



Estudos de Psicologia

ISSN: 0103-166X

estudosdepsicologia@puc-  
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas  
Brasil

Poletto, Michele; Koller, Sílvia Helena

Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção

Estudos de Psicologia, vol. 25, núm. 3, julio-septiembre, 2008, pp. 405-416

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395335891009>

- 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

# Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção

## *Ecological contexts: furthering resilience, risk and protection factors*

Michele **POLETTO**<sup>1</sup>  
Sílvia Helena **KOLLER**<sup>1</sup>

### Resumo

Este estudo apresenta uma integração de aspectos protetivos e de risco para o desenvolvimento humano em contextos ecológicos diversos, tais como a família, a instituição e a escola, colhidos na literatura, e os relaciona à promoção de resiliência. Define conceitos de processo de resiliência, fator de proteção e de risco, e faz considerações sobre crianças em situação de risco. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner foi utilizada como base teórico-metodológica para analisar esses contextos, fatores de risco e/ou proteção. Esta teoria contempla o estudo do desenvolvimento integrando a compreensão dos aspectos da vida da pessoa, seja o tempo em que vive, os ambientes dos quais participa e as relações que estabelece. Independentemente do contexto (família, instituição ou escola), as diversas influências e eventos de vida podem configurar-se como risco ou proteção. No entanto, isto dependerá da qualidade e existência de relações emocionais e sociais, da presença de afetividade e da reciprocidade que tais ambientes propiciarem.

**Unitermos:** Contextos ecológicos. Escola. Família. Resiliência.

### Abstract

*This study presents a consolidation of aspects of protection and risk in human development, in several ecological contexts, such as the family, the institution and the school, taken from literature, and relates them to the furtherance of resilience. It also defines the concepts of the resilience process, protective and risk factors and offers considerations about children in risk situations. Urie Bronfenbrenner's bioecological human development theory was used as a theoretical-methodological basis to analyze these contexts and factors of risk and/or protection. This theory addresses the study of development by integrating the understanding of the aspects of people's lives, whether it be the period in which they live, the environments in which they participate or the relationships that are established. Irrespective of the context (family, institution or school), a variety of influences and life events may be classified as risk or as protection. However, this will depend on the quality and existence of emotional and social relationships, of the presence of affection and reciprocity that such environments provide.*

**Uniterms:** Ecological contexts. School. Family. Resilience.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia. R. Ramiro Barcelos, 2600, Santa Cecília, 90035-003, Porto Alegre, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M. POLETTO. E-mail: <michelepolettopsi@gmail.com>.

Este artigo apresenta uma integração de aspectos protetivos e de risco para o desenvolvimento humano em contextos ecológicos diversos, tais como a família, a instituição e a escola, colhidos na literatura, e os relaciona à promoção de resiliência. Contextos diversos interagem ao longo do ciclo vital e, quando consistem em conexões positivas, podem promover processos de resiliência e resultar em uma melhor qualidade de vida para as pessoas e as sociedades nas quais estão inseridas.

Para compreender as conexões (e desconexões) entre alguns importantes ambientes de desenvolvimento - família, escola, instituição - apresenta-se inicialmente o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1986, 1995a, 1995b, 1996) ou, mais recentemente denominado, modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Esta teoria contempla o desenvolvimento de maneira ampla e é focalizada nas interações das pessoas com seus diferentes contextos.

Em seguida, são definidos os conceitos de resiliência, fator de proteção e de risco, e realizadas algumas considerações sobre crianças em situação de risco. Além disso, são apresentados aspectos de risco e proteção associados aos contextos da família, da escola e da instituição.

### **O modelo bioecológico do desenvolvimento humano**

Para pesquisadores interessados em “avaliar ecologicamente” o dinamismo das interações e das transições na vida das pessoas, em diferentes momentos do ciclo vital, Bronfenbrenner e Evans (2000) têm se convertido em ponto de referência obrigatório. Compreender ecologicamente o desenvolvimento humano possibilita que a atenção investigativa seja dirigida não só para a pessoa e os ambientes imediatos nos quais se encontra, mas também devem ser consideradas suas interações e transições em ambientes mais distantes, dos quais, muitas vezes, sequer participa diretamente.

No modelo ecológico, Bronfenbrenner (1996, p.5) pressupõe que toda experiência individual se dá em ambientes “concebidos como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas”. É salientado que “os aspectos do meio ambiente mais importantes no curso do

crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação” (Bronfenbrenner, 1996, p.9). Portanto, diferentes contextos como família, instituição e escola podem ter influências diversas no desenvolvimento. O modelo bioecológico também enfatiza o ambiente, mas propõe que o desenvolvimento humano seja estudado por meio da interação deste núcleo com outros três, de forma inter-relacionada: o processo, a pessoa e o tempo, ampliando o foco do modelo.

### **O contexto**

O primeiro componente do modelo bioecológico, o contexto, segue o proposto em 1979/1996, e é analisado por meio da interação de quatro níveis ambientais, denominados: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. É no contexto dos microsistemas que operam os processos proximais, que produzem e sustentam o desenvolvimento, mas a sua eficácia em implementá-lo depende da estrutura e do conteúdo dos mesmos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O microsistema é o sistema ecológico mais próximo, e compreende um conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e seu ambiente mais imediato, como a família, a escola, a vizinhança mais próxima. As interações dentro do microsistema ocorrem com os aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente, e são permeadas pelas características de disposição, recurso e demanda das pessoas envolvidas (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O mesossistema refere-se ao conjunto de relações entre dois ou mais microsistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa (as relações família-escola, por exemplo). O mesossistema é ampliado sempre que uma pessoa passa a freqüentar um novo ambiente. Os processos que operam nos diferentes ambientes freqüentados pela pessoa são interdependentes, influenciando-se mutuamente (Bronfenbrenner, 1986). Assim, a interação de uma pessoa em determinado lugar, por exemplo, na escola, é influenciada pelo ambiente e também pelas influências trazidas de outros contextos, como a família.

