente a questões que estão relacionadas com sua popularidade (perguntas 33, 57 e 69):

<i>33. Meus amigos gostam das minhas idéias.</i>	<i>Sim</i>
<i>57. Eu sou popular entre os meninos</i>	<i>Sim</i>
<i>69. Eu sou popular entre as meninas</i>	<i>Sim</i>

Entre os aspectos que Patrício não valoriza, mas acredita que fazem parte do seu autoconceito, estão os comportamentos violentos, como destaca na entrevista:

“Ninguém é perfeito... como se envolver em brigas, drogas...” (sic)

O que também fica claro nas respostas da escala de autoconceito (perguntas 56 e 68) e de auto-eficácia (pergunta 20):

<i>56. Eu entro em muitas brigas.</i>	<i>Sim</i>
<i>68. Eu perco a paciência facilmente.</i>	<i>Sim</i>
<i>20. Como você se sai quando precisa ou quer dizer não se seus colegas pedem para você fazer coisas que poderiam trazer problemas?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> <i>Mal</i>

- Adversidade identificada:

Patrício menciona que enfrentou várias brigas que, geralmente, são provocadas por questões preconceituosas, entre os adolescentes que pertencem e os que não pertencem à ONG:

“Quando uns meninos da ONG brigaram com os piás de (menciona o local de sua escola). Daí eu tive que separar, acabei apanhando também. (...)Porque ninguém gosta de nós na escola. Tudo mundo tem preconceitos contra nós na escola porque nós éramos meninos de rua, que usavam drogas, que isso e aquilo...” (sic)

- Estratégia de coping utilizada:

Patrício utilizou a estratégia de ação direta para lidar com essa situação: o garoto foi separar a briga na qual estavam envolvidos alguns amigos seus:

“Eu separei a briga dos piás.” (sic)

- Autoregulação e mudanças nas crenças:

Como pode se observar no Quadro 17 (apresentado anteriormente), todas as crenças auto-referenciadas de Patrício sofreram modificações a partir do enfrentamento dessa situação em particular.

As referidas modificações parecem ter ocorrido em função da estratégia utilizada, de maneira que o adolescente percebeu que sua estratégia serviu para acabar com a situação adversa (a briga) e, então, incorporou este êxito ao seu autoconceito. Observa-se tal mudança quando Patrício refere que:

“Porque antes de chegar a conversar, eu já chegava batendo já!” (sic)

Contudo, é importante notar que suas crenças de eficácia para regular a própria conduta não são muito positivas. Isso pode ser explicado ao se levar em consideração que o sujeito apresenta um *locus* de controle externo, isto é, acredita que a qualquer momento

podem ocorrer brigas provocadas por outras pessoas e ele não sabe se sempre poderá se sair bem; isto se reflete nas suas crenças de eficácia.

-Mudanças nas crenças e novos paradigmas:

As mudanças que aconteceram em suas crenças se refletiram na conduta do indivíduo, como ele mesmo menciona:

“Eu aprendi que brigar só... não é assim... porque brigas só geram mais brigas.” (sic)

Estudo de caso 2: Joseph (18 anos)

- Suas crenças:

Como se observa nos quadros estatísticos apresentados anteriormente, este adolescente tem uma auto-estima de nível médio, um autoconceito positivo e uma auto-eficácia também positiva.

A área de contingência de sua auto-estima é provavelmente o âmbito das suas relações interpessoais, pois Joseph resgata, entre as coisas positivas e negativas que fazem parte do seu autoconceito, elementos que estão relacionados com sua interação com os outros:

“(As coisas boas seriam) Compreensão, dedicação, ser solidário, só.” (sic)

“(As coisas ruins) Existem... (mmm... como posso dizer?!) Eu não sei ouvir as pessoas. Só isso.” (sic)

Apesar disso, é importante resgatar que aparecem muitas respostas contraditórias dentro da sua escala de autoconceito referentes a esse âmbito (perguntas 51, 56, 57, 68, 69):

51. <i>Eu tenho muitos amigos.</i>	<i>Sim</i>
56. <i>Eu entro em muitas brigas.</i>	<i>Sim</i>
57. <i>Eu sou popular entre os meninos.</i>	<i>Não</i>
68. <i>Eu perco a paciência facilmente.</i>	<i>Sim</i>

69. *Eu sou popular entre as meninas* Não

Tais respostas poderiam indicar que Joseph tem um autoconceito pouco elaborado, pouco claro e, internamente, pouco consistente. Como se viu na parte teórica deste trabalho, essas características acabam afetando tanto as demais crenças como as condutas que o indivíduo vai manifestar.

- Adversidade identificada:

Joseph não identificou as brigas em si como a adversidade que enfrentou. Ele apontou as causas das desavenças com seus colegas e professores como sendo a adversidade, e essas causas eram, em sua opinião, o preconceito e o racismo:

“Preconceito, por eu ser ex-menino de rua. Quando fui pro colégio tinha um grupo de pessoas que falaram que eu ia trazer complicações para eles porque eu era ex-menino de rua, que tudo de errado que acontecia no colégio era eu que fazia, por eu ser negro também. Daí tinha preconceito de cor, racial e por eu ser ex-morador de rua” (sic)

- Estratégia de *coping* utilizada:

Joseph utilizou a estratégia de evitação para lidar com a situação. Faz-se interessante notar que ele acabou “se divertindo” com os resultados, o que pode ser um indicador positivo de humor resiliente:

“Na esportiva. (dá risadas) Eu fazia de conta que eu nem escutava.” (sic)

- Autoregulação e mudanças nas crenças:

As crenças de auto-estima e autoconceito de Joseph mudaram positivamente e as crenças de auto-eficácia não mudaram, mas se mantiveram positivas (como pode se observar no Quadro 17).

Porém, o seu autoconceito empobrecido (pouco claro e inconsistente) pode afetar suas crenças de auto-estima. Pois, como se aponta na fundamentação teórica (p.29), o grau de auto-estima está relacionado com o autoconceito de uma pessoa, de maneira que os

indivíduos com baixa auto-estima têm menor clareza de autoconceito do que os indivíduos com alta auto-estima.

Não obstante, nota-se que as mudanças nos elementos do seu autoconceito (as que foram percebidas por Joseph) afetaram positivamente suas crenças de auto-estima, o que pode ser verificado em seu discurso:

“Quando uma pessoa vinha falar comigo eu nem deixava a pessoa falar que eu já começava a discutir e falar alto. Eu era muito violento, não podia vir falar nada para mim que eu não gostasse que eu já estava brigando, agora tô totalmente diferente. (...) As mudanças foram boas!” (sic)

É necessário lembrar que a primeira alternativa de estratégia de coping mencionada por Joseph não foi a evitação, mas a ação direta: Joseph pensava em conversar com os outros para perguntar por que o estavam tratando tão mal. Porém, esta alternativa acabou não sendo levada a cabo porque o próprio sujeito refere que não teve paciência para conversar com os outros, pois sabia que a questão poderia gerar uma briga. Então optou por evitar as pessoas que o fazem se sentir discriminado.

Assim pode-se perceber que, provavelmente sem ter plena consciência, ele colocou em jogo uma estratégia sustentada nas suas crenças de autoconceito tendo, assim, enfrentado positivamente a adversidade, o que contribuiu para uma alteração positiva das suas crenças de auto-eficácia.

- Mudanças nas crenças e novos paradigmas:

As novas concepções de Joseph a respeito de si mesmo contribuíram para a modificação de sua conduta, pois, segundo suas palavras, passou a ser mais calmo e menos violento.

Mas além das mudanças comportamentais, observam-se aprendizagens que podem interferir de maneira positiva em seus processos de aprendizagem:

“Aprendi a ser mais calmo, a saber ouvir mais as pessoas, a saber criticar na hora certa, e na hora de eu ser criticado, aprender a ouvir.” (sic)

É importante recordar que, para aprender a ouvir críticas e a criticar na hora certa, é necessário saber analisar e comparar fatos, assim como compreender pontos de vista diferentes. Estes deveriam ser ensinamentos dados na família e na escola, porque são necessários não somente para se conseguir estabelecer e manter relações interpessoais agradáveis e produtivas, mas também para a compreensão e interpretação tanto de fatos históricos, políticos, como da apreciação da literatura e o estudo da matemática.

Estudo de caso 3: Victor (17anos)

- Suas crenças:

Victor possui altas crenças de auto-estima e suas crenças de autoconceito e de auto-eficácia são positivas, como pode se apreciar nos respectivos quadros estatísticos já apresentados.

É necessário resgatar, porém, que há algumas contradições em suas respostas na escala de autoconceito (perguntas 2, 4, 22, 50, 52, 79, 80):

2. <i>Eu sou uma pessoa feliz.</i>	<i>Sim</i>
50. <i>Eu sou infeliz.</i>	<i>Sim</i>
4. <i>Muitas vezes eu estou triste.</i>	<i>Sim</i>
79. <i>Eu choro facilmente.</i>	<i>Sim</i>
52. <i>Eu sou alegre.</i>	<i>Sim</i>
22. <i>Eu faço muitas coisas ruins.</i>	<i>Sim</i>
80. <i>Eu sou uma boa pessoa.</i>	<i>Sim</i>

Por outra parte, suas crenças de auto-eficácia para regular a própria conduta são negativas, tendo sido obtidas respostas como:

20. *Como você se sai quando precisa ou quer dizer não se seus colegas pedem para você fazer coisas que poderiam trazer problemas?* *Péssimo*
22. *Como você se sai quando precisa ou quer dizer não se seus colegas insistem para que você fume?* *Péssimo*

23. Como você se sai quando precisa ou quer dizer não se seus colegas insistem para que você tome bebidas alcoólicas (cerveja, vinho, licores)? Mal

24. Como você se sai quando precisa ou quer dizer não quando alguém pede para você fazer algo que você não está de acordo? Mal

Possivelmente as contradições encontradas em sua escala de autoconceito e a negatividade em sua auto-eficácia autoregulatória possam estar relacionadas a falhas em seus mecanismos autoreguladores.

