



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

Bastos Sousa, Ana Cecília de; Santos Figueiredo, Mirela  
Padrões de Interação entre Adolescentes e Educadores num Espaço Institucional: Resignificando  
Trajetórias de Risco  
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 15, núm. 1, 2002  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18815106>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



modo mais abrangente, não implicando necessariamente na ausência do desenvolvimento de valores e na presença de deficiências morais específicas.

Leite (1998) discute a dificuldade de aceitação do diferente ao longo da história, observando que se multiplicam os exemplos de discriminação e exclusão “daqueles que não correspondem a um ‘perfil’ definido segundo padrões estéticos e culturais preestabelecidos. (...) O diferente, o criativo, o crítico, são ameaçadores, um desvio, um mal” (p. 31). A autora aponta para o descaso pela cultura popular, como se no Brasil só existisse uma cultura e o resto fosse uma “sombra social” (p. 29). Faz um alerta quanto ao caráter das políticas para a infância pobre, restritas ao objetivo de “educá-las” num modelo higienista, ou no intuito de “corrigir” condutas anti-sociais ou isolando-as nos internatos, como forma de repúdio às diferenças sócio-culturais. Estas crianças e adolescentes estão em sua maioria ausentes da escola, não só pela necessidade de trabalhar, e aí a rua ocupa este lugar possível de auferir alguma renda mas, principalmente, comenta a autora, “pela própria inadequação do sistema escolar em responder aos interesses de sobrevivência cotidiana da população de baixa renda.” (p. 103)

Minayo (1993) tentou compreender como a violência estrutural, provocando o êxodo de crianças de seus lares em busca de sobrevivência, aliada à delinquência adulta, vítima e vitimiza-as, “tornando-as parceiras precoces do crime organizado, condenando-as à mendicância, aos roubos, ao uso de drogas, aos traficantes, ao extermínio físico e à morte política”. A mesma sociedade que deveria lhes oferecer segurança e proteção, as abandona “ao ventre perverso da mãe rua” (p. 11).

Dois quadros teóricos de referência, mostram-se particularmente adequados para compreender a adolescência e suas conexões com circunstâncias de risco: o modelo ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Tudge, Doucet & Ordero, 1999) e o modelo multifatorial do risco (Winfield, 1996).

rer sobre uma base regular e duradoura são descritas como processos proximais (b) A forma, o poder, a essência e a distância dos proximais variam como uma função das características do desenvolvimento da criança – mais imediato e mais distante – e dos resultados em consideração.

(c) Processos proximais servem como base para a atualização do potencial genético e o desenvolvimento psicológico efetivo, diferentemente de uma função conjunta dos três fatores.

O desenvolvimento se dá tanto na interação entre indivíduos no interior do nível mais proximal, imediato, onde se encontra a pessoa em desenvolvimento numa relação face-a-face com um outro indivíduo (microsistema); como na relação entre o indivíduo e o contexto e entre diferentes microsistemas (família e a escola (mesossistema)). Essas relações podem ser tão decisivas para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem num determinado nível (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Bastos (1994) assinala que o contexto é um fenômeno sócio-histórico, na medida em que o percebe e lhe atribui significados. De acordo com o sócio-construtivista, o contexto de desenvolvimento é co-construído: o sujeito afeta o ambiente e o ambiente que está sendo afetado por ele, simultaneamente (Bronfenbrenner, 1992). Nessa perspectiva, há um avanço em não dicotomizar indivíduo e ambiente em sistemas isoladas, embora com identidades autônomas.

A cultura é incluída neste modelo de desenvolvimento, “a qualidade do ambiente, que o torna específico e pretende reunir numa mesma unidade de desenvolvimento cultural – compreendendo sua natureza histórica – e processos desenvolvimentais, “compreendendo em interação” (Bastos, 1994, p. 32). A cultura atua como um organizador, estruturando e regulando o desenvolvimento. À medida em que o adolescente vai entrar

individuais (tendências, escolhas, características pessoais dos adolescentes). Seguindo este raciocínio, deve-se levar em conta um modelo multifatorial do risco, no sentido proposto por Winfield (1996), que não privilegia apenas um fator, mas reconhece a co-existência de fatores do contexto e fatores pessoais. Estes fatores podem estar atuando juntos, aumentando a potência dos riscos, ou podem ser mediadores do efeito do outro.