O exossistema compreende aquelas estruturas sociais formais e informais que, embora não contenham

a pessoa em desenvolvimento, influenciam e delimitam o que acontece no ambiente mais próximo (a família extensa, as condições e as experiências de trabalho dos adultos e da família, as amizades, a vizinhança). Nesse sentido, o exossistema envolve os ambientes que a pessoa não frequenta como um participante ativo, mas que desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996). Três exossistemas são identificados por Bronfenbrenner (1986) como muito importantes para o desenvolvimento da criança, devido à sua influência nos processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida. Por último, o macrosistema é composto pelo padrão global de ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas, situações e acontecimentos históricos presentes no cotidiano das pessoas e que influenciam seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996, 2004). Assim, a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidos por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual em que eles vivem, influenciam a maneira como educam seus filhos. O macrosistema é o sistema mais distante da pessoa: abrange a comunidade na qual os outros três sistemas estão inseridos e que pode afetá-los (estereótipos e preconceitos de determinadas sociedades, períodos de grave situação econômica dos países, globalização).

### O processo

O processo é destacado como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento, e é visto como as interações recíprocas progressivamente mais complexas do sujeito com as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O ser humano é sempre considerado nesta teoria como um ser biopsicologicamente em evolução e, para que suas interações sejam consideradas como tal, ele deve ser ativo. As formas de interação no ambiente imediato são denominadas processos proximais. Bronfenbrenner e Morris (1998) tratam dos processos proximais como os principais motores de desenvolvimento psicológico ou formas de interação que operam como o substrato das atividades conjuntas, dos papéis e das relações estabelecidas rotineiramente (entre crianças/cuidadores/professores), e podem determinar suas trajetórias de vida,

de maneira a inibir ou incentivar a expressão de competências nas esferas cognitiva, social e afetiva.

### A pessoa

O terceiro componente do modelo bioecológico é a pessoa. Esta é analisada por meio de suas características determinadas biopsicologicamente (experiências vividas, habilidades, por exemplo) e aquelas construídas (demanda social, por exemplo) na sua interação com o ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 1998). No modelo bioecológico, as características da pessoa são tanto produtoras como produtos do desenvolvimento, pois constituem um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais. Ao mesmo tempo, são resultados da interação conjunta destes elementos - processo, pessoa, contexto e tempo (Bronfenbrenner, 1999). Assim, no modelo bioecológico, o desenvolvimento está relacionado com estabilidade e mudança nas características biopsicológicas da pessoa durante o seu ciclo de vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

### O tempo

Finalmente, o quarto componente do modelo bioecológico - o tempo, incorporado ao modelo em 1986 - permite examinar a influência no desenvolvimento de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida (Bronfenbrenner, 1986). Para Bronfenbrenner e Morris (1998) o tempo é analisado em três níveis do modelo bioecológico: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo refere-se à continuidade e à descontinuidade observadas dentro dos episódios de processo proximal. Como exemplo, pode ser mencionado o tempo de duração das relações estabelecidas entre as crianças e seus pares ou família, ou ainda, durante a realização de determinada atividade. O modelo bioecológico condiciona a efetividade dos processos proximais à ocorrência de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, em uma base de tempo relativamente regular, não podendo este funcionar efetivamente em ambientes instáveis e imprevisíveis. Em um nível mais elevado, o mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal, considerado em intervalos de tempo como dias e semanas. O macrotempo focaliza as expectativas e os

eventos constantes e mutantes tanto dentro da sociedade ampliada como das gerações, e a maneira como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida.

Assim, a análise do tempo dentro destes três níveis deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como grandes acontecimentos históricos, por exemplo. Bronfenbrenner e Morris (1998) ressaltam que as mudanças que ocorrem ao longo do tempo, nas quatro propriedades do modelo bioecológico, são produtos e também produtores da mudança histórica.

A abordagem ecológica do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner (1996) é útil ao permitir que o desenvolvimento possa ser entendido de maneira contextualizada e contemplando a interação dinâmica das quatro dimensões descritas. Ao fazer isso, são evitados os equívocos freqüentemente cometidos de entender o desenvolvimento de uma população, principalmente no caso de populações em risco, a partir dos critérios de estudos realizados com grupos de contextos diferentes (Huston, McLoyd & Coll, 1994; Jessor, 1993).

### Resiliência, fatores de proteção e fatores de risco

Resiliência é um conceito originário da física, ciência na qual este constructo é definido como a capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica. Em psicologia este conceito está superado, pois uma pessoa não pode absorver um evento estressor e voltar à forma anterior. Ela aprende, cresce, desenvolve e amadurece. Os estudos sobre o tema datam de menos de trinta anos (Paula Couto, Poletto, Paludo & Koller, 2006) e as definições não são tão precisas, mas em geral salientam os processos de enfrentamento e de superação de crises e adversidades (Yunes & Szymanski, 2001). Inicialmente, as pesquisas utilizavam equivocadamente o conceito de invulnerabilidade para definir resiliência (Werner & Smith, 1989, 1992). No entanto, resiliência não denota resistência absoluta a qualquer adversidade; pelo contrário, pode implicar enfrentamento (Anthony & Cohler, 1987; Masten & Garmezy, 1985).