O âmbito de contingência de sua auto-estima é o acadêmico, que obtém destaque tanto nas escalas, com um índice positivo no autoconceito acadêmico (13/17) e na sua auto-eficácia acadêmica (67/85). Também na sua entrevista, quando menciona as coisas que valoriza em si mesmo:

“Certeza! Acho que em todo mundo existe coisas boas e coisas ruins. As boas: inteligência, querer aprender mais e mais, motivação.” (sic)

- Adversidade identificada:

Victor identifica como adversas as desavenças entre ele e alguns colegas de classe, que, segundo ele, minaram seu potencial para a aprendizagem na sala de aula:

“Ruim? Inimizade, né? Quando eu estava na escola algumas inimizades atrapalhavam a minha convivência na sala de aula e também para aprender, daí eu ficava tímido para falar em público, por que eu gosto de falar bastante, conversar sobre a matéria com o professor, daí às vezes essas inimizades faziam com que eu ficasse quieto, na minha!” (sic)

- Estratégia de *coping* utilizada:

Apesar de ter considerado a possibilidade de utilizar algumas outras estratégias, como a ação direta (conversar com seus colegas e com os professores), Victor relata que utilizou como estratégia a inação, ainda que ele mesmo perceba que esta estratégia não daria o resultado que ele esperava ou desejava:

“Sei lá, foi passando, foi passando... “deixei rolar” até que eu acabei passando de ano. Não dei um jeito, não teve como, po que eu não consegui ir falar com os caras.” (sic)

- Autoregulação e mudanças nas crenças auto-referenciadas:

Victor relata que todas as suas crenças mudaram negativamente, como pode se apreciar também no Quadro 17, onde sua auto-estima, seu autoconceito e sua auto-eficácia passam de um pólo positivo a um negativo.

Ao perceber que utilizando a estratégia de *coping* escolhida ele não obteve o resultado desejado (ou seja, o fim das inimizades), é provável que Victor tenha assumido crenças negativas de auto-eficácia para lidar com esse tipo de situação, o que também ajudaria a explicar suas crenças negativas de auto-eficácia para a regulação da própria conduta.

Além disso, a generalização do fracasso que experimentou ao tentar lidar com aquela situação específica fica clara quando menciona que:

“Eu me sinto mal na verdade... um fracassado. Porque não consegui resolver uns “probleminhas” na verdade, né?!” (sic)

De fato, como se menciona na fundamentação teórica, a generalização do fracasso está relacionada com uma auto-estima instável, a qual, por sua vez, está relacionada com um autoconceito pouco claro e inconsistente (como mostra Victor com suas respostas contraditórias). Este é um tipo de reação que mina a motivação intrínseca do sujeito, pois poderia se pensar que se alguém não foi capaz de resolver um “probleminha”, então também não será capaz de encarar e resolver problemas ainda maiores no futuro, o que contribui para criar um círculo vicioso de falta de motivação e mais fracassos.

- Mudanças nas crenças e novas aprendizagens:

Ao incorporar às suas crenças elementos como timidez e insegurança, Victor traduz esses novos elementos em uma nova postura em sala de aula, pois, segundo ele, se tornou mais inseguro para perguntar e conversar com os professores. Entretanto, apesar disso, Victor comenta:

“Aprendi muitas coisas! Uma das coisas que eu aprendi é tentar não fazer inimizade na sala de aula, porque se você faz inimizade hoje, daí sempre tá vendo o cara, tá vendo o cara todo dia... todo dia tem aula, né? Daí não rola! Não sai nada, quando você quer se expressar não consegue. E aprendi também a tentar respeitar mais as pessoas”. (sic)

Estudo de caso 4: Daniel

- Suas crenças:

Como foi exposto no Quadro 2, Daniel possui crenças de auto-estima altas (33), porém, seu nível de autoconceito é baixo (39) e seu nível de auto-eficácia também é baixo (95).

Em sua escala de autoconceito, é preciso destacar que este adolescente obtém o escore mínimo, quando comparado ao grupo, bem como na dimensão relativa ao âmbito acadêmico (1/7). Na escala de auto-eficácia, seu escore na área acadêmica também é baixo (40/75), assim como em suas crenças de autoregulação (10/25).

Além disso, em sua entrevista Daniel não aponta de maneira direta nenhum elemento do seu autoconceito como positivo nem como negativo, respondendo às questões 3 e 4 com um vago “*sei lá*” (sic). Ainda assim, afirma que gosta de si mesmo, dado que confirma as altas crenças de auto-estima que apareceram na escala.

Daniel não apresenta contradições nas suas respostas na escala de autoconceito, mas entre elas há uma predominância de elementos negativos nos âmbitos acadêmico, do comportamento e da ansiedade, com respostas do tipo:

22. <i>Eu faço muitas coisas ruins.</i>	<i>Sim</i>
27. <i>Eu sou alguém importante na minha classe.</i>	<i>Sim</i>
28. <i>Eu sou nervoso.</i>	<i>Sim</i>
37. <i>Eu sou muito preocupado.</i>	<i>Não</i>
42. <i>Muitas vezes eu me ofereço para responder às coisas que os professores perguntam.</i>	<i>Não</i>
45. <i>Eu odeio a escola.</i>	<i>Sim</i>
56. <i>Eu entro em muitas brigas.</i>	<i>Sim</i>

Para manter crenças positivas de auto-estima, ainda quando há elementos negativos no autoconceito, pode ter sido necessário que Daniel não identificasse nenhum desses âmbitos como contingentes à sua auto-estima. Pois, conforme apontado na fundamentação teórica, esses âmbitos ajudam a determinar se a auto-estima da pessoa será alta ou baixa.

- Adversidade identificada:

Daniel identifica as brigas que acontecem no âmbito escolar como uma situação adversa:

“Brigas. Uma vez eu discuti com um piá que estava me acusando de ter feito uma coisa que eu não tinha feito. Daí nos discutimos e eu bati nele!” (sic)

- Estratégia de *coping* utilizada:

Ele utilizou a estratégia de ação agressiva, tanto para lidar com as suas emoções na situação como para enfrentar o problema propriamente dito:

“Descarreguei minha raiva nele. (...) Bati nele!” (sic)

- Autoregulação e mudanças nas crenças:

É necessário apontar que Daniel não tinha pensado em nenhuma outra possibilidade de *coping* para lidar com a adversidade relatada, nem tinha pensado se iria se sair bem ou mal antes de enfrentá-la, o que também pode ser indicativo de certo empobrecimento em seus mecanismos auto-reguladores.

Contudo, após o enfrentamento da situação e ao ser questionado sobre como considera que se saiu, Daniel responde:

“Não me saí bem, porque eu poderia ter tentado conversar e resolver as coisas de outro jeito.” (sic)

Apesar do extrato de protocolo demonstrar que ele chegou a pensar, posteriormente, em mudar de estratégia, ao ser questionado sobre alguma possível mudança no seu jeito de ser após o enfrentamento, Daniel responde que não houve mudanças. Ainda, ao ser questionado sobre se gosta mais ou menos do seu jeito de ser agora, somente responde que “*mais ou menos*” (sic).

Em resumo, Daniel não percebe mudanças nas suas crenças de autoconceito e as mudanças que percebe nas suas crenças de auto-estima e auto-eficácia são negativas. O que poderia parecer até contraditório, ao levar em consideração que não há mudanças perceptíveis no autoconceito e há mudanças nos outros dois conjuntos de crenças.

No entanto, seria possível pensar que houve algumas alterações no autoconceito deste sujeito, mas estas mudanças não foram incorporadas de maneira efetiva e consciente pelo indivíduo, por isso ele não as reconhece. Como ele mesmo menciona:

“(poderia) tentar resolver as coisas de maneira diferente... conversar, sei lá.” (sic)

Porém, como ele não reconhece a existência de elementos positivos, estes não são incorporados de maneira direta ao autoconceito, de forma a evitar uma possível queda nas suas crenças de auto-estima.

Contudo, não é possível evitar a queda nas crenças de auto-eficácia, pois estas dependem diretamente dos resultados que o indivíduo observa após ter colocado em prática seus recursos e habilidades. O que também poderia confirmar suas crenças negativas na auto-eficácia para regular a própria conduta, como apareceu na escala.

- Mudanças nas crenças e novos paradigmas:

Daniel refere que não incorporou nenhum elemento novo ao seu autoconceito, e também refere que não há nenhuma aprendizagem nova:

“Não aprendi nada...” (sic)

É importante resgatar, como se mencionou na parte teórica deste trabalho, que os custos para a aprendizagem e para a qualidade de vida do sujeito de perseguir uma auto-

estima alta, como um fim em si mesmo, são altos. Seria possível pensar que as novas condutas e habilidades para lidar com os conflitos poderiam ser incorporados por Daniel à sua bagagem, mas esta incorporação requer que ele sinta que suas antigas habilidades eram insuficientes, e isso leva a uma queda temporária em suas crenças de auto-estima, o que ele parece querer evitar a todo custo.

Estudo de caso 5: Eric

- Suas crenças:

Tal como aparece no Quadro 2, as crenças de auto-estima deste adolescente são de nível mediano (27). Já as suas crenças de autoconceito (61) e de auto-eficácia são positivas (142).

Dentro da escala de autoconceito pode-se destacar que seus escores nos âmbitos da aparência física (12/13), popularidade (11/13) e felicidade (9/10) são bastante altos, assim como seus escores nas áreas da auto-eficácia social (56/65) e da autoregulação da conduta (19/25).

