

BEM-ESTAR SUBJETIVO: UM ESTUDO LONGITUDINAL COM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Tese de Doutorado

Michele Poletto

Porto Alegre/RS, 2011

BEM-ESTAR SUBJETIVO: UM ESTUDO LONGITUDINAL COM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Michele Poletto

Tese apresentada como exigência parcial
para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia
sob a orientação da Prof^a Dr^a Sílvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Maio, 2011

Poletto, Michele

Bem-estar subjetivo: um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social / Michele Poletto. -- 2011.

171 f.

Orientadora: Sílvia Helena Koller.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. bem-estar subjetivo. 2. vulnerabilidade. 3. família. 4. acolhimento. I. Koller, Sílvia Helena, orient. II. Título.

À minha querida sogra Clari (*in memoriam*) porque vale mesmo expressar aos quatro ventos quando se está feliz!!!

FELICIDADE

*“Quantas vezes a gente, em busca da ventura,
procede tal e qual o avozinho infeliz:
em vão, por toda parte, os óculos procura
tendo-os na ponta do nariz!*

*Faça o que for necessário para ser feliz.
Mas não se esqueça que a felicidade
é um sentimento simples, você pode encontrá-la
e deixá-la ir embora por não perceber sua simplicidade.*

*O segredo é não correr atrás das borboletas...
é cuidar do jardim para que elas venham até você.*

*Se um poeta consegue expressar a sua infelicidade
com toda a felicidade, já não será mais tão infeliz”*
Mário Quintana

*“A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.”*
Clarice Lispector

AGRADECIMENTOS

Depois desta longa caminhada, algumas pessoas muito especiais percorreram comigo cada passo deste doutorado, é com carinho que agradeço a elas. Pai e mãe, obrigada de coração por tudo! Obrigada por torcer e me apoiar incondicionalmente, o carinho e o suporte de vocês foram fundamentais e garantiram que eu seguisse mesmo quando tudo parecia tão difícil. Obrigada por sempre confiarem em mim! Amo vocês! Ka, Kasinha, Mana, obrigada por estar sempre por perto, por cada palavra de incentivo e carinho! Meu amigo e cunhado Evandro, obrigada pelo apoio, carinho e pela parceria.

Gustavo! O que te dizer senão muito obrigada por tudo e desculpa pelos momentos de ausência. Teu amor, atenção, paciência e apoio foram fundamentais. Te amo muito!

Clari, minha sogra querida, que saudades ... como gostaria que você estivesse por aqui, mas tenho certeza que de alguma forma tua energia estará sempre por perto. Obrigada por ter passado na minha vida como uma pessoa estrela, que sempre permanecerá! Obrigada por tudo!!!! Obrigada ao meu sogro Cirilo, ao meu cunhado Flávio e à Carolina pelo apoio.

Aos amigos Clarissa Frasson, Felipe Valentini, Taís Bonato, Laíssa Prati, Gabriela Wagner, Lisiane, Alan Ambrosi (primo) obrigada por sempre estarem dispostos a me ouvir, vocês são amigos realmente do coração.

Muchas gracias a mis amigos de España: Yi, Javi, Bea, Gui, Mirian y Rafa gracias por la amistad y por todo! A mi hermano y amigo Adolfo, gracias por decirme siempre las mejores palabras en todos los momentos! Muchas gracias a los profesores Dr. Jorge Lopez, Dra. Barbara Scandroglio y Dr. Jose Manuel Martinez Garcia por las charlas y aprendizajes!

A tod@s Cepianos, vocês são *demaaaaais*! Somos uma equipe e tanto!!!! Obrigada pelos momentos de trabalho, aprendizagem e amizade! Faço um agradecimento especial ao Lucas Neiva-Silva pelo auxílio estatístico e pelas conversas sobre as angústias e vivências deste período, obrigada de coração!

Jan, meu amigo! Não poderia esquecer de você, obrigada pelo carinho e pelas palavras de incentivo! Esteja sempre por perto!

Sílvia, não sei se um muito obrigada descreve tudo o que eu tenho a te agradecer! A pesquisadora e professora que sou hoje devo muito a ti. Obrigada pelo afeto, incentivo e entusiasmo e, principalmente, por me ensinar que nosso trabalho realmente transforma vidas!

Aos amigos e colegas do CEP-PA e aos colegas e alunos da Faculdade IBGEN, especialmente a Profa. Dra. Janice Inchauspe Pereira pelo apoio, incentivo, aprendizagens e amizade.

Aos professores da banca, obrigada pela leitura cuidadosa deste trabalho: Profa. Dra. Claudia Giacomoni muito obrigada pelas contribuições ao trabalho, teu carinho, disponibilidade e atenção foram importantes; Prof. Dr. Jorge Sarriera obrigada pelas contribuições a este trabalho como relator e Prof. Dr. Maycoln Teodoro, muito obrigada pelas contribuições desde o projeto.

Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, seus professores e secretaria pelo apoio e atenção. À CAPES pela oportunidade de qualificação e experiência oferecida através do Doutorado Sanduíche realizado na Universidad Autonoma de Madrid – Espanha.

Equipe de pesquisa Resiliência Marina de Nadal, Luciana Barros, Mirian Escanhuela, Fernanda Fernandes, Juliana Betat, Emily Santos, Ricardo V. da Cunha, Marcos G. da Silveira, Sancha Augusta Arenhart e Aline Sokol vocês foram fundamentais! Obrigada pela parceria e pelo empenho. Faço também um agradecimento para as equipes do PRONEX (2006/2007) pela oportunidade de aprendizados e experiências: Porto Alegre, Caxias do Sul, Rio Grande, Santa Cruz do Sul, Passo Fundo, Santa Maria, Novo Hamburgo e São Leopoldo sem esta parceria esse trabalho seria impossível. Em especial, agradeço a equipe da Profa. Dra. Débora D. Dell’Aglio e Dra. Aline C. Siqueira pelas discussões e trocas estabelecidas. Trabalhar em parceria é fundamental, obrigada de coração. Agradeço também às escolas e instituições que acolheram a pesquisa e em especial a todas as crianças que participaram alegremente deste estudo.

Não poderia finalizar sem agradecer ao ser divino e superior pela força nos momentos de adversidade e de conquista e por guiar meu caminho e minhas ações.

A AUTORA

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	9
LISTA DE FIGURAS	11
RESUMO	12
ABSTRACT.....	12
CAPÍTULO I.....	13
INTRODUÇÃO.....	13
Psicologia Positiva.....	16
Bem-estar subjetivo: satisfação de vida e afetos positivo e negativo	19
Medindo o bem-estar subjetivo.....	27
A abordagem bioecológica do desenvolvimento humano e seus componentes.....	31
Eventos estressores	38
O contexto familiar e o desenvolvimento humano	40
O contexto de acolhimento institucional e as repercussões sobre o desenvolvimento humano.....	45
Objetivos	53
CAPÍTULO II - ESTUDO I.....	55
MÉTODO.....	55
Delineamento e objetivos	55
Contextualização.....	55
Participantes.....	56
Instrumentos	57
Procedimentos e considerações éticas.....	59
RESULTADOS.....	61
Caracterização biossociodemográfica da amostra em T1 e em T2.....	61
Variáveis escolares em T1 e em T2	66
Descrição das variáveis psicológicas avaliadas.....	67
Relações entre as subescalas de satisfação de vida, afeto positivo, afeto negativo, frequência e impacto de eventos estressores	70
DISCUSSÃO	75
CAPÍTULO III - ESTUDO II.....	85
MÉTODO.....	85
Delineamento e objetivos	85
Participantes.....	85
Instrumentos e procedimentos	86
RESULTADOS	87
Dados biossociodemográficos da amostra longitudinal.....	87