Resiliência é um conceito multifacetado, contextual e dinâmico (Masten, 2001), no qual os fatores de proteção têm a função de interagir com os eventos de vida e acionar processos que possibilitem incrementar a adaptação e a saúde emocional. Rutter (1999) pondera que resiliência não é uma característica ou traço individual, mas processos psicológicos que devem ser cuidadosamente examinados. Resiliência não é uma característica fixa, ou um produto; pode ser desencadeada e desaparecer em determinados momentos da vida, bem como estar presente em algumas áreas e ausente em outras. Neste sentido, a resiliência é entendida, portanto, não somente como uma característica da pessoa, como uma capacidade inata, herdada por alguns “privilegiados”, mas a partir da interação dinâmica existente entre as características individuais e a complexidade do contexto ecológico (Cecconello, 2003; P.A. Cowan, C.P. Cowan & Schulz, 1996; Junqueira & Deslandes, 2003; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Yunes, 2003; Yunes & Szymansky, 2001). Luthar (1993) propôs domínios específicos de *coping* que delimitariam tipos de resiliência: social, emocional e acadêmica (Rutter, 1993; Zimmerman & Arunkumar, 1994). No entanto, os processos de resiliência requerem compreensão dinâmica e interacional dos fatores de risco e de proteção.

O foco tradicionalmente usado pela psicologia, que relaciona os fatores de risco com o que vai “mal” na vida das pessoas, faz com que muitos profissionais, sobretudo aqueles que trabalham com populações em situação de risco pessoal e social, enfatizem o que Junqueira e Deslandes (2003) chamam de determinismo social e “fatalismo”. Esses autores destacam a necessidade de que essas populações possam ser vistas não simplesmente como vítimas de um sistema social injusto; ao invés disso, reforçam a atitude de resgatar e fortalecer (*empowerment* - empoderamento) as dimensões sadias dessa pessoa, as quais possibilitam luta e superação das situações de risco. Ultrapassam, assim, o determinismo social, o preconceito e os estereótipos macrossistêmicos, marcados por um discurso que ressalta e supervaloriza deficiências e prejuízos, e que está pouco atento às estratégias utilizadas para superar as adversidades enfrentadas.

Atualmente, a resiliência tem sido reconhecida como um processo comum e presente no desenvol-

vimento de qualquer ser humano (Masten, 2001), e alguns estudiosos têm enfatizado a necessidade de cautela no uso “naturalizado” do termo (Martineau, 1999; Yunes, 2001, 2003). Por isso, faz-se necessária uma análise ecológica, a fim de investigar a maneira como as pessoas percebem e enfrentam as adversidades decorrentes dos processos proximais, bem como a influência do contexto e do tempo em que estão vivendo (Cecconello, 2003).

Fatores de risco relacionam-se com eventos negativos de vida e, quando presentes, aumentam a probabilidade de a pessoa apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais (P.A. Cowan et al., 1996). Diversos autores têm trabalhado com experiências estressoras no desenvolvimento infantil, tais como: divórcio dos pais (Emery & Forehand, 1996), abuso sexual/físico contra a criança (Habigzang, Koller, Azevedo & Xavier, 2005; Lisboa et al., 2002), pobreza e empobrecimento (Cecconello, 2003; Luthar, 1999), desastres e catástrofes naturais (Coêlho, Adair & Mocellin, 2004; Yule, 1994), guerras e outras formas de trauma (Garnezy & Rutter, 1983). Tradicionalmente, esses estressores eram concebidos de maneira estática, ou seja, na presença de qualquer um deles já eram previstas conseqüências indesejáveis.

Tomando o exemplo da desvantagem socioeconômica, embora sabido que pobreza, conflito familiar e abuso são prejudiciais, a evidência de que estes fatores se constituirão em risco ou não dependerá do comportamento e dos mecanismos por meio dos quais os processos de risco operarão seus efeitos negativos na criança (P.A. Cowan et al., 1996). Além disso, de acordo com Koller e De Antoni (2004), a relação das pessoas com eventos estressores passa por distintos graus de ocorrência, intensidade, freqüência, duração e severidade. Nesse sentido, o impacto dos eventos estressores é ainda determinado pela forma como eles são percebidos. Por exemplo, a maneira como uma criança que foi violentada fisicamente lidará com esta situação dependerá do contexto no qual essa violência aconteceu, quais são os ambientes que ela freqüenta, sua rede de apoio, seu momento no desenvolvimento, suas experiências, seus processos psicológicos e características individuais.

A identificação de fatores de risco que acentuam ou inibem distúrbios, transtornos e respostas

desadaptadas, no entanto, deve ser realizada em consonância com fatores de proteção (*buffers*), que podem desencadear processos de resiliência. Segundo Rutter (1985), “fatores de proteção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação” (p. 600). A característica essencial desses fatores é a modificação catalítica da resposta da pessoa à situação de risco (Rutter, 1987). Esses fatores podem não apresentar efeito na ausência de um estressor, pois seu papel é o de modificar a resposta em situações adversas, mais do que favorecer diretamente o desenvolvimento. Rutter (1987) adverte os pesquisadores para não equipararem fatores de proteção com condições de baixo risco. Proteção não é uma “química de momento”, mas o modo como a pessoa lida com as transições e mudanças de sua vida, o sentido que ela dá às suas experiências, seu sentimento de bem-estar, auto-eficácia e esperança, e a maneira como ela atua diante de circunstâncias adversas (Rutter, 1985, 1987, 1993). Também fatores de proteção devem ser abordados como processos, nos quais diferentes fatos interagem entre si e alteram a trajetória da pessoa, produzindo uma experiência de cuidado, fortalecimento ou anteparo ao risco. Definir efetivamente o que é ou não risco e proteção parece complicado, pois as interações e combinações de seus efeitos necessitam de uma cuidadosa análise contextualizada (Yunes, 2001). Ou seja, uma análise ecológica do evento, dos processos, do momento histórico e da pessoa é indispensável. Risco e proteção, assim como o processo de resiliência, não são necessariamente entidades estáticas: podem ser elásticas e mutáveis por natureza (Hawley & DeHann, 1996), entretanto integram o ecossistema da pessoa em processo de resiliência.

