



Educação

ISSN: 1981-2582

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Yunes, Maria Angela Mattar; Fernandes, Grazielli; Weschenfelder, Gelson Vanderlei

Intervenções psicoeducacionais positivas para promoção de resiliência: o profissional da educação como tutor de desenvolvimento

Educação, vol. 41, núm. 1, 2018, Janeiro-Abril, pp. 83-92

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29766

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84857099012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Intervenções psicoeducacionais positivas para promoção de resiliência: o profissional da educação como tutor de desenvolvimento

Positive psychoeducational interventions to promote resilience: the educator as a developmental tutor

Intervenciones psicoeducacionales positivas para promoción de resiliencia: profesional de educación como tutor de desarrollo

MARIA ANGELA MATTAR YUNES*
GRAZIELLI FERNANDES**
GELSON VANDERLEI WESCHENFELDER***

RESUMO

O presente artigo pretende contribuir com reflexões acerca do papel dos educadores em iniciativas de intervenções psicoeducacionais positivas nas situações caracterizadas por riscos psicossociais. Para tanto, apresenta-se o conceito de intervenções positivas, balizado por pressupostos da Psicologia Positiva e pelo fenômeno de resiliência. Argumenta-se que o olhar apreciativo e otimista do profissional educador em contextos de vulnerabilidade requer práticas de bons tratos e de tutoria de resiliência que configuram padrões de relações profissionais respeitadas e solidárias. Estas podem ser preventivas de ambientes socialmente tóxicos e auxiliar na proteção e prevenção das inúmeras ameaças ao desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e de suas famílias. São apresentados dois exemplos de práticas de intervenção positiva no contexto escolar e seus respectivos resultados.

Palavras-chave: Intervenções psicoeducacionais. Resiliência. Psicologia Positiva.

ABSTRACT

This article intends to contribute with reflections on the role of educators in initiatives of positive psychoeducational interventions in situations characterized by psychosocial risks. Thus, the concept of positive interventions will be presented, based on the assumptions of Positive Psychology and the phenomenon of resilience. It will be argued that the appreciative and optimistic view of the professional educator in contexts of vulnerability requires good practices and resilience mentoring that set up standards of respectful and supportive professional relationships. These can be preventive of socially toxic environments and help in protecting and preventing the innumerable threats to the human development of children, adolescents and their families. Two examples of positive intervention practices in the school context and their results will be presented.

Keywords: Psychoeducational interventions. Resilience. Positive Psychology.

RESUMEN

El presente artículo pretende contribuir con reflexiones acerca del papel de los educadores en iniciativas de intervenciones psicoeducativas positivas en situaciones caracterizadas por riesgos psicosociales. Para ello, se presentará el concepto de intervenciones positivas, balizado por supuestos de la Psicología Positiva y por el fenómeno

*Psicóloga. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela University of Dundee, Escócia. Doutora em Educação, Psicologia da Educação (PUC/SP), Pesquisadora do CNPq. É professora permanente nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia Social na Universidade Salgado de Oliveira, Universo, Niterói, RJ e professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade La Salle, UNILASALLE/Canoas, RS e aposentada da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Fundadora do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua – CEP-RUA da FURG e coordenadora do Centro de Referência e Atenção às Famílias e Profissionais Sociais – CRAF/Universo-Unilasalle. E-mail: mamayunes@yahoo.com.br

**Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade La Salle – Unilasalle, graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (2008). É professora de Língua Portuguesa, atua como Coordenadora do Programa Mais Educação em unidade escolar da Prefeitura de Canoas. Presidente do Conselho Escolar e Supervisora bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: graziellifernandes@gmail.com

***Graduado em Filosofia pela Unisinos, São Leopoldo, RS. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade La Salle. Bolsista PNPD pela CAPES, Brasil junto a Universidade La Salle. E-mail: gelfilo@terra.com.br



de resiliencia. Se argumentará que la mirada apreciativa y optimista del profesional educador en contextos de vulnerabilidad requiere prácticas de buenos tratos y de tutoría de resiliencia que configuran patrones de relaciones profesionales respetuosas y solidarias. Estas pueden ser preventivas de ambientes socialmente tóxicos y auxiliar en la protección y prevención de las innumerables amenazas al desarrollo humano de niños, adolescentes y de sus familias. Se presentarán dos ejemplos de prácticas de intervención positiva en el contexto escolar y sus respectivos resultados.

Palabras clave: Intervenciones psicoeducativas. Resiliencia. Psicología Positiva.

INTRODUÇÃO

Apresentar o que se entende por “intervenções psicoeducacionais positivas” permanece um grande desafio para profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Deve-se ressaltar que “intervenção positiva” não é uma expressão criada pelos autores deste texto, mas, sim, oriunda de investigações dos cientistas adeptos da Psicologia Positiva, movimento que vem se consolidando há quase 20 anos, na voz do professor Martin Seligman. Esse professor abraçou a missão de promover o campo da Psicologia Positiva e o tem feito em todo o mundo. Outros investigadores consagrados e de prestígio que têm contribuído na atualidade para legitimar esse fértil campo de saberes e de pesquisa são: Ken Sheldon, Barbara Fredrickson, Kevin Rathunde, Mihalyi Csikszentmihalyi e Jon Haidt.

Entretanto, cabe legitimar os “créditos da Psicologia Positiva” à Psicologia Humanista, que já nos idos anos 1960 era representada por reconhecidos autores como Carl Rogers, Abraham Maslow e Erich Fromm. Naquela época, esses pensadores já buscavam atribuir uma visão holística e menos engessada dos seres humanos. De acordo com Poseck (2008), Maslow é um claro antecessor de Seligman, pois pode ser considerado um visionário para o seu tempo. A autora acrescenta que o termo Psicologia Positiva apareceu pela primeira vez numa obra de Maslow, datada de 1954, intitulada *Motivação e personalidade*, na qual um dos capítulos foi batizado como “Em direção a uma Psicologia Positiva”. Novamente em 1968, no seu livro *O homem autorrealizado*, Maslow reitera seu interesse pela Psicologia Positiva e escreve novo capítulo com ideias sobre uma ciência psicológica que estude seres saudáveis em suas funções e não somente se interesse pelos enfermos (POSECK, 2008).