Variáveis escolares do grupo longitudinal	91
Análise multivariada de bem-estar subjetivo e dos eventos estressores com o grupo longitudinal.....	92
Análise multivariada de bem-estar subjetivo e dos eventos estressores com o grupo longitudinal institucionalizado.....	97
DISCUSSÃO	100
Dados biossociodemográficos do grupo longitudinal	101
O bem-estar subjetivo e os eventos estressores do grupo longitudinal.....	103
CAPÍTULO VI - ESTUDO III	115
MÉTODO.....	115
Delineamento e objetivos	115
Participantes.....	115
Instrumentos	115
Procedimentos.....	116
RESULTADOS	117
Motivos da não localização do grupo de <i>Attrition</i>	117
Caracterização do grupo de <i>Attrition</i>	118
Variáveis escolares do grupo de <i>Attrition</i>	122
Grupo T1/T2 vs. grupo de <i>Attrition</i>	123
DISCUSSÃO.....	126
Dados biossociodemográficos do grupo de <i>Attrition</i>	131
Reflexões sobre o grupo de <i>Attrition</i> a partir de comparações com o grupo T1/T2.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS	161
Anexo A. ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA	162
Anexo B. INVENTÁRIO DE EVENTOS ESTRESSORES NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA.....	165
Anexo D. ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE SATISFAÇÃO DE VIDA PARA CRIANÇAS	168
Anexo E. TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA A INSTITUIÇÃO.....	170
Anexo F. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS ...	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Frequências e percentagens de cada contexto de desenvolvimento, nas variáveis sexo, idade e cidade dos participantes em T1 e em T2.....	62
Tabela 2	Percentuais e frequências do número de irmãos, número de co-habitantes na casa e co-moradia com pais em T1 e em T2.....	63
Tabela 3	Percentuais e frequências do tempo na instituição de acolhimento em T1 e em T2.....	64
Tabela 4	Percentuais e frequências da escolaridade e ocupação profissional do pai e da mãe dos participantes em T1.....	65
Tabela 5	Percentuais e frequências da escolaridade e ocupação profissional dos pais dos participantes em T2.....	66
Tabela 6	Percentuais e frequências da série, repetência, abandono e expulsão da escola dos participantes em T1 e em T2.....	66
Tabela 7	Estatísticas descritivas intergrupos das variáveis psicológicas em T1 e T2.....	69
Tabela 8	Correlações entre as variáveis: afeto positivo e afeto negativo, frequência e impacto de eventos estressores e as subescalas de satisfação de vida em T1 do grupo dos participantes que moravam com a família.....	71
Tabela 9	Correlações entre as variáveis: afeto positivo e afeto negativo, frequência e impacto de eventos estressores e as subescalas de satisfação de vida em T1 do grupo dos participantes que moravam em acolhimentos.....	72
Tabela 10	Correlações entre as variáveis: afeto positivo e afeto negativo, frequência e impacto de eventos estressores e as seis subescalas de satisfação de vida em T2 do grupo dos participantes que moravam com a família.....	73
Tabela 11	Correlações entre as variáveis: afeto positivo e afeto negativo, frequência e impacto de eventos estressores e as seis subescalas de satisfação de vida em T2 do grupo dos participantes que moravam em acolhimentos.....	74
Tabela 12	Frequências e percentagens de cada contexto de desenvolvimento, nas variáveis sexo, idade e cidade do grupo longitudinal.....	88
Tabela 13	Percentuais e frequências do número de irmãos, configuração familiar (N. de co-habitantes na casa) e co-moradia com pais do grupo longitudinal.....	89
Tabela 14	Percentuais e frequências do tempo de institucionalização do grupo longitudinal.....	90
Tabela 15	Percentuais e frequências da escolaridade e ocupação profissional do pai e da mãe dos participantes do grupo longitudinal.....	90

Tabela 16 Percentuais e frequências da série, repetência, abandono e expulsão da escola dos participantes	92
Tabela 17 Motivos pelos quais não foi possível localizar o grupo de <i>Attrition</i>	118
Tabela 18 Frequências e percentagens de cada contexto de desenvolvimento, nas variáveis sexo, idade e cidade dos participantes no grupo de <i>Attrition</i>	119
Tabela 19 Percentuais e frequências do número de irmãos, configuração familiar (N. de co-habitantes na casa) e co-moradia com pais do grupo de <i>Attrition</i>	120
Tabela 20 Percentuais e frequências do tempo de institucionalização do grupo de <i>Attrition</i>	121
Tabela 21 Percentuais e frequências da escolaridade e ocupação profissional do pai e da mãe dos participantes do grupo de <i>Attrition</i>	122
Tabela 22 Percentuais e frequências da série, repetência, abandono e expulsão da escola dos participantes do grupo de <i>Attrition</i>	123
Tabela 23 Descritivos estatísticos do grupo T1/T2 e do grupo de <i>Attrition</i> das variáveis: afeto positivo e afeto negativo e subescalas de satisfação de vida	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama amostral dos Estudos I, II e III.....	57
Figura 2. Interação entre as médias de satisfação com a família de ambos os contextos de desenvolvimento por faixa etária.....	94
Figura 3. Interação entre as médias de satisfação com <i>self</i> comparado por contexto de desenvolvimento ao longo do tempo	95
Figura 4. Interação entre as médias de satisfação com não-violência por contexto de desenvolvimento ao longo do tempo	96
Figura 5. Interação entre as médias de satisfação com amigos por contexto de desenvolvimento ao longo do tempo	96
Figura 6. Interação entre as médias de afeto negativo dos participantes institucionalizados de ambos os sexos	98
Figura 7. Interação entre as médias de satisfação com o <i>self</i> dos participantes do acolhimento de ambos os sexos	99

RESUMO

O bem-estar subjetivo e eventos de vida estressores foram investigados transversalmente (Estudo I), longitudinalmente (Estudo II) e como grupo de Attrition (Estudo III) com 1080 participantes de ambos os sexos, 7-16 anos, em situação de vulnerabilidade, que viviam com a família ou em instituições de acolhimento. Foram utilizados: entrevista estruturada, Inventário de Eventos Estressores, Escala de Afeto e Escala Multidimensional de Satisfação de Vida. Os resultados mostraram que os participantes das famílias vivenciaram menos eventos estressores, estavam mais satisfeitos com a família e com o *self*, vivenciaram menos afeto negativo e mais positivo, quando comparados aos institucionalizados. No entanto, o grupo do acolhimento preservou a satisfação com a escola e com as amigas e, ao mesmo tempo, aumentou a satisfação com o *self* e *self* comparado ao longo do tempo, possivelmente devido aos cuidados recebidos no acolhimento e ao afastamento das situações adversas na família. Subsídios para intervenções são discutidos.

Palavras-chave: bem-estar subjetivo, vulnerabilidade, família e acolhimento

ABSTRACT

The subjective well-being and stressful life events were investigated transversally (Study I), longitudinally (Study II), and as a group of Attrition (Study III) in a total sample of 1080 participants of both sexes, 7-16 years in a situation of vulnerability, separated in two groups: living with family or out-of-home care institutions. A structured interview, a Stressful Events Inventory, an Affect Scale and a Multidimensional Scale of Life Satisfaction were used. The results showed that living with family group experienced fewer stressful events, were more satisfied with family and their selves, experienced less negative affect, and had more positive, comparing to the institutionalized. However, that group kept the school and friendship satisfaction, and increased satisfaction with self over time. The institutionalization and removal from adverse situations at home may be an explanation for those results. Support interventions are discussed.

Keywords: subjective well-being, vulnerability, family and out-of-home care

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Pesquisadores da área *psi* vêm buscando integrar a investigação de situações de sofrimento nas mais variadas situações e em diferentes contextos de desenvolvimento associados a aspectos saudáveis e positivos. Assim, ao considerar a criança e/ou o adolescente seres atuantes frente ao ambiente, quanto mais resistente às condições desfavoráveis e estressantes eles estiverem, conseqüentemente, de maneira mais ativa desenvolverão estratégias benéficas ao seu desenvolvimento e atuação sobre seu ambiente (Poletto, Wagner, & Koller, 2004). Com este propósito, o presente estudo investigou o bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, sendo que alguns deles viviam com a família e outros moravam em programas de acolhimento institucional, embora todos frequentassem a escola. Nesta tese, o bem-estar subjetivo foi entendido pela possibilidade de experienciar satisfação com a vida e afetos positivos, como alegria, harmonia e diversão e raramente vivenciar experiências de desprazer e emoções como raiva, medo e tristeza. O bem-estar subjetivo foi concebido como um construto multifacetado e avaliado a partir do modelo proposto por três componentes: satisfação de vida, afeto positivo e afeto negativo (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999).