Alguns fatores de proteção são fundamentais ao desenvolvimento, segundo Masten e Garnezy (1985): a) atributos disposicionais das pessoas, tais como autonomia, auto-estima, bem-estar subjetivo e orientação social positiva, além de competência emocional, representação mental de afeto positivo e inteligência (Cecconello, 2003); b) rede de apoio social, com recursos individuais e institucionais, que encoraje e reforce a pessoa a lidar com as circunstâncias da vida; e c) coesão familiar, ausência de negligência e possibilidade de administrar conflitos, com a presença de pelo menos um adulto com grande interesse pela criança, e presença



de laços afetivos no sistema familiar e/ou em outros contextos que ofereçam suporte emocional em momentos de estresse [ao que Morais e Koller (2004) chamam de coesão ecológica].

Poletto e Koller (2002) mencionam que a rede de apoio social e afetiva apresenta estrutura e funcionamento protetivos. Em concordância com essa idéia, De Antoni e Koller (2001) apontam a importância da flexibilidade dos sistemas ecológicos para garantir a proteção; este suporte social pode ser a escola, o trabalho, os serviços de saúde, entre outros.

A coesão ecológica é um conceito semelhante e equivalente à coesão familiar. No entanto, este termo é utilizado quando a criança ou o adolescente vive em contextos como a instituição de atendimento (o abrigo) e a rua. Apesar de serem ambientes definidos *a priori* como de risco, também possuem, muitas vezes, organização e estrutura que favorecem o desenvolvimento humano. O espaço da rua não é o ambiente mais seguro e saudável para o desenvolvimento de uma criança, mas esse ambiente também pode ter coesão ecológica quando as crianças buscam abrigos para dormir, compartilham o alimento que conseguem, formam laços afetivos e sabem onde buscar auxílio quando uma delas está doente, por exemplo. A coesão ecológica caracteriza-se pela ausência de negligência, pela administração de conflitos, pela presença de pelo menos um adulto com interesse pela criança e de laços afetivos que forneçam suporte em momentos adversos e de estresse. Uma criança institucionalizada, *a priori*, é considerada uma criança em situação de risco, mas esta idéia é macrossistêmica e não tem encontrado eco na realidade, pois diversos estudos têm demonstrado vivências positivas e saudáveis em abrigos (Dell'Aglio, 2000; Freire, Koller, Piason & Silva, 2005; Morais, Leitão, Koller & Campos, 2004). A seguir, apresentam-se algumas considerações sobre crianças e adolescentes em situação de risco.

### Crianças e adolescentes em situação de risco

A gravidade e a amplitude das consequências sociais que a questão das crianças e adolescentes em situação de risco apresenta têm sido reconhecidas por diversos segmentos da sociedade. No entanto, o que se conhece sobre o assunto não tem sido suficiente para a

definição de programas políticos adequados às necessidades destas populações, especialmente porque é necessário identificar o que é risco, e para quem é. Uma investigação cuidadosa sobre a história da infância revela que riscos e estressores sempre estiveram presentes em qualquer tempo e lugar (Garmezy & Rutter, 1983; Pollitt & Carter, 2007); a construção social do que constitui um risco é que variou (Martineau, 1999).

Segundo Walker et al. (2007), uma criança será considerada em situação de risco quando estiver exposta a riscos psicossociais que possam comprometer seu desenvolvimento (violência intrafamiliar, doença mental de um dos pais, negligência, entre outros). A exposição a fatores de risco pode exacerbar condição de vulnerabilidade, potencializando situações de risco ou mesmo impossibilitando que os indivíduos respondam de forma satisfatória ao estresse (Hutz et al., 1996).

Segundo Luthar (1993), uma condição não pode ser considerada de risco apenas por afetar negativamente o desenvolvimento, sem levar em conta as demais influências e condições. Koller e Lisboa (2007) alertam para o fato de que a pobreza não pode ser tomada como fator de risco *a priori*, de maneira descontextualizada, pois em países considerados pobres, como é o caso do Brasil, pessoas ricas podem ter experiências estressoras e de risco ao sentir medo de ser seqüestradas, assaltadas ou violentadas.

Situações de risco tais como baixa escolaridade e baixo *status* social dos pais, ou ausência de uma rede de apoio social e afetiva, podem ser apontadas como eventos negativos no desenvolvimento de crianças e jovens. Tais condições, no entanto, associadas à autopercepção de uma qualidade de vida precária, sem esperanças de superação e de possibilidade de alcançar níveis de bem-estar subjetivo, podem agravar as condições básicas de acionar processos de resiliência e superar as condições de vulnerabilidade.

Ao realizar análises sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de risco, é importante levar em consideração as características dos contextos dos quais essas crianças participam direta ou indiretamente, e as relações que estabelecem nesses ambientes. Além disso, deve-se entender em que momento desenvolvimental esta criança ou adolescente está, e quais são suas características individuais, para verificar suas fragilidades e potencialidades.

A seguir, alguns aspectos dos contextos são apresentados, especialmente porque exercem influência sobre o desenvolvimento humano. Pretende-se, ainda, destacar as conexões positivas possibilitadas por tais ambientes que podem promover a resiliência e a qualidade de vida. Embora o enfoque de Bronfenbrenner tendo avançado desde 1979 para além do contexto, este ainda é um núcleo fundamental no desenvolvimento. No entanto, um estudo ecológico deve abranger todos os núcleos (processo, pessoa, contexto e tempo).

### **A família, a escola e a instituição: contextos de desenvolvimento**

Segundo Rutter (1987), estudos sobre famílias destacam a importância das relações intrafamiliares e o modo como as experiências vividas na infância, neste contexto, influenciam o funcionamento psicológico ao longo do ciclo vital. As interações familiares, de acordo com Cassol e De Antoni (2006), devem ser entendidas com dinamicidade, e são influenciadas por fatores internos e externos a elas, bem como por mudanças no decorrer da sua história. Ao longo dos tempos, aspectos ambientais, sociais, políticos, transgeracionais, culturais e econômicos exercem influência sobre as famílias e a história de seus membros.