Risco e proteção não são momentos estanques. É na medida em que o sujeito transforma sua trajetória de risco em resultados socialmente válidos, superando-a, que os mecanismos protetores estão atuando. Entende-se também que não é suficiente indicar fatores de proteção, tais como o sucesso acadêmico, ou a auto-estima, se não se procura entender como estas qualidades se desenvolvem e como transformam o curso de vida (Rutter, 1987).

A vulnerabilidade refere-se a todos os elementos que agravam a situação de risco ou impedem respostas satisfatórias ao estresse (delinquência, prostituição); enquanto resiliência se alinha, nesta dialética risco-proteção, no pólo oposto ao eixo risco-vulnerabilidade e pode ser compreendida como variações individuais em resposta a situações de risco (Rutter, 1987). Seria a capacidade de emitir uma ação com um objetivo definido e com uma estratégia de como alcançá-lo. A resiliência não deve ser concebida como atributo fixo do indivíduo, pois as pessoas que enfrentam satisfatoriamente as dificuldades, em um momento de suas vidas, podem não reagir bem a outros estressores, quando a situação se modifica. Se as circunstâncias mudam, a resiliência também se altera (Rutter, 1995).

Em recente revisão de literatura, Grotberg (1997) aponta algumas características identificadas em crianças resilientes, que vão desde recursos externos: relações de confiança; acesso à saúde, educação; suporte emocional fora da família, ambiente estável, modelos de socialização, a recursos internos: autonomia; auto-estima; confiança; habilidades interpessoais, sociais e intelectuais, etc.

do no âmbito da Fundação e a resignificação das suas trajetórias.

## **Método**

A marca metodológica desta pesquisa é a participação do participante, num contexto de intervenção pedagógica, atraída e direcionada aos adolescentes), de uma compreensão conjunta, onde dela participam. A pesquisa-ação onde os atores interatuam, encaminha-se para uma ação concreta, soluções aos problemas. A pesquisa-ação é uma situação social e o objetivo é esclarecer, os problemas na situação, para alcançar o resultado final, a produção de conhecimento (Bryman, 1988). Pode-se falar ainda, num contexto de pesquisa-ação em que a rede de dados gerados é compartilhada com a equipe da instituição e afeita para a pesquisa da pesquisadora.

## **Participantes e Contextos**

Esta pesquisa foi realizada na Fundação Cidade Mãe (FCM) em um contexto de atendimento a crianças e adolescentes de 10 aos 18 anos, em situação de risco, desenvolvida através de uma parceria com o Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal de Pernambuco, na implantação, nas Casas de Apoio, de uma pesquisa e intervenção “Educação para a Cidadania e Qualidade de Vida”. O contexto da pesquisa consistia no reforço escolar e social dentro do programa Cidadania e Qualidade de Vida de pesquisa se inseriu. Esta pesquisa foi parte de um projeto mais amplo e teve duração de 18 meses.

A imersão no cotidiano de risco se deu a partir da escuta e da observação, ouvindo falar da violência nos espaços institucionais e

Foi neste espaço interativo, “espaço de convivência” - como intitulou uma das educadoras - onde os registros foram produzidos, na interação com educadores, adolescentes, funcionários e entre a equipe de pesquisa (a pesquisadora, as estagiárias de psicologia e pedagogia, uma psicóloga e bolsistas de iniciação científica, coordenadas por duas docentes do ISC/UFBA)<sup>3</sup>.

O contexto dos grupos já existentes nas Casas de Acolhimento: Casa 1 (para meninos) e Casa 2<sup>4</sup> (para meninos e meninas), foi o espaço da pesquisa e intervenção. A inserção em campo aconteceu acompanhando os grupos de adolescente nas atividades que vinham realizando (reforço escolar e formação de cidadania), observando-os, ajudando-os a resolverem problemas, estimulando-os a construir conhecimentos.