Diversos fatores tendem a desencadear vulnerabilidade nas famílias e nos seus membros e provocar resultados e desfechos desenvolvimentais variados. No presente estudo, vulnerabilidade social refere-se a uma denominação utilizada para caracterizar grupos expostos a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, que coadjuvam ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a apresentar resultados negativos no desenvolvimento e padecer de perturbações psicológicas (Masten & Garmezy, 1985; Eschiletti-Prati, Couto, & Koller, 2009).

As crianças e adolescentes do acolhimento foram considerados em situação de vulnerabilidade social por estarem em condição que demandava proteção especial e por terem vivenciado rupturas de laços familiares e eventos adversos antes do período de institucionalização. Do mesmo modo, embora em outro contexto de desenvolvimento, as crianças e adolescentes que viviam com suas famílias foram caracterizados pela vulnerabilidade social por viverem em bairros de nível socioeconômico desfavorecido (baixas condições de habitação e acesso a serviços, com carência de áreas de lazer seguras e limpas e presença de violência). Conforme Abramovay et al. (2002), vulnerabilidade social é um conjunto de resultados negativos da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos de grupos ou indivíduos e o acesso a oportunidades culturais, econômicas e sociais

providas pela sociedade e pelo Estado. Assim, quando se considera a vulnerabilidade juvenil remete-se à ideia de fragilidade e dependência, sobretudo quando em situação de pobreza. Entre as situações negativas que agravam esse quadro vulnerável enfrentado pelo segmento da juventude que vive em condição socioeconômica desfavorecida estão a crescente violência urbana, a falta de garantia dos direitos e de oportunidades na educação, saúde e formação profissional, etc (Malvasi, 2008).

Embora o contexto de vulnerabilidade possa demonstrar-se mais suscetível ao surgimento de problemas físicos, emocionais e comportamentais, inúmeros eventos na vida de crianças e adolescentes podem ser estressantes, independente do contexto onde vivem. Estes eventos não necessariamente são ruins, pois um evento estressor será qualquer situação que provoque mudanças no ambiente, leve a um alto grau de tensão e interfira nos padrões normais de resposta do indivíduo (Masten & Garmezy, 1985). Diante disso, a entrada ou mudança de escola, o nascimento de um irmão são exemplos de eventos estressores, assim como aqueles que são negativos tais como o divórcio dos pais, sofrer *bullying* na escola, ser vítima de violência em casa e ter um irmão que use drogas. Todos esses eventos merecem atenção, pois podem prejudicar a saúde e o bem-estar de crianças e adolescentes. Além disso, os eventos estressores se constituirão risco se operarem seus efeitos negativos sobre o indivíduo (Rutter, 1985), uma vez que fatores de risco se relacionam a eventos negativos de vida que quando presentes, aumentam a probabilidade do indivíduo apresentar resultados e processos disfuncionais de ordem física, social ou emocional (Cowan, Cowan & Schulz, 1996).

Conforme Koller e De Antoni (2004), a relação das pessoas com eventos estressores passa por diferentes graus de ocorrência, intensidade, frequência, duração e severidade. O impacto dos eventos estressores é determinado pelo modo como estes ocorrem e como são percebidos. Estudos realizados (Ajdukovic & Ajdukovic, 1998; Gavranidou, 2000; Kimhi, *in press*) com crianças e adolescentes que vivenciaram inúmeros eventos estressores, como em situações de guerras, afirmam que as reações ao estresse dependem da idade, do gênero, da fase desenvolvimental e das habilidades cognitivas e emocionais da criança ou do adolescente. Algumas crianças são capazes de enfrentar e superar os eventos estressores com mais rapidez (Kimhi, *in press*), enquanto outras podem apresentar efeitos negativos mais severos e de longa duração (Gavranidou, 2000).

Partindo dessa contextualização, a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner e a perspectiva proposta pela Psicologia Positiva orientaram a discussão do bem-estar subjetivo e dos contextos nos quais crianças e adolescentes participantes do estudo transitam: a família e o acolhimento. Embora estas instituições

tenham a função de apoio e proteção de seus “integrantes”, possuem realidades e configurações diversificadas, mesmo quando se trata de um tipo de contexto. Pois cada família e instituição possui a sua configuração (número de integrantes, organização e dinâmica, qualidade de relações, por exemplo).

O desenvolvimento humano adquire formatos dos mais diversificados em função do modo no qual é tecido sua estrutura (Carvalho, 2002). Nesse emaranhado de possibilidades, contextos, atributos pessoais, aspectos e condições temporais e dos processos proximais há um entrelaçamento nos relacionamentos que a criança e o adolescente estabelecem, configurando uma rede de relações e significados. A partir desse universo, verifica-se a implicação da família e da instituição de acolhimento no desenvolvimento humano.

Conforme Fukui (1998), a família é uma diversidade de combinações circunscritas histórica e socialmente. Este estudo considerou a família de seus participantes como um grupo de pessoas que convivem entre si numa relação duradoura, ocupando o mesmo espaço físico e social, com um tipo especial de relações interpessoais, com indivíduos que mantêm vínculos afetivos, em que pais e mães educam seus filhos em conjunto, ou com pessoas que mantêm um cuidado com os membros mais jovens ou mais idosos ou, ainda, cuidados mútuos entre si, independentemente de parentesco (Szymanski, 1992).

O perfil das famílias de crianças e adolescentes institucionalizados, segundo Silva (2004), revela que elas possuem condições socioeconômicas desfavorecidas, seus genitores possuem baixa escolaridade e têm ocupações profissionais informais. Diante da fragilidade e vulnerabilidades de suas famílias, o acolhimento tornou-se um espaço, mesmo que temporário, designado a resguardar seus direitos e fornecer condições para suprir suas necessidades físicas, sociais e emocionais. Carvalho (2002) descreveu o espaço de acolhimento institucional como um contexto de desenvolvimento específico, caracterizado por uma estruturação não-familiar, de intensa convivência entre crianças e adolescentes e ausência de espaço individualizado para elas. Ou seja, as instituições acolhem crianças e adolescentes afastados de seu grupo familiar em regime de tempo integral.

Com o intuito de levar em consideração as particularidades dos contextos nos quais as crianças e adolescentes pesquisados vivem, pretendeu-se não apenas caracterizar e entender as situações estressoras e de vulnerabilidade, mas também os aspectos saudáveis presentes na trajetória de vida dos participantes. Pois se houverem conexões positivas, haverá possibilidade de acionarem processos de resiliência e o favorecimento do bem-estar, da saúde e das vivências positivas dos indivíduos, mesmo com a presença de adversidades. Este terreno de investigar e compreender as potencialidades processos saudáveis, habilidades e da força do ser

humano, dos grupos e instituições são as preocupações e o foco de interesse da Psicologia Positiva.

Psicologia Positiva

O século XX foi marcado pelo estudo e progresso notáveis na erradicação, tratamento e prevenção de distúrbios, doenças e acidentes. Este foco pautou investigações, como também as intervenções de serviços e políticas públicas. Dessa forma, verificava-se um interesse maior pela prevenção dos resultados negativos sobre o desenvolvimento humano do que para a promoção de desenvolvimento positivo (Moore & Keys, 2003).

Na segunda metade do século passado, a Psicologia aprendeu muito sobre depressão, racismo, violência, irracionalidade, gerenciamento da auto-estima e sobre o crescimento diante de adversidades. Entretanto, pouco tinha a dizer sobre as condições, capacidades e virtudes humanas que levam a altos níveis de felicidade (Gable & Haidt, 2005). Certamente, o direcionamento da Psicologia ou mesmo das áreas da saúde para essa tendência não ocorreu por acaso. Antes da Segunda Guerra Mundial, a Psicologia possuía três funções: curar doenças mentais, tornar a vida das pessoas mais produtiva e feliz, e identificar e criar talentos (Seligman, 2002). Com as consequências desse desastre mundial, a Psicologia é convocada a atender os que sofreram com a guerra e no reparo dos danos mentais.