A família aparece, ainda, como fator protetivo, mas também como um fator de risco (Hawley & DeHann, 1996). Esta aparente ambigüidade é justificada quando se considera a família como o grupo social básico da pessoa, cuja função e estrutura são determinantes em seu desenvolvimento. As relações entre pais e filhos, por exemplo, são caracterizadas por uma enorme complexidade, sendo, então, indispensável a promoção, por parte dos cuidadores, de um ambiente incentivador, protetivo e seguro, no qual as pessoas possam aprender e se desenvolver. A família protetiva proporciona o alicerce necessário para a socialização. De acordo com Hawley e DeHann (1996), várias características estão relacionadas à resiliência, entre elas o vínculo positivo entre a criança e seus pais (ou cuidadores), a ausência de discórdia conjugal severa e o enfrentamento positivo de problemas. Famílias que apresentam coesão, aconchego, continência e estabilidade, nas quais as relações são permeadas por afeto, equilíbrio de poder, cuidados adequados, senso de pertencimento e disciplina consistente são mais propensas a ter membros saudáveis emocionalmente. O apoio familiar, duran-

te situações de estresse, pode ajudar as crianças a manter um senso de estabilidade e rotina frente a mudanças (Herman-Stahl & Petersen, 1996; Steinberg, 1999), mesmo que o relacionamento positivo seja com apenas um dos pais (Ptacek, 1996).

Um estudo realizado com objetivo de analisar a relação da resiliência com eventos desfavoráveis da vida e fatores de proteção avaliou 997 adolescentes escolares da rede pública de São Gonçalo (RJ). As pesquisadoras concluíram que os eventos negativos da vida não apresentavam relação com a resiliência, mas os fatores de proteção mostravam-se todos correlacionados. Destacaram que os adolescentes com maiores evidências de processos de resiliência apresentavam uma auto-estima elevada, tinham uma boa supervisão familiar, um bom relacionamento interpessoal e um bom apoio social, emocional, afetivo e informacional (Pesce, Assis, Santos & Oliveira, 2004).

A existência de cuidado entre irmãos, por exemplo, tem sido apontada pela literatura (Bolsoni, 2000; Luthar & Zigler, 1991; Poletto, Wagner & Koller, 2004; Whittemore & Beverly, 1989) como fator auxiliar no processo de socialização da criança. Werner e Smith (1989) sugerem que o relacionamento próximo, de parceria e ajuda mútua entre irmãos, aumenta a capacidade de a pessoa, na idade adulta, enfrentar adversidades. Um estudo realizado por Poletto et al. (2004) com meninas de famílias de nível socioeconômico baixo revelou que, diante das necessidades econômicas familiares, estas se viam solicitadas a exercer função de cuidadoras de seus irmãos mais novos; tal situação as afastava, ainda que temporariamente, da condição de criança. Ao mesmo tempo, é importante lembrar que a criança compartilha a infância boa ou má com os irmãos: eles brincam e sofrem as mesmas experiências. Nesse sentido, a criança divide e compartilha o afeto, a comida, o brinquedo e a dor (Koller & Lisboa, 2007). Por outro lado, famílias numerosas, discórdia conjugal, doença mental de um dos pais e habilidades parentais limitadas têm sido fatores associados com psicopatologia e com comportamento delinqüente em crianças e adolescentes (Hawley & DeHann, 1996).

A constituição da família está baseada em relacionamentos e na qualidade das inter-relações, e não simplesmente em sua estrutura. Os relacionamentos interpessoais, de um modo geral, de acordo com Wills, Blechman e McNamara (1996), são definidos como



promotores da adaptação das pessoas, principalmente as que vivem com altos níveis de estresse, ao prover apoio emocional, instrumental e informações. O apoio emocional refere-se à disponibilidade de uma pessoa com quem a criança ou adolescente possa discutir seus problemas, confiar sentimentos e aborrecimentos; o apoio instrumental diz respeito à ajuda e assistência em tarefas como atividades escolares, transporte e assistência financeira; o apoio por meio de informações relaciona-se à disponibilidade de avisos, orientações e informações sobre os recursos da comunidade. Durante a infância, a família representa geralmente a rede de apoio mais próxima da criança.

Coesão familiar, comunicação, qualidade do relacionamento entre pais e filhos, envolvimento paterno na educação da criança e práticas educativas envolvendo afeto, reciprocidade, estabilidade, confiança e equilíbrio de poder favorecem o desenvolvimento e o bem-estar de crianças e adolescentes, mesmo quando expostos a ameaças ou situações de risco variadas (Bronfenbrenner, 1996; Hawley & DeHann, 1996). Além disso, o estabelecimento de uma rede de apoio social efetiva auxilia os pais durante o processo de socialização da criança, servindo como um recurso ao qual eles podem recorrer em momentos de *stress* (Bronfenbrenner, 1986).

A escola é outro contexto desenvolvimental que possui papel fundamental na socialização infantil, e é nela que as crianças passam a maior parte do seu tempo. A escola participa da regulação da atenção, emoções, aprendizagem e comportamentos (Eccles & Roeser, 1999). Nesse contexto, as crianças experienciam inúmeras situações: relações entre pares, grupos, amizade, competição, rivalidade, aprendizagem e descoberta do novo, entre tantas outras. A escola pode promover a auto-estima e auto-eficácia dos estudantes, capacitando-os em habilidades sociais, além de influenciar o relacionamento entre o grupo de iguais por meio de normas, regras e da cultura da instituição (Lisboa, 2005). Crianças oriundas de famílias de nível socioeconômico muito baixo, de acordo com Rutter (1993), conseguem desenvolver projetos futuros de uma forma melhor quando vivenciam experiências positivas na escola.