Foram participantes desse estudo seis grupos de adolescentes do sexo masculino e feminino, apresentando idades entre doze e 13 anos, na sua maioria. A menor idade identificada foi de nove anos (um caso) e a maior idade identificada foi de 18 anos (um caso). Estavam cursando entre a primeira e a quinta séries, com maior concentração na terceira série do ensino fundamental. São provenientes do Centro Histórico e da periferia de Salvador (Saramandaia, Bairro da Paz, Calabetão). Durante os sete meses da pesquisa, os seis grupos foram acompanhados, focando-se a análise em dois deles. Cada grupo tinha capacidade para 20 adolescentes, porém ocorria uma certa flutuação, pela própria natureza do trabalho. O grupo da Casa 1 era composto só de meninos, com experiência inicial de rua e provenientes do Centro Histórico de Salvador, encaminhados pelos Conselhos Tutelares ou pela própria família; o grupo da Casa 2 era misto e composto por adolescentes provenientes de bairros periféricos, participantes das oficinas culturais da própria Fundação.

#### **Coleta de Dados**

A pesquisadora incorporou-se a esses grupos como técnica (psicóloga) do ISC/UFBA, exercendo a mesma

eram registrados em diários de campo por comentários livres da pesquisadora realizados por todos os membros da UFBA, no período focalizado, foram considerados, no momento em que se reunia por semana com as coordenadoras e com suas observações. Tais registros foram organizados numa matriz de dados, e denominados registros interativos (condensação dos dados que descrevem a situação de interação e diálogo entre educadores) totalizando aproximadamente

#### **Análise de Dados**

A unidade básica de análise são os episódios de interação, categoria que tenta reunir numa mesma unidade a pessoa e mudanças no contexto, reflexões e influências recíprocas e influências mútuas entre os participantes (adolescentes e educadores). Os episódios foram produzidos para ilustrar o contexto interativo, onde foram produzidos, recuperando-se os diálogos produzidos pela pesquisadora. Cada episódio foi delimitado pelo recorte nos registros que descrevessem a interação, envolvendo um ou mais adolescentes com o educador, no momento em que foi produzido, encerrando-se no momento em que se desfazia (como uma cena que se inicia e termina com os personagens mudam de posição).

O foco escolhido da análise foi as interações entre os adolescentes e os educadores, sem contudo ignorar as relações entre eles e com algum funcionário como parte do contexto.

Os episódios analisados foram inicialmente organizados em categorias temáticas. Do tratamento da medida que se lhes atribuiu significados, gerando a organização, foram emergindo sucessivamente dentro dos quais foram propostas as categorias de estudo: tipos de interação e recursos produzidos em ambos produtos dos processos de co-regulação no interior dos grupos.

expressando-se em duas classes, com suas respectivas subdivisões: categorias temáticas: expressam as concepções dos adolescentes em relação a: auto-imagem; percepção sobre a Casa (a instituição), a rua e a família - no que diz respeito ao binômio risco-proteção - e projetos de vida; categorias interativas: expressam como os atores se relacionam no espaço institucional, classificadas em tipos de interação:

- a) quanto ao modo de participação:
  - *atividade conjunta*: realizar algo junto com o educador e/o grupo e adesão à proposta do educador; *ação unilateral do educador* – ao intervir propondo um redirecionamento da ação ou na resolução de conflitos; *ação unilateral do adolescente* – ao propor um redirecionamento de ação contrário ao educador e/ou ao grupo; *antagonismo* – oposição e confronto ao educador ou a um membro do grupo, podendo envolver agressões verbais e físicas.
- b) quanto ao equilíbrio de poder:
  - *reconhecimento do poder*: aceitação pelo adolescente da hierarquia adulto-adolescente; *alternância de poder*: quando o educador possibilita a participação do adolescente em alguma decisão; *rigidez*: quando algum dos participantes da interação é inflexível à negociação.
- c) quanto à dimensão afetiva: *afetividade, mutuamente ou unidirecionalmente, positiva e afetividade, mutuamente ou unidirecionalmente, negativa*
- d) *Recursos pessoais construídos*: expressam padrões distintos e que se repetiram, na resolução de problemas nos grupos e as mudanças ao longo do tempo: *Inflexibilidade/heterocontrole*: quando o adolescente não aceita as regras já existentes, nem aponta para um a possibilidade de

construção de outras regras externas.

e) *Capacidade de negociação*: quando o adolescente se mostra disposto a negociar com o educador uma outra resolução para o conflito e quando já é possível negociar com os mesmos.

Este sistema de classificação de interação foi desenvolvido durante a fase de desenvolvimento do projeto (segundo a classificação de Almeida, 1996), relevante para descrever as relações interativas estreitamente ligadas ao desenvolvimento.

## Resultados

O espaço institucional se tornou um espaço de desenvolvimento, oferecendo-lhes novos modelos de interação, possibilitando aos adolescentes a construção de vida alternativas às que viviam em condições pouco favoráveis, em suas comunidades e a rua), fragilizando a capacidade de proteção no mínimo flutuante, o que garante que revela como experientes em uma atividade dirigida - o fato de não ter seu relato, entrar para o projeto, "assim não ficaria no meio deles", orgulhoso que desde que está no projeto não cheira mais, mesmo quando chamado para sua casa chamando-o.

As modificações destacadas demonstram que uma intervenção conduzida nesse Projeto, rep

Tabela 1. Mudanças nos Padrões de Interação entre Adolescentes e Educadores ao Longo

Casa 1	Momento 1 (2 meses)	Momento 2 (2 meses)
Modos de participação	antagonismo ação unidirecional	ação unidirecional ação conjunta

Tabela 2. Mudanças nos Padrões de Interação entre Adolescentes e Educadores ao Longo de Sete

Casa 2	Momento 1 (2 meses)	Momento 2 (2 meses)	Momen (3 mese
Modos de participação	ação conjunta	ação conjunta	ação con
Equilíbrio de poder	reconhecimento	alternância	alternân
Dimensão afetiva	mutuamente positiva (ad-ed)* unidirecionalmente negativa (ad-ad)	mutuamente positiva	mutuam
Recursos pessoais	heterocontrole	construção de regras	autonor criativid

\*ad-ed = interação entre adolescentes e educadores

ad-ad = interação entre adolescentes

direcionamentos positivos no processo de desenvolvimento dos adolescentes, cujos resultados podem ser vistos nas Tabelas 1 e 2.

Foi possível reconhecer mudanças, principalmente na Casa 1, onde as transformações foram mais significativas. Na Casa 1, vimos um movimento mais dinâmico do grupo, no sentido da superação das circunstâncias pouco favoráveis (antagonismo, qualidade afetiva unidirecionalmente negativa), através da construção conjunta da confiança mútua e da vinculação positiva entre educadores e adolescentes e de um equilíbrio evolutivo de poder responsivo à ação em favor da pessoa em desenvolvimento. Esse movimento parece corroborar as idéias de Bronfenbrenner e Ceci (1994), no sentido de que: o poder do processo proximal para otimizar resultados desenvolvimentais deve ser maior num ambiente desvantajoso e desorganizado, caso ocorra neste um monitoramento consistente. Embora aqui não se esteja falando em transtornos do desenvolvimento, não se pode deixar de considerar alguns déficits pessoais e sociais existentes entre estes adolescentes e as mudanças efetivas ocorridas com a intervenção bem sucedida em estruturas (pessoal, familiar) menos organizadas, como foi o caso dos

participavam compartilhando tarefas e, por exemplo a composição de uma dramatização (sobre a gravidez na adolescência). Essas alterações foram traduzidas para o modelo ecológico da interação, o efeito dos processos proximais sobre o desenvolvimento seria mais forte em ambientes estáveis e estruturados. Na Casa 2 configurou-se, então, como um ambiente mais favorável ao desenvolvimento, pela qualidade da interação construído e facilitado pela dinâmica grupal (adolescentes que já haviam participando de atividades promovidas pela instituição). Isto porém não garante para garantir que todo o potencial desenvolvimental seja realizado.

O potencial desenvolvimental de um indivíduo é influenciado em função do número de vínculos apoiados no ambiente, entre aquele ambiente e outros ambientes, como a escola e a família. A visão de como o adolescente pode explorar possibilidades de transformação, participando deste projeto desta natureza puderam ser realizadas pelos educadores. Mudanças foram de natureza qualitativa se refere ao comportamento dos adolescentes promovido pela instituição, nos seus diferentes processos de auto-estima, incremento de habilidades sociais, participação no diálogo e à convivência, alegria, motivação, uso crítico, uso construtivo do tempo e do

*é dele e aprender a conversar, conquistar as coisas através do diálogo”.*

Observou-se o quanto o educador é uma figura central na rotina destes adolescentes. É um adulto responsivo a suas demandas de cuidado e afeto. A instituição, então, se reveste de uma natureza quase substituta à família. É clara a importância deste adulto como um personagem significativo nas suas vidas, seja pela frequência com que estavam presentes ao Projeto, seja pela referência positiva ao educador revelada numa atividade dirigida na Casa 1, em que lhes foi pedido para responder: *“em caso de necessidade a quem vocês pediriam ajuda em primeiro, segundo e terceiro lugar?”* e o educador figurou, para muitos adolescentes, como esta pessoa de apoio logo depois da mãe, da avó ou de Deus. Ou seja, ainda, pelo desejo de levar uma foto da educadora para casa para mostrar à mãe.

É para lá que a família liga procurando-os quando não dormem em casa, é para lá que voltam, depois de uma tentativa de se inserir na rua. Acompanhei o caso de E. (12 anos), que estava fora de casa e um dia chega no meio da manhã na Casa 1, ele procurou em primeiro lugar a instituição, precisava de um banho, de um prato de comida, vai embora. Alguns dias depois volta, *“é outro menino”*, penso eu, desde a hora em que cheguei ele permaneceu junto de mim, perguntou-me:

*“Lembra de mim no dia em que cheguei todo sujo com um outro menino? Estava na rua, mas voltei para casa”*,

Conta-me e acrescenta: *“ na rua estou correndo perigo, em casa não ”.*

Para os adolescentes da Casa 1, a instituição significa talvez a primeira inclusão num espaço social que lhes oferece alguma oportunidade de resignificar suas trajetórias de vida. A criminalidade e o tráfico de drogas são constantemente referidos em seus discursos, colocando-os lado a lado com modelos de socialização pouco favoráveis à construção da sua identidade, como ilustrado na fala deste adolescente do sexo masculino da Casa 1:

*“Os traficantes lá de onde eu moro leva os gringo para lá para*

reivindicam pela sua segurança. A... mais do que o reforço escolar, e querem ser reconhecidos.

Na Casa 2, os adolescentes... oficinas culturais<sup>5</sup> que funciona... e possuem maior consciência... instituição. Esta, para eles, sig... participação, além da família e... grupos, a instituição ocupa um... estruturando suas rotinas e ofer... de socialização.

## Discus

Assinalamos, com base na... bidirecional e sinérgica dos pro... elementos importantes para qu... e em outros projetos que atu... situação de risco - funcio... desenvolvimento dos partici... relacionamento entre a equ... adolescentes, a constância e esta... institucional, o cultivo do... reciprocidade e mutualidade, a... das interações.

A instituição, enquanto novo c... oferece para estes adolescentes r... a construção de novas respost... lidarem com as adversidades.

Os recursos pessoais, co... contextos interativos, precisa... enriquecidos por recursos so... um engajamento em interaçõ... que promovam trajetórias de... como aponta o estudo de S... moradores de rua. A autora... necessitam não só de lugares... e educação, mas também de ar... ou seja, estruturas de opo...



Quase não há referências a redes sociais de apoio; além da mãe, pai, irmãos, avó, Deus, o educador e um amigo – muitas vezes do Projeto – não referem outros adultos que possam fazer parte do seu processo de desenvolvimento.

Salienta-se ainda as possibilidades de resignificação das trajetórias destes adolescentes, a partir da participação num novo contexto desenvolvimental (as Casas de Acolhimento). Segundo Rosseti-Ferreira e Silva (2000, p. 17):

“O indivíduo imerso em um meio cheio de significações (...), poderá resignificar ou ter re-significado pelos outros e pelo contexto em que está inserido o sentido de sua existência e de seus atos, atribuído pela cultura, e reorganizar os “destinos” marcados, traçados e anunciados pela exclusão social.” (p. 17)

Diante do conjunto de reflexões acima, considera-se ainda um aspecto relevante como resultado desta pesquisa, as implicações para a prática. Aponta-se para a necessidade de políticas sociais mais sensíveis às demandas destes adolescentes em situação de risco social e pessoal, buscando no modelo multifatorial do risco e nos trabalhos sobre promoção de resiliência novas respostas às relações complexas saúde-doença, risco-proteção. Mesmo expostos a múltiplos fatores e à vulnerabilidade crescente, mesmo em um espaço físico e temporal limitado, foi possível aos adolescentes construir rotas alternativas. Deve-se, então, privilegiar ações no nível primário, através da construção de espaços de convivência, onde possam estabelecer relações positivas com adultos e pares e se engajar em ações pró-sociais. Aponta-se ainda para a necessidade de melhor adequação da escola às características e demandas múltiplas dos adolescentes, oferecendo uma educação inclusiva, em que se valorizem as diversas linguagens e culturas presentes na nossa sociedade. É importante que a educação se faça para além dos muros da escola formal e que se preocupe não só com o currículo básico, mas também com os valores para a cidadania e solidariedade, implicando ainda na formação de um educador capaz também de transitar pelos diversos universos e singularidades dos educandos. Figueiredo Santos, M. & de Souza Bastos, A. C. S. (2010). “A inserção da família: um estudo comparativo de casos.” M.F. & S.B. (Eds.). *Modos de partilhar: a inserção da família: um estudo comparativo de casos*. Tese de doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

## Referências

- Bastos, A. C. S. (1994). *Modos de partilhar: A inserção da família: Um estudo comparativo de casos*. Tese de doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas (1979).
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecological processes. Em W. Damon (Org. Série) & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1027). New York: John Wiley.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature - nurture in developmental perspective: A bioecological perspective. *Developmental Psychology Review, 101*(4), 566-586.
- Grotberg, E. H. (1997). *Findings from the research and practice of resilience*. Edmonton: IC Press.
- Hutz, C. S., Koller, S. H., & Bandeira, D. R. (1996). Resiliência em crianças em situação de risco. *Coletânea de Estudos em Psicologia, 79*, 79-86.
- Koller, S. H. & Hutz, C. (1996). Meninos e meninas em situação de risco: Dinâmica, diversidade e definição. *Coletânea de Estudos em Psicologia, 79*, 87-100.
- Leite, L. C. (1998). *A razão dos invencíveis: Meninos e meninas em situação de risco*. Rio de Janeiro: UFRJ/IPUB.
- Minayo, M. C. (1993). O limite da exclusão social: o caso de uma rua no Brasil. *Saúde em Debate, 62*. RJ/SP: Hucitec.
- Milito, C., & Silva, H. R. S. (1995). *Vozes do meio-fio: Experiências de resiliência*. Relume-Dumará.
- Rosseti-Ferreira, M. C. & Silva, A. P. S. da (2000). *Construindo rotas alternativas: Revisão bibliográfica à luz das significações*. Manuscrito não-publicado. Curitiba: Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Carlos.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and psychiatric morbidity. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316-331.
- Rutter, M. (1995). Resilience in the face of adversity: Concepts, models and mechanisms. *British Journal of Psychiatry, 167*, 598-611.
- Smollar, J. (1999). Homeless youth in the United States: A review of developmental issues. *New Directions for Child and Adolescent Development, 85*, 47-58.
- Thiollent, M. (1988). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Brasiliense.
- Tudge, J., Doucet, F. & Odeiro, D. (1999). Desenvolvimento humano em contexto cultural: O impacto do engajamento em atividades do cotidiano familiar. *Interfaces Revista de Psicologia, 3*, 41-44.
- Valsiner, J. (1997). A construção subjetiva da identidade. *Revista de Psicologia, 1*, 41-44.
- Winfield, L. (1996). The knowledge basis of resilience in children and adolescents. Em L. C. Crockett & A. Cougle (Eds.), *Resilience through adolescence: individual development in relation to family and community* (pp. 1-15). New York: Guilford Press.