As respostas encontradas, tanto nas escalas de autoconceito e de auto-eficácia, como na entrevista, revelam que sua área de contingência da auto-estima é, provavelmente, a área das relações interpessoais, pois ele destaca que:

“(Existem coisas boas em você?) Acho que existem, né? Eu gosto de conversar, gosto de trabalhar, gosto de ajudar as pessoas.” (sic)

Contudo, apesar de suas crenças de auto-eficácia regulatória terem se mostrado positivas, Eric relata na entrevista que:

“Eu brigo com alguns piás, e eu brinco e acabo machucando algum piá pequeno, às vezes eu falo “palavrão”...” (sic)

Dado que foi confirmado em uma das suas respostas na escala de autoconceito:

56. *Eu entro em muitas brigas. Sim (sic)*

- Adversidade identificada:

Eric retoma a questão das brigas ao identificar a adversidade que enfrenta no âmbito escolar:

“Muitas brigas, né? Por exemplo, nós estávamos na escola e a professora disse que eu tinha incomodado a aula, mas eu falei para a professora quem realmente tinha sido, daí o menino ficou bravo, e como eu estava com meus colegas, houve uma discussão e acabamos brigando” (sic)

- Estratégia de *coping* utilizada:

Eric escolheu como estratégia para lidar com o conflito, primeiramente, a procura de apoio social instrumental, embora tal estratégia não tenha sido efetiva devido às contingências da situação:

“Para lidar com isso eu briguei com um menino. (...) Mas na verdade desse jeito não fui eu que escolhi, né? Eu fui tentar ó: falei para a professora, só que daí ele quis brigar, eu tentei evitar a briga, daí como ele começou a brigar, eu não ia ficar quieto, então eu tive que me defender.” (sic)

Para lidar com suas emoções, este é o único sujeito do grupo que utilizou a estratégia de reinterpretação positiva da realidade, uma estratégia considerada altamente útil nos processos resilientes:

“Fiquei pensando no que eu tinha feito, na briga, no que tinham falado, no que poderíamos ter feito, evitado, eu deveria ter saído dali, fiquei pensando no que eu tinha feito de errado.” (sic)

- Autoregulação e mudanças nas crenças auto-referenciadas:

Como se pode apreciar no Quadro 16, suas crenças de auto-estima e de autoconceito mudaram positivamente, enquanto as crenças de auto-eficácia mudaram negativamente.

As mudanças positivas nas suas crenças de autoconceito e de auto-estima se dão apesar dos resultados negativos do enfrentamento, pois como resgata o próprio Eric, ele passou a incorporar elementos positivos a partir de uma avaliação e reinterpretação positiva dos resultados (mesmo que estes resultados tenham sido, na situação em si, negativos):

“Mudei assim, minhas amizades mudaram, porque os outros começavam a conversar mais comigo. Meu jeito de eu reagir... comecei a aprender e conversava antes de reagir... Quando os piás vinham querer começar encrenca, eu sabia que isso não ia adiantar nada para min, só perder meu tempo e além de perder o tempo não ia adiantar nada... eu fui aprendendo com os outros, conversando um pouco. (...) Ah... bem melhor, né?” (sic)

É importante resgatar que, apesar das crenças de auto-eficácia terem sido afetadas de maneira negativa quando o sujeito percebeu que o enfrentamento não teve um bom resultado, este adolescente possui crenças positivas e altas no âmbito da regulação da própria conduta, o que lhe facilita refletir sobre a situação vivenciada e considerar novas possibilidades.

Poderia se considerar que, ao interpretar de maneira positiva os resultados, ele também incorpora elementos que poderá utilizar no futuro, como novas habilidades e condutas para enfrentar com sucesso situações similares, possuindo boas chances de alterar positivamente suas crenças de auto-eficácia..

-Mudanças nas crenças e novos paradigmas:

Ao interpretar de maneira positiva resultados de um enfrentamento que teve um resultado negativo, o indivíduo pode incorporar a sua bagagem novas formas de comportamento e novas estratégias de coping para lidar melhor com situações similares no futuro:

“Aprendi bastante coisas sim! Aprendi que a gente não deve se intrometer nas coisas dos outros, aprendi que a gente não deve gerar brigas, temos que conversar mais...” (sic)

Estudo de caso 6: Rogério (16 anos)

- Suas crenças:

Este adolescente possui um alto nível de auto-estima e suas crenças de autoconceito e de auto-eficácia são positivas.

Rogério possui um escore alto e positivo na dimensão acadêmica da escala de autoconceito (16/17), e na sua entrevista também resgata dados relacionados a essa área, como as coisas positivas que percebe em si mesmo:

“Bom, as coisas legais que eu acho que há em mim: que eu gosto de leitura, adoro música, sei conversar com as pessoas... depende da pessoa também, mas...” (sic)

Que aparecem também confirmadas em sua escala de autoconceito:

<i>11. Eu não sou muito admirado na escola.</i>	<i>Não</i>
<i>16. Eu tenho boas idéias.</i>	<i>Sim</i>
<i>24. Eu sou bom em música.</i>	<i>Sim</i>
<i>30. Eu consigo falar bem na frente da classe..</i>	<i>Sim</i>
<i>42. Muitas vezes eu me ofereço para responder às coisas que os professores perguntam.</i>	<i>Sim (sic)</i>

Porém, apesar de possuir um escore positivo na dimensão acadêmica da auto-eficácia (68/85), e de responder que pode dar conta da maioria das aulas que são dadas na escola, relata que tem problemas para se concentrar ao estudar:

9. Como você acha que é sua concentração para estudar as matérias da escola?
 Péssimo (sic)

Assim, faz-se evidente que os conhecimentos e habilidades que uma pessoa possa desenvolver são recursos necessários, mas não suficientes a construção das crenças de eficácia. Como abordado na teoria, a auto-eficácia percebida não tem a ver com o número

de habilidades, mas com o que o sujeito acredita que pode fazer com o que possui dentro de uma determinada circunstância.

Por outra parte, dentre os aspectos negativos que o Rogério percebe em si mesmo, estariam os sentimentos de superioridade e ansiedade:

“Sim, eu sou uma pessoa muito arrogante em alguns sentidos, eu sou meio... que um pouco... eu não sei lidar com meus sentimentos, isso aí!” (sic)

Este dado pode ser confirmado a partir de algumas de suas respostas na escala de autoconceito.

28. <i>Eu sou nervoso.</i>	<i>Sim</i>
43. <i>Eu gostaria de ser diferente.</i>	<i>Sim</i>
58. <i>As pessoas me atormentam.</i>	<i>Sim</i>
67. <i>É fácil conviver comigo.</i>	<i>Não (sic)</i>

Mas esses sentimentos de “arrogância”, de se sentir diferente dos outros e acreditar que é alguém difícil de conviver parecem não afetar diretamente suas crenças no âmbito social, pois tanto na escala de auto-eficácia como de autoconceito obtém altos escores (ver Quadros 3 e 4) nesses quesitos. Além disso, o que esse adolescente quis dizer com o termo “arrogante” não fica exatamente claro, já que, na continuidade, expressa a dificuldade de lidar com seus sentimentos. A necessidade de usar certo nível de “arrogância” para se afirmar perante os outros poderia indicar que este garoto possui crenças de auto-estima positivas, porém instáveis.

- Adversidade identificada:

Este adolescente menciona novamente a discriminação, e as brigas que acontecem em decorrência dela, como a adversidade que teve de enfrentar no âmbito escolar:

“Brigas! A discriminação por parte dos professores, não em relação a mim, mas em relação aos meus amigos que moram na chácara, então eu tive que defender, tive que discutir com professores em função dessa questão.” (sic)

- Estratégias de *coping* utilizadas:

Rogério escolheu a ação direta para lidar com essas situações:

“Eu discutia, primeiramente discutia com os professores. Discutia não, de certa forma “escrachava” porque ou era eu ou eram eles, então nem tem como falar que eu fui tolerante nesse sentido. Não concordava e discutia!” (sic)

- Autoregulação e mudanças nas crenças auto-referenciadas:

Como se mencionou anteriormente, Rogério possui uma auto-estima alta, mas contingente ao âmbito acadêmico. E como se precisou na parte teórica, quando um indivíduo possui auto-estima alta, porém instável, tem grande tendência a fazer uso de mecanismos de defesa, que poderiam se evidenciar por meio de respostas agressivas.

A estratégia utilizada para lidar com a situação adversa serve, provavelmente, como mecanismo de defesa (como se pode perceber na forma como Rogério se expressa), de forma a evitar que uma situação percebida como ameaçadora atinja a área de contingência da sua auto-estima.

“Essa forma que eu observei assim... eu lembro que quando eu estava na quinta série, quando os professores se aproximavam de mim eu tinha medo (na quinta série, isso)... Agora não, eu até faço questão! Porque se eles vierem me “encher o saco”, eu tenho argumentos, eu sei o que falar, eu não fico quieto, não sou aquela pessoa “parpacho” como dizem.” (sic)

Após a utilização desta estratégia em tais situações, que Rogério observou terem sido efetivas, passou então a incorporar esses novos conhecimentos e recursos ao seu autoconceito e a sua auto-eficácia, que também lhe servem para reafirmar sua auto-estima no âmbito acadêmico:

“Antes eu não conhecia essas coisas de leis, eu não conhecia muito... Hoje em dia já tenho um conhecimento a mais, hoje em dia eu já penso: ah! por lei eu posso fazer isso, eu posso recorrer, posso fazer aquilo (...). Eu já tenho conhecimento próprio já, eu penso que se ocorrerem essas situações eu poderia seguir tal caminho, poderia recorrer a tal pessoa, mais ou menos nesse sentido.” (sic)

Contudo, é necessário destacar que há implicações negativas na utilização freqüente desse tipo de enfrentamento, pois ao discutir com os outros para provar que é “melhor”, em algum sentido, suas relações interpessoais podem ser prejudicadas, o que possivelmente alimentará sentimentos de ansiedade e insegurança.

- Mudanças nas crenças e novos paradigmas:

Rogério incorporou ao seu autoconceito novos paradigmas, que lhe brindaram novas formas de conduta: conversar em vez de discutir, e novos conhecimentos: a lei e a palavra, que foram utilizados como recursos de coping. Também ganhou novas formas de perceber suas emoções e de valorizar as emoções alheias, como ele mesmo relata:

“Aprendi varias coisas, por exemplo, hoje em dia você tem que conservar as pessoas do seu lado por que um dia você vai precisar dessas pessoas. Se você tem uma situação de atrito com essa pessoa, de briga e tal, vai ser um pouco mais complicado, até você se desculpar com essa pessoa, criar, estabelecer um laço de amizade, de afetividade é mais complicado.” (sic)

Estudo de caso 7: Bruno

- Suas crenças:

Este adolescente possui crenças de auto-estima altas (37), autoconceito positivo (69) e auto-eficácia positiva (144), que permitirá realizar uma comparação interessante com o adolescente Rogério (caso anterior).

Bruno possui escores máximos nos quesitos de desempenho acadêmico e intelectual (17/17) e da felicidade e satisfação com a própria vida (10/10), além de possuir

também um escore muito elevado na dimensão da popularidade (13/14) em sua escala de autoconceito.

Na escala de auto-eficácia, também aparecem escores muito elevados na dimensão acadêmica (80/85) e social (56/65). Tais dados destacam novamente a íntima relação percebida pelos adolescentes entre esses dois conceitos. Ainda quando os conhecimentos e as habilidades que um indivíduo possui não sejam indicadores suficientes das suas crenças de eficácia nesse mesmo âmbito, pode acionar recursos externos, como o conhecimento de pessoas que possam auxiliar a enfrentar problemas, etc. É o que parece acontecer no caso de Bruno, que parece possuir recursos organizacionais que utiliza para gerenciar melhor seus conhecimentos e habilidades, de forma a obter os resultados desejados.

Considerando-se ainda somente as escalas, nota-se que Bruno obteve um escore baixo na dimensão da autoregulação na escala de auto-eficácia (8/25), respondendo às questões de forma negativa:

20. Como você se sai quando precisa ou quer dizer não se seus colegas pedem para você fazer coisas que poderiam trazer problemas? Péssimo
22. Como você se sai quando precisa ou quer dizer não se seus colegas insistem para que você fume? Péssimo
23. Como você se sai quando precisa ou quer dizer não se seus colegas insistem para que você tome bebidas alcoólicas (cerveja, vinho, licores)? Péssimo
24. Como você se sai quando precisa ou quer dizer não quando alguém pede para você fazer algo que você não está de acordo? Mal

Já na entrevista, somente refere elementos positivos relativos ao seu autoconceito:

*“Eu me divirto, estudo, aprendo, sei brincar, aprender, só isso!
(Existem coisas ruins?) mmm... Não!” (sic)*

- Adversidade identificada:

A violência física é constantemente praticada contra este adolescente, como ele relata:

“Os meninos da escola batem em mim!” (sic)

- Estratégia de *coping* utilizada:

A estratégia escolhida por Bruno para lidar com o problema também acaba sendo útil para lidar com as emoções decorrentes do confronto:

“Conto para a professora ou para o diretor da escola, daí eu me sinto melhor. (...) Porque quando eu conto para a professora eu me sinto melhor, daí a professora chama a atenção deles daí eles não batem mais em mim” (sic)

- Autoregulação e crenças auto-referenciadas:

Como se pode observar no Quadro 16, não há mudanças percebidas pelo indivíduo nas crenças de auto-estima e de autoconceito, porém, suas crenças de auto-eficácia sofrem uma mudança positiva.

Como se mencionou anteriormente, a estratégia utilizada por este sujeito serve ao mesmo tempo para lidar com o problema, como para lidar com a emoção. Porém, como se mencionou na fundamentação teórica, a estratégia de busca de apoio social se caracteriza por ser um comportamento não agressivo que envolve a busca de uma pessoa para auxiliar na situação, seja por razões emocionais ou uma busca de apoio por razões instrumentais.

O comportamento adotado por Bruno frente a esse tipo de adversidade se distancia claramente do comportamento adotado por Rogério, apesar de que ambos tenham níveis altos de auto-estima, e crenças de autoconceito e auto-eficácia positivas. Isso poderia estar relacionado com a estabilidade/instabilidade das crenças de auto-apreço que cada um deles construiu para si próprio. Pois, como se mencionou na parte teórica, os sujeitos com uma auto-estima alta estável são menos agressivos nas suas reações diante de ameaças, se comparados com seus pares com auto-estima alta, mas instável.

A estabilidade da auto-estima é uma característica relacionada positivamente com a clareza e a consistência interna do autoconceito do indivíduo, como se viu também no marco teórico. É possível que este adolescente apresente um autoconceito não empobrecido, pois suas respostas não apresentam contradições entre si.

Por outro lado, é necessário lembrar que as crenças de auto-eficácia regulatória de Bruno são negativas, e também observar, mais uma vez, que a estratégia de *coping* utilizada por este adolescente é adotada para lidar tanto com o problema, como com as próprias emoções.

É possível que as emoções geradas pelo conflito sigam existindo, ainda que em um nível inconsciente, depois de Bruno contar o fato ocorrido para sua professora ou para o diretor. Pois, apesar de ter mencionado que se sente melhor depois de contar o que aconteceu, em outra questão ele mesmo reconhece que não sabe o que fazer para acessar de maneira direta suas emoções:

“(O que você sentiu naquele momento?) Triste! (O que você fez para passar essa sensação?) Não sei. Essa é difícil de explicar.” (sic)

- Mudanças nas crenças e novos paradigmas:

Em relação a esse quesito, Bruno menciona que aprendeu:

“A respeitar os outros, a brincar e não brigar, mais nada.” (sic)

Porém, ele já havia mencionado que sabia brincar, e que percebia como “covardia” o comportamento violento dos outros indivíduos em relação a ele. É possível que esses padrões de comportamento tenham surgido após o enfrentamento da violência física repetidas vezes. No entanto, no momento da entrevista, Bruno relata que estes já faziam parte de sua identidade, e seria provavelmente por isso que não percebeu mudanças no seu autoconceito.

Capítulo 8

Considerações Finais

Ao iniciar esta pesquisa tinha-se em mente poder dar algumas respostas a um problema específico: determinar o papel que desempenham as crenças auto-referenciadas dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social quando estes se encontram diante de situações adversas em contextos de aprendizagem. E, ainda, conhecer um pouco sobre como acontece a mobilização destas crenças e quais seriam as implicações deste movimento psicológico para os seus processos de aprendizagem.

Para responder a esta questão, avaliaram-se as crenças auto-referenciadas de 25 adolescentes que enfrentaram diversas situações de risco como a violência física e psicológica, o abandono e a negligência por parte dos pais, a convivência com o tráfico e uso de drogas, e a extrema pobreza em que vivem as suas famílias.

Como estas condições poderiam ter afetado o desenvolvimento psicológico, cognitivo, físico e moral destes adolescentes, estes indivíduos são considerados como adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Tal situação, conforme foi descrito na teoria (ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006), desencadearia uma intensificação da reação frente a estímulos do meio social, podendo conduzir a desadaptações em vários âmbitos da vida.

É necessário então notar que a exposição a esses fatores de risco incidiu, de alguma maneira, na construção de suas crenças de auto-estima, autoconceito e auto-eficácia. Por outro lado, apesar de estarem expostos a diversos fatores de risco, cada indivíduo é agente na construção da própria identidade, e, por isso mesmo, pode seguir tanto um processo de intensificação dos eventos negativos, que conduziriam a um processo de vulnerabilidade e desadaptação, como pode seguir um processo de enfrentamento e superação da adversidade, que conduziria a um processo de resiliência e adaptação positiva.

Além de acessar o conjunto das crenças auto-referenciadas de um grupo de adolescentes nessas condições com a aplicação das escalas padronizadas, julgou-se necessário realizar uma entrevista para identificar as situações reconhecidas pelos

adolescentes como adversas, as estratégias utilizadas para enfrentá-las, os mecanismos acionados para acessar as crenças antes do enfrentamento e para repensá-las após esse enfrentamento, e as possíveis implicações para os seus processos de aprendizagem.

Porém, esses instrumentos possuem algumas limitações inerentes, pois respostas obtidas por meio de escalas e entrevistas podem ser “manipuladas”, consciente ou inconscientemente, pelos sujeitos de pesquisa. De forma a diminuir esses possíveis riscos, houve uma inserção, prévia à coleta de dados, da pesquisadora no local da ONG onde foi realizada a pesquisa, com o fim de estabelecer um vínculo mais efetivo que permitisse aos sujeitos participantes sentirem-se mais à vontade para responder às questões das escalas e da entrevista.

Apesar dos cuidados prévios, somente 15 adolescentes concordaram em responder às questões da entrevista. Observou-se, no entanto, que entre os participantes que não responderam à entrevista, a maioria possui uma auto-estima baixa ou de nível médio menor que 23, em uma escala que vai de 10 a 40.

Dado que a auto-estima é considerada um dos pilares da construção da resiliência, seria importante perguntar: por que os indivíduos com uma auto-estima baixa, ou razoavelmente baixa, não quiseram responder a questões sobre suas dificuldades na escola? Por que o baixo nível de auto-estima é um ponto convergente nesse grupo?

É possível cogitar que estes adolescentes tenham preferido se distanciar de uma situação percebida como ameaça às suas crenças auto-referenciadas. Pois, como se discutiu na fundamentação teórica, quando os indivíduos com uma auto-estima baixa se deparam com uma situação que é subjetivamente percebida como uma ameaça ao seu sistema de crenças, tendem a optar por evitar essa situação, já que, de acordo com sua percepção, contam com menos recursos positivos no seu autoconceito e no seu senso de auto-eficácia com os quais poderiam restabelecer sua confiança e seu apreço por si mesmos.

A entrevista realizada levou muitos adolescentes a refletirem sobre seus próprios mecanismos de regulação da conduta, as estratégias de *coping* que utilizam para lidar tanto com as situações adversas como com as próprias emoções nessas circunstâncias, assim como sobre as novas aprendizagens que obtiveram depois do enfrentamento dessas situações.

Considera-se a possibilidade de que os adolescentes que não participaram da entrevista tenham percebido a situação como potencialmente ameaçadora, pois se tentavam acessar suas crenças auto-referenciadas e como eles lidam com elas. Porém, ao evitar responder à entrevista, perderam ao mesmo tempo a oportunidade de refletir sobre suas condutas, suas estratégias de enfrentamento dos problemas e sobre as coisas positivas que, eventualmente, aprenderam nessas situações.

É necessário também resgatar que há pouca literatura científica a respeito da construção da identidade em sujeitos que vivem em situação de vulnerabilidade social, apesar de que, como foi descrito nos primeiros capítulos, essas crenças se desenvolvem desde que exista interação entre o indivíduo e seu meio, com especial ênfase na interação precoce com as pessoas mais significativas. Espera-se que os resultados mostrados aqui instiguem a investigação científica neste campo, e que algumas das inferências realizadas sejam pertinentes e possam contribuir para a construção deste conhecimento, bem como para a tomada de consciência do importante papel que cumprem algumas pessoas na construção da identidade destes indivíduos.

Os resultados mostram que as crenças auto-referenciadas estão sempre presentes ao determinar que tipo de comportamento, estratégia ou postura cada pessoa vai adotar frente a determinada situação, principalmente as de adversidade. Porém, essas crenças não sempre são acessadas de maneira direta, ou seja, nem sempre o indivíduo está consciente de que sua maneira de lidar com as situações adversas está relacionada com o que ele pensa e sente a respeito de si mesmo.

O autoconceito permite ao indivíduo ter uma certa consciência de se ele é uma pessoa “forte” ou “fraca”, se é alguém agressivo ou mais calmo, e outras infinitas características que os seres humanos possuem. Poderia se inferir então, que o papel do autoconceito seria o de estabelecer, consciente ou inconscientemente, uma maneira de lidar com a situação que esteja de acordo com os parâmetros que o sujeito constrói para si mesmo.

Por exemplo, no caso de Joseph, quando menciona que acredita ser alguém “sem paciência”, não escolhe a estratégia de ação direta (que envolveria a ação de conversar com os agressores) e prefere a estratégia de evitação ou distração.

Daniel utiliza como estratégia a ação agressiva para lidar com o problema, e apesar de que suas respostas na escala de autoconceito sejam por vezes contraditórias, ele mesmo refere que se considera nervoso e que entra em muitas brigas.

Já no caso de Rogério, observa-se que possui um autoconceito acadêmico alto e positivo, e na sua entrevista destaca que gosta de ler, conversar, e adora música, qualidades que ainda poderiam se considerar elementos do âmbito acadêmico. Este adolescente escolheu como estratégia de *coping* a ação direta, discutindo com seus professores, tentando provar que “sabe mais”.

Por outra parte, o papel da auto-estima poderia passar despercebido, pois ela contribuirá para regular a conduta, mas de acordo com seus vários nuances: o seu nível (baixo, médio ou alto), suas áreas de contingência, e suas características de estabilidade/instabilidade.

Por exemplo, ao comparar os casos de Bruno e Rogério, observa-se que os dois possuem um nível alto de auto-estima e os dois possuem também um alto nível de autoconceito e de auto-eficácia no âmbito acadêmico; contudo, a auto-estima de Bruno parece ser mais estável, e a de Rogério mais instável. Pois, ainda quando não foi utilizado nenhum instrumento que acessasse diretamente essa característica da auto-estima dos sujeitos, é possível perceber, por meio das respostas dadas na entrevista, que Rogério temia não ser aceito pelas pessoas na escola, refletindo medo e insegurança em relação ao afeto que os outros possam sentir por ele.

Percebe-se que as estratégias de *coping* utilizadas por estes dois sujeitos são muito diferentes, pois Bruno utiliza a procura de apoio social, tanto por motivos instrumentais como por motivos emocionais. Já Rogério utiliza a ação direta, discutindo com seus professores, chegando a mencionar que tem, por vezes, o intuito de humilhá-los, o que poderia ser considerado também uma espécie de ação agressiva. Pode-se supor, a partir desta análise, que a instabilidade nos sentimentos de auto-estima leva o sujeito a utilizar mecanismos de defesa e estratégias de *coping* mais agressivas do que aquelas que são utilizadas por um sujeito com uma auto-estima estável.

Além disso, fica evidente na análise do Quadro 16 que, após o enfrentamento de situações de adversidade, as crenças de autoconceito são reformuladas e as de auto-estima também sofrem modificações. O que reafirmaria o vínculo estreito que há entre esses dois

conjuntos de crenças, pois dos participantes da presente pesquisa que mudaram sua auto-estima, mais de 80% mudou também seu autoconceito de forma perceptível (ou seja, eles mesmos conseguem perceber o que foi alterado). Além disso, daqueles que não mudaram suas crenças de auto-estima, nenhuma específica mudança no autoconceito.

As crenças de eficácia também desempenham um papel primordial no enfrentamento da adversidade, dado que elas dão ao indivíduo uma noção do que são capazes de enfrentar com o conjunto de habilidades e recursos que possuem. Porém, pode-se constatar, ao observar o Quadro 14, que há dois indivíduos que não haviam pensado anteriormente a respeito de suas crenças de eficácia, outros nove pensavam que se sairiam mal antes do enfrentamento e somente quatro possuíam crenças de eficácia positivas com respeito às suas chances de superar a adversidade.

Nessa e em várias outras questões fez-se evidente que muitos adolescentes não tinham pensado ou refletido sobre suas próprias crenças de eficácia, isto é, sobre seus recursos (internos e externos) para lidar com a adversidade, suas estratégias de *coping*, seus mecanismos de autoregulação. O que, de certa forma, confirmaria a afirmação de Bandura (1997) a respeito do despreparo dos adolescentes que se encontram abrigados em termos de habilidades de *coping*, e que estes seriam mais vulneráveis a apresentar problemas de conduta quando se deparam com problemas de relacionamentos interpessoais.

Outro dado relevante a respeito da auto-eficácia são os baixos escores que estes adolescentes obtiveram, em especial no âmbito de autoregulação da conduta (com escores de até oito pontos em uma escala cujo mínimo possível é cinco e o máximo possível é 25). Poder-se-ia se deduzir que estes adolescentes tiveram já algumas experiências de fracasso ao tentar regular a própria conduta para alcançar os objetivos desejados e, possivelmente, atribuíram a responsabilidade de tais fracassos a si mesmos.

Cabe destacar o importante papel que desempenham os pais e demais educadores (tanto os que estão na escola, como os que têm sob seu cuidado estes adolescentes no local de abrigo) na construção de crenças de eficácia positivas. Essa construção ocorre a todo o momento, quando um adolescente vai realizar suas tarefas, ajuda seus colegas em um trabalho escolar, se dedica a praticar algum esporte, não aceita fumar ou beber – ainda quando há pressão grupal para isso –, ou quando consegue evitar uma briga. Estas situações têm, no entanto, o potencial de construir crenças de auto-eficácia tanto positivas como

negativas, cabendo aos adultos a relevante tarefa de ajudá-los na obtenção de aspectos construtivos das situações vivenciadas.

Ao destacar o enlace entre as condutas do adolescente e os resultados positivos que obteve a partir dessa conduta, os pais e educadores contribuem para que este tome consciência de suas habilidades, conhecimentos e, sobretudo, da sua capacidade de gerenciar estes recursos para obter os resultados desejados.

A atribuição do êxito ou do fracasso à própria conduta do indivíduo é um ponto crítico na construção das crenças auto-referenciadas, em particular, na construção da auto-eficácia. Por exemplo, ao analisar o caso de Eric, percebe-se que este adolescente não aprecia positivamente o resultado do seu enfrentamento em situações de adversidade, pois pretendia lidar com a situação conversando e com a ajuda da professora, mas, infelizmente, o confronto físico com o seu colega de aula foi inevitável.

Parece importante destacar o papel que este adolescente outorga à sua professora, já que ela não foi capaz de auxiliá-lo a resolver o conflito. Poderia se pensar a respeito da responsabilidade que Eric assume como sua e a responsabilidade que ele outorga à professora, que era a responsável por mediar o conflito e auxiliar a resolvê-lo sem violência. Pois, ao refletir a respeito desse episódio, ele consegue reapreciar a situação, incorporando ao seu autoconceito elementos novos e positivos, que também influenciam suas crenças de auto-estima.

Se Eric não aprecia o resultado negativo como resultado unicamente das próprias ações, mas como algo que estava fora do seu controle, será que, nesse caso, é mais fácil utilizar a estratégia de reapreciação positiva da realidade, do que se ele tivesse outorgado toda a responsabilidade dos fatos a si mesmo?!

Os baixos escores que aparecem na dimensão de autoregulação da escala de auto-eficácia parecem ter relação inversamente proporcional com o desempenho acadêmico. Ou seja, quanto mais um indivíduo se sente incapaz de controlar sua própria conduta e se manter afastado de problemas, menos se sente capacitado a ter um bom desempenho acadêmico.

Como se abordou na fundamentação teórica, geralmente as pessoas que não valorizam o desenvolvimento acadêmico e intelectual são mais facilmente influenciáveis pelos seus pares quem têm e aprovam a incursão em situações problemáticas, o que pode

explicar, em parte, a relação pobre encontrada entre estes dois âmbitos no grupo em questão. Verifica-se, de fato, que há uma correlação baixa (0,075) entre a dimensão acadêmica da escala de autoconceito e a dimensão autoregulatória da escala de auto-eficácia.

Destaca-se novamente a questão fundamental relacionada ao papel que desempenham os educadores e professores na educação em termos de habilidades de *coping* e de mecanismos de autoregulação.

Considera-se que estes são, no mínimo, parcialmente responsáveis por proporcionar conhecimentos sobre as diversas estratégias de coping que podem ser utilizadas pelos adolescentes para dar conta das diversas situações que lhes causam problemas ao longo da vida. Somente quatro dos 15 participantes relataram, em suas entrevistas, ter havido alguém que lhes ensinou, de maneira direta, o que fazer ao se encontrar em alguma situação problemática.

Este dado poderia ser considerado alarmante se levarmos em consideração que muitos adolescentes responderam que “não tinha outro jeito” para lidar com a situação em que se encontravam. Ou seja, apesar de que grupalmente podem se observar diversas condutas e diferentes estratégias de coping utilizadas frente à situação de stress, como a evitação ou a distração, a ação direta, as ações agressivas, a inação, a procura de ajuda como apoio emocional e como apoio instrumental, etc., para a maioria destes adolescentes existia apenas um jeito de lidar com o problema ou com as emoções decorrentes deste.

Os professores e pais que levam as crianças e adolescentes a refletir sobre a própria conduta lhes proporcionam a oportunidade de regulá-la, repensar as estratégias usadas, incorporar novas formas de lidar com as adversidades, atribuir os êxitos e os fracassos, em suas devidas proporções, às diferentes pessoas implicadas (inclusive a si próprio) ou a fatores do meio social.

As questões utilizadas nesta entrevista levaram os adolescentes a refletir sobre essas questões. Pôde-se perceber que alguns destes adolescentes já utilizam mecanismos de autoregulação e incorporam à sua bagagem novos comportamentos, conhecimentos e aprendizagens emocionais. Por exemplo, Joseph relatou que passou a ser mais calmo e menos violento, e sua maneira de analisar as críticas também mudou.

Rogério adquiriu conhecimentos em termos de leis, vocabulário, mas percebe que a estratégia de *coping* que frequentemente utiliza de certa maneira mina seus relacionamentos interpessoais. Outros sete adolescentes adquiriram novas aprendizagens em termos de *coping*, pois vários relatam que agora preferem resolver os conflitos conversando ao invés de brigando (como fica evidente no discurso de Patrício, por exemplo).

Contudo, nem todos os adolescentes incorporaram novos paradigmas de comportamento, nem relatam terem aprendido alguma coisa a partir do enfrentamento da adversidade. Como por exemplo, no caso de Daniel, que apesar de reconhecer que existem outras maneiras de lidar com esse tipo de conflito (conversar em vez de brigar), não incorpora estes elementos ao seu autoconceito e, ainda assim, mantém crenças positivas de auto-estima, como aparecem na sua escala (33).

Seria possível considerar que este adolescente prefere negar uma fonte de informação importante, que poderia trazer benefícios para suas relações interpessoais, ao invés de avaliar a fonte de informação como válida, de modo a reconhecer que sua estratégia não foi acertada para lidar com a adversidade?!

Mas, qual seria o problema em aceitar que sua estratégia não foi a mais acertada para enfrentar aquela situação? Uma possibilidade a cogitar é que Daniel perceba esse fracasso como uma generalização de sua inadequação para lidar com esse tipo de situações. Ou seja, em vez de avaliar os resultados negativos como pertencentes somente a essa situação em particular, ele tenha generalizado os resultados, se sentindo incompetente de modo geral.

Isto mostra como é importante considerar como válidos tanto os êxitos, como os fracassos no enfrentamento de adversidades. Pois, ao se desconsiderar as adversidades como fontes de retro-alimentação importantes sobre os recursos, as habilidades e as estratégias usadas por um indivíduo, fecham-se as seguintes perguntas, antes mesmo de serem formuladas: Será que esses recursos eram suficientes e adequados? Será que as estratégias escolhidas eram as mais propícias para obter um bom resultado? O que pode servir de modelo de aprendizagem para o futuro?

Desta pesquisa resgata-se, sobretudo, o papel dos mecanismos de autoregulação, que se mostrou tão importante quanto o das próprias crenças auto-referenciadas. Estes

mecanismos foram utilizados diversas vezes pelos adolescentes, ainda que, várias vezes, de forma inconsciente. Por exemplo, quando Eric resgata que pensou a respeito do que aconteceu (na briga) e do que poderia ter feito de diferente, está reinterpretando a situação a partir de mecanismos de regulação dos próprios pensamentos e sentimentos.

Todos os adolescentes fizeram algum tipo de avaliação da própria conduta, que leva ao fato de sete adolescentes percebem que esta poderia ter sido diferente, e recomendariam outro tipo de saída para algum amigo que estivesse em uma situação similar. Já outros quatro indivíduos recomendariam a utilização das mesmas estratégias de coping, por considerarem suas estratégias eficazes na resolução do conflito.

Finalmente, considera-se importante resgatar que a dimensão da “felicidade e satisfação consigo mesmo e com a vida” é a que tem maior número de adolescentes com altos escores, sendo que Tomás, Pedro, Bruno, Eduardo e Emanuel obtiveram o escore máximo nesta dimensão. Este resultado poderia indicar que, apesar de todas as dificuldades e situações adversas às quais estiveram e estão expostos, estes adolescentes se consideram, de maneira geral, pessoas felizes e satisfeitas – ao menos no que se refere a aquilo que é acessado pela escala.

Tal resultado poderia ser explorado por meio de duas hipóteses: a primeira delas é que esses adolescentes tenham construído uma estrutura interna de segurança possibilitada pelo tipo de vinculação, construída em seus primeiros tempos de vida, com seus cuidadores, em especial com suas mães. Como aponta Cyrulnik (2001), em torno de um bebê pequeno forma-se uma espécie de ‘circuito sensorial’ que estrutura o seu ambiente e apóia (ou não) os seus desenvolvimentos. Este circuito deriva-se dos comportamentos dirigidos à criança, tornando-a receptiva a determinados acontecimentos sensoriais, sendo que ela seleciona e reage aos estímulos conforme os suportes que lhe são (ou não) oferecidos e que lhe permitirão (ou não) tecer os primeiros fios de sua resiliência.

A segunda hipótese é que a partir do trabalho realizado na ONG, com o apoio de educadores e voluntários comprometidos com o bem-estar dessas crianças e adolescentes, tenha sido possível criar uma rede de apoio social que contribua no processo de resiliência, enfrentando e superando as adversidades.

Uma terceira possibilidade ainda é essas suas hipóteses estejam atuando juntas, permitindo um desenvolvimento positivo em alguns sentidos desses adolescentes. E como

se mostrou na análise dos resultados, tal dado poderia ser considerado um indicador de seu processo de resiliência: quando, apesar de todos os fatos negativos, o indivíduo ainda pode perceber aspectos positivos em si mesmo e se considerar uma pessoa feliz e satisfeita com a própria vida, que é um dos critérios pelos quais se define a resiliência.

No sentido de fornecer uma devolutiva aos participantes, foram elaboradas dinâmicas individuais e de grupo com o objetivo de proporcionar aos adolescentes a oportunidade de explorar e aprofundar o conhecimento de si mesmos, trabalhando conceitos de *coping*, crenças auto-referenciadas, autoregulação da conduta, por exemplo. Além disso, a devolutiva envolverá uma exposição dos principais resultados obtidos na pesquisa aos educadores, com o fim de que estes possam refletir sobre a influência de suas ações no desenvolvimento das crianças e adolescentes que se encontram abrigados na ONG.

Assinala-se, como fim último desta pesquisa, o intuito de mostrar que estes indivíduos não são somente vítimas das condições do seu meio social e econômico, mas protagonistas de sua própria história. Os adolescentes mencionados no parágrafo anterior não são pessoas isentas de problemas, mas que conviveram diretamente com diversas situações de risco. Contudo, conseguem se apreciar como pessoas felizes e satisfeitas consigo mesmos e com sua própria vida, mostrando a resiliência como uma incrível capacidade de (re)construção humana.

Referências

- ANAUT, M. **La résilience, surmonter les traumatismes**. Paris: Ed. Armand Colin, 2005.
- ANTONIAZZI, A.; DELL'AGLIO, D.; BANDEIRA, R., **O Conceito de Coping: uma Revisão Teórica**. Rev. Estudo em Psicologia, v.3, n.2, Natal, 1998.
- ASSIS, S.; PESCE, R.; AVANCI, J. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Ed. Artmed: Porto Alegre, 2006.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York: W.H. Freeman, 1997.
- BARLACH, L. **O Que é Resiliência Humana? Uma Contribuição para a Construção do Conceito**. Dissertação (Mestrado em psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2005.
- BAUMEISTER, R.; TICE, D.; HUTTON, D.; Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem, **Journal of Personality**, v.57, p.547-579, 1989.
- BAUMEISTER, R. F., VOHS, K. D., Self-regulation and the executive function of the self. In: LEARY, M. R. E TANGNEY, J. P. (eds.) **Handbook of Self and Identity**, p. 197-217. New York: The Guilford Press, 2003.
- BERNARD, B. **El Fomento de la Resiliência en los Niños**. ERIC Digest, 1996.
- BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- CAMARGO, D. **As Emoções & A Escola**. Paraná: Travessa dos editores, 2004.
- CAMPBELL, J. Self-esteem and clarity of self-concept, **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 59, p. 538-549, 1990.
- CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. **Competência Social e Empatia: Um Estudo sobre Resiliência com Crianças em Situação de Pobreza**. Rev. Estudos de Psicologia, v.5, p.71-93. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2000.
- CROCKER, J.; PARK, L.E. Seeking self-esteem: Construction, protection and maintenance of the self. In: LEARY, M. R. e TANGNEY, J. P. (eds.), **Handbook of Self and Identity**, p. 291-314. New York: The Guilford Press, 2003.
- CYRULNIK, B. **Resiliência – Essa Inaudita Capacidade de Construção Humana**. Lisboa: Instituto Piaget / Horizontes Pedagógicos, 2001.

Dell'AGLIO, D. D.; HUTZ, C. S. **Estratégias de Coping de Crianças e Adolescentes em Eventos Estressantes com Pares e com Adultos**. São Paulo: Rev. Psicologia USP, v.13, n.2, 2002.

_____. **Estratégias de Coping e Estilo Atribucional de Crianças e Eventos Estressantes**. Natal: Rev. Estudos de Psicologia, Natal, v.3, n.2, 2002.

GARMEZZY, N. Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In: HAGGERTY R. J. e al. **Stress, risk and resilience in children and adolescents. Processes, mechanisms, and interventions**. New York: Cambridge University Press, 1996.

GAZZANIGA, M., S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R.; **Cognitive Neuroscience: The Biology of Mind**. New York: Norton, 1998.

GREENIER, K. G.; KERNIS, M. H.; WHISENHUNT, C. R.; WASCHULL, S.B.; BERRY, A. J.; HERLOCKER, C. E.; ABEND, T. Individual Differences in Reactivity to Daily Events: Examining the Roles of Stability and Level of Self-Esteem, **Journal of Personality**, v.67, p.185-208, 1999.

GREENSPAN, S. **The Growth of the Mind, and the Endangered Origins of Intelligence**. Adisson Wesley, E.E.U.U., 1996.

GROTBERG, E. H.; **A Guide to Promote Resilience in Children: Strengthening the human Spirit**. Alabama University, Birmingham: Civitan International Research Centre, 1995.

GROTBERG, E. H.; Introdução: Novas Tendências em Resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, S. N. (ed.) **Resiliência, Descobrendo as Próprias Fortalezas**, p.15-23. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005,

HARTER, S. Adolescent Self and Identity Development, In: Feldman, S.S. e Elliot, G. R. (eds.) **At the Threshold: The Developing Adolescent**, p.352-387. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1990.

_____. Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents. In: BAUMEISTER, R. (ed.), **Self-Esteem: The Puzzle of Low-Self-Regard**, p.87-116. New York: Plenum Press, 1993.

_____. The Development of Self-Representations during Childhood and Adolescence. In: LEARY, M. R.; TANGNEY, J. P. (eds.), **Handbook of Self and Identity**, p. 610-643. New York: The Guilford Press, 2003.

HAGGERTY, R. J.; SHERROD, L. R.; GARMEZY, N. e RUTTER, M.; **Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents: Processes, Mechanisms and Interventions**. New York: Cambridge University Press, 1996.

HUTZ, C. S. (org.) **Situação de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: Aspectos Teóricos e Estratégias de Intervenção**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2002.

HUTZ, C. S.; KOLLER, S. H.; **Questões sobre o Desenvolvimento de Crianças em Situação de Rua**. Rev. Estudo em Psicologia, v.2, p.175-197. Rio Grande do Sul: UFRGS, 1997.

INFANTE, F. Análisis de Cuatro Programas de América Latina que Trabajan con un Marco Conceptual de Resiliencia. In: **Resiliencia en Programas de Desarrollo Infantil Temprano: Estudio de revisión en cuatro programas de América Latina**, p.25-45. La Haya: Bernard van Leer Foundation, 2002.

INFANTE, F. A Resiliência como Processo: Uma Revisão da Literatura Recente. In: MELILLO, A.; OJEDA, S. N. (ed.) **Resiliência, Descobrimo as Próprias Fortalezas**, p.23-39. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R.; **Autoconceito e Desempenho Escolar**. São Paulo: Resumos da XXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, p.164, 1999.

KERNIS, M. H.; GOLDMAN, B. M. Stability and Variability in Self-Concept and Self-Esteem, In: LEARY, M. R. e TANGNEY, J. P. (eds.) **Handbook of Self and Identity**, p.106-128. New York: The Guilford Press, 2003.

KERNIS, M.H. GRANNEMANN, B.D. e BARCLAY, L.C. Stability and Level of Self-Esteem as Predictors of Anger Arousal and Hostility. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.56, p.1013-1023, 1989.

KERNIS, M.H. GRANNEMANN B.D. e BARCLAY, L.C. Stability of Self-Esteem: Assessment, Correlates, and Excuse-Making. **Journal of Personality**, v.60, p.621-644, 1992.

KERNIS, M. H.; WASCHULL, S. B. The Interactive Roles of Stability and Level of Self-Esteem: Theory and Research, In: M. P. Zanna (ed.) **Advances in Experimental Social Psychology**, v.27, p.93-141, San Diego: Academic Press, 1995.

KERNIS, M. H.; WHISENHUNT, C. R.; WASCHULL, S. B.; GREENIER, K. D.; BERRY, A. J.; HERLOCKER, C. E e ANDERSON, D. A. Multiple Facets of Self-Esteem and their Relations to Depressive Symptoms, **Personality and Social Psychology Bulletin**, v.24, p.657-668, 1998.

KOLLER, S. H.; CARVALHO, A. M.; LORDELO, E. R. e CARVALHO, A. M. **Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento**. Ed. Universidade Federal da Bahia. 2002.

KOTLIARENCO, M. A.; CÁCERES, I. e FONTANECILLA, M., **Estado de arte en Resiliencia**, Washington DC: Fundación Kellogg, CEANIM e Agência Sueca de

Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, (publicado oficialmente em 1997), 2002.

“Kusisqa Wawa” Project description for Bernard van Leer grant application, Documento Interno, Lima: Promudeh, 1997.

LEARY, M. R. e TANGNEY, J.P. (eds.) **Handbook of Self and Identity**. New York: The Guilford Press, 2003.

_____. The Self as an Organizing Construct in the Behavioral and Social Sciences, In: LEARY, M. R. e TANGNEY, J. P. (eds.) **Handbook of Self and Identity**, p. 3-15. New York: The Guilford Press, 2003.

LOOS, H.; **Atitude e Desempenho em Matemática, Crenças Auto-Referenciadas e Família: uma Path-analysis**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: UNICAMP, 2003.

MADDUX, J. E. e GOSSELIN, J. T. Self- Efficacy. In: LEARY, M. R.; TANGNEY, J. P. (eds.) **Handbook of Self and Identity**, p.218-238. New York: The Guilford Press, 2003.

McDAVID, J. W. The Self in the Environment: Self-Concept. In: MURRAY T. (ed.) **The encyclopedia of Human Development and Education, Theory, Research and Studies**, p. 309-311. California: Pergamon Press, 1990.

MELILLO, 2005. Resiliência e Educação. In: MELILLO, A. e OJEDA, S. N. (ed.) **Resiliência, Descobrimdo as Próprias Fortalezas**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

MELILLO, A. e OJEDA, S. N. (ed.) **Resiliência, Descobrimdo as Próprias Fortalezas**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

MELILLO, A.; ESTAMATTI, A. e CUESTAS, M. Alguns Fundamentos Psicológicos da Resiliência. In: MELILLO, A. e OJEDA, S. N. (ed.) **Resiliência, Descobrimdo as Próprias Fortalezas**, p. 59-73.. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

ORTIZ, C. M. e GANDARA, B. V. **Evaluación de la Auto-Eficacia en Niños y Adolescentes**. Rev. Psicothema, v.14, n.2, p. 323-332. España: Universidad de Oviedo, 2002.

PAJARES, F. e URDAN, T. (ed.) **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**. Greenwich, Conneticut: Information Age Publishing, IAP, 2006.

PIERS, E. V.; HARRIS, D. B.; Pier-Harris Children’s Self-Concept Scale. In: ROBINSON, J.; SHAVER, P.; WRIGHTSMAN, L. (Eds.); **Measures of Personality and Social Psychological Attitudes**, v.1. California: Academic Press, 1991.

ROSENBERG, M.; Self-esteem Scale. In: ROBINSON, J.; SHAVER, P.; WRIGHTSMAN, L. (Eds.), **Measures of Personality and Social Psychological Attitudes**, v.1. California: Academic Press, 1991.

RYAN, R. M. Agency and organization: Intrinsic Motivation, Autonomy and the Self in Psychological Development. In: Jacobs (ed.) **Nebraska Symposium on Motivation: Developmental Perspectives on Motivation**. v.40, p.1-56, Lincoln: University of Nebraska Press, 1993.

SWANN, W. B. Jr. e HILL, C. A. When our Identities are Mistaken: Reaffirming Self-Concepts Through Social Interaction, **Journal of personality and social psychology**, v.43, p.59-66, 1982.

SHOWERS, C. The Evaluative Organization of Self-Knowledge: Origins, Process and Implications for Self-Esteem. In: M. H. Kernis (ed.) **Efficacy, Agency and Self-Esteem**, p.101-122, New York, Plenum Press, 1995.

SKINNER, E. A. **Perceived Control, Motivation and Coping**. Thousand Oaks, California: Sage, 1995.

SPENCER, S.J.; JOSEPHS, R.A. e STEELE, C.M. Low Self-Esteem: The Uphill Struggle for Self-Integrity. In: BAUMEISTER, R. (ed.) **Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard**, p.21-36. New York: Plenum Press, 1993.

VANISTANDEAL, S. **La Resiliencia: Un Concepto Largo Tiempo Ignorado**, Suiza: Bice, 1994.

YUNES, M. M. A. MIRANDA, T. A. e CUELLO, S. S. E. Um Olhar Ecológico para os Riscos e as Oportunidades de Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes Institucionalizados, In: Koller, S. H. (Org.) **Ecologia do Desenvolvimento Humano, Pesquisa e Intervenção no Brasil**, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004.

Anexos

Anexo 1

Aparece a seguir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a Ata de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Anexo 2**Escala Rosenberg de auto-estima**

As frases abaixo expressam sentimentos que as pessoas podem apresentar em relação a si próprias.

Você deve ler cada uma delas e compará-las com o sentimento que você experimenta em relação a você mesmo na maior parte do tempo. Assinalando “concordo totalmente” se você acha que a frase combina completamente com seus sentimentos, “concordo” quando sente isso somente às vezes, “discordo” se acha que a frase não descreve seus sentimentos na maior parte do tempo e “discordo totalmente” quando percebe que a frase não tem nada a ver com você.

1) Acho que sou uma pessoa de muito valor.

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

2) Eu acho que tenho varias boas qualidades.

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

3) Muitas vezes eu acho que sou um fracasso.

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

4) Eu sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas.

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

5) Eu não tenho motivos para me orgulhar de mim mesmo.

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

6) Eu tenho um sentimento positivo em relação a mim mesmo.

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

7) De maneira geral, eu estou satisfeito comigo mesmo.

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

8) Eu não sinto muito respeito por mim mesmo.

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

9) Algumas vezes eu me sinto inútil.

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

10) Às vezes eu acho que não sou tão capaz quanto deveria ser.

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

Anexo 3

Universidade Federal do Paraná
Faculdade de Educação

Escala Piers-Harris de autoconceito

Aqui estão uma série de afirmações que mostram coisas que algumas pessoas percebem de si mesmas. Em cada afirmação você deve pensar se ela descreve ou não o que você percebe sobre si mesmo. Se ela for verdadeira ou na maior parte verdadeira, diga “sim”. Se ela for falsa ou na maior parte falsa para você diga “não”.

- | | | |
|---|-----|-----|
| 1. Meus colegas fazem gozação de mim..... | Sim | Não |
| 2. Eu sou uma pessoa feliz. | Sim | Não |
| 3. É difícil para eu fazer amigos..... | Sim | Não |
| 4. Muitas vezes eu estou triste. | Sim | Não |
| 5. Eu sou esperto. | Sim | Não |
| 6. Eu sou tímido. | Sim | Não |
| 7. Eu fico nervoso quando o (a) professor (a) me chama..... | Sim | Não |
| 8. A minha aparência me incomoda. | Sim | Não |
| 9. Quando eu crescer, serei uma pessoa importante..... | Sim | Não |
| 10. Eu fico preocupado quando nós temos provas na escola. | Sim | Não |
| 11. Eu não sou muito admirado na escola. | Sim | Não |
| 12. Eu me comporto bem na escola. | Sim | Não |
| 13. Geralmente a culpa é minha quando algo dá errado. | Sim | Não |
| 14. Eu causo problemas para minha família. | Sim | Não |
| 15. Eu sou forte..... | Sim | Não |
| 16. Eu tenho boas idéias. | Sim | Não |

- | | | |
|---|-----|-----|
| 17. Eu sou alguém importante na minha família..... | Sim | Não |
| 18. Eu sempre quero as coisas do meu jeito. | Sim | Não |
| 19. Eu sou bom para fazer as coisas com as mãos..... | Sim | Não |
| 20. Eu desisto facilmente..... | Sim | Não |
| 21. Eu sou bom em meus trabalhos da escola. | Sim | Não |
| 22. Eu faço muitas coisas ruins..... | Sim | Não |
| 23. Eu sei desenhar bem. | Sim | Não |
| 24. Eu sou bom em música..... | Sim | Não |
| 25. Eu me comporto mal em casa (na chácara). | Sim | Não |
| 26. Eu sou lento em terminar os meus trabalhos da escola..... | Sim | Não |
| 27. Eu sou alguém importante na minha classe. | Sim | Não |
| 28. Eu sou nervoso..... | Sim | Não |
| 29. Eu tenho olhos bonitos. | Sim | Não |
| 30. Eu consigo falar bem na frente da classe..... | Sim | Não |
| 31. Quando estou na escola, fico no mundo da lua. | Sim | Não |
| 32. Eu atormento meus (minhas) irmãos (irmãs)..... | Sim | Não |
| 33. Meus amigos gostam das minhas idéias. | Sim | Não |
| 34. Eu geralmente me meto em encrenca..... | Sim | Não |
| 35. Eu sou obediente em casa (na chácara). | Sim | Não |
| 36. Eu tenho boa sorte..... | Sim | Não |
| 37. Eu sou muito preocupado. | Sim | Não |
| 38. Meus pais esperam muito de mim..... | Sim | Não |
| 39. Eu gosto de ser do jeito que eu sou. | Sim | Não |

- | | | |
|---|-----|-----|
| 40. Eu me sinto “por fora” das coisas..... | Sim | Não |
| 41. Eu tenho um cabelo bonito. | Sim | Não |
| 42. Muitas vezes eu me ofereço para responder às coisas que os professores perguntam..... | Sim | Não |
| 43. Eu gostaria de ser diferente. | Sim | Não |
| 44. Eu durmo bem à noite..... | Sim | Não |
| 45. Eu odeio a escola..... | Sim | Não |
| 46. Eu sou um dos últimos a ser escolhido nas brincadeiras. | Sim | Não |
| 47. Eu fico doente bastante..... | Sim | Não |
| 48. Eu sou frequentemente mau com as pessoas. | Sim | Não |
| 49. Meus colegas da escola acham que eu tenho boas idéias..... | Sim | Não |
| 50. Eu sou infeliz. | Sim | Não |
| 51. Eu tenho muitos amigos..... | Sim | Não |
| 52. Eu sou alegre. | Sim | Não |
| 53. Eu não sei muitas coisas que deveria saber..... | Sim | Não |
| 54. Eu sou bonito. | Sim | Não |
| 55. Eu tenho muita energia..... | Sim | Não |
| 56. Eu entro em muitas brigas. | Sim | Não |
| 57. Eu sou popular entre os meninos..... | Sim | Não |
| 58. As pessoas me atormentam. | Sim | Não |
| 59. Minha família está triste comigo..... | Sim | Não |
| 60. Eu tenho um rosto agradável. | Sim | Não |
| 61. Quando eu tento fazer alguma coisa, tudo parece dar errado..... | Sim | Não |
| 62. Eu sou atormentado em casa. | Sim | Não |

63. Eu sou um líder em brincadeiras e esportes..... Sim Não
64. Eu sou desajeitado. Sim Não
65. Nos jogos e esportes, eu assisto em invés de jogar..... Sim Não
66. Eu esqueço facilmente o que eu aprendo. Sim Não
67. É fácil conviver comigo..... Sim Não
68. Eu perco a paciência facilmente. Sim Não
69. Eu sou popular entre as meninas..... Sim Não
70. Eu leio bem..... Sim Não
71. Eu prefiro trabalhar sozinho do que em grupo. Sim Não
72. Eu gosto dos meus irmãos (irmãs)..... Sim Não
73. Eu tenho um corpo bonito. Sim Não
74. Muitas vezes eu sou medroso..... Sim Não
75. Eu sempre estou derrubando ou quebrando as coisas. Sim Não
76. As pessoas confiam em mim..... Sim Não
77. Eu sou diferente das outras pessoas. Sim Não
78. Eu tenho maus pensamentos..... Sim Não
79. Eu choro facilmente. Sim Não
80. Eu sou uma boa pessoa..... Sim Não

Anexo 4

Universidade Federal do Paraná
Faculdade de Educação

Escala de auto-eficácia para crianças e adolescentes (Bandura, 1990)

As seguintes perguntas são a respeito das capacidades que uma pessoa acredita que possui para dar conta de diversas atividades no seu dia-a-dia.

Você deverá responder a cada pergunta pensando nas suas próprias capacidades e habilidades para dar conta das atividades em questão. Aponte “péssimo” quando acreditar que não consegue dar conta daquelas atividades, “muito mal” se você acha que pode sair mal na maioria das vezes, “mais ou menos” quando você acha só consegue se sair bem às vezes, “bem” se acha que quase sempre se consegue ter bons resultados e, “excelente” quando acredita que sempre dá conta dessas atividades.

1. Como você acha que você se sai na matéria de matemática (contas, equações, problemas, etc.)?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

2. Como você acha que você se sai na matéria de ciências sociais, ou seja, nas matérias de história, arte, geografia, etc.?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

3. Como você acha que você se sai na matéria de ciências (meio ambiente, natureza, química, física, etc.)?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

4. Como você acha que você se sai na matéria de português (gramática, redação, verbos, etc.)?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

5. Como você acha que você se sai na compreensão e escrita de textos?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

6. Como você acha que você se sai ao aprender uma língua estrangeira?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

7. Como você se sai quando tem que entregar um trabalho em uma data fixa?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

8. Como você vai nos estudos quando tem outras coisas que você gosta mais de fazer?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

9. Como você acha que é sua concentração para estudar as matérias da escola?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

10. Como você se sai quando tem que fazer anotações das matérias do colégio, ou seja, anotar o que o professor diz ou o que está escrito no quadro-negro?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

11. Como você se sai quando tem que procurar informações na internet ou nos livros da biblioteca para fazer sua lição?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

12. Como você acha que se organiza para fazer os trabalhos da escola?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

13. Como é a sua memória para lembrar o que o professor explica na sala de aula, ou então quando você lê um livro?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

14. Como você se sai ao procurar um lugar para estudar sem distrações?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

15. Como você se sente ao ter que estudar ou fazer a lição de casa?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

16. Como você se sai ao participar em debates na sala de aula?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

17. Como você se sai quando tem que treinar sozinho para fazer algum esporte?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

18. Como você se sai nas aulas de educação física?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

19. Como você se sai quando vai jogar com seus colegas em uma equipe esportiva (jogar futebol, basquete, vôlei, etc.)?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

20. Como você se sai quando precisa ou quer dizer *não* se seus colegas pedem para você fazer coisas que poderiam trazer problemas?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

21. Como você se sai quando não mata aula e vai mesmo estando contrariado, entediado ou cansado?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

22. Como você se sai quando precisa ou quer dizer *não* se seus colegas insistem para que você fume?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

23. Como você se sai quando precisa ou quer dizer *não* se seus colegas insistem para que você tome bebidas alcoólicas (cerveja, vinho, licores)?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

24. Como você se sai quando precisa ou quer dizer *não* quando alguém pede para você fazer algo que você não está de acordo?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

25. Você acha que você consegue ser aquilo que sua família espera que você seja?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

26. Você acha que você consegue ser aquilo que seus professores esperam que você seja?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

27. Você acha que você consegue ser aquilo que seus colegas esperam que você seja?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

28. Você acha que consegue ser aquilo que você espera de você mesmo?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

29. Como você se sai ao tentar fazer e manter amigos que sejam do sexo oposto (meninas)?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

30. Como você se sai ao tentar fazer e manter amigos que sejam do seu mesmo sexo (meninos)?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

31. Como você se sai ao tentar conversar com outras pessoas?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

32. Como você se sai quando tem que fazer trabalhos em grupo?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

33. Como você se sai para dar sua opinião quando ela é diferente, ou oposta, das opiniões dos seus companheiros?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

34. Como você se sai para se defender quando você acha que alguém está te maltratando ou está sendo injusto com você?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

35. Como você se sai para resolver uma situação quando outras pessoas estão te incomodando, chateando ou ferindo seus sentimentos?

Péssimo Mal Mais ou menos Bem Excelente

Obrigada pela sua atenção e colaboração!

Anexo 5Entrevista semi-estruturada (roteiro)

- 1) Quantos anos você tinha ao começar a escola?
- 2) Como você se sentiu quando começou a escola? Como foi para você ir para a escola?
- 3) Existem coisas boas em você? Como quais?
- 4) E existem coisas ruins? Como quais?
- 5) De maneira geral, você gosta do jeito que você é?
- 6) Você poderia mencionar alguma situação ruim que você teve que enfrentar dentro da escola?
- 7) O que você sentiu naquele momento?
- 8) O que você fez para passar essa sensação?
- 9) Como você enfrentou aquela situação?
- 10) Por que você escolheu esse jeito para lidar com a situação?
- 11) Quando isso aconteceu, como você achava que você ia se sair?
- 12) Por que você achava isso?
- 13) E o que você pensou em fazer para sair dessa situação?

- 14) E você fez realmente aquilo que você pensou em fazer? (Por que não?)
- 15) Você alguma vez pensou que essa situação pudesse voltar a se repetir?
- 16) O que você pensou em fazer se isso voltasse a acontecer?
- 17) Pensando sobre isso agora, como você acha que se saiu?
- 18) Alguém te ensinou a lidar assim com esse tipo de situações? O que é que essas pessoas diziam a você?
- 19) O que foi que você aprendeu com essa situação?
- 20) Se você tivesse que ajudar alguém que está na mesma situação que você esteve, o que você faria?
- 21) Houve alguma mudança no seu jeito de ser depois de lidar com essas situações?
- 22) Como foi essa mudança para você? Como você se vê depois de ter passado por isso?