Estudos que focalizem o microsistema escolar são importantes na identificação do potencial de risco ou proteção na vida das crianças (Guzzo, 2001; Zimmermann & Arunkumar, 1994). Entretanto, a escola pode representar, assim como a família e a instituição

em alguns casos, fator de risco para o desenvolvimento saudável. Nas relações entre pares, ocorre um evento comum nas escolas: a vitimização. O processo de vitimização ou *bullying* é considerado, segundo Lisboa (2005), uma subcategoria de comportamento agressivo que se refere a um processo de interação grupal na qual se identifica claramente um agressor (líder), um grupo de seguidores (reforçadores) e uma ou mais vítimas, que são excluídas da interação social. Esta temática pode configurar um fator de risco, e necessita de mais atenção e de estudos que possam fundamentar intervenções que favoreçam o desenvolvimento saudável. Além disso, o discurso da escola, muitas vezes, não parece ter relação com a realidade do cotidiano de algumas crianças e jovens. As cartilhas de alfabetização têm propostas, às vezes, ingênuas para os amadurecidos trabalhadores de sete a dez anos de idade que as utilizam. São feitas exigências de hábitos de higiene, linguagem, postura e obediência à autoridade que são discrepantes em relação às condições estruturais e culturais vividas por essas crianças em outros contextos (Ferreira, s.d.).

Um estudo realizado por Lisboa et al. (2002) com crianças verificou as agressões verbais dos professores como um dos problemas mais frequentes citados. Os participantes desta pesquisa parecem denunciar a dificuldade de professores em exercer autoridade de forma adequada e afetiva; ao agirem dessa maneira, esses professores não representam fatores de proteção. Apesar disso, é possível apostar que crianças e jovens possam ter a escola como um espaço para a promoção de processos de resiliência, por meio de projetos e atividades que estimulem as potencialidades individuais e a cooperação, citando apenas um exemplo.

Para Bronfenbrenner (1996, 2004), além da família, algumas instituições podem servir como ambientes acolhedores para o desenvolvimento humano, como a escola e os abrigos, a partir dos primeiros anos de vida da criança. Entretanto, o autor ressalta que existem poucas informações sobre o complexo de atividades, papéis e relações que caracterizam ambientes institucionais e os diferenciam ou aproximam do contexto desenvolvimental comum de uma família.

Para algumas crianças, a institucionalização pode constituir uma situação de proteção e de oportunidade de fugir de dificuldades encontradas na família. Clarke e Clarke (apud Bronfenbrenner, 1996) assinalam que o meio ambiente físico e social, em certas famílias, é tão empobrecido e caótico, que colocar a criança em uma insti-

tuição propicia a promoção da saúde e o crescimento psicológico. Fonseca (1995) demonstrou que, muitas vezes, o internamento em uma instituição torna-se uma estratégia para resolver problemas familiares. Também Santos e Bastos (2002) assinalam que a instituição, enquanto novo contexto de desenvolvimento, pode oferecer recursos aos adolescentes para a construção de respostas socialmente válidas para lidar com as adversidades. No estudo de Dell'Aglío (2000) com crianças e adolescentes institucionalizados, mais da metade dos participantes consideraram a institucionalização um evento positivo em suas vidas. Para estas crianças, o fato de estarem abrigadas lhes possibilitava uma melhor acomodação, com refeições regulares, cama própria e acompanhamento escolar, que dificilmente teriam se estivessem com suas famílias.

Um estudo desenvolvido por Alvaréz, Moraes e Rabinovich (1998) constatou que pessoas que tiveram longa permanência em orfanatos apontaram a instituição como norteadora e mediadora do risco enfrentado na infância. Atribuíram a ela um grande auxílio na formação de seus comportamentos, representando a função de parentagem. O exercício educativo de responsabilizar, dirigir e mostrar o caminho foi desempenhado pela instituição. Além disso, aspectos ligados ao cuidado possibilitaram alguma forma de apego seguro; ou seja, essas pessoas tinham uma avaliação positiva da instituição.

Contudo, Dell'Aglío (2000) observa que, mesmo que as instituições sociais de atendimento a crianças e adolescentes possam suprir as necessidades básicas de segurança e proteção contra os riscos de uma infância abusada ou negligenciada, sempre poderá existir uma lacuna no que se refere aos vínculos afetivos básicos que foram rompidos ou não se constituíram nas relações iniciais com a família. Salienta que a instituição não oferece condições para um atendimento individualizado, com estabelecimento de laços afetivos, que poderiam ser alcançados idealmente com mais facilidade em um ambiente familiar. Este é um aspecto que precisa de mais investigações, pois reitera teorias do apego como determinantes e necessárias ao desenvolvimento saudável. O processo de resiliência destas crianças pode ser o caminho para a superação desta condição pré-determinada. De qualquer forma, há carências socioeconômicas nas instituições - que são, em geral, públicas ou filantrópicas, e que estão longe do ideal, por possuírem um quadro funcional insuficiente, falta

de preparo e acompanhamento dos profissionais que atendem às crianças e adolescentes abrigados.

Um estudo realizado por Yunes, Miranda e Cuello (2004) detectou que as instituições apresentavam um quadro funcional insuficiente, gerando dificuldade no cumprimento das funções e, conseqüentemente, sobrecarga. A maioria dos cuidadores possuía baixa escolaridade, já que ter realizado algum curso não era requisito para a contratação. Segundo as pesquisadoras, poucos integrantes das equipes de trabalho tinham clareza de que cuidado, educação e crescimento psicológico são objetivos essenciais e primários do trabalho institucional. No entanto, apesar das dificuldades na tarefa de educar e cuidar de crianças e adolescentes institucionalizados, participar do desenvolvimento desses jovens com compromisso e responsabilidade social independe do grau de escolaridade do profissional cuidador. Tal fato também está relacionado com a capacidade empática, de reconhecer as necessidades do outro, bem como expressar sentimentos.