De qualquer forma, a maioria de autores do século passado e deste século concorda que a Psicologia Positiva é um movimento acadêmico que ressignifica aportes da Psicologia tradicional a partir de sua busca em compreender cientificamente os aspectos potencialmente saudáveis dos seres humanos. A crença fundamental da Psicologia Positiva é que “as pessoas almejam vidas plenas de sentido, e querem cultivar tudo de melhor que existe

dentro delas para maximizar as experiências de amor, trabalho e lazer” (<http://www.ppc.sas.upenn.edu/>). Tal afirmação encontrada no *site* oficial de Psicologia Positiva da Universidade da Pensilvânia contrasta com os aportes da Psicologia tradicional, mais focada na compreensão de sintomas e de psicopatologias. Entretanto, com tais argumentos, não se quer dizer que a Psicologia deva ignorar as doenças psíquicas e seus desdobramentos, mas que seja possível construir novas ciências que estudem tanto o sofrimento quanto a felicidade, bem como as interações entre essas duas dimensões humanas (SELIGMAN et al., 2005).

No que se refere às intervenções positivas, enfoca-se que a meta principal é ajudar as pessoas a buscarem felicidade e aliviar sintomas de depressão (SELIGMAN et al., 2005; SELIGMAN, 2004). Além disso, significa atuar em nível de prevenção, ou seja, intervir antes que as patologias apareçam, quando o indivíduo, grupo e comunidade ainda estão sãos. Em outras palavras, seriam intervenções de manutenção da sanidade daqueles que “nunca” adoeceram. Tais intervenções somente tornam-se possíveis a partir de uma visão mais otimista dos seres humanos e de contextos de “bons tratos” (BARUDY; DARTAGNAN, 2007). O que é um grande desafio num mundo atual midiático que sobrevive do “consumo” de manchetes e reportagens que vendem o lado perverso e maldoso de alguns seres (des)humanos.

A partir dessas ideias iniciais, sugere-se que intervenções positivas devem ser sedimentadas pelos seguintes pressupostos fundamentais:

- Manter o “olhar” ecológico: este funciona como uma máquina de imaginação (GARBARINO; ABRAMOVITZ, 1992), ou seja, possibilita a compreensão sistêmica e contextualizada dos fenômenos. Para tal, o estudo aprofundado da Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano (ABDH) é essencial no planejamento das intervenções.
- Focar a saúde e as possibilidades de resiliência individual, familiar/parental, profissional e comunitária.
- Desconstruir e reconstruir crenças e concepções pessimistas de agentes sociais que se mostram

insensíveis às características e problemas da vida diária de seus clientes para incentivar proteção e tutoria de resiliência (LIMA; BERSCH; YUNES, 2017).

- Criar espaços de diálogo e de promoção de práticas de bons tratos.
- Associar resultados de pesquisas ao planejamento de intervenções positivas.
- Contribuir para que a Psicologia Positiva não seja vista como exercício de autoajuda, como um movimento que pretende ganhar adeptos ou difundir dogmas de fé.

Assim, intervenções positivas ou intervenções protetoras são aquelas que visam a promover resiliência, interações de bons tratos, bem-estar subjetivo e coletivo de comunidades em situações de risco pessoal e social. Ademais, possibilitam cultivar nos profissionais expressões de tutoria de resiliência. Assim, transcendem as intervenções tradicionais, pois objetivam “aliviar o sofrimento” (SELIGMAN et al., 2005, p. 412), por meio de um profissional educador que se interessa e “pré-ocupa-se” em compreender e apoiar pessoas sobrecarregadas por um acúmulo de situações sociais e pessoais aparentemente “sem saída”. O papel do tutor de resiliência define-se como aquele relacionamento progressivo e constante com um “outro significativo” que apoia e ativa a iniciação de processos de resiliência naquele que enfrenta a dor e o trauma. É um conceito que se aproxima do que Walsh (2005) denominou em seu modelo teórico de resiliência familiar, como o salvavidas relacional, e apresenta interfaces com a essência da concepção dos processos proximais como motores de desenvolvimento saudável na abordagem bioecológica de Urie Bronfenbrenner (2011).

No que tange às singularidades conceituais da resiliência, há consenso que o fenômeno refere-se a um conjunto de processos de vida que possibilita o enfrentamento e a superação de situações de sofrimento. Para fundamentar as considerações a seguir, acrescentam-se os elementos enfatizados na definição de Yunes (2015). Segundo essa autora, resiliência não explica apenas a superação, mas também o consequente desenvolvimento positivo e fortalecimento individual ou coletivo que decorre de múltiplas aprendizagens, inovações e transformações pessoais e contextuais. Portanto, resiliência contrapõe-se à noção de que pessoas ou grupos passam por sofrimentos de forma passiva e inabalável, como sugeriam os termos precursores: *invulnerabilidade* ou *invencibilidade*. A pesquisadora Ann Masten destaca-se por polemizar o que cunhou ser “a mágica comum” do conceito de resiliência (MASTEN, 2014). Essa autora é uma referência internacional por demonstrar que resiliência é um sistema “comum” (no

sentido da acepção da palavra como coletividade) ao desenvolvimento humano, ou seja, uma realidade humana.

Na esteira dessas elaborações, um grupo de pesquisadores da Universidade de Brighton, na Inglaterra, vem desenvolvendo um trabalho de promoção de resiliência, buscando unificar e aliar a pesquisa teórica ao desenvolvimento de práticas e intervenções que alimentam a dimensão de justiça social e de ativismo na discussão sobre o tema (HART et al., 2016). Os autores reconhecem as controvérsias que o conceito de resiliência suscita e afirmam que a relação entre resiliência e adversidades é conceitualizada por diferentes maneiras, que vão desde manifestações de adaptação até interação ou transformação das condições de risco causadoras do sofrimento. Entretanto, acentuam os autores, é importante compreender o impacto das adversidades em grupos que sofrem por ausência ou inoperância de políticas públicas que desconsideram as desigualdades sociais. Os estudos com interesse em riscos e as consequências negativas traduzidas por desajustes vêm sendo gradualmente substituídos pela busca de mecanismos de proteção que promovem e valorizam competências intelectuais, afetivas e sociais ativadas por necessidades e privações culturais. Sendo assim, o educador como profissional social necessita estar elucidado para poder acompanhar essa tendência.