Diante dessas evidências, diversos textos que discutem a Psicologia Positiva criticam e, muitas vezes, culpabilizam a Psicologia pelo foco no negativo, na doença, no desvio e na psicopatologia. Entretanto, como todo percurso da ciência, seu entendimento agrega valor e clareza ao compreendê-lo de maneira contextualizada. Embora seja de conhecimento que houve um recrutamento em massa para o estudo dos aspectos negativos, havia a necessidade da compreensão e do desenvolvimento de técnicas e tratamentos para famílias, grupos e indivíduos em sofrimento. Possivelmente, a preocupação e o foco na doença permitiram um grande avanço científico no tratamento do sofrimento humano, mas é chegada a hora de integração das perspectivas. Ou seja, visualizar o ser humano como um todo, não considerando apenas os aspectos negativos ou deficitários, mas também vislumbrando e promovendo seu desenvolvimento saudável e seu potencial.

Por outro lado, a Psicologia Positiva não estaria adotando uma postura ingênua e nem que as demais áreas da Psicologia seriam negativas (Gable & Haidt, 2005). Com outras palavras, a Psicologia Positiva não sugere “colocar óculos cor de rosa”, mas reconhecer que há um desequilíbrio nos focos de estudos, limitados aos aspectos negativos. Talvez exista, neste momento, uma possibilidade de estudar conjuntamente tanto as condições negativas como as positivas, ou seja, uma compreensão mais global da vida do ser humano. Nesse

sentido, não se limita o olhar para o copo meio cheio ou meio vazio, mas para o organismo como um todo e como este se encontra com todos os seus componentes.

Em janeiro de 2000, Seligman e Csikszentmihalyi editaram um número especial da Revista da Associação Americana de Psicologia (*American Psychologist*). Nele, publicaram e organizaram artigos que mencionavam conceitos centrais de uma nova área na Psicologia, a denominada Psicologia Positiva. Entre os temas trabalhados encontram-se: esperança, criatividade, felicidade, sabedoria, espiritualidade entre outros. No entanto, quem cunhou essa expressão foi Abraham Maslow quando a usou como título de um capítulo do seu livro *Motivação e Personalidade*, de 1954 (Snyder & Lopez, 2009).

Ao considerar os fundamentos da Psicologia Positiva, Snyder e Lopez (2009) elencaram elementos da perspectiva ocidental e da oriental. Os autores constataram que a esperança tem sido uma das forças poderosas que sustenta a civilização ocidental, mobilizando a crença em um futuro positivo. Observando momentos históricos e ideias que permearam o pensamento ocidental, verifica-se, por exemplo, que a mitologia grega propõe versões sobre a origem da esperança através do mito grego da caixa de Pandora, em que as desgraças terrenas foram causadas pela curiosidade de Pandora. Assim, a história conta que os deuses a testaram com instruções de não abrir o baú com seu dote. Contrariando as orientações ela abre-o e a esperança sai como fonte de conforto, um antídoto para as adversidades da vida. Em outra versão, a abertura do baú liberou todos os problemas, apenas a esperança permaneceu, deixando a mensagem de que a esperança não existe. Essas duas histórias revelam a ambivalência que os gregos expressavam sobre a esperança. Por outro lado, o período da Idade Média, especialmente da herança judaico-cristã, limitou os avanços intelectuais e sociais refletindo em um impedimento de ações e planejamentos necessários para uma sociedade esperançosa e em busca de desenvolvimento.

Conforme Peterson e Park (2009), Sócrates, Platão e Aristóteles referiram-se à moralidade como o bom caráter e das virtudes que fazem de alguém uma boa pessoa. Este foco foi modificando à medida que verificou-se maior influência do cristianismo, pois Deus era visto como quem proporcionava as leis pelas quais cada um deveria viver. Assim, a conduta moralmente correta não se limitava às próprias virtudes, mas também à obediência às normas divinas. Conforme o cristianismo declinava, este foi superado com o crescimento e prosperidade do Renascimento e pelas invenções, ideais e benefícios materiais para a sociedade proporcionados pela Revolução Industrial.

Além dos aspectos do ocidente, a Psicologia Positiva também associou diversos elementos do pensamento oriental. Muitas tradições orientais, sabedorias anteriormente negligenciadas, estão sendo revisitadas para acrescentar diferentes possibilidades sobre as

qualidades humanas. Pois, a perspectiva oriental busca o equilíbrio entre bom e ruim ao longo da vida a fim de significar os altos e baixos inerentes ao ciclo vital do ser humano em desenvolvimento (Snyder & Lopez, 2009). A partir desse percurso, é possível identificar que a missão da Psicologia Positiva é entender e fomentar os fatores e processos que permitam que pessoas, grupos e sociedades possam prosperar e proporcionar um desenvolvimento saudável (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Além disso, lhe interessa saber quais elementos implicam o fortalecimento e a construção de competências nos indivíduos. No entanto, seu foco é ampliado para o florescimento e para o funcionamento saudável não apenas de pessoas, mas também de grupos e instituições (Gable & Haidt, 2005).

Com esse enfoque do campo de estudo, a Psicologia Positiva possui uma tímida, mas longa história. Diversos autores e temas de investigação ilustram sua trajetória, entre eles encontram-se: os escritos de Willian James em 1902 sobre saúde mental, passando pelo interesse de Allport nas características humanas positivas em 1958. Na sequência em 1968, os estudos de Maslow sobre as pessoas saudáveis e as pesquisas de Cowan sobre resiliência em crianças e adolescentes. Neste sentido, o crescimento do movimento da Psicologia Positiva reconhece o desequilíbrio e o desejo de incentivar pesquisas de temas negligenciados, tais como: gratidão, felicidade, esperança, curiosidade, inspiração, entre outros (Gable & Haidt, 2005).

A partir dessa contextualização de elementos históricos e da evolução científica, o estudo do positivo da experiência humana pode ser entendido a partir de três ângulos. O primeiro está associado a análise das experiências positivas (bem-estar, satisfação com a vida e felicidade). O estudo das forças psicológicas (capacidade para afeto, perdão, espiritualidade, talento e sabedoria) é o segundo ângulo e o terceiro refere-se às características como, por exemplo, ética, altruísmo, tolerância e responsabilidade que configuram e determinam as organizações positivas (Seligman, 2009).

Sheldon e King (2001) sugeriram que os psicólogos adotem uma abertura que propicie uma perspectiva que considere as potencialidades, motivações e capacidades humanas nos mais variados momentos e situações de vida. Os autores lançam o desafio para que os psicólogos procurem explicar o fato de que, apesar de todas as dificuldades, a maioria das pessoas consegue superar as adversidades e manifestar competência. Seguindo nessa linha, Snyder e Lopez (2009) solicitam que os profissionais *psi* devem desenvolver uma abordagem que examine os defeitos e as qualidades pessoais individuais, mas também os fatores de estresse e os recursos presentes no ambiente. Ou seja, dessa perspectiva é possível uma avaliação e/ou entendimento de maneira mais integrada ao considerar tanto os aspectos positivos como os negativos da experiência humana.

Com este direcionamento, diversos trabalhos têm utilizado a Psicologia Positiva, a resiliência e o bem-estar subjetivo para a compreensão de temáticas quanto à concepção de saúde (por exemplo, Carlton et al., 2006; Viveros, 2004). Diante dessa constatação, a Psicologia Positiva busca uma mudança de paradigma, na qual a prevenção viria de uma perspectiva focada na construção de competências e não na correção de fraquezas ou fragilidades. Características como felicidade, autodeterminação, otimismo, bem-estar, criatividade, fé e habilidades interpessoais são exemplos de características humanas que os teóricos da Psicologia Positiva vêm relacionando a um desenvolvimento saudável.