Contextos disponíveis e nos quais há experiências constituem redes. Uma rede social é definida como um sistema de interação seqüencial e considerada uma estrutura na qual cada membro, de alguma maneira, interage com os outros (Bronfenbrenner, 1996). As redes sociais mais comuns e extensivas são aquelas que perpassam os ambientes e, portanto, constituem elementos do mesossistema ou exossistema da pessoa. Segundo Brito e Koller (1999), a rede de apoio social e afetiva é formada por sistemas e pessoas significativas com as quais a criança, de acordo com a sua experiência e percepção, mantém relações de reciprocidade, afeto, estabilidade e equilíbrio de poder. As redes sociais, por facilitarem o estabelecimento de novos vínculos, desempenham funções importantes no desenvolvimento, criando um canal indireto para comunicação e servindo para transmissão de informações. Dessa forma, a rede social proporciona à pessoa um efeito desenvolvimental positivo, na medida em que possibilita a transição ecológica e a participação em múltiplos ambientes, com características culturais diversas.

As transições ecológicas ocorrem durante todo o ciclo vital e são características da rede de apoio social e afetiva da pessoa. De acordo com Bronfenbrenner (1996), quando uma criança sai de um microsistema conhecido, como a família, para participar de um novo contexto, como a escola, há um fenômeno de movimento no espaço ecológico. A transição ecológica

aciona o funcionamento de uma rede que existe estruturalmente e passa a ter significado no desenvolvimento. Será, então, por meio das transições da criança por vários microsistemas, que ela absorverá o conhecimento e legitimará sua participação nesses diversos ambientes (a família - nuclear e extensa -, a escolinha, a vizinhança etc.), experimentando e consolidando diferentes relações e exercitando papéis específicos e/ou variados dentro de cada contexto. Tal mobilidade promove seu desenvolvimento, à medida que a criança se sente apoiada, estabelece relações significativas e dá sentido às experiências.

Segundo Bronfenbrenner (1996), a rede pode ser uma entidade real, que abrange aqueles que convivem com a criança ou que são seus conhecidos, ou também uma entidade fenomenológica. Uma rede pode também ser composta por pessoas que já morreram, que nunca existiram ou que nunca foram vistas, mas que são percebidas como participantes e que oferecem, de alguma forma, apoio social e afetivo. O desenvolvimento da pessoa baseia-se na história de suas experiências, no seu momento atual e no das pessoas às quais ela se vincula. Portanto, é importante considerar que o apoio social não pode ser medido apenas em termos de tamanho ou densidade da rede social, pois esta é uma dimensão apenas estrutural. É fundamental atentar para o funcionamento da rede que representaria a dimensão de apoio que a pessoa realmente possui, porque assim o percebe. Além disso, de acordo com Brito e Koller (1999), a significação que a pessoa atribui à rede de apoio pode ser mais importante que a rede em si. As pessoas diferem na forma de perceber ou utilizar o apoio social disponível, dependendo de suas características, experiências e contextos. Por exemplo, uma criança pode perceber a escola como um ambiente hostil porque é tímida e não percebe o contexto como acolhedor; no entanto, outra pode sentir-se bem, pois é estimulada a participar das atividades oferecidas e tem a possibilidade de trocar experiências com outras crianças.

### Considerações Finais

Independentemente dos microsistemas nos quais as pessoas estejam ou vivam (família, instituição ou escola), o seu desenvolvimento psicológico saudável depende, conforme Bronfenbrenner (1996), principalmente da existência de interações. No entanto, tais interações precisam ser marcadas por sentimentos

afetivos positivos, reciprocidade e equilíbrio de poder. Relações negligentes ou abusivas, baseadas em estereótipos e/ou concepções idealizadas, podem ser encontradas em práticas educativas na família, na instituição ou na escola. A privação relacional não é exclusiva deste ou daquele contexto ecológico. Segundo Bronfenbrenner (1991), a privação social pode estar presente em diferentes espaços ecológicos e constituir-se na falta de interações com outras pessoas.

Diante disso, seja qual for o contexto (família, instituição ou escola), este pode se configurar como risco ou proteção. No entanto, isto dependerá da qualidade das relações e da presença de afetividade e reciprocidade que tais ambientes propiciarem. Quando houver conexões positivas, como algumas descritas ao longo deste artigo, entre os contextos e/ou dentro deles, certamente haverá a possibilidade de se acionarem processos de resiliência que favoreçam a melhoria da qualidade de vida, da saúde e a adaptação das pessoas e da sociedade.

### Referências

- Alvaréz, A. S., Moraes, M. C. L., & Rabinovich, E. P. (1998). Resiliência: um estudo com brasileiros institucionalizados. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 8 (1/2), 70-75.
- Anthony, E. J., & Cohler, B. J. (1987). *The invulnerable child*. New York: Guilford.
- Brito, R., & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In A. M. Carvalho (Ed.), *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação* (pp.115-129). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bolsoni, J. (2000). *Interação entre irmãos: empatia e fatores de risco e proteção*. Dissertação de mestrado não-publicada. Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1991). What do families do? *Family Affairs*, 4 (1/2), 1-6.
- Bronfenbrenner, U. (1995a). Bioecological model form a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P. M. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp.599-618). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1995b). Developmental ecology through space and time: a future perspective. In P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In B. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environmental across the lifespan: emerging methods and concepts* (pp.3-27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: biological perspectives on human development*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9 (1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (Vol.1, pp.993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Cassol, L., & De Antoni, C. (2006). Família e abrigo como rede de apoio social e afetiva. In D. D. Dell'Aglío, S. H. Koller & M. A. M. Yunes (Eds.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp.173-201). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cecconello, A. M. (2003). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. Tese de doutorado não-publicada, Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Coêlho, A. E. L., Adair, J. G., & Mocellin, J. S. P. (2004). Psychological responses to drought in Northeastern Brazil. *Revista Interamericana de Psicologia*, 38 (1), 95-103.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., & Schulz, M. S. (1996). Thinking about risk and resilience in families. In E. M. Hetherington & E. A. Blechman (Eds.), *Stress, coping, and resiliency in children and families* (pp.1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- De Antoni, C., & Koller, S. H. (2001). O psicólogo ecológico no contexto institucional: uma experiência com meninas vítimas de violência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(1), 14-29.
- Dell'Aglío, D. D. (2000). *O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes*. Tese de doutorado não-publicada. Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (1999). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: an advanced textbook* (4th ed., pp.451-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Emery, R. E., & Forehand, R. (1996). Parental divorce and children's well-being: A focus on resilience. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy & M. J. Rutter (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions* (pp.64-99). New York: Cambridge University Press.
- Ferreira, R. M. F. (s.d.). *Meninos de rua: expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo*. São Paulo: ProL.
- Fonseca, C. (1995). *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez.
- Freire, E., Koller, S. H., Piason, A., & Silva, R. B. (2005). Person-centered therapy with impoverished, maltreated, and neglected children and adolescents in Brazil. *Journal of Mental Health Counseling*, 27(3), 225-237.
- Garmezy, N., & Rutter, M. (1983). *Stress, coping, and development in children*. New York: McGraw-Hill.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia escolar e educacional-saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp.25-42). Campinas: Alínea.
- Habigzang, L. F., Koller, S. H., Azevedo, G. A., & Xavier, P. M. (2005). Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (3), 341-348.
- Hawley, D. R., & DeHann, L. (1996). Toward a definition of family resilience: integrating life span and family perspectives. *Family Process*, 35 (3), 283-298.
- Herman-Stahl, M., & Petersen, A. C. (1996). The protective role of coping and social resources for depressive symptoms among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25 (6), 733-753.
- Huston, A. C., McLoyd, V. C., & Coll, C. G. (1994). Children in poverty: issues in contemporary research. *Child Development*, 65 (2), 275-282.
- Hutz, C. S., Koller, S. H., & Bandeira, D. R. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas da ANPEPP*, 1, 79-86.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist*, 48 (2 Special Issue), 117-126.
- Junqueira, M. F. P. S., & Deslandes, S. F. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos de Saúde Pública*, 19 (1), 227-235.
- Koller, S. H., & De Antoni, C. (2004). Violência familiar: uma visão ecológica. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil* (pp.293-310). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Koller, S. H., & Lisboa, C. (2007). Brazilian approaches to understanding and building resilience in at-risk populations. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16 (2), 341-356.
- Lisboa, C. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Tese de doutorado não-publicada, Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lisboa, C., Koller, S. H., Ribas, F. F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciúncula, L. P., et al. (2002). Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (2), 345-362.
- Luthar, S. S. (1993). Annotation: methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (4), 441-453.
- Luthar, S. S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. Newbury Park, CA: Sage.



- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61 (1), 6-22.
- Martineau, S. (1999). *Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to "kids at risk"*. Tese de doutorado não-publicada, The University of British Columbia, USA.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 8, pp.1-52). New York: Plenum Press.
- Morais, N. A., & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: a ênfase na saúde. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil* (pp.91-107). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morais, N. De A., Leitão, H. Da S., Koller, S. H., & Campos, H. R. (2004). Notas sobre a experiência de vida num internato: aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos. *Psicologia em Estudo*, 9 (3), 379-387.
- Paula Couto, M. C. P., Poletto, M., Paludo, S., & Koller, S. H. (2006). Resiliência e psicologia positiva. [resumo]. In Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo (Org.), *Memórias del primer encuentro iberoamericana de psicologia positiva* (p.50). Buenos Aires: AR.
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N., & Oliveira, R. V. C., (2004). Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 135-143.
- Poletto, R. C., & Koller, S. H. (2002). Rede de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza. *Psico-PUCRS*, 33 (1), 151-176.
- Poletto, M., Wagner, T. M. C., & Koller, S. H. (2004). Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (3), 241-250.
- Pollitt, E., & Carter, J. A. (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369 (556), 145-157.
- Ptacek, J. T. (1996). The hole of attachment in perceived support and the stress and coping process. In G. R. Pierce, B. R. Sarason & I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp.495-520). New York: Plenum Press.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatric*, 147 (6), 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57 (3), 316-331.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631.
- Rutter, M. (1999). Resilience concept and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21 (2), 119-144.
- Santos, M. F., & Bastos, A. C. S. (2002). Padrões de interação entre adolescentes e educadores num espaço institucional: ressignificando trajetórias de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 45-52.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, N. A. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Gardner, J. M., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., et al. (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369 (556), 145-157.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1989). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Wittmore, R. D., & Beverly, E. (1989). Trust in the mandinka way: the cultural context of sibling care. In P. G. Zukow (Ed.), *Sibling interaction across cultures: theoretical and methodological issues* (pp.26-53). New York: Springer-Verlag.
- Wills, T. A., Blechman, E. A., & McNamara, G. (1996). Family support, coping, and competence. In M. Hetherington & E. A. Blechman (Eds.), *Stress, coping, and resiliency in children and families* (pp.107-133). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Yule, W. (1994). Posttraumatic stress disorders. In M. Rutter, E. Taylor & R. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry: modern approaches* (3th ed., pp.392-406). Oxford: Blackwell Scientific.
- Yunes, M. A. M. (2001). *A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda*. Tese de doutorado não-publicada, Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8 (Esp.), 75-84.
- Yunes, M. A. A., Miranda, A. T., & Cuello, S. E. S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil* (pp.197-218), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Yunes, M. A. M., & Szymansky, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Ed.), *Resiliência e educação* (pp.13-42). São Paulo: Cortez.
- Zimmerman, M., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: implications for schools and policy. *Social Policy Report, Society for research in Child Development*, 8 (4), 1-18.

Recebido em: 23/10/2006

Versão final reapresentada em: 16/7/2007

Aprovado em: 10/8/2007