Tendo-se em mente os aspectos conceituais e teóricos acima apresentados, este artigo tem por objetivo provocar reflexões acerca do papel dos profissionais da educação em iniciativas de intervenções psicoeducacionais positivas em situações caracterizadas por riscos psicossociais. Para tanto, são apresentados dois exemplos de práticas de intervenção positiva no contexto escolar desde seu planejamento e execução até seus respectivos resultados.

UM PROJETO DE COMBATE AO BULLYING: O PROFESSOR E SEU PAPEL DE PROTEÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

O *bullying* é definido como a prática violenta e intencional que causa dor, angústia e sofrimento às vítimas (FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012). Segundo Olweus (1993), há a existência do *bullying* quando um estudante é vitimizado ou agredido, estando exposto repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas por parte de um ou mais estudantes (denominados *bullies*), tendo como consequências dano e sofrimento aos alvos. Tais agressões podem ser de forma direta, em que a vítima vê e sabe quem é o agressor, ou indireta, em que a vítima é atacada, mas pode não saber quem é o agressor (OLWEUS, 1993). São formas diretas as agressões físicas (chutar, empurrar, bater, dar pontapés, roubar, empurrar, danificar pertences); verbais (xingar,

ameaçar, insultar, humilhar, intimidar, discriminar); sexuais (insinuar, assediar, abusar, violentar). São formas indiretas o isolamento ou a exclusão da vítima, afetando o relacionamento entre pares, e o *cyberbullying* (OLWEUS, 1993; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012).

As pessoas envolvidas com o fenômeno *bullying* podem exercer papéis distintos: *alvo*, *alvo/autor*, *autor* e *testemunha*. O *alvo* é definido como um indivíduo que não tem condições de se defender; o *alvo/autor* é aquele que reproduz os maus-tratos sofridos em alguém mais frágil que ele, o que faz aumentar o número de vítimas; e o *autor* é aquele que vitimiza os mais fracos, estando numa situação de superioridade. A *testemunha* é aquela que não participa diretamente do *bullying*, mas presencia as agressões e cala-se por medo de ser a próxima vítima (OLWEUS, 1993; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; FANTE, 2012).

Essa forma de violência pode causar problemas sérios para quem sofre, pratica ou testemunha. Francisco e Libório (2009, p. 201) afirmam que, se “por um lado, as vítimas sofrem uma deterioração da sua autoestima, e do conceito que têm de si, por outro, os agressores também precisam de auxílio, visto que sofrem grave deterioração de sua escala de valores”. Mesmo provocando males, a família e a escola não têm valorizado a gravidade do problema, ao entenderem que as agressões são apenas brincadeiras típicas da idade (FANTE, 2012).

Sabe-se que o indivíduo exposto à situação de risco, como o *bullying*, necessita de determinadas situações amortecedoras dos eventos “negativos”. Assim, é possível desenvolver programas de intervenção que reduzam os riscos e promovam a resiliência (BLUM, 1997). Crianças e adolescentes que sofrem qualquer forma de violência têm maiores chances de superar as dificuldades e empoderar-se se tiverem à sua disposição uma rede de apoio com “o poder de transformação social da cooperação como atitude que enfatiza pontos comuns em um grupo para gerar benefícios mútuos, solidariedade e parceria” (JULIANO, 2014, p. 26).

Nesse caso, o professor pode tornar-se um importante aliado de seus alunos nos processos de superação das adversidades decorrentes da violência. Portanto, o docente tem o papel de potencializar “interações significativas que podem contribuir para os processos de resiliência diante de adversidades no/do ambiente escolar”, atuando como um agente ou tutor de proteção (YUNES et al., 2015, p. 159). Para possibilitar o desenvolvimento humano, é preciso que educadores e alunos dialoguem, realizem atividades conjuntas, interativas, que se tornem cada vez mais complexas, conforme preconiza a teoria bioecológica (SENNA, 2011; BRONFENBRENNER, 2011). Com base nessas elaborações teóricas, apresenta-se uma experiência que teve por objetivo provocar reflexões sobre o *bullying*

escolar, como um fator de risco que prejudica as relações humanas, e demonstrar a importância do educador escolar como um “tutor” de resiliência no combate a essa forma de violência.

O projeto de intervenção psicoeducacional começou com um trabalho solicitado por uma professora de Língua Portuguesa de uma de uma escola municipal do sul do Brasil. A motivação surgiu a partir de um texto, intitulado “Quem sou eu? ”, solicitado no primeiro dia de aulas pela professora. Dentre os textos, destacou-se a história de um adolescente de 14 anos que descreveu sua tristeza ao ter de voltar para a escola após as férias por sofrer *bullying*.

A partir do relato, que muito sensibilizou a educadora, optou-se pelo seguinte procedimento: desenvolver um projeto de intervenção para amenizar os sentimentos daquele aluno e de outros que não tiveram a oportunidade de escrever sobre suas vivências; ao final do ano letivo, foi solicitada novamente a produção do mesmo texto para a turma, a fim de verificar possíveis mudanças na vida dos alunos, em especial daquele aluno que motivou a elaboração da intervenção. Os participantes do projeto foram 32 estudantes de uma turma de sétimo ano do ensino fundamental.

O PRIMEIRO RELATO DO ADOLESCENTE

Artur (nome fictício) é um menino de 14 anos, cursando o 7º ano de uma escola pública municipal do sul do Brasil. O estudante escreveu em seu texto os detalhes de sua angústia de ter de voltar à escola após as férias, pois há tempos vinha sofrendo *bullying* devido à sua baixa estatura e ao tipo físico magro e franzino. Ao solicitar a escrita do texto, a professora esperava encontrar relatos sobre gostos musicais, atividades preferidas, constituição das famílias, atividades realizadas nas férias. Mas Artur não fez apresentações e iniciou seu texto desta forma: “Fora da escola eu sou uma criança divertida que gosta de brincar mais na escola eu não gosto que me coloquem apelidos, isso me deixa triste” (sic). Como forma de disfarce, declarou que ri da situação junto aos seus agressores: “Eu não gosto de fala [que se sente mal com os apelidos] daí pra desfarçar eu do risada” (sic). O estudante continua seu relato destacando que na família ele é tratado como igual: “Dois dias antes de começa as aulas eu fui viajar para um sítio com ele [o primo] lá sim eu me senti avontade com os novos amigos que eu fiz, lá todos eram igual, ninguém te colocava apelido” (sic). Artur, no microsistema família, revela que desconta sua raiva na irmã: “Só que daí chego em casa as vezes e desconto minha raiva em meus irmãos” (sic). Em seu relato, o adolescente solicita que a professora não conte para ninguém toda a sua angústia: “Sora não conte a ninguém, nem mesmo aos meus pais” (sic).