A Psicologia vem buscando integrar a investigação de situações de sofrimento nas mais variadas situações associadas a estes aspectos saudáveis e positivos. Assim, ao considerar a criança um ser atuante frente ao ambiente, quanto mais resistente às condições desfavoráveis e estressantes ela estiver, conseqüentemente, de maneira mais ativa desenvolverá estratégias benéficas ao seu desenvolvimento e atuará sobre seu ambiente (Poletto, Wagner, & Koller, 2004). Por isso, a importância de conhecer o terreno ampliado que o olhar sobre as potencialidades inerentes ao ser humano propicia e à possibilidade que a ciência oferece de estudar a felicidade. Dentro desta dimensão, o bem-estar subjetivo propõe como foco a perspectiva que o indivíduo possui sobre a sua vida, ou seja, a percepção que este tem sobre seus afetos e sua satisfação com a vida.

Bem-estar subjetivo: satisfação de vida e afetos positivo e negativo

O interesse pelo bem-estar de crianças e adolescentes vem crescendo nos últimos anos. Seu estudo é realizado sob várias formas e engloba diversas nomenclaturas, dificultando consenso para sua definição. De acordo com Teodoro (2009), o construto consiste em como as pessoas percebem, definem e como avaliam suas vidas, baseando-se em critérios como a satisfação com a vida, com a família, ausência de características indicadoras de depressão e ansiedade e os índices de emoções positivas.

Segundo Llanes (2001), o estudo do bem-estar subjetivo foi consequência da contínua ampliação que o conceito de qualidade de vida experimentou. Ou seja, o bem-estar subjetivo é avaliado levando em conta a experiência subjetiva de cada indivíduo. A qualidade de vida é um construto multidimensional e amplo que engloba aspectos de bem-estar psicológico e social, funcionamento emocional, condição de saúde, desempenho funcional, satisfação com a vida, suporte social e padrão de vida (Barros, Gropo, Petribú, & Colares, 2008). Além disso, muitos pesquisadores para avaliar a dimensão subjetiva da qualidade de vida utilizam a satisfação com a vida, considerada a partir do julgamento que o indivíduo faz sobre diferentes áreas da vida (Frisch *et al.* 2005; Huebner, Seligson, Valois, & Suldo, 2006).

De acordo com Casas (1996), o bem-estar é referido na literatura anglo-saxônica através de dois termos diferentes: *welfare* e *well-being*. O primeiro está associado à literatura sociológica, econômica e política, logo relacionado às intervenções do estado. Por outro lado, o segundo se refere ao um “estar-bem”, de caráter mais individual ou psicológico, assim seria o denominado bem-estar subjetivo.

O modelo proposto por Diener e seu grupo de colaboradores (1984, 2009; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999) sobre o bem-estar subjetivo, também é chamado de bem-estar emocional. Esta vertente propõe que as avaliações das pessoas sobre suas próprias vidas podem captar a essência do bem-estar, além de considerar a perspectiva subjetiva. Ou seja, a pessoa é que dirá sobre seu bem-estar. Ruffly e Reyes (1995) indicaram que é a partir de descrições objetivas que se obtêm o melhor entendimento do bem-estar. O modelo proposto pelas pesquisadoras está embasado sobre o bem-estar psicológico e social. Assim, a autoaceitação, crescimento pessoal, propósito de vida, domínio do ambiente e relações positivas com outras pessoas compõem os elementos do funcionamento positivo. Dessa forma, Snyder e Lopez (2009) assinalaram que ao tomar ambas perspectivas, objetiva (bem-estar psicológico e social) e subjetiva (bem-estar subjetivo ou bem-estar emocional), estas configuram um retrato mais completo da saúde mental que oferece uma combinação de altos índices de sinais de bem-estar emocional, psicológico e social, assim como a ausência de doença mental recente.

Considerando ainda essas perspectivas, há duas correntes tradicionais para o estudo do bem-estar, o eudonismo e o hedonismo. A perspectiva eudonista investiga o potencial humano e está vinculada ao bem-estar psicológico. Por ela, o bem-estar está relacionado à sua capacidade de pensar, usar o raciocínio e o bom senso e, assim, o pleno funcionamento das potencialidades do indivíduo. A perspectiva hedonista lida com a felicidade e adota uma visão de bem-estar vinculada ao prazer e ao estado subjetivo de felicidade, a partir do bem-estar subjetivo (Ryan & Deci, 2001). Outro aspecto importante para diferenciar as duas abordagens é que o bem-estar subjetivo permite que o indivíduo indique aos investigadores o que o torna feliz e satisfeito em sua vida. Por outro lado, na perspectiva do bem-estar psicológico, o investigador é que decide isso a partir das respostas do indivíduo a questões mais estruturadas (Ryan & Deci, 2001).

O bem-estar subjetivo pode ser definido como um fenômeno multifacetado composto por elementos negativos e positivos que podem ser combinados de diversas formas e não como um construto único (Diener et al. 1999, 2003). No entanto, isso não parece ser consenso na literatura, pois alguns pesquisadores de referência deste constructo (Casas et al., 2007; Diener, 1984; 2009) não trabalham com um somatório, uma vez que cada componente

do bem-estar subjetivo mede um fator. Por outro lado, outros pesquisadores (Albuquerque & Tróccoli, 2004) criaram uma escala que fornece um escore total para o bem-estar subjetivo.

O crescimento dos estudos no campo do bem-estar subjetivo reflete tendências sociais de preocupação com o valor do indivíduo, a importância do olhar subjetivo ao avaliar a vida e o reconhecimento que o bem-estar necessariamente inclui elementos positivos que transcendem a prosperidade econômica (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). O bem-estar subjetivo seria o que as pessoas nomeiam de felicidade, satisfação ou prazer com a vida. Sendo assim, investiga a experiência individual de avaliação da vida e os processos envolvidos. Essa perspectiva conceitual contribui para a compreensão e melhoria da qualidade de vida das pessoas (Diener, Oishi, & Lucas, 2003).

O termo “felicidade” passou a ser indexado no *Psychological Abstracts* em 1973 e o periódico *Social Indicators Research*, fundado em 1974, passou a publicar diversos artigos sobre bem-estar subjetivo (Diener, 1984). Felicidade é um estado emocional positivo definido subjetivamente por um indivíduo e utilizado como sinônimo do bem-estar subjetivo, que é o termo usado no meio científico (Snyder & Lopez, 2009).

Estudiosos do bem-estar subjetivo (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999, Diener, 1984; Casas, 1996) apresentam seis conjuntos de modelos teóricos explicativos sobre bem-estar subjetivo. Para as *teorias finalistas*, o bem-estar é alcançado quando se atinge um estado ou situação desejada. Dentro desse grupo estão as teorias da necessidade que postulam que o bem-estar está relacionado à satisfação de necessidades. As *teorias prazer-dor* vinculam o bem-estar a partir de determinadas combinações entre prazer e desprazer. Segundo esta concepção, quanto maior a privação, maior o bem-estar posterior, assim dificilmente alguém que não sofreu alguma privação, possa sentir-se feliz. Conforme as *teorias da atividade*, o bem-estar é produto da atividade humana, ou seja, a felicidade seria consequência das atividades humanas virtuosas. Desse modo, se uma atividade é extremamente fácil considerando a habilidade de um indivíduo, ele pode entediar-se, mas se ela for complexa demais poderá gerar ansiedade.

Para as *teorias associacionistas*, algumas pessoas têm o temperamento predisposto à felicidade. Esses modelos teóricos possuem como base a memória, o condicionamento e a cognição. Eles sugerem, por exemplo, que o indivíduo traz à memória recordações que são congruentes com o seu estado emocional do momento (Diener, 1984). As *teorias de juízo* consideram que o bem-estar é produto de comparações entre situações reais e padrões eleitos pelo indivíduo.

O último grupo de teorias que explicam o bem-estar subjetivo são as *teorias bottom-up* versus *top-down*. De acordo com Giacomoni (2004), os primeiros estudos sobre bem-estar

subjetivo procuraram verificar a influência dos fatores externos, situações e variáveis sociodemográficas. Essas perspectivas teóricas, denominadas como *bottom-up* partem da premissa de que a satisfação das necessidades humanas universais e básicas levaria à felicidade. Além disso, eventos de vida prazerosos estariam associados ao afeto positivo, e consequentemente, os desprazerosos relacionados aos afetos negativos. Dessa forma, o bem-estar subjetivo ou a felicidade derivaria do acúmulo desses momentos e experiências felizes (Diener, Sandvik e Pavot, 2009). Devido aos baixos efeitos das variáveis biossociodemográficas sobre o bem-estar subjetivo, os pesquisadores passaram a considerar que o impacto das mesmas seria mediado por processos psicológicos como metas e habilidades de *coping* (Giacomoni, 2004).

Para as abordagens *topdown*, a interpretação subjetiva que o indivíduo faz repercute diretamente sobre seu bem-estar subjetivo, uma vez que perceber as situações e experiências de vida, de maneira positiva ou negativa, influencia a avaliação sobre sua vida. Ou seja, o indivíduo curte os prazeres da vida porque é feliz e não o contrário. Esse processo de interpretação vem sendo investigado através de três perspectivas: as teorias de personalidade e seus diferentes modelos, as teorias de discrepância e as teorias relativas aos processos de adaptação e *coping* (Giacomoni, 2004).

De acordo com diversos estudos (Diener, 1984, 2009; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Diener & Lucas, 1999), a personalidade é um importante preditor para o bem-estar subjetivo (BES). As teorias referentes à personalidade discutem quais traços de personalidade estão mais correlacionados ao BES e também como a personalidade interage com as circunstâncias de vida para influenciar os níveis de BES. Estas teorias verificam a participação do temperamento a partir da tendência biologicamente determinada; dos traços de personalidade, principalmente neuroticismo e extroversão; interação entre a personalidade e o ambiente (modelos de congruência); do processamento de pensamentos positivos e negativos (modelos cognitivos); dos objetivos e formas de alcançá-los do indivíduo (modelos de metas) e da forma como se dá a socialização da emoção sobre o BES (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

As teorias de discrepância postulam que os indivíduos comparam a si mesmos a outras pessoas, às condições passadas, à níveis de aspirações e ideais de satisfação e às necessidades ou objetivos. Assim, o julgamento sobre a vida do indivíduo está fundamentado em discrepâncias entre condições atuais e esses padrões de comparação (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Dessa forma, quando o indivíduo utilizar para a comparação um padrão elevado, a consequência será de decréscimo da satisfação, ao passo que se a comparação implicar em um padrão inferior resultará no aumento da satisfação. As principais teorias de

discrepância são as teorias de comparação social, de aspirações modestas e de discrepância nas metas.

O último grupo das abordagens *topdown* são as teorias dos processos de adaptação e *coping*. Os processos de adaptação em situações sucessivas e as formas de lidar com circunstâncias estressantes (*coping*) têm sido apresentados como elementos centrais nas teorias modernas sobre bem-estar subjetivo (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Giacomoni, 2002).

A adaptação implica ajustes do organismo às circunstâncias externas, por exemplo ajustes de temperatura, mas principalmente em relação a eventos bons ou ruins. Pois não se permanece infinitamente em um estado de alegria intensa ou de desespero. O indivíduo passa por um processo de adaptação, pois o sistema emocional reage de maneira mais intensa em relação aos eventos recentes e tais reações tendem a desaparecer ao longo do tempo (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Giacomoni, 2002). Dessa forma, a adaptação possui um caráter de processo biológico, passivo e automático. Por outro lado, o *coping* implica um papel ativo do indivíduo e diversas estratégias de *coping* correlacionam-se com o BES. Folkman e Moskowitz (2000) descreveram três estratégias de *coping* que se mostraram como variáveis independentemente associadas a altos níveis de bem-estar em um estudo longitudinal com cuidadores de parceiros com HIV/AIDS: dar significado positivo aos eventos, reavaliações positivas e *coping* focado no problema. O crescente interesse pelos resultados positivos de diferentes estratégias de *coping* é um desenvolvimento bem-vindo, uma vez que aumentam os aspectos positivos relacionados ao bem-estar como também na redução do estresse (Shiota, 2006).

Outra explicação do processo de adaptação ou ajuste à vida foi desenvolvida por Cummins e colaboradores (2000; 2003; Cummins, Eckersley, Pallant, Van Vugt, & Misajon, 2003) através de sua teoria homeostática do bem-estar subjetivo. A teoria homeostática defende que cada indivíduo possui um ponto de estabilidade próprio e a sua percepção de bem-estar cai dentro de um valor normal e específico para si (Cummins, 2003).

Este modelo possui como principal indicador a satisfação de vida e defende que o BES atua em um nível abstrato, altamente personalizado e concebe apenas o bem-estar percebido pelo indivíduo que realiza a avaliação e em uma perspectiva geral. Diante dessas características, ele é mensurado através da seguinte questão: Quão satisfeito você está em relação a sua vida como um todo? Ainda que a pergunta implique certa generalidade, a resposta indica o estado geral de bem-estar subjetivo do indivíduo, por isso para informar sobre os componentes da vida é necessário investigar a satisfação através de diversos domínios. A partir desta perspectiva, se o objetivo é avaliar o nível de satisfação considerando

diferentes domínios da vida, as informações são mais específicas e a influência homeostática na resposta se dilui e, conseqüentemente, o nível de satisfação em cada domínio pode variar para cima ou para baixo do ponto homeostático (Watanabe, 2006).

O bem-estar subjetivo é composto por três fatores associados: afeto positivo, afeto negativo e satisfação de vida (Diener, 2000, 2009). Os dois primeiros fatores são definidos por respostas afetivas, ao passo que a satisfação de vida é baseada em respostas avaliativas cognitivas.

A dimensão afetiva relacionada ao bem-estar subjetivo divide-se em afeto positivo e afeto negativo. Segundo Watson, Clark e Tellegen (1988), o afeto positivo demonstra o quanto a pessoa está se sentindo motivada, ativa e alerta, mas também algumas emoções específicas (Diener, Suh, & Oishi, 1997) tais como alegria, gratidão, esperança e orgulho. Por outro lado, o afeto negativo é uma dimensão geral da angústia e insatisfação, na qual inclui uma diversidade de estados de humor aversivos envolvendo raiva, culpa, desgosto e medo. Pesquisadores desta temática vêm estudando esses componentes afetivos como duas dimensões independentes e distintas, tal tratamento está embasado pela baixa correlação existente entre afeto positivo e afeto negativo evidenciada em diversos estudos (Albuquerque & Tróccoli, 2004; Diener, Smith, & Fugita, 1995; Giacomoni & Hutz, 2006).

De acordo com Tucitto, Giacobbi e Leite (2009), duas abordagens são consideradas para o estudo da dimensão afetiva: a abordagem categórica e a dimensional. Os estudiosos (Ekkekakis & Petruzzello, 2000; Lazarus, 1999) que defendem a abordagem categórica vêem estados afetivos como sendo específicos, conceitualmente distintos e, por isso, melhor quando mensurados independentemente. Além disso, propõem usar o termo *emoção (emotion)* para descrever estes estados afetivos independentes. Lazarus (1999), por exemplo, argumenta que ansiedade e medo são estados afetivos diferentes e que possuem distintos antecedentes cognitivos. Em contrapartida, os que advogam (Watson, Clark, and Tellegen, 1988), considerando a abordagem dimensional, entendem os estados afetivos como sendo gerais, similares e, portanto, melhor mensurados quando relacionado um ao outro. Como é a forma trabalhada nesta tese. Preferem usar o termo *afeto (affect)* para descrever esses estados afetivos relacionados. Dessa forma, para quem utiliza essa abordagem, ansiedade e medo representam a mesma dimensão de afeto e devem ser mensurados como indicadores do afeto negativo.

A satisfação de vida é um componente do bem-estar subjetivo e está relacionado à avaliação cognitiva, aos julgamentos que o indivíduo faz sobre sua própria vida que envolve os aspectos racionais e intelectuais. Esta avaliação pode ser global, ou seja, da vida como um

todo, mas também através de domínios específicos, família, escola, por exemplo (Diener, 2009).

O julgamento da satisfação de vida depende de uma comparação entre as circunstâncias de vida da pessoa e um padrão escolhido por ela (Albuquerque & Tróccoli, 2004; Diener, 2009). Ao mesmo tempo, a satisfação, de acordo com Costa e Pereira (2007) é menos dependente de eventos pontuais e rápidos, e menos influenciada por mudanças súbitas de humor. Assim, ao realizar a avaliação, a pessoa pesa os aspectos bons e ruins e chega a um julgamento que possui certa estabilidade temporal, independente do estado afetivo do momento (Lucas, Diener, & Suh, 1996).

O nível de satisfação de vida pode ser um regulador das emoções, sejam elas positivas ou negativas, aumentando ou diminuindo cada uma delas dependendo do que a pessoa pensa (Diener, Suh, & Oishi, 1997). Um estudo realizado por Giacomoni (2002) encontrou índices mais altos do afeto positivo nos meninos, entretanto outros estudos (Fujita, Diener, & Sandvik, 1991; Poletto, 2007) não encontraram diferenças entre os sexos. Também em relação ao afeto negativo há estudos que encontraram diferenças significativas entre os sexos, nos quais as meninas apresentaram maior nível de afeto negativo (Ingram, Cruet, Johnson, & Wisnicki, 1988; Poletto, 2007) e outros que não apontaram diferenças (Giacomoni, 2002). Embora as investigações apresentem resultados diversos, Fujita, Diener e Sandvik (1991) ao pesquisar diferenças de gênero na expressão de afeto, verificaram que as mulheres diferem na intensidade de expressão de suas emoções positivas e negativas em relação aos homens. Entretanto, os pesquisadores afirmam que na verdade haveria pouca diferença entre os sexos na balança dos afetos e, quando há, se deveria à participação de fatores como acúmulo de eventos negativos, componentes biológicos, entre outros.

O número, qualidade e a frequência de relacionamentos é uma das características relacionadas ao bem-estar subjetivo. Pessoas felizes gastam mais tempo com outras pessoas, participam de vários grupos, têm muitos amigos, constroem redes de apoio social e afetivo e, geralmente, são mais satisfeitos consigo mesmos e com as amizades (Diener & Seligman, 2002).

Uma revisão crítica da literatura sobre os aspectos psicológicos da amizade na infância foi realizada por Garcia (2005) que constatou que a família exerce diferentes influências. Os pais influenciam as amizades de seus filhos pela forma como estruturam sua vida e rotina diária, pelas suas próprias amizades, através de seus conflitos, pela qualidade da relação entre eles e seus filhos e até mesmo o relacionamento com os irmãos podem exercer influência sobre as amizades das crianças e adolescentes. Cole e Cole (2004) assinalaram que a partir dos 12 anos as crianças passam a ter uma nova consciência da natureza recíproca das

relações, ou seja, conseguem então enxergar seus próprios pensamentos e sentimentos pela perspectiva de outra pessoa. Isso faz com que elas possam estabelecer cada vez mais relacionamentos íntimos, compartilhados e mais satisfatórios com seus amigos.

A satisfação escolar avalia a importância da escola, da comunidade escolar e dos relacionamentos interpessoais vivenciados neste contexto. Bons resultados acadêmicos mostram uma correlação positiva com a satisfação escolar e geralmente, as meninas mostram-se mais satisfeitas com a escola (Hernangómez, Vázquez, & Hervás, 2009). Os resultados do estudo de Baker (1998) sobre a satisfação com a escola sugerem a importância do cuidado no ambiente escolar e da complexidade dos fatores ambientais e pessoais que contribuem para a satisfação dos estudantes com a escola. Além desses aspectos, experimentar competências, ser valorizado pelos professores, a capacidade para tomar decisões, relacionar-se e divertir-se também são associados ao bem-estar na escola (Hernangómez, Vázquez, & Hervás, 2009).

A crença popular pressupõe que as crianças são felizes e que, além disso, são mais felizes que os adultos. Entretanto, a investigação do bem-estar desfaz essa ideia, considerando que crianças e adolescentes se encontram em níveis de bem-estar similares aos encontrados em adultos. Mesmo assim é possível encontrar variações desse nível ao longo da vida (Hernangómez, Vázquez, & Hervás, 2009). Na adolescência, observam-se sutis diferenças em função da idade e de gênero, com aumentos na expressão das emoções negativas, diminuição da expressão das emoções positivas e uma leve diminuição da satisfação vital entre os 12 e 16 anos, principalmente nas adolescentes (Casas et al., 2007).

De acordo com Hernangómez, Vázquez e Hervás (2009), o que deixa alguém feliz aos dez anos não pode ser o mesmo que o deixa feliz aos 40 ou aos 80 anos. Diversos fatores podem influenciar de maneira similar o nível de bem-estar em todas as idades como, por exemplo: a influência do nível socioeconômico, entretanto de modo mais significativo nos casos de pobreza ou elementos relacionados à personalidade. Ou seja, pessoas com maior extroversão – pessoas orientadas à sociabilidade e a emoções positivas – e com maior estabilidade emocional – pessoas que reagem bem diante de adversidades - tendem a demonstrar maior satisfação com a vida, tanto na infância e adolescência como na vida adulta. Além desses componentes, as relações interpessoais, a participação na comunidade e o desenvolvimento de atividades significativas também influenciam o bem-estar.

Investigações sobre o bem-estar de crianças e adolescentes, conforme Ben-Arieh (2005), evidenciam uma predominância de estudos para as crianças, mas sem dar a palavra a elas. Ou seja, a informação provém de terceiros (cuidadores, pais, por exemplo). Entretanto, nos últimos anos se observa um número crescente de estudos que integram a visão das crianças e adolescentes nas medidas de bem-estar.

Investigações (Giacomoni, 2002; Poletto, 2007, Siqueira, 2009) sobre o nível de satisfação de vida em crianças não têm encontrado diferenças significativas entre os sexos. Uma das questões levantadas seria a de que a satisfação de vida não é influenciada por variáveis demográficas tais como idade e série escolar. Além disso, a satisfação de vida independe do ambiente no qual a criança ou o adolescente vive, mas provavelmente seja influenciada pela qualidade e pela presença de afetividade nos relacionamentos (Poletto, 2007).

Arteche e Bandeira (2003) investigaram o bem-estar subjetivo em adolescentes e verificaram bons níveis de bem-estar subjetivo e que adolescentes que trabalhavam não se diferenciaram dos que não trabalhavam. As autoras justificaram que os altos escores de satisfação de vida poderiam ser entendidos primeiro pelo modelo de equilíbrio dinâmico, no qual características de personalidade mediarão os níveis de satisfação com a vida. Assinalaram também elementos relacionados ao desenvolvimento por esta etapa caracterizar necessidade de idealização, elevado nível de fantasia e urgência de novas experiências, fazendo com que minimizem aspectos negativos. Em relação aos escores médios de afeto positivo, verificou-se serem superiores ao de afeto negativo.

Um estudo realizado por Vera e colaboradores (2008) com adolescentes americanos de famílias em situação econômica desfavorável verificou que a família foi o contexto de maior influência sobre o bem-estar subjetivo. A família e o ambiente escolar mostraram-se nesta investigação de Vera, preditores do afeto negativo. Entretanto, o afeto positivo não foi influenciado pela família, pares ou pelo ambiente escolar, mas determinadas pelas influências relacionadas à personalidade, tais como esperança e otimismo.

Medindo o bem-estar subjetivo

O cenário internacional possui diversos grupos de pesquisadores que investigam o bem-estar subjetivo, as dimensões da satisfação de vida e as emoções positivas e negativas em crianças e adolescentes (ver Casas et al., 2007; Moore & Keys, 2003). No Brasil ainda existem poucos estudos sobre satisfação de vida e afeto positivo e negativo em crianças e adolescentes. No entanto, é crescente o interesse da comunidade científica sobre essas temáticas positivas do desenvolvimento emocional saudável na infância e adolescência.

As primeiras medidas utilizadas para avaliar o bem-estar subjetivo aderiam aos pressupostos mais antigos que consideravam o bem-estar a ausência de sintomas, utilizando como critérios principais a avaliação de problemas físicos, depressão e ansiedade (Diener, 1984; Pasquali, Gouveia, Andriola, Miranda, & Ramos, 1994). Novos instrumentos foram

desenvolvidos a partir do modelo de auto-relato, que de acordo com Sandvik, Diener e Seidlitz (1993), mostraram-se as mais eficazes para medir o bem-estar subjetivo.

A mensuração do bem-estar subjetivo pode ser realizada por medidas de um único item ou por múltiplos itens. Os instrumentos de item-único são constituídos por uma questão ampla que avalia a satisfação de vida, por exemplo, o de Andrews e Withey, desenvolvida em 1976 pergunta: “how happy you feel about how happy you are?” (Quão feliz você se sente sobre quão feliz você está?). As escalas de item-único não oferecem uma medida diferenciada que mostra o bem-estar subjetivo do indivíduo, uma vez que ele é composto por vários componentes. A informação que eles oferecem é perdida quando se utilizam medidas de item-único, embora possuam a vantagem da aplicação breve. Ao mesmo tempo, estas escalas apresentam fidedignidade temporal menor quando comparadas às medidas de múltiplos itens, mas elas podem ser adequadas para uma medida muito breve do bem-estar global (Diener, 2009).

Entre as escalas de único item, Diener (1984, 2009) mencionou três. A *Gurin Scale* de Gurin, Veroff e Feld desenvolvida em 1960 questiona “how things are these days?” (Como a vida está no momento?). A pessoa deve escolher uma entre três respostas: muito feliz, suficientemente feliz e nem tão feliz. A *Self-Anchoring Ladder* de Cantril desenvolvida em 1965 solicita que o respondente escolha entre nove degraus desde “a melhor vida para você” até “a pior vida para você”. Andrews e Withey, em 1976, criaram a *Delighted-Terrible Scale* que questiona sobre o quão você sente feliz em relação ao quanto você é feliz. A escolha deve ser feita dentre sete opções de resposta desde “muito satisfeito” (*delighted*) a “nada satisfeito” (*terrible*).

As primeiras escalas de múltiplos itens, de uma maneira geral, foram criadas especificamente para respondentes mais velhos, entre elas: a *Life Satisfaction Index* (LSI) proposta por Neugarten, Havighurst e Tobin em 1961, uma escala geriátrica que avalia motivação *versus* apatia, capacidade de solucionar problemas, enfrentamento e congruência entre desejos e alcance dos objetivos; a *Affect Balance Scale* de Bradburn de 1969 composta de dez itens que medem afetos positivos e negativos; a *Philadelphia Geriatric Center Morale Scale* (PGCMS) de Lawton desenvolvida em 1975 que avalia solidão, descontentamento, agitação e atitude face ao envelhecimento; e, a *Memorial University of Newfoundland Scale of Happiness* (MUNSH) criada em 1980 por Kozma e Stone e composta por 24 itens que avaliam experiências e afetos positivos (ver Diener, 2009).

Com o objetivo de avaliar o bem-estar subjetivo da população outras escalas foram desenvolvidas, dentre elas: a escala de uso geral criada por Tellegen em 1979, *Differential Personality Questionnaire – Well-Being Subscale*, com 21 itens que avalia a combinação

entre afetos e atitudes positivos e otimismo. Campbell, Converse e Rodgers desenvolveram em 1976 o *Index of General Affect*, também de uso geral, pela qual as pessoas classificam suas vidas em oito diferenciais semânticos, tais como prazerosa e infeliz. A *Happiness Measures* de Fordyce proposta em 1977 solicita que a pessoa estime o percentual de tempo em que é feliz, infeliz ou neutra, ela inclui ainda uma escala de onze opções para classificar a felicidade total. Em 1983, Larsen criou uma escala para mensurar a intensidade ou a força das respostas efetivas de um indivíduo, a *Affect Intensity Measure*. Além desta, outras duas escalas foram ainda criadas no mesmo ano, a escala *Affectometer* desenvolvida por Kammann e Flett que mede a frequência de afetos positivos e negativos e a *Satisfaction with Life Scale* criada por Diener, Emmons, Larsen e Griffin que avalia a satisfação de vida geral, sendo adequada para todas as idades, de adolescentes a adultos. Ela é composta por cinco itens e respondida por um escala *Likert* de sete pontos (Diener, 2009).

Outro instrumento em formato de questionário que se propõe avaliar o BES é o Índice de Bem-Estar Pessoal (IBP/ *Personal Wellbeing Index Scale* – PWI). Ele foi criado pelo *International Wellbeing Group* para medir o BES através da satisfação com domínios específicos de vida. O IBP (PWI de The Personal Wellbeing Index no original) foi desenvolvido em 2001, a partir da *Comprehensive Quality of Life Scale* (Cummins, McCabe, Romeo, & Gullone, 1994). Esta incluía medidas objetivas e subjetivas de qualidade de vida em um total de sete domínios, a saber: satisfação com nível de vida geral, saúde, realização pessoal, relações pessoais, sentimento de segurança, ligação à comunidade, e segurança com o futuro. Em 2006, um oitavo domínio foi incluído: satisfação pessoal com a espiritualidade ou religião. Cada domínio possui uma questão que sua resposta varia em uma escala de 0 a 10 pontos, desde extremamente insatisfeito a muito satisfeito (Pais Ribeiro & Cummins, 2008).

A *Personal Wellbeing Index Scale* (PWI) foi adaptada para crianças e adolescentes por Cummins e Lau (2005) permitindo a avaliação do nível de bem-estar através da *Personal Wellbeing Index Scale – School Children* (PWI-SC). As oito questões desta escala envolvem os seguintes temas: satisfação geral com a vida, padrão de vida, conquistas na vida, relações pessoais, segurança, contato com a comunidade e visão de futuro. As respostas também variam na escala de 0 a 10 pontos.

A avaliação do bem-estar subjetivo infantil segue os mesmos pressupostos dos adultos, considerando como componentes a satisfação de vida e os afetos. Ao mesmo tempo, investiga quais os domínios mais relevantes para o período da infância e adolescência.

Em 1994, Huebner propôs a Escala de Satisfação de Vida Infantil, instrumento muito utilizado com crianças e adolescentes (Baker, 1998; Leung, McBrid-Chang, & Lai, 2004; Nickerson & Nagle, 2004). Trata-se de um instrumento de auto-relato com quarenta

itens respondidos por meio de uma escala tipo *Likert* de frequência em quatro pontos (nunca, às vezes, geralmente e quase sempre) desenvolvido inicialmente para avaliar crianças entre sete a dez anos. Foi ampliado em 1998, para uso com crianças e pré-adolescentes de até 14 anos (Huebner et al. 1998). Na sua forma inicial, a escala de Huebner (1994) avaliava a satisfação de vida em cinco domínios: com a família, com os amigos, com o próprio *self*; com a escola e ambientes proximais. Esta escala foi adaptada para a população brasileira por Giacomoni (1998), porém não apresentou os mesmos fatores dos estudos americanos e não obteve bons resultados quanto à confiabilidade (*Alpha* de Cronbach= 0,50). Um dos aspectos levantados pela pesquisadora para a baixa fidedignidade da adaptação da escala de Huebner no Brasil foi a influência de aspectos culturais, que norteiam o corpo de crenças, valores e objetivos individuais e que constituem o processo de avaliação cognitiva da satisfação de vida em diferentes macrossistemas. Em vista disto, Giacomoni (2002) organizou um estudo qualitativo com crianças de cinco a 12 anos sobre o conceito de felicidade e suas características e sobre a percepção infantil da própria felicidade. A partir dos resultados deste estudo, a pesquisadora criou uma escala multidimensional de satisfação de vida infantil com seis domínios: *self*, *self* comparado, não-violência, família, amizade e escola respondida por meio de uma escala tipo *Likert* de cinco pontos (1 - nem um pouco; 2 - um pouco; 3 - mais ou menos; 4 - bastante; 5 – muitíssimo). Os domínios específicos foram definidos como: o *self* – descreve aspectos positivos da própria criança, como auto-estima, bom-humor, capacidade de se relacionar e de demonstrar afeto; o *self* comparado – avaliações comparativas através de seus pares referentes ao lazer, amizade, satisfação de desejos e afetