



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Lisboa, Carolina; Koller, Sílvia Helena; Ribas Freitas, Fernanda; Bitencourt, Kelly; Oliveira, Letícia;
Porciuncula Pacheco, Lízia; Marchi Busnello De, Renata

Estratégias de Coping de Crianças Vítimas e Não Vítimas de Violência Doméstica

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 15, núm. 2, 2002, pp. 345-362

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18815212>

- ▶ 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

Estratégias de *Coping* de Crianças Vítimas e Não Vítimas de Violência Doméstica

Carolina Lisboa^{1,2,3}

Sílvia Helena Koller

Fernanda Freitas Ribas

Kelly Bitencourt

Letícia Oliveira

Lízia Pacheco Porciuncula

Renata Busnello De Marchi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Este estudo teve como objetivo investigar as estratégias de *coping* adotadas por crianças vítimas e não-vítimas de violência doméstica, quando inseridas no microssistema escolar. Participaram da pesquisa 87 crianças divididas em duas grupos: 49 crianças vítimas e 38 não-vítimas de violência doméstica, as quais responderam a uma entrevista estruturada nas quais foram identificados os problemas mais freqüentes experienciados com os professores e com os colegas e as estratégias utilizadas. As crianças vítimas de violência doméstica apontaram como problema de maior freqüência a agressividade da professora e a estratégia de *coping* de agredir fisicamente para lidar nos conflitos com seus pares. As meninas citaram com maior freqüência a busca de apoio de outras pessoas como estratégia para lidar com seu problema de conflito com os colegas. As meninas adotaram a inação, quando enfrentam problemas com seus professores e se incomodam com as agressões verbais destes. Os resultados são discutidos levando em conta o contexto ecológico e as implicações para a adaptação das crianças ao ambiente escolar. As palavras-chave: *Coping*; microssistema escolar; agressividade; resiliência; risco; proteção.

Coping Strategies of Domestic Violence Victimized and Non Victimized Children

Abstract

The present study aimed to investigate coping strategies of domestic violence victimized and non-victimized children in the school's microsystem. Eighty-seven children, divided in two groups participated in this study: 49 victimized children. They answered a structured interview to identify the most frequent conflicts with their teachers and classmates and the coping strategies to deal with those issues. The victimized children reported higher aggression from teachers, and physical aggressions as coping strategies to deal with peers. The non-victimized children reported more inaction when they faced problems with their teachers, and they felt more upset with teacher's verbal aggressions. The results are discussed based on the ecological context and hierarchical relations, and give subsidies out to support interventions to promote resilience and children's healthy adaptation to school.

Keywords: *Coping*; school system; aggression; resilience; risk; protection.

desenvolvimento. Muitos estudos têm sido orientados pelo referencial da saúde, visando a investigar comportamentos ou ações adotadas para lidar com problemas (Cowan, Cowan & Schulz, 1996; Heller, Larrieu, D'Imperio & Boris, 1999; Jessor, 1993). Um dos aspectos fundamentais destes estudos consiste em identificar aspectos saudáveis preservados que se ativam diante de situações estressantes e geram resultados adequados para que vítimas sigam o curso de seu desenvolvimento, tais como características de personalidade, uso de estratégias de *coping* e apoio social e afetivo (Lazarus & Folkman, 1984; Ryan-Wenger, 1992).

O conceito de *coping* vem sendo estudado por estar associado ao ajustamento social e saúde. As estratégias de *coping* consistem em mudanças cognitivas e esforços comportamentais conscientes, que gerenciam demandas internas e externas, percebidas pela criança como estressantes e avaliadas como sobrecarga aos recursos pessoais (Lazarus & Folkman, 1984; Zeidner & Endler, 1996). O termo *coping* não tem sido traduzido para o Português, pois não existem palavras equivalentes para definir este conceito (Ex.: “lidamento” ou “lidação”). A tradução por “enfrentamento”, utilizada tentativamente, provoca confusão, pois esta palavra implica uma ação direcionada a algum alvo, enquanto que a inação pode ser apontada como uma estratégia de *coping* comum em crianças. Estratégias de *coping* são ações deliberadas, conscientes, que podem ser aprendidas, usadas e descartadas e cujo objetivo é lidar com o estresse percebido (Ryan-Wenger, 1992). Constituem-se em um processo flexível e intencional e orientado para o futuro, na busca do alívio do *stress* (Parker & Endler, 1996).

O processo de *coping* envolve quatro conceitos principais: (a) interação da pessoa com o ambiente; (b) administra a situação estressora; (c) pressupõe a noção de avaliação e percepção da pessoa focalizada; e, (d) mobilização de esforços cognitivos e comportamentais para administrar, reduzir, minimizar ou tolerar as demandas internas e/ou externas, que emergem na interação pessoa-ambiente (Folkman & Lazarus, 1980). Baseado nestes aspectos deve

que emerge altera o problema existente no ambiente, como, por exemplo, estudar para o segundo teste escolar, quando o desempenho não é tão satisfatório no primeiro. *Coping* focalizado é definido como um esforço para regular o humor afetivo associado ao *stress* ou resultado de uma situação estressante. São exemplos de *coping* focalizado sair para correr diante de uma situação de risco provocada pelo *stress*, a fim de modificar a sensação emocional. No caso de crianças, observa-se que as estratégias de *coping*, geralmente, focalizadas em situações de risco, pois elas, na maioria das vezes, dispõem de recursos precários ou menos sofisticados para lidar com estressores. Tais situações para criança e adolescente estão fora do controle direto, dependendo de pais, cuidadores, família e/ou professores (Alvarez, 1999; Ryan-Wenger, 1992). A violência doméstica é um estressor cuja resolução está fora do controle da criança, mas que pode ser gerado por relações hierárquicas entre pais ou entre pais e filhos, nas quais o agressor detém o poder e a função de autoridade.

Considerando que o processo de *coping* é uma interação entre a pessoa e seu ambiente, é importante salientar que as estratégias variam de acordo com os contextos no qual a pessoa interage, bem como com suas características pessoais. Fatores ambientais influenciam as respostas de *coping* e determinam os tipos de estratégias utilizadas. O contexto social influencia na escolha das alternativas e recursos para lidar com os problemas. Determinadas ações são adequadas para certos contextos e determinadas situações, que podem ser escolhidas pelas crianças em outras situações (Amirkhan, 1990; Boekaerts, 1996; Stipek, 1996; Kennedy-Moore & Newman, 1991). Essas ações são antecipadas por mecanismos de avaliação ambiental. A pessoa ativa processos cognitivos para identificar a situação crítica com a qual se encontra, e lidar com a mesma de maneira eficiente.

principalmente aquelas relativas a aproximação e evitação, nos domínios escolar e familiar (Antoniazzi, 2000). Estratégias agressivas e de busca de apoio social ocorrem com freqüência em conflitos com pares, enquanto que com adultos, são comuns estratégias de ação direta – quando a negociação é possível, e de evitação ou inação, quando a negociação não é possível, devido a questões de hierarquia e autoridade (Dell'Aglio, 2000; Lisboa, 2001).

O contexto ecológico escolar ilustra claramente um sistema no qual as relações de hierarquia estão presentes e podem eliciar situações estressoras. A influência da escola é significativa no desenvolvimento infantil, pois as crianças passam a maior parte do tempo na escola. Além de ter um papel fundamental na aprendizagem infantil, as interações na escola promovem a regulação da atenção, da emoção e do comportamento (Eccles & Roeser, 1999). A escola pode auxiliar, ainda, no aumento da auto-estima e da auto-eficácia, por meio de oportunidades que requeiram habilidades sociais, do relacionamento com o grupo de iguais, e de situações que discutam valores, normas e regras. As relações de hierarquia presentes no contexto da escola devem ser identificadas e avaliadas segundo seu potencial de risco ou proteção para o desenvolvimento infantil (Rutter, 1987; Zimmermann & Arunkumar, 1994).

Diferenças entre os sexos podem também influenciar os processos de *coping* (Seiffge-Krenke, 1990). De uma maneira geral, meninos e meninas apresentam poucas diferenças em nível cognitivo, comportamental e emocional na infância, ficando estas mais bem demarcadas com a chegada da adolescência. Entretanto as diferenças entre os sexos na expressão da agressividade aparecem desde a infância. Os meninos, de acordo com a literatura, são mais agressivos que as meninas, envolvendo-se com maior freqüência em conflitos que utilizam força física. Embora consideradas menos agressivas, as meninas tendem a manifestar indiretamente a agressão, expressando verbalmente sua hostilidade. Seiffge-Krenke (1990) observou que meninas adolescentes tendem a utilizar mais

eventos resultam em um processo de coping. Os meninos devem ser fortes, resistentes, com adequada coordenação motora, mais delicadas, obedientes e mais pacíficas (Ruble & Martin, 1998). Quando os meninos desenvolverem respostas competentes ao estresse social, já os meninos para se adaptarem ao seu sexo biológico, por exemplo, adotarem estratégias competitivas. Socialização ocorre também no ambiente escolar, respondendo a influências culturais e ambientais. Bandura (1969, 1997) argumenta que as crianças aprendem padrões culturais de coping, que dependem do seu sexo biológico, por exemplo, os meninos aprendem a serem mais competitivos e os meninas mais pacíficas. Modelos masculinos e femininos de coping convivem (professores e pais, amigos, vizinhos).

O contexto influencia significativamente o uso das estratégias de coping. A violência doméstica é um ambiente que influencia nos processos de coping das crianças, podendo ser tanto uma causa quanto consequência de problemas emocionais das crianças, por exemplo, a utilização de estratégias de coping para lidar com situações de violência no ambiente familiar. As crianças que testemunham ou vêm de ambientes de violência no ambiente familiar têm menor repertório de estratégias pequenas e mais frequentemente usadas que as demais crianças (Caminha, 1999). O ambiente agressivo gera a aprendizagem de estratégias de coping também agressivos, como a evitação de problemas. Na escola, por exemplo, as meninas que são vítimas de violência doméstica tendem a lidar com colegas e professores, gerando maior interação social. O processo de aprendizagem e de socialização é influenciado por fatores como o nível decompanheirismo (Ladd & Pekel, 1996), a força física e a força psicológica (coerção) ou para resistir a impo-

repertório destas respostas na sua memória (Bandura & Walters, 1959; Coie & Dodge, 1998). Quando se depara com uma situação de *stress*, utiliza estratégias de *coping* agressivas, respondendo a um ambiente que falhou em lhe oferecer outras alternativas para resolução de seus problemas (Coie & Dodge, 1998; Jessor, 1993; Loeber & Hay, 1997; Pierre & Layzer, 1998). Podem, também, adotar estratégias de *coping* do tipo internalizadas (culpar-se) ou externalizadas (culpar outra pessoa, gritar ou bater). São, em geral crianças ansiosas, com dificuldades de concentração, hipervigilantes e com elevados níveis sentimentos de culpa. Utilizam-se, muitas vezes, associadas à agressividade, estratégias de *coping* evitativas, revelando desejo que o problema nunca tenha ocorrido para tentar alcançar aceitação social (Almquist & Hwang, 1999; Cummings, Hollenbeck, Ianotti, Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1986).

O presente estudo investiga as estratégias de *coping* de meninos e meninas, vítimas e não vítimas de violência doméstica, com o objetivo de identificar os problemas apontados por crianças, no microssistema escolar, com relação às questões de hierarquia envolvidas (relações com professores e colegas). Visa, ainda, a identificar as estratégias de *coping* utilizadas por crianças de ambos os grupos, buscando diferenças entre os grupos de vítimas e de não-vítimas e por sexo. São sublinhadas as características de risco e proteção envolvidas, para subsidiar para intervenções e programas de prevenção em escolas, junto às crianças e aos professores.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 87 crianças, com idades entre 7 e 12 anos ($m=9,06$; $dp=1,36$; G1 = 44; G2 = 43), divididos em dois grupos. O Grupo 1 foi composto por 49 crianças vítimas de violência doméstica que apresentaram ocorrência de, pelo menos, uma queixa de violência doméstica contra as mesmas (meninos = 25; meninas = 24). O Grupo 2 foi composto por 38 crianças não-vítimas de violência doméstica (meninos = 19; meninas = 19).

escola com professores e com colegas e as estratégias de *coping* utilizadas pelas mesmas para lidar com a violência. Foram investigados os sentimentos das crianças quanto à percepção do problema e depois da solução proposta, a resolução deste e a auto-avaliação sobre as estratégias adotadas. Algumas perguntas iniciais da entrevista tinham o objetivo de criar vínculos com a criança e eram consideradas na categorização (Anexo A).

Procedimentos

Em um primeiro momento, foi feito contato com as escolas para a realização do estudo. Os objetivos da pesquisa foram explicados e os pais receberam a direção da instituição, equipe de orientadoras e professores, solicitando-se o consentimento e a autorização por escrito em nome das crianças para a execução. Foram levantados os nomes das crianças e suas respectivas idades para a formação dos dois grupos. O Grupo 1 era composto por crianças com queixas de violência doméstica, que frequentavam a escola, com encaminhamento ao Conselho Tutelar e ao Departamento Médico Legal. Também faziam parte do Grupo 1, crianças supostamente vítimas de violência que não apresentavam indicadores (físicos, psicológicos e comportamentais) identificados pelas orientadoras educacionais das escolas. As suspeitas foram confirmadas durante a entrevista e as crianças encaminhadas ao Conselho Tutelar. O Grupo 2 era composto por crianças sem queixa ou suspeita de violência doméstica.

Para a realização das entrevistas, foi solicitado o consentimento informado dos pais das crianças. Este procedimento gerou muitas dificuldades para os pesquisadores. O objetivo de solicitar este consentimento é garantir que o estudo respeite os direitos das crianças e que esteja de acordo com a legislação brasileira. Embora este procedimento gerou muitas dificuldades, ele se baseia em uma questão ética importante: a proteção do participante. Surgiram questionamentos baseados no fato de que algumas crianças tinham história de abuso físico ou sexual, mas não estavam vivendo mais com o responsável legal, ou seja, sem perda de pátrio poder, embora legalmente consideradas como vítimas.

foram chamados à escola. Muitos não compareceram, outros eram analfabetos e não podiam assinar o documento ou com baixa escolaridade e com dificuldade de avaliar riscos e benefícios da pesquisa, ou de demonstrar interesse pelo processo e estar realmente cientes do sentido real de sua autorização. Diante destas dificuldades, a equipe optou por consultar o Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul e outros profissionais da área jurídica na busca de uma solução para estes problemas. Foram consultados o Código de Ética Profissional da Psicologia e a Resolução N. 196/96 do Ministério da Saúde (1996), que era o único código existente naquela ocasião. Foram, também, revisados códigos de ética internacionais (Society for Research in Child Development, www.srcd.org), discutindo-se a validade do consentimento de pais abusadores e que podem vir a ser denunciados, perdendo o pátrio poder sobre os filhos e a importância de eliminar entraves que dificultem a pesquisa junto a famílias com história de violência doméstica. De qualquer forma, foi exigido pela Universidade que o termo de consentimento informado fosse assinado pelos pais e/ou responsáveis. Foi obtido também, por opção da equipe, o termo de consentimento informado das Escolas. A discussão sobre as questões éticas envolvidas nesta pesquisa gerou produção científica sobre os dilemas enfrentados por pesquisadores sobre famílias com história de violência doméstica (Lisboa & Koller, 2000) e consultas e discussões e, de uma certa forma, subsidiaram alguns itens da Resolução 016 do Conselho Federal de Psicologia (2000) que na época ainda não havia sido homologada.

Apesar das inúmeras dificuldades, o consentimento informado foi solicitado e obtido, embora, na maioria

das vezes, isto tenha sido percebido como um procedimento burocrático. O consentimento informado não é, em geral, mas diante das informações anteriormente pode representar uma barreira para pesquisas junto a famílias com violência doméstica, evitando não só as possibilidades de discussões entre pesquisador e de saúde pública do Brasil e da comunidade de cidadãos. Após a solicitação de autorização das mães e dos pais, entrou-se em contato com elas explicando-lhes os procedimentos da pesquisa e solicitando sua participação. Em seguida, foi solicitada a autorização das mães para as entrevistas. As entrevistas foram realizadas individualmente, em salas cedidas pelas escolas, gravadas e transcritas literalmente.

Resultados

Os resultados obtidos na pesquisa foram submetidos a uma análise qualitativa, criadas categorias de sentido e calculadas as percentagens. A Tabela 1 apresenta as percentagens das respostas das crianças quanto aos problemas que enfrentam dentro do microssistema escolar.

Ao serem questionadas sobre os problemas que enfrentam dentro da escola, com suas professoras no contexto da sala de aula, 57,8% das crianças se refere à categoria “Problemas de comportamento” (38,2%), que consiste em cartões de boletim para os pais, advertências da professora, punição e comportamento das crianças, juntamente com outras situações de

Tabela 1

Freqüências e Percentagens das Respostas à Pergunta: “Conte-me um problema com a sua professora que acha que é de comportamento”

pela mesma. A segunda maior freqüência de respostas refere-se à categoria “Agressões Verbais” (28%), incluindo xingamentos, gritos e ironias da professora para com as crianças, independente de estas apresentarem comportamentos inadequados.

A Tabela 2 mostra o relato das crianças com relação aos seus sentimentos ao perceberem o problema. Cinquenta e seis por cento das crianças refere se sentir mal, chateado(a) ou triste, quando percebe um problema com a professora. Outras crianças relataram não sentir nada (19%) e 13% informaram sentir raiva, nervosismo, braveza.

A Tabela 3 mostra que a estratégia de *coping* que as crianças relataram utilizar com maior freqüência para lidar com problemas com a sua professora é “Não fazer nada” (65,5%).

Tabela 2

Freqüências e Percentagens das Respostas à Pergunta: “O que você sentiu na hora do problema com a professora?” (n=84)

Categorias	Freqüência	%
Mal, chateado, triste	47	56
Nada	16	19
Raiva, nervosismo, braveza	11	13
Outros	8	9,5
Não sabe	1	1,2
Bem	1	1,2
Total	84	100

Tabela 3

Freqüências e Percentagens das Estratégias de Coping que as Crianças Relatam Adotar para Lidar com Problemas com a Professora (n= 88; respostas múltiplas)

Categorias	Freqüência	%
Não fazer nada	57	65,5
Conversar com a professora	6	6,9
Estudar mais	6	6,9
Sair da sala ou lugar onde ocorreu o problema	6	6,9
Obedecer à professora	4	4,6
Outros	4	4,6
Buscar apoio com outras pessoas	3	3,4
Enfrentar a professora	2	2,3
Total	88	100

Na Tabela 4 estão descritas as respostas das crianças quando questionadas sobre sua autopercepção quanto às suas estratégias de *coping* relatadas.

A Tabela 4 mostra os resultados da pergunta que investiga a avaliação das crianças sobre as estratégias que relataram adotar para lidar com problemas com suas professoras. A maioria das crianças (51,6%) acreditava que a estratégia que mais frequentemente utilizava era “a razão”, ou seja, a estratégia que a professora tem sempre a razão (51,6%). A estratégia que mais freqüentemente foi relatada resolve o problema e por isto a utilizava (36,6%) e também que o uso da mesma estratégia é a melhor maneira de lidar com problemas com que elas sejam mais repreendidas na escola.

Tabela 5

Frequências e Percentagens das Respostas à Pergunta: "O que você sentiu depois que te ouviu se resolheu o problema com a sua professora?" (n = 60)

Categorias	Freqüência	%
Bem, aliviado, melhor, legal	33	55
Raiva, brava, mal-estar, tristeza, chateação	14	23,
Outros	7	11,
Nada	6	1
Total	60	100

Quando afirmaram que não usariam a mesma estratégia, as justificativas se dividiram em: porque a estratégia não resolve, ou seja, não é eficaz (54,5%); e, porque existem outras possibilidades de estratégias diferentes das mencionadas e que, segundo as crianças, poderiam resolver o seu problema (45,5%). Na Tabela 5 estão descritos os sentimentos que as crianças relataram ao perceber o problema. A maioria das crianças relatou sentir-se bem após o problema ter se resolvido ou terminado (55%). Outras crianças referiram sentir raiva, bravura, etc. (23,5%).

A Tabela 6 descreve as respostas sobre os problemas que as crianças relataram envolvendo seus colegas (grupo de iguais).

Os problemas com colegas foram as agressões físicas por “Também foram citadas com frequência os colegas brigando entre si” (20,1%).

De acordo com a Tabela 7, as crianças sentem-se mal quando percebe o problema. Algumas crianças informaram sentimentos associados (34,2%).

De acordo com a Tabela 8 utilizada pelas crianças, quando com seus colegas, é a busca da professora, pais, irmãos mais

Tabela 6

Freqüências e Percentagens das Respostas à Questão: “Conte-me um problema com alguma coisa” (respostas múltiplas)

Categorias	Freqüências	%
Agressões físicas	35	35
Ver colegas brigando entre si	23	23
Agressões verbais	19	19
Outros	8	
Ameaças	6	
Estrago ou roubo de materiais pessoais	5	
Mentiras sobre seu comportamento	2	
Separação dos meus amigos	1	

Tabela 8

Freqüências e Percentagens das Estratégias de Coping que as Crianças Informam Utilizar para Lidar com Problemas com o Colega (respostas múltiplas)

Categorias	Freqüência	%
Buscar apoio de alguém	29	29,8
Agressões físicas	19	19,5
Não fazer nada	18	18,5
Romper a amizade com o colega	8	8,2
Agressões verbais	7	7,2
Separar brigas dos colegas	6	6,2
Sair do local onde ocorreu o problema	6	6,2
Conversar com o colega	2	2,2
Chorar	1	1,2
Estudar mais	1	1,2
Total	89	100

escola, etc. (29,8%). Também foram citadas com freqüência alta as categorias: “Agressões Físicas” (19,5%) e “Não fazer nada” (18,5%).

Os dados apresentados na Tabela 9 revelam que a maioria das crianças usaria a mesma estratégia, porque adianta, ou seja, porque a avaliam como eficaz (64,2%). Entretanto, grande parte das crianças levantou novas possibilidades de estratégias (49%). As crianças que usariam estratégias

diferentes também relatam que adotaram outra estratégia, porque a estratégia que relataram anteriormente, não resolveu seu problema (45%).

Segundo a Tabela 10, a maioria das crianças que sentiu-se bem, melhor, otimista e calmo, terminou o problema (50%).

Tabela 9

Freqüências e Percentagens das Categorias Referentes às Justificativas da Auto-Avaliação das Crianças sobre suas Estratégias Relacionadas aos Problemas com os Colegas (respostas múltiplas)

Usaria a mesma estratégia (<i>n</i> = 42)*			Usaria uma estratégia diferente (<i>n</i> = 5)	
Categorias	Freqüência	%	Categorias	Freqüência
Porque resolve	27	64,2	Porque existem outras estratégias possíveis de serem utilizadas	25
Porque é a única coisa que posso fazer	8	19		
Porque é certo	6	14,2	Porque não resolve	23
Porque não quero me prejudicar mais na escola	1	2,3	Faria outra coisa seguindo orientação de outros	3
Total	42	100		

Cruzamentos entre os Grupos 1 e 2 e as Categorias Identificadas

Foi utilizado o Teste de Qui-quadrado (χ^2) para verificar as diferenças entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) com relação às categorias identificadas na entrevista referentes aos tipos de problemas com professores e colegas enfrentados e relatados e às estratégias de coping adotadas. A seguir serão descritas apenas as análises que obtiveram resultados significativos.

De acordo com a Tabela 11, existe diferença significativa entre os Grupos 1 e 2 no que se refere à categoria “Agressões Verbais”, levantada a partir da questão “Conte-me um problema com a sua professora”. As crianças vítimas de violência doméstica (Grupo 1) referem com maior freqüência este tipo de problema com a professora do que as crianças não vítimas (Grupo 2).

Como mostra a Tabela 12, existe diferença significativa entre os Grupos 1 e 2 com relação ao uso de agressões

físicas como estratégia de coping com o colega. Verifica-se que as crianças vítimas de violência doméstica (Grupo 1) utilizam mais freqüentemente esta estratégia quando não vítimas (Grupo 2).

Cruzamentos entre os Grupos 1 e 2 e as Categorias Identificadas

Foi utilizado o Teste de Qui-quadrado (χ^2) para verificar as diferenças entre os sexos e a categoria de percepções das crianças sobre quem faz parte da sua família; adotadas e não adotadas e as estratégias de coping adotadas. A seguir, serão descritas apenas as análises que obtiveram resultados significativos.

A Tabela 13 mostra diferenças entre os sexos das crianças e o uso das estratégias de coping para lidar com problemas com os colegas ($\chi^2= 7,82$; $p<0,01$). O resultado indica que as meninas apresentam maior freqüência, neste tipo de estratégia, quando estão diante de conflitos.

Tabela 11

Cruzamento entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) com Relação à Categoria “Agressões Verbais”, Identificada a partir das Respostas

*Questão: “Conte-me um problema com a sua professora” (N=87; * $p<0,05$)*

Grupo	Mencionou	Não mencionou	Total
1	21 (24,1%)	28 (32,1%)	49 (56,3%)
2	4 (4,5%)	34 (39%)	38 (43,6%)
Total	25 (28,7%)	62 (71,2%)	87 (100%)

Tabela 12

Cruzamento entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) e a Categoria “Agressões Físicas”, Identificada a partir das Respostas

*“O que você faz quando tem um problema com seu(s) colega(s)?” (N= 87; * $p<0,05$)*

Grupo	Mencionou	Não mencionou	Total
1	16 (18,3%)	33 (37,9%)	49 (56,3%)

A Tabela 14 mostra que as meninas utilizam, com maior freqüência que os meninos, as agressões verbais como estratégia de *coping*, quando enfrentam problemas com seus colegas. Existe diferença significativa entre os sexos ($X^2= 7,79; p<0,01$).

A Tabela 15 mostra que as meninas citam, com maior freqüência que os meninos, as agressões verbais dos colegas como um problema enfrentado com os mesmos. Existe diferença significativa entre os sexos nesta categoria ($X^2= 5,72; p<0,05$).

As meninas adotam, com mais freqüência que os meninos, a inação (“Não Fazer Nada”), quando enfrentam problemas com suas professoras.

A Tabela 17 mostra que existe diferença na freqüência de respostas na categoria “A referente aos problemas enfrentados e professora ($X^2= 2,98; p<0,05$). As meninas citam este tipo de problema do que os meninos.

Discussão

Os resultados obtidos possibilitam a discussão relevante acerca das crianças vítimas de violência doméstica, e das diferenças entre os sexos, a partir dos relatos das crianças entre os problemas enfrentados com professoras.

Tabela 14

*Cruzamento entre os Sexos e a Categoria “Agressões Verbais”, Identificada a partir dos Relatos Sobre as Estratégias de Coping Adotadas, quando há Problema com o Colega (N= 87; **p< 0,01)*

Sexo	Mencionou	Não mencionou	Total	X^2
Masculino	0 (0%)	44 (50,5%)	44 (50,5%)	7,79**
Feminino	7 (8%)	36 (41,3%)	43 (49,4%)	
Total	7 (8%)	80 (91,7%)	87 (100%)	

Tabela 15

*Cruzamento entre os Sexos e a Categoria “Agressões Verbais”, Identificada a partir dos Relatos das Crianças com Relação aos Problemas Enfrentados com os Colegas (N= 87; *p< 0,05)*

Sexo	Mencionou	Não mencionou	Total	X^2
Masculino	5 (5,74%)	39 (44,8%)	44 (50,5%)	5,72*
Feminino	14 (16%)	29 (33,3%)	43 (49,4%)	
Total	19 (21,8%)	68 (78,1%)	87 (100%)	

Tabela 16

*Cruzamento entre os Sexos e a Categoria “Não Fazer Nada”, Identificada a partir dos Relatos Sobre as Estratégias de Coping Adotadas para Lidar com um Problema Involvendo a Professora (N= 87; *p< 0,05)*

Sexo	Mencionou	Não mencionou	Total	X^2
------	-----------	---------------	-------	-------

estratégias de *coping* adotadas no ambiente escolar. As repreensões (orais e escritas) foram os problemas com professores mais citados pelas crianças do estudo. Este resultado pode ser explicado pelo fato de crianças e pré-adolescentes se incomodarem, quando são chamados a obedecer a regras ou quando alguém aponta os limites a serem respeitados (Steinberg, 1999). Entretanto, a segunda maior frequência de respostas refere-se a agressões verbais por parte da professora. Com este resultado, é questionado o papel da professora no desenvolvimento dos seus alunos, bem como a qualidade das repreensões citadas anteriormente. As crianças deste estudo podem estar denunciando dificuldade das suas professoras em exercer a autoridade de forma adequada e afetiva, além de estarem manifestando incômodo em obedecer a regras e normas. Professores percebidos como agressivos, inadequados ou com dificuldades de estabelecer disciplina e bom rendimento dos seus alunos não representam fatores de proteção para as crianças (Henderson & Milstein, 1996). O microssistema escolar pode representar para as crianças uma alternativa de apoio, que não encontram em seu microssistema familiar (Henderson & Milstein, 1996). As reclamações das crianças desta pesquisa sobre as repreensões e as agressões verbais das professoras, incluindo gritos, xingamentos, deboches e ironias pode estar denunciando um sistema educacional que falha em exercer seu papel de rede de apoio social e protetiva para as crianças.

A estratégia de *coping* inação (“Fazer Nada”), adotada para lidar com um problema envolvendo a professora, obteve a maior frequência de respostas. As crianças dispõem de menos recursos que os adultos para lidar com seus estressores, principalmente quando estes estão relacionados a seus pais, família, professores ou condições sócio-econômicas. Estes problemas fogem de seu controle pessoal. Por outro lado, as habilidades cognitivas das crianças se sofisticam durante a infância e adolescência, mas o mais alto nível de desenvolvimento cognitivo alcançado é de operações lógicas e formais (Ryan-Ward, 1992). As crianças, portanto, têm menor

crianças do estudo e suas professoras. A figura de autoridade, segundo Braga (1999), se baseia em uma relação de reciprocidade de poder com seus alunos (Braga, 1999). Provavelmente, os participantes da pesquisa agir quando têm um problema, evitando as consequências negativas de se envolver (baixas notas, etc.) e evidenciam a diferença entre ambos. Esta pode ser a razão porque as crianças percebem sem alternativas para lidar com o problema de *coping* eficaz e optam por não agir, evitando confrontar a professora. Tais conclusões são confirmadas pelas respostas das crianças às perguntas sobre as estratégias de *coping*, adotadas pelas professoras. A maioria das crianças respondeu que lidavam pelo mesmo problema que suas professoras usariam a mesma estratégia de coping, justificando que a professora era a única que lidava com o problema. No estudo realizado por Dell’Aglio (1999), que corroborou estes achados, observou-se que as crianças sentiam aceitação e inação, quando estavam com os adultos. Dell’Aglio salienta que as estratégias de coping que podem estar associados a questões de hierarquia presentes nas relações entre pais e filhos, faziam parte as crianças entrevistadas. Estas colocações confirmam a pesquisa aqui descrita, bem como levantadas sobre os resultados.

Após identificar os problemas de coping relatados pelas crianças e as estratégias que obtiveram maior frequência, foi possível comentar as semelhanças e diferenças entre as crianças, vítimas e não vítimas. De uma maneira geral, com exceção da estratégia de inação, não ocorreu diferença significativa entre as duas amostras do estudo, no que se refere ao tipo de coping adotado.

adaptativas e funcionais (Holahan, Moos & Schaefer, 1996). Já as estratégias evitativas, como negação, distração ou inação tendem a dificultar o desenvolvimento saudável (Endler & Parker, 1990). A semelhança entre as respostas das crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica pode estar associada à ação de fatores de proteção presentes no contexto destas. As crianças vítimas de violência podem encontrar na escola tantos fatores de proteção (professores, SOE, colegas, etc.) que amenizem a influência do risco (violência) sobre seu desenvolvimento e façam com que elas apresentem estratégias de *coping* saudáveis. Por outro lado, os dados deste estudo sugerem que as professoras, provavelmente, não possam ser consideradas fatores de proteção responsáveis pelas estratégias adaptativas das crianças vítimas de violência doméstica, dado que justificaria a semelhança entre os grupos. O problema com as professoras, mais citado pelas crianças do estudo, foi as repreensões, seguidas das agressões verbais das professoras, e a estratégia mais usada nestes casos foi a inação, que segundo a literatura não é considerada uma estratégia saudável (Endler & Parker, 1990). De acordo com estes resultados, pode-se levantar a hipótese de que as crianças não vítimas, mesmo não sofrendo violência doméstica, enfrentam outros tipos de risco no microssistema escolar e, com isso, têm seu desenvolvimento e interações sociais prejudicadas. Se a violência doméstica é tão danosa ao desenvolvimento, provavelmente o contexto ecológico escolar não oferece proteção a crianças não vítimas, pois elas também relatam estratégias de *coping* pouco adaptativas, quando lidam com problemas com seus professores. Estas crianças, mesmo não expostas à agressão em seu microssistema familiar, tomam conhecimento desta na escola e, através do modelo e exemplo dos colegas, também podem se tornar mais agressivas. Esta colocação explica a semelhança entre crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica com relação aos problemas e estratégias de *coping* referentes a conflitos com os colegas. Convém enfatizar que tais afirmações são baseadas em observações e relatos. Assim, para que

categoria “Agressões Verbais”. Este dado se às características do microssistema familiar que sofrem violência em casa e aos fatores de proteção presentes nos ambientes nos quais vivem. Vivendo em situação de risco, as crianças vítimas de violência doméstica necessitam de educação que transmitam energia e força, para que possam desenvolver estratégias de *coping* adequadas para lidar com os problemas de seu processo de desenvolvimento. Crianças resilientes (Bronfenbrenner, 1979/1996, Bronfenbrenner & Morris, 1998; Hendry et al., 1996). As crianças vítimas de violência doméstica participaram da pesquisa, trazem expectativas e desejos diferentes para o comportamento de seus professores e colegas. Vêm de microssistemas familiares nos quais vivem de seus pais e parentes e/ou a testemunham a violência. Eles esperam encontrar na escola um grupo de pessoas que as apóie e com capacidade para auxiliá-las no seu desenvolvimento acadêmico e emocional. Pode-se inferir que as agressões verbais têm maior impacto para estas e por isso elas têm maior freqüência.

Rutter (1999) salienta que os fatores de risco estão diretamente relacionados com as circunstâncias de vida, a maneira pela qual as pessoas se confrontam com elas e constroem suas experiências através deles. Os ciclos prejudiciais na promoção da resiliência. Um exemplo é uma criança agressiva (que aprende este comportamento de um parente ou de uma professora, como exemplificado no relato de uma das crianças do estudo), tende a responder novamente com agressividade. A professora responde a esta agressividade com agressividade, sucessivamente. O ciclo está formado. A dinâmica de interação entre o microssistema familiar, no qual existe violência, e as características da Pessoa – comportamentos e atitudes – expõem as crianças ao risco e as tornam mais suscetíveis a desenvolver comportamentos desadaptativos. Para que este processo, é preciso que professores e pais sejam sensíveis a esse problema e busquem soluções para

motivação e resultando em um despreparo para lidar com os comportamentos dos alunos (Dias, Salzstein & Millery, 1999). Este pode ser o caso dos professores do estudo. Por outro lado, para Freire (1998), as relações entre professores e jovens alunos no Brasil são mais afetivas que em outras culturas. Este fato é contrário aos dados obtidos e pode justificar o incômodo das crianças do estudo frente às repreensões e às agressões verbais de seus professores, pois existe uma expectativa cultural de proximidade afetiva destes ou das “tias” e “tios”, como as crianças os costumam chamar, mas não está havendo reciprocidade.

Observa-se semelhança entre os sexos das crianças com relação aos problemas com colegas e professores enfrentados e relatados e às estratégias de *coping* adotadas. Esta semelhança pode estar associada ao fato de que as diferenças entre os sexos não parecem tão delimitadas na infância, mas tendem a ficar salientadas na adolescência e idade adulta. As diferenças observadas em crianças em idade escolar estão, geralmente, relacionadas à agressividade (Coie & Dodge, 1997; Ruble & Martin, 1997). Entretanto verificou-se diferença entre meninos e meninas com relação ao uso da estratégia de *coping* inação (“Não Fazer Nada”) adotada para lidar com problemas com a professora. As meninas utilizam mais esta estratégia que os meninos. Este dado está associado a pressupostos teóricos que enfatizam que as meninas são mais passivas, delicadas, dependentes, ansiosas e medrosas que os meninos (Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997; Ruble & Martin, 1998). Possivelmente, as meninas entrevistadas optem pela inação quando enfrentam um problema com a professora porque esta representa autoridade (questões de hierarquia) e não pode ser questionada ou atacada. Estas meninas também temem as consequências do uso de outras estratégias e, devido a suas características de passividade, escolhem não fazer nada. As meninas também relataram, com maior freqüência que os meninos, as agressões verbais por parte das professoras como um problema

sentimentos negativos como “me senti chateado”, “Me sinto triste” e outros sentimentos. Os estudos apontam que, no momento da avaliação, o indivíduo experimenta sentimentos que são desagradáveis e, a partir daí, tenta resolver o conflito percebido e tentar alterar o problema existente no contexto (Almquist & Hwang, 1984; Ryan-Wenger, 1992). Contudo, não houve diferença significativa entre as vítimas e não-vítimas e entre os sexos, o que confirma a semelhança entre a interação Pessoa-Contexto. Mesmo que uma situação de risco específica possa levar grupos de crianças possuam características diferentes entre si, existem aspectos comuns que se refere ao processo de coping. No que diz respeito ao sexo das crianças, elas, de forma geral, percebem um problema, evitam situações desagradáveis (Boekaerts, 1996; Ryan-Wenger, 1992).

É importante comentar que os resultados citados pelas crianças da amostra do presente estudo, no momento da percepção de um problema com os colegas, foi a raiva. A raiva é um sentimento necessário à sobrevivência. O sentimento de raiva permite que o ser humano se proteja, se defenda, quando se sente ameaçado. Quando este sentimento foge da consciência, pode gerar ódio e manifesta-se sob forma de agressividade (Lindahl, 1999). Mesmo que não exista diferença entre as crianças vítimas e não-vítimas quanto ao tipo de reação em relação aos sentimentos ao perceberem um problema, de maneira geral, a maioria das crianças (vítimas e não-vítimas) relataram que as agressões verbais por parte das professoras e estrategicamente planejadas, com o intuito de causar danos psicológicos e emocionais.

Pessoa) e o Contexto no qual se deu o conflito. Neste caso, também não se evidenciou diferença significativa entre crianças que sofreram violência e as que não sofreram e entre os sexos dos participantes. As semelhanças revelam que estes sentimentos podem estar desvinculados de risco e não estão relacionados a diferenças entre os sexos, pois são típicos do desenvolvimento durante o ciclo vital e do processo de *coping*. O processo de *coping* envolve a interação da pessoa focalizada com seu ambiente, onde ela percebe um estressor e, geralmente, experimenta uma sensação física e emocional desagradável. Quando este problema é resolvido pela pessoa ou, por si só termina, a sensação incômoda também tende a desaparecer (Folkman & Lazarus, 1980; Lazarus & Folkman, 1984).

Quando abordados os problemas e as estratégias de *coping* da criança com relação aos seus colegas, observam-se as maiores freqüências de respostas nas categorias: “Agressões Físicas” (chutar, bater, morder, empurrar, dar um soco, dar um tapa, etc.), referindo-se aos problemas e “Busca de Apoio de Alguém”, como estratégia de *coping*. Essas foram as maiores freqüências de respostas, considerando a amostra total de crianças. O fato das crianças apontarem as agressões físicas de seus colegas como um problema pode ser analisado dentro do ciclo vital. Na sua faixa etária, é natural que se incomodem com estes problemas de agressividade e manifestem comportamentos agressivos (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997; Pierre & Layzer, 1998). Por outro lado, os relatos das crianças também podem estar associados a características do macrossistema, refletindo uma situação sócio-histórico-cultural que revela aumento nos níveis de violência (Haase, Käppeler & Schaeffer, 2000). O macrossistema do conjunto das crianças do estudo reflete fatores econômicos (desemprego dos pais, pobreza, etc.) e culturais que influenciam o aumento dos casos de agressividade das crianças e da utilização desta agressão na educação dos filhos, nos relacionamentos pessoais e de trabalho.

colegas. Neste caso, a discussão sobre as situações vividas pelos dois grupos de crianças deve ser retomada. As crianças que não são vítimas de violência doméstica, mesmo quando vivem violência em casa, podem estar presenciando a violência na escola com os colegas e também podem estar aprendendo o padrão agressivo, através de observação vicária e o repetindo nas suas interações com os colegas iguais (Bandura 1969, 1997).

A estratégia de *coping* mais citada para lidar com os problemas que envolvem colegas, incluindo os grupos de crianças, foi a busca de apoio de outras pessoas. As referências teóricas sobre os poucos estudos que discutem as estratégias cognitivos, financeiros, situacionais, etc., que as crianças dispõem, para lidar sozinhas com situações de risco explicam este resultado (Boekaerts, 1991; Boekaerts & Van Leeuwen, 1992; Summerfeldt & Endler, 1996). As crianças que vivem violência em casa relataram buscar ajuda junto aos pais, irmãos, professores, a própria professora, outros funcionários, vizinhos e parentes próximos. O fato das crianças recorrerem com grande freqüência a inação (“Não faço nada”) para lidar com o problema com a professora, pode ser explicado pelo fato de que elas não conseguem lidar com a situação de violência que vivem, devido à ausência de questões de hierarquia entre os riscos que elas vivem e os riscos envolvidos neste processo proximal. Conforme Bandura (1997), a maior equilíbrio de poder nas relações entre crianças provavelmente, não se vislumbram sem a participação de adultos. Pelo contrário, elas buscam orientações, conselhos e apoio de outras pessoas, em geral mais velhas que elas. De acordo com Dell’Aglio (2000), as crianças também recorrem a ações mais diretas como busca de apoio social e de outras pessoas, em geral mais velhas que elas. Ainda assim, corrobora os resultados deste estudo e a existência de uma relação entre estratégias de *coping* infantil e a hierarquia presentes no contexto das crianças.

Este dado é relevante para o desenvolvimento de programas de intervenção e de prevenção, que precisam de uma rede social afetiva eficaz para auxiliá-las nas suas estratégias de *coping* frente ao risco de violência na escola (Zaleski, Levey-Thors & Schaeffer, 2000).

problemas com seus colegas verificou-se diferença significativa na categoria “Agressões Físicas”. As crianças vítimas de violência utilizam, com maior freqüência, agressões físicas do que as não vítimas como estratégia de *coping* para lidar com seus colegas. Segundo a literatura, estas crianças podem aprender um padrão violento de interação em família, através do qual mediam suas ações e comportamentos na esfera social. A violência sofrida no microssistema familiar é levada para os demais ambientes que a criança freqüenta, e estas crianças utilizam estratégias adaptativas agressivas, as quais são ineficazes e provocam rejeição e conflitos nos ambientes em que interagem (Bandura & Walters, 1959; Caminha, 1999; Coie & Dodge, 1998; Ladd & Burgess, 1999; Loeber & Hay, 1997; McWhiter, 1999; Pires, 1999). Estas afirmações se referem ao Processo das crianças, no qual interagem suas características comportamentais (dimensão Pessoa) e a influência do microssistema familiar.

As meninas relatam as agressões verbais por parte dos colegas como um problema que enfrentam com maior freqüência que os meninos. De acordo com os pressupostos teóricos citados anteriormente, meninas tendem a ser mais delicadas e sensíveis e, por isso, podem se incomodar mais facilmente que os meninos com xingamentos, deboches ou ironias (Coie & Dodge, 1998; Ruble & Martin, 1998). Os resultados do estudo mostram também que as meninas usam mais agressões verbais como estratégia de *coping* para lidar com um problema com seus colegas, enquanto que os meninos usam mais agressões físicas.

A auto-avaliação das crianças acerca de suas estratégias de *coping* com relação aos colegas diferiu da avaliação que relataram, quando o problema e as estratégias diziam respeito a problemas com a professora. Quando perguntadas sobre o que fariam caso ocorresse o mesmo problema com sua professora, a maioria das crianças informou que usaria a mesma estratégia já relatada, alegando que a professora tem sempre a razão e com esta não se pode discutir (questões de hierarquia com a idade). Contudo, não houve diferenças entre as estratégias de coping utilizadas. Em primeiro lugar, existem semelhanças entre os grupos de crianças em termos de estratégias de coping utilizadas.

Koller, 1994; Haidt, Koller & Koller, 1994). As crianças pensamentos, raciocínios ou argumentos, naquele momento, em relação a qualquer outro estímulo. As crianças respondem e depois de um tempo sugerem outras estratégias que poderiam utilizar. Tal procedimento possibilitando que as crianças experimentem outras estratégias, adaptando-as de acordo com as situações. A avaliação da eficácia das estratégias é muito importante para que as crianças escolham as estratégias de *coping*, permitindo-lhes lidar de maneira eficiente com os estresses que enfrentam.

A eficácia percebida pelas crianças quanto às suas estratégias de *coping* deve ser considerada. A percepção de uma estratégia como eficaz é um indicador de sucesso. Isso significa dizer que esta estratégia é eficaz para a criança que usa agressão como estratégia de *coping*, conseguindo atingir seus objetivos. No entanto, a percepção de ponto de vista da criança, muitas vezes, pode implicar consequências negativas para a criança (Hoolahan & Moos, 1987; Ladouceur, 1990; Proflet, 1996; McCare & Costa, 1996). Crianças vítimas de violência no microssistema familiar, o uso de agressões físicas como estratégia de *coping* - legítima para atingir seu objetivo de proteção - pode levar a diariamente com o exemplo de suas amigas e amiguinhos a vislumbrar outras formas de agir no ambiente. Estas estratégias podem ser usadas para lidar com seus problemas por certo tempo, mas, no desenvolvimento, podem trazer consequências negativas, como a rejeição no grupo da escola até o isolamento social e criminal na adolescência.

Os objetivos deste estudo eram analisar as estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência, bem como as diferenças entre meninas e meninos no que se refere aos problemas enfrentados no ambiente escolar e as estratégias de *coping* utilizadas. Em primeiro lugar, existem semelhanças entre os grupos de crianças em termos de estratégias de coping utilizadas.

que, sem dificuldades, as crianças mudem sua forma de interagir de uma hora para a outra. É necessário oferecer a estas oportunidades de reflexão e exemplos de novas alternativas para lidar com problemas, considerando que elas trazem consigo influências contextuais e culturais fortes que devem ser modificadas. Pode ser mais fácil intervir no contexto e nas relações de hierarquia do que propor e desenvolver junto com as crianças estratégias de *coping* mais eficazes. O movimento gerado pela intervenção no contexto ecológico (Ex.: escola) e nas relações de hierarquia existentes pode resultar na utilização de novas estratégias mais adaptativas e eficazes por parte das crianças.

A questão da violência doméstica é um problema de saúde pública que cresce atualmente. Embora já estejam sendo realizados, estudos e pesquisas, junto a esta população, são essenciais, enfatizando a necessidade de intervenção adequada e específica. A crença no potencial saudável destas crianças é fundamental para a garantia de um desenvolvimento mais adaptativo, mesmo na presença do risco. Escolas e professores podem ser importantes fatores de proteção que, no entanto, mostram-se muito despreparados. Evidencia-se a necessidade de capacitação destes profissionais com relação a aspectos do desenvolvimento infantil e a violência doméstica, assim como o conhecimento sobre serviços de proteção e encaminhamento presentes na comunidade.

O estudo junto a populações de risco deve enfatizar o lado positivo e não somente as patologias. Por que não auxiliar as crianças agressivas a canalizarem sua raiva para outras atividades produtivas na própria escola? Por que não oferecer a famílias e crianças que vivenciam violência exemplos de outros tipos de estratégias de *coping*, salientando sua eficácia e consequências positivas? O problema da violência doméstica, atualmente, é também um problema cultural, presente no macrossistema. Estudos, pesquisas e palestras que discutam este assunto podem agir no sentido de desmistificar crenças sobre práticas educativas que prejudicam as crianças no seu desenvolvimento. E ainda fazem parte da solução a conscientização das autoridades.

- Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived The coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1066-1074.
- Antoniazzi, A. S. (2000). *Desenvolvimento de instrumentos para medir a autoestima em adolescentes brasileiros*. Tese de doutorado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression: A social learning analysis*. New York: The Ronald Press Company.
- Bandura, A. (1969). *Modification of the child's behavior through reinforcement and punishment*. New York: Harper & Row.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Company.
- Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in children. In M. Zeidner & N. S. Endler (Orgs.), *Handbook of individual differences, research, applications* (pp. 452-484). New York: John Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Development and Psychopathology*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of human development: Research models and fugitive findings. Em R. Hinde & M. Stevenson-Hinde (Orgs.), *Development in context: Acting and thinking in time* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model: Reflections of a participant observer. Em R. Hinde & K. Lüscher (Orgs.), *Examining lives in depth* (pp. 611-618). Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento: ambientes naturais e planejados* (M. A. Veríssimo, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecological perspective: A developmental approach. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1027). New York: John Wiley.
- Caminha, R. (1999). A violência e seus danos à criança. In C. Lisboa (Org.), *Violência doméstica* (pp. 43-60).
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1994). Situation-specific dispositions in stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 267-283.
- Coie, J. & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behavior. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 779-862). New York: John Wiley.
- Conselho Federal de Psicologia (2000). Resolução 016/2000, Brasília.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P. & Schulz, M. (1996). The effects of family violence on children. In E. M. Hetherington & E. A. Blashfield (Eds.), *Violence against children in families* (pp. 1-38). Newbury Park, CA: Sage.
- Cummings, E. M., Hollenbeck, B., Ianotti, R., Radke-Yarrow, M. & Waxler, C. (1986). Early organization of alternative coping strategies in individual children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1010-1020.

- Endler, N. S. & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Haase, V. G., Käppler, C. & Schaeffer, A. (2000). Um modelo de intervenção psicoeducacional para prevenção da violência no ambiente familiar e escolar. Em V. G. Haase, R. Rothe-Neves, C. Käppler, M. L. M. Teodoro & G. M. O. Wood (Orgs.), *Psicologia do Desenvolvimento: Contribuições disciplinares*. Belo Horizonte: Departamento de Psicologia, FAFICH-UFGM.
- Haidt, J., Koller, S. H. & Dias, M. (1993) Affect, culture and morality, or is it wrong to eat your dog? *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 613-628.
- Haidt, J. & Koller, S. H. (1994). Julgamento Moral nos Estados Unidos e no Brasil: Uma visão intuicionista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 7, 75-92.
- Heller, S. S., Larrieu, J. A., D'Imperio, R. & Boris, N. W. (1999). Research on resilience to child maltreatment: Empirical considerations. *Child Abuse and Neglect*, 23, 321-338.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. California: Corwin.
- Holahan, C. J. & Moos, R. H. (1985). Life stress and health: Personality, coping and family support in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 739-747.
- Holahan, C. J., Moos, R. H. & Schaefer, J. A. (1996). Coping, stress, resistance, and growth: Conceptualizing adaptive functioning. Em M. Zeidner & N. S. Endler (Orgs.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 24-43). New York: John Wiley.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist*, 48, 117-126.
- Ladd, G. & Burgess, K. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Ladd, G. W. & Proflet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 32, 1008-1023.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lisboa, C. S. M., Alves, P. B. & Dotta, R. M. (2000). *Infância: Sexualidade, agressividade e AIDS*. Material didático não-publicado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Lisboa, C. S. M. (2001). *Estratégias de coping e agressividade: Um estudo comparativo entre vítimas e não vítimas de violência doméstica*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Loeber, F. & Hay, D. (1997). Key issues in the developmental of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychological Development*, 48, 371-410.
- Lopez, D. F. & Little, T. D. (1996). Children's social support and emotional regulation in the social environment. *Journal of Family Violence*, 11, 299-312.
- Maldonado, M. T. (1999). Construindo o mundo: Stress e violência na criança e no jovem. (p. 1-10). Rio de Janeiro: Fórum da Associação de Estudantes da Faculdade de Psicologia.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. Jr. (1983). The five-factor model of personality: Effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 852-861.
- McWhirter, P. (1999). La violencia privada en la infancia. Madrid: Ministerio de Salud.
- Ministério da Saúde (1996). *Informe Epidemiológico sobre a violência doméstica*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde.
- Pires, J. (1999). Violência na infância: A questão da violência doméstica. (Org.), *Violência doméstica* (pp.61-70). Rio de Janeiro: Editora da UERJ.
- Pierre, R. G. & Layzer, J. I. (1998). Impoverished families: How do they cope? Assumptions and what we can learn. *Society for Research in Child Development*, 71, 101-118.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Nelson, L. J., & Hart, C. (1999). Peer relationships in childhood. In J. Stevenson-Hinde & K. Stevenson-Hinde (Eds.), *Developmental psychology* (pp. 451-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, D. N. & Martin, C. L. (1998). Growth in resilience. In J. Stevenson-Hinde & K. Stevenson-Hinde (Eds.), *Developmental psychology* (pp. 451-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rutter, M. (1999). Resilience conceptualized. In J. Stevenson-Hinde & K. Stevenson-Hinde (Eds.), *Developmental psychology* (pp. 503-531). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rutter, M. (1999). Resilience conceptualized. *Journal of Family Therapy*, 27, 101-116.
- Ryan-Wenger, N. (1992). A taxonomy of resilience: A step toward theory development. *Journal of Family Psychology*, 6, 256-263.
- Seiffge-Krenke, I. & Shulman, S. (1999). Self-report, situation-specific coping: A cross cultural study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 45-62.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. New York: HarperCollins.
- Stone, A. A., Greenberg, M. A., Kennell, J. H. & Klaus, M. H. (1991). Self-report, situation-specific coping: What are they measuring? *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 735-745.
- Summerfeldt, L. & Endler, N. (1999). *Psychopathology*. Em M. Zeidner (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 101-126).
- Zaleski, E. H., Levey-Thors, C. & Schaeffer, A. (1999). Stress, social support mechanisms, stress, social support and resilience in children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 3, 1-10.
- Zeidner, M. & Saksik, D. (1996). Adolescent resilience: A developmental perspective. In J. Stevenson-Hinde & K. Stevenson-Hinde (Eds.), *Developmental psychology* (pp. 503-531). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmermann, M. A. & Arunkumar, S. (1999). Implications for schools and policies. In J. Stevenson-Hinde & K. Stevenson-Hinde (Eds.), *Developmental psychology* (pp. 532-551). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Anexo A

Entrevista Estruturada para Avaliar Estratégias de *Coping* e Problemas Enfrentados por Crianças no Microssistema Escolar

1. Qual é o seu nome?
2. Você sabe o dia que nasceu? Ou Você sabe o dia do seu aniversário?
3. Qual é o nome da sua mãe?
4. Você sabe a idade dela?
5. Sua mãe trabalha? O que ela faz?
6. Qual é o nome do seu pai?
7. Você sabe a idade dele?
8. Seu pai trabalha? O que ele faz?
9. Conte-me quem é a sua família?
10. Com quem você mora?
Agora vamos conversar um pouco sobre a sua escola...
 1. Faz tempo que você estuda nessa escola? Você gosta daqui?
 2. Como você vem para escola?
 3. Conte-me um problema que você tenha tido com a sua professora?
 4. O que você sentiu neste momento?
 5. O que você fez?
 6. Como você se sentiu depois que o problema se resolveu ou terminou?
 7. Se este problema, o mesmo problema, acontecesse de novo o que você faria? Por quê?
 8. Conte-me um problema que você tenha tido com algum colega seu?
 9. O que você sentiu neste momento?
 10. O que você fez?
 11. Como você se sentiu depois que o problema se resolveu ou terminou?
 12. Se este problema, o mesmo problema, acontecesse de novo o que você faria? Por quê?