Baseado nesse relato, foi desenvolvido um projeto de intervenção psicoeducacional positivo intitulado “Por uma escola sem violência”, já que a escola é um ambiente de socialização para crianças e adolescentes que deve ser seguro, amoroso e estável para favorecer o desenvolvimento pleno desses estudantes. Por isso, deve denunciar e prevenir atitudes de violência de forma protetiva e orientar estudantes sobre o melhor caminho a seguir (ASSIS, 2005; SCHULTZ, et al., 2012). Se “os comportamentos de *bullying* são ignorados, por profissionais que desempenham funções educativas”, a tendência é que aumentem com o passar do tempo (ALMEIDA, 2014, p. 84).

A qualidade das relações é prioridade entre todos os que nela atuam e desenvolvem propostas pedagógicas adequadas às necessidades e ao desenvolvimento saudável dos educandos (YUNES et al., 2015). Para combater a violência na escola, é preciso construir um ambiente favorável, humano e cooperativo, com a criação de relações positivas e duradouras entre todos os envolvidos – alunos, professores, funcionários e comunidade (TAVARES-DOS-SANTOS; MACHADO, 2010).

A partir dessas premissas e após a leitura do texto de Artur, a professora da turma, com a anuência da orientadora educacional, elaborou um projeto de intervenção psicoeducacional a fim de abordar, de forma reflexiva, o fenômeno *bullying* e outras formas de violência. Foram realizadas buscas em leituras de artigos, dissertações, teses e livros que abordassem o fenômeno, além de pesquisas no canal Youtube, para selecionar vídeos sobre violência de uma forma geral, violência nas escolas e projetos de combate ao *bullying* elaborado por estudantes.¹

O projeto foi desenvolvido, num primeiro momento, em sala de aula. A atividade inicial consistiu em assistir aos vídeos do canal Youtube e ao filme *O contador de histórias*, que narra a história de Roberto Carlos Ramos. Um menino que passou por adversidades, mas as superou e hoje é uma pessoa reconhecida por sua arte de contar histórias. A partir de então, a professora promoveu debates sobre os vídeos e sobre o filme nos quais os estudantes demonstraram preocupação com os problemas advindos da violência, mas também reconheceram as possibilidades de superação. Alunos e professora, então, nos momentos de diálogo, base de todas as etapas da intervenção, concluíram que as atitudes violentas entre os colegas deveriam ser erradicadas, para que prevalecessem o respeito e a compreensão das diferenças e singularidades entre indivíduos.

Após essa fase de compreensão e reconhecimento do fenômeno de *bullying*, os alunos produziram um texto, comparando suas histórias de vida com as narradas no filme. Certamente, as atitudes não desapareceram imediatamente e definitivamente, mas, a cada ocorrência, a professora intervinha e lembrava que a escola deve ser um lugar de respeito, de trocas e de muita conversa e esclarecimentos. Numa etapa posterior, a turma foi dividida em grupos para elaborar seus próprios projetos de combate ao *bullying*. Foi proposta a confecção de fôlderes sobre o tema e a realização de palestras aos adolescentes e crianças da escola, ministradas pelos educandos idealizadores das propostas.

Durante o projeto, Artur demonstrou muito interesse em participar: sugeriu que a turma assistisse ao filme *O contador de histórias* e foi ativo ministrante de palestras para outras turmas. No terceiro trimestre letivo, quatro alunos, incluindo Artur, conduziram mais palestras de combate ao *bullying* para as turmas de sextos anos. Além disso, logo depois, esse grupo participou de um evento realizado pela Prefeitura Municipal de Canoas-RS relativo à prevenção da violência escolar.

Na perspectiva de Bronfenbrenner, “o desenvolvimento ocorre por meio de processos de interação recíproca da pessoa com outras pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato, denominados de processos proximais” (CECCONELLO; KOLLER, 2015, p. 211). A partir do projeto, que possibilitou essas formas de interação consideradas fortalecedoras das competências individuais e importantes para o desenvolvimento, Artur passou a demonstrar seu potencial de liderança e enorme interesse nas atividades propostas para auxiliar outros estudantes. Portanto, aparentou estar superando suas dificuldades por meio de criatividade, agenciamento e pró-atividade, sendo capaz de reconhecer a escola como um ambiente seguro e de aprendizagem.

Durante esse trabalho, foram relevantes as trocas afetivas e de confiança entre professora, alunos e Artur, elementos fundamentais para a construção das expressões de resiliência, as quais, para Candorelli (2005), contribuem para estruturar vínculos significativos, transmitindo um sentido de aceitação, confiança e acolhimento. Pode-se dizer que a professora, como organizadora da proposta, foi a tutora de desenvolvimento do grupo.

Ao final do ano letivo, a professora solicitou aos alunos da turma de Artur, novamente, a produção do texto “Quem sou eu? ”, o mesmo do início do ano, a fim de analisar as possíveis mudanças no desenvolvimento dos estudantes.

Ao ler o texto de Artur, foi notória a mudança da percepção do adolescente em relação ao ambiente escolar. Seu texto iniciou da seguinte forma: “Desde o início do ano minha vida mudou radicalmente em mim

¹ Vídeos apresentados aos alunos: Violência brasileira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GZMQdxad_3k>; <<https://www.youtube.com/watch?v=IC4JOqf30UU>>; <https://www.youtube.com/watch?v=Z6lS_WQ0nWg>.

comecei a gostar de coisas que eu não gostava, tipo ler livros, estudar, etc., nunca na minha vida tinha estudado” (sic). Nesse relato, Artur compara sua vida no início e no final do ano: o fato de passar a gostar de estudar e de ler, expresso textualmente, evidencia o envolvimento de Artur com as atividades escolares, ao contrário do primeiro texto. Seu texto segue: “Conheci novos amigos e os que eu já conhecia a gente se aproximamos mais” (sic). Percebe-se mais uma mudança na vida de Artur, que é o fato de fazer novos amigos e de se aproximar de outros que antes se distanciavam. No início do ano, o aluno tinha dificuldades de se relacionar; após o projeto, constituiu relações próximas e uma rede de amigos mais ampla, especialmente com colegas integrantes do projeto. Por fim, ao declarar que “este ano está cendo bem legal” (sic), confirma-se que o projeto de intervenção desenvolvido em sala de aula foi importante para que Artur pudesse visualizar a escola como um ambiente seguro e melhor de conviver.

O caso de Artur revela superação das adversidades causadas por *bullying*. Com o auxílio da escola, na figura do professor como um agente e tutor de proteção (CYRULNIK, 2015), os alunos que sofrem *bullying* tornaram-se eles mesmos os tutores de resiliência de seus colegas, como o caso do estudante Artur. Nesse sentido, acredita-se que a escola, com boas práticas e com o trabalho atento e interessado do professor, pode ser uma importante rede de apoio e de promoção de resiliência.

Para que a proposta de intervenção alcançasse resultados satisfatórios, a relação de Artur com os colegas e com a professora foi baseada nas três propriedades fundamentais das interações, de acordo com a bioecologia do desenvolvimento humano: a) *Reciprocidade*, pois colegas e professora influenciaram-se mutuamente durante as atividades do projeto; b) *Equilíbrio de poder*, alternando liderança entre Artur, colegas e professora durante todas as etapas do trabalho; c) *Relação afetiva* positiva, tanto com colegas, que se tornaram seus amigos, quanto com a professora. A mudança de papel desempenhado no microsistema escola fica demonstrada como relevante para o crescimento saudável do aluno e de todos os envolvidos. Além disso, os *processos próximos* possibilitaram efeitos de *competência* (BRONFENBRENNER, 2011).

O projeto desenvolvido em sala de aula pelo professor/tutor de resiliência pode, então, ser considerado um propulsor de mecanismos de proteção que possibilita um “ponto de virada” na vida de Artur (e possivelmente de outros educandos). Assim, pode ser capaz de mudar trajetórias de risco para desenvolvimento com resultados de empoderamento e resiliência (RUTTER, 1987; YUNES; SZYMANSKI, 2001).

OS SUPER-HERÓIS NA FASE PRÉ-CAPA/PRÉ-MÁSCARA COMO INSPIRAÇÃO PARA INTERVENÇÕES PSICOEDUCACIONAIS POSITIVAS

Sabe-se que o uso de super-heróis como fonte de inspiração em ambientes educativos, tais como a sala de aula, possui defensores e críticos. Seus defensores (BURKE, 2007; DE-SOUZA; RADELL, 2011; HOFFMAN, 2004; MARAZI, 2015) insistem que a fantasia é essencial para a formação da identidade da criança. Um artigo recente (HARRIS, 2016) apresenta um argumento convincente para os benefícios da incorporação dos super-heróis como fonte de inspiração no currículo escolar e no desenvolvimento de crianças. Harris (2016), educadora de ensino infantil, acredita que os super-heróis podem inspirar e motivar crianças, bem como possibilitar que, se vestirem trajes como capas e máscaras, possam se sentir empoderadas para imaginar e enfrentar seus medos, lutando com esperança e coragem típicos de um super-herói. Harris também refere os sentimentos de compaixão do super-herói como uma ferramenta para conter o potencial ato de *bullying*, o que está em consonância com os argumentos de Weschenfelder (2014) de que os super-heróis são modelos de valores de ética e educação moral.

Da mesma forma, o terapeuta Cory A. Nelson (2007) emprega o super-herói em seu trabalho de terapia com crianças. Utiliza uma técnica intitulada “O que o Super-Homem faz” (WWSO – What Would Superman Do), que ajuda crianças a “identificar e incorporar traços super-heróicos em suas próprias personalidades e vidas” (RUBIN, 2007). Da mesma forma, a terapeuta Jennifer Mendoza Sayers (2007) utiliza super-heróis – em particular, o Hulk – em seu trabalho com crianças com dificuldades emocionais. Ao tratar a “síndrome do Incrível Hulk” (POTTER-EFRON, R.; POTTER-EFRON, P., 1995), Sayers (2007) ajuda essas crianças a transformarem sua raiva crua e destrutiva em raiva saudável e adaptativa. Finalmente, a terapeuta Patty Scanlon (2007) relata o sucesso com uma criança no espectro do autismo. Durante várias sessões, Scanlon notou uma diminuição da agressividade e “novas habilidades sociais”, uma vez que o paciente colocou a capa vermelha de Superman (SCANLON, 2007, p. 187). Ainda no que se refere ao uso dos super-heróis por profissionais da área da saúde, a psicóloga Janina Scarlet (2016) elaborou um programa do tipo autoajuda para adolescentes e adultos jovens para ser utilizado como um recurso psicoterapêutico. O programa é destinado a leitores com quadros de ansiedade ou que sofram de estresse pós-traumático. Fradkin (2017) discorre sobre os capítulos do livro de Scarlet que alinhavam um processo terapêutico – “Terapia

dos super-heróis” – que pode levar o leitor a lidar com seus próprios conflitos internos e angústias.

Nesse sentido, personagens super-heroicos apresentam potencial como recursos educativos e podem se fazer presentes nas salas de aula (WESCHENFELDER, 2014) e em ambientes terapêuticos. Mas em que medida o personagem super-heroico pode auxiliar na fase antes de se empoderar, previamente aos seus superpoderes, sem capas e máscaras que escondem suas identidades reais? O super-herói na fase “pré-capa/pré-máscara” está muito vivo e compartilha suas histórias com muitas crianças em situação de risco. Peter Parker (Homem-Aranha), por exemplo, perdeu seus pais aos seis anos de idade (ZISKIN; BRYCE; RAIMI, 2002); Superman também perdeu os pais antes de completar um ano de vida (SPENGLER; DONNER, 1978); Capitão América sofreu *bullying* e cresceu na pobreza (FEIGE; JOHNSTON, 2011); a Viúva Negra foi abandonada aos três anos (ROEMMICH, 2010), entre outros casos de adversidades na vida desses super-heróis. Em uma indexação das adversidades dos top-20 de super-heróis das HQs, um estudo recente (FRADKIN; WESCHENFELDER; YUNES, 2016, p. 412) observou que “86% dos personagens super-heroicos foram órfãos ou abandonados; 49% tiveram pelo menos um dos pais assassinado; 15% foram sequestrados; 29% sofreram *bullying*; e 29% vivenciaram e cresceram com limitações econômicas”.

Essas histórias de adversidades na fase pré-capa/pré-máscara dos super-heróis (período que precede o seu empoderamento, cunhado por FRADKIN; WESCHENFELDER; YUNES, 2016) apresentam potencial para promover o empoderamento de crianças e jovens de grupos vulneráveis (FRADKIN; WESCHENFELDER; YUNES, 2016). Esses grupos podem ser facilmente identificados em salas de aula do mundo inteiro, algo que deve ser preventivamente realizado.

Como experiência demonstrativa da aplicabilidade dos super-heróis em fase pré-capa e do papel do professor como tutor de resiliência, foi realizada uma intervenção psicoeducacional no espaço de salas de aula. O objetivo do projeto foi trabalhar com o autoconceito e com o empoderamento dos alunos de Educação para Jovens e Adultos (EJA), em situação de risco psicossocial pela relação da idade com a escolaridade (WESCHENFELDER, 2016). Essa intervenção psicoeducacional constituiu-se por um relato de experiências com super-heróis, no qual a fase pré-capa/pré-máscara dos personagens é o foco. Participaram 41 estudantes jovens e adultos de idades entre 16 e 55 anos de duas escolas públicas na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O projeto de intervenção psicoeducacional positiva foi intitulado “Roteiros de Vida”, e os procedimentos foram os seguintes: após a apresentação das adversidades

vividas pelos super-heróis, foi solicitado que os alunos escrevessem um roteiro para criação de uma história em quadrinhos. A história deveria conter os seguintes aspectos: situações de adversidades sociais, uma situação de ponto de virada (RUTTER, 1987) e a transformação de vida ou uma busca por viradas e transformações. O conceito de ponto e virada é uma expressão usada por Rutter (1987) para explicar momentos da vida em que uma situação de sofrimento se transforma ou “vira” a favor de quem estava sendo atingido. Assim, o rumo dos acontecimentos passa a ter novos horizontes que favorecem e protegem pessoas e grupos. Durante a intervenção, os alunos foram informados de que essa história poderia ser a sua real história de vida, caso se sentissem à vontade para tal (WESCHENFELDER, 2016). Para concluir essas etapas, as histórias dos alunos foram desenhadas por um quadrinista convidado que voluntariamente se dispôs a colaborar com a proposta.

O exercício dessa intervenção resultou no fato de que os participantes manifestaram ao final que compreenderam os pontos de virada e as transformações positivas que ocorreram em suas jornadas de vida. A maioria usou suas próprias histórias, e os relatos evidenciaram que os participantes sentiram-se bem por se projetarem na fantasia e revelaram-se fortalecidos por verem suas histórias de dor e luta transformadas em arte quadrinhada.

Esse projeto reitera que ambientes educativos são ideais para programas de intervenção positiva e que a imagem dos super-heróis pode possibilitar que crianças e jovens encontrem um “mentor” sob o disfarce de Superman (ou Homem-Aranha). Estes funcionam como modelos positivos e auxiliam a buscar direções em momentos do ciclo do desenvolvimento humano. Os personagens já estão presentes no imaginário infanto-juvenil e inclusos numa elaboração interventiva, passando a ter grande força de identificação lúdica e auxiliando o encontro de caminhos com gosto de empoderamento.

Entretanto, cabe ressaltar que, em um ambiente de sala de aula, existe uma linha tênue entre se inspirar nos super-heróis e ter um profissional da educação como tutor para promover uma intervenção usando super-heróis. Harris (2016) acredita que os super-heróis podem ser uma fonte de motivação e inspiração positiva para crianças e adolescentes. Portanto, em sala de aula, o uso de super-herói tem um imenso valor por razões afirmadas pela autora, que são: socialização, reciprocidade, promoção de resiliência, construção da comunidade e empoderamento da criança. Nesse sentido, inspirar-se em super-heróis pode ser visto também como um programa de recuperação, o que está em sintonia com as ideias de Scarlet (2016) e com a aplicabilidade dos superpoderes em contexto clínico (FRADKIN, 2017). Em contraste, o uso proposto da figura dos super-heróis das HQs

entre populações vulneráveis de crianças e adolescentes (FRADKIN; WESCHENFELDER; YUNES, 2016) seria mais exatamente descrito como reabilitação. Assim, tais situações exigem intervenções positivas e políticas afirmativas.

Criar programas de intervenção usando a imagem positiva dos super-heróis é especialmente sugestivo para as atividades do contraturno escolar, quando muitas crianças e adolescentes precisam ocupar seu tempo livre com programação saudável para seu desenvolvimento. Assim, crianças e jovens podem se inspirar nesses personagens como fonte de superação de suas adversidades, tornando os super-heróis das HQs tutores de resiliência (CYRULNIK, 2009). E, em cidades com índices elevados de criminalidade e perigosas distrações, personagens como Batman, que dedica sua vida aos outros, podem inspirar e promover empatia além dos comportamentos heróicos, de superação e auxílio em sua comunidade. Porém, vale ressaltar que o personagem Bruce Wayne cresceu sem os pais, mas teve a tutoria de Alfred, seu mordomo. Mesmo quando iniciou sua jornada de autoconhecimento para compreender a mente criminosa, ele tinha ‘para onde e para quem voltar’. Alfred realizou a mediação necessária ao amadurecimento de Bruce Wayne (*alter ego* de Batman). Para uma criança em situação de risco psicossocial, que não conhece o pai, geralmente, há outros tutores possíveis: o traficante, o(a) professor(a) ou um adulto significativo das suas relações. Ultimamente, em alguns casos da realidade brasileira, um traficante pode ser um tutor frequente, embora não se tenha dados empíricos atuais para provar essa afirmação. Mas um traficante pode ensinar o adolescente “a sobreviver” numa realidade adversa e se tornar forte o suficiente para conquistar seu lugar, trazendo à tona o que se intitula resiliência oculta (LIBORIO; UNGAR, 2010; PESSOA, 2015). Ou seja: é uma espécie de *Ras'Al Ghul* (inimigo de Batman). Os “Alfreds” podem vir a ser os profissionais da área de educação que acolhem a situação dessa criança e as auxiliam a fazer uma “virada”. Portanto, a escola representada pelo professor/tutor de desenvolvimento tem um papel fundamental para formar um ambiente de empoderamento e de resiliência para crianças e adolescentes que sofrem com tantas privações e adversidades sociais. É responsabilidade do educador ocupar-se e preocupar-se com o desenvolvimento dos alunos em todas as dimensões: social, física, emocional e intelectual (YUNES et al., 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias de intervenções psicoeducativas positivas realizadas por profissionais da educação e de áreas afins visam, fundamentalmente, a ressignificar e

reconstruir ações e relações mais afirmativas e assertivas para que as interações que acontecem nos mais diversos contextos voltem o foco para os aspectos positivos, saudáveis e de resiliência dos grupos participantes. Nas ideias de Bronfenbrenner (1979/1996), as experiências de cuidar e ser cuidado são essenciais em qualquer ambiente educativo e fundamentais para a formação das pessoas. Para esse autor, “nenhuma sociedade pode se sustentar muito tempo, a menos que seus membros tenham aprendido as sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas na ajuda e no atendimento aos outros seres humanos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 43). E essas sensibilidades somente são possíveis se experienciadas por meio do exercício de bons tratos nos processos proximais exercidos por tutores de resiliência. Assim, o educador, pesquisador ou agente social não apenas integra o meio ambiente ecológico, mas interage com os usuários por meio de afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder, dimensões fundamentais para que se constituam relações interpessoais de qualidade e transformadoras (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Sabe-se que apenas isso não basta e que muitas outras formas, metodologias, ações e programas de apoio devem ser incluídos na pauta das discussões políticas no âmbito das gestões municipais, estaduais e federais. Além disso, muitas metodologias guiadas por pressupostos da Psicologia Positiva podem servir de exemplo de intervenções positivas e atender às necessidades de humanização nos ambientes das comunidades atendidas. Vive-se um momento histórico, político e social em que é urgente intervir em todos os segmentos da sociedade para formar, informar e tornar mais humanos os seres humanos. Humanizar as relações e cultivar paz e solidariedade nos mais diversos contextos é prioridade das intervenções psicoeducacionais positivas. Almeja-se humildemente que essas intenções sejam transpostas para a agenda de considerações das políticas públicas nacionais não só na educação, mas em todas as áreas que envolvam questões vinculadas ao desenvolvimento humano de crianças, adolescentes, adultos e idosos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. T. de. Recomendações para a prevenção do *cyberbullying* em contexto escolar: uma revisão comentada dos dados da investigação. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 19, n. 1, p. 77-91, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1657/1125>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- ASSIS, S. G. et al. **Encarando os desafios da vida: uma conversa com adolescentes**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. Disponível em: <<http://www.soperj.org.br/download/encarando%20os%20desafios%20da%20vida.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

- BARUDY, J.; DARTAGNAN, M. **Los buenos tratos a la infancia**. Parentalidad, apego y resiliencia. 3. ed. Madrid: Gedisa, 2007.
- BLUM, R. W. Risco e resiliência: sumário para desenvolvimento de um programa. **Adolescência Latinoamericana**, v. 1, p. 16-19, 1997.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 [original de 1979].
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Trad. de A. C. Barreto. Rev. téc. Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: FRIEDMANN, Y. L.; WACHS, T. D. (Orgs.). **Captation and assessment of environments across the life**. Washington: American Psychological Association, 1999.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: DANON, W. (Ed.). **Handbook of child psychology**. New York: John Wiley & Sons, 1998. p. 993-1027.
- BROWN, L. M.; LAMB, S.; TAPPAN, M. **Packaging boyhood**: saving our sons from superheroes, slackers, and other media stereotypes. New York: St. Martin's Press, 2009.
- BURKE, J. M. Hypnosis and superheroes. In: RUBIN, L. C. (Ed.). **Using superheroes in counseling and play therapy**. New York: Springer, 2007, p. 271-92.
- CANDORELLI, A. O florescer do lótus na lama: sobre educação e resiliência. In: CABRAL, S.; CYRULNIK, B. (Orgs.). **Resiliência**: como tirar leite de pedra. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.
- CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Resiliência: perspectivas conceituais da dimensão. In: CABRAL, S.; CYRULNIK, B. (Orgs.). **Resiliência**: como tirar leite de pedra. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. Cap. 11, p. 209-226.
- CYRULNIK, B. **Autobiografia de um espantalho**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CYRULNIK, B. Resiliência: continuar a nascer. In: CABRAL, S.; CYRULNIK, B. (Orgs.). **Resiliência**: como tirar leite de pedra. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. Cap. 2, p. 33-56.
- DE-SOUZA, D.; RADELL, J. Superheroes: An opportunity for prosocial play. **Young Children**, v. 66, p. 26-31, 2011.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz, 7. ed. Campinas: Verus, 2012.
- FEIGE, K. (Prod.); JOHNSTON, J. (Dir.). **Captain America: the first avenger** [Motion picture]. United States: Paramount Pictures, 2011.
- FRADKIN, C. Janina Scarlet: superhero therapy – a hero's journey through acceptance and commitment Therapy. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 47, 2017.
- FRADKIN, C.; WESCHENFELDER, G. V.; YUNES, M. A. M. Shared adversities of children and comic superheroes as resources for promoting resilience. **Child Abuse & Neglect**, v. 51, p. 407-415, 2016.
- FRADKIN, C.; WESCHENFELDER, G. V.; YUNES, M. A. M. The pre-cloak superhero: a tool for superhero play and intervention. **Pastoral Care in Education**, 2017.
- FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a05v22n2.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.
- GARBARINO, J.; ABRAMOWITZ, R. H. Sociocultural risk and opportunity. In: GARBARINO, J. (Ed.). **Children and families in the social environment**, 2. ed. New York: Aldine de Gruyter, 1992. p. 35-70.
- GARCIA, N. M. **Educação nas famílias de pescadores artesanais**: transmissão geracional e processos de resiliência. Dissertação não publicada (Mestrado em Educação Ambiental) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2007.
- HARRIS, K. I. Heroes of resiliency and reciprocity: teachers' supporting role for reconceptualizing superhero play in early childhood settings. **Pastoral Care in Education**, v. 1-16, 2016.
- HART, A. et al. **Uniting resilience research and practice with an inequalities approach**. Sage On, p. 1-13, 2016.
- HOFFMAN, E. **Magic capes, amazing powers**: transforming superhero play in the classroom. St. Paul, MN: Redleaf Press, 2004.
- HOLLAND, P. **We don't play with guns here**. New York: McGraw-Hill Education, 2003.
- IRWIN, W. (Org.). **Super-heróis e a filosofia**. São Paulo: Madras, 2005.
- JULIANO, M. C. C. **Rede família**: uma tecnologia social promotora de resiliência familiar e comunitária. Rio Grande: Pluscom, 2014.
- KREIDER, R.; FIELDS, J. **Living arrangements of children**: 2001. Current population reports, 70-104, U.S. Census Bureau, 2005.
- LIBÓRIO, R. M. C.; UNGAR, M. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 3, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000300008&lng=pt&nrm=iso&tng=pt>.
- LIMA, E. D.; BERSH, A. A.; YUNES, M. A. M. Children's perceptions of the relational and educational practices at shelter institutions. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. (Org.). **Vulnerable children and youth in Brazil innovative approaches from the psychology of social development**. **Springer Nature**, v. 1, p. 191-210, 2017.
- MARAZI, K. Superhero or vigilante? A matter of perspective and brand management. **European Journal of American Culture**, v. 34, p. 67-82, 2015.
- MASTEN, Ann S. **Ordinary magic**: resilience processes in development. New York, London: The Guilford Press, 2014.
- MIRANDA, A. T.; YUNES, M. A. M. O ato da denúncia de abuso sexual contra crianças e adolescentes no ambiente escolar. In: LEAL, M. L. P.; LEAL, M. F. P.; LIBÓRIO, R. C. (Ed.). **Tráfico de pessoas e violência sexual**. Brasília: Violes/Ser/UnB, 2007, p. 167-190.

- NELSON, C. What would Superman do? In: RUBIN, L. C. (Ed.). **Using superheroes in counseling and play therapy**. New York: Springer, 2007. p. 49-67.
- OLWEUS, D. **Bullying at school**. Oxford USA: Blackwell Publishing, 1996.
- PESSOA, A. G. **Trajetórias negligenciadas**: processos de resiliência em adolescentes com histórico de envolvimento no tráfico de drogas. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciência e Tecnologia, 2015.
- POSECK, B. V. **Psicología Positiva**: una nueva forma de entender la psicología. Madrid: Calamar Ediciones, 2008.
- POTTER-EFRON, R.; POTTER-EFRON, P. **Letting go of anger**: the 10 most common anger styles and what to do about them. Oakland, CA: New Harbinger, 1995.
- ROEMMICH, M. (Prod./Dir.). **Black Widow** [Motion picture]. United States: MGM/UA Entertainment Company, 2010.
- RUBIN, L. C. Superheroes and heroic journey: Re-claiming loss in adoption. Creative interventions in grief and loss therapy: In: DUFFEY, T. (Ed.). **When the music stops, a dream dies**. New York: Routledge, 2007. p. 237-252.
- RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987.
- SAYERS, J. M. The Incredible Hulk and emotional literacy. In: RUBIN, L. C. (Ed.). **Using superheroes in counseling and play therapy**. New York: Springer, 2007. p. 89-101.
- SCANLON, P. Superheroes are super friends: Developing social skills and emotional reciprocity with autism spectrum clients. In: RUBIN, L. C. (Ed.). **Using superheroes in counseling and play therapy**. New York: Springer, 2007. p. 169-191.
- SCARLET, J. **Superhero therapy**: a hero's journey through acceptance and commitment therapy. London: Little, Brown Book Group, 2016.
- SCHULTZ, N. C. W. et al. A compreensão sistêmica do *bullying*. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 247-254, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.readcube.com/articles/10.1590%2FS1413-73722012000200008>>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- SELIGMAN, M. E. P. et al. Positive Psychology progress: empirical validation of interventions. **American Psychologist**, v. 60, n. 5, p. 410-421, July/Aug. 2005.
- SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica**: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- SENNA, M. T. T. R. **Pesquisa em Educação Infantil**: o paradigma sistêmico de Urie Bronfenbrenner. Curitiba: CRV, 2011.
- SILVEIRA, S. B. A. B.; GARCIA, N. M.; PIETRO, A. T.; YUNES, M. A. M. Inserção ecológica: metodologia para pesquisar riscos e intervir com proteção. **Psicologia da Educação**, n. 29, p. 57-74, 2009.
- SPENGLER, P. (Prod.); DONNER, R. (Dir.). **Superman** [Motion picture]. United States: Warner Bros, 1978.
- WALSH, F. **Fortalecendo a resiliência familiar**. São Paulo: Roca. 2005.
- WESCHENFELDER, G. **Aristóteles e os super-heróis**: a ética inserida nas histórias em quadrinhos. São Paulo: Garcia Edizioni, 2014.
- WESCHENFELDER, G. (Org.). **EJA: desafios e conquistas** – um panorama da educação de jovens e adultos em Novo Hamburgo. Porto Alegre: Pacartes, 2016.
- YUNES, M. A. M. Dimensões conceituais da resiliência e suas interfaces com risco e proteção. In: MURTA, S. G.; FRANÇA, C. L.; BRITO, K.; POLEJACK, L. (Orgs.). **Prevenção e promoção em saúde mental**: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção. Novo Hamburgo: Synopsis, 2015. p. 93-112.
- YUNES, M. A. M. et al. Um educador para proteger do risco e tricotar a resiliência: o profissional da educação como agente de proteção e de promoção de resiliência. In: CABRAL, S.; CYRULNIK, B. **Resiliência**: como tirar leite de pedra. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.
- YUNES, M. A. M.; GARCIA, N. M.; ALBUQUERQUE, B. M. Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades de convivência familiar, **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 351-360, 2007.
- YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Crenças, sentimentos e percepções acerca da noção de resiliência em profissionais da saúde e da educação que atuam com famílias pobres. **Psicologia da Educação**, n. 17, p. 119-137, 2003.
- YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-42.
- ZISKIN, L.; BRYCE, I. (Prod.); RAIMI, S. (Dir.). **Spider-Man** [Motion picture]. United States: Columbia Pictures, 2002.

Recebido em 21-01-2018

Aprovado em 21-03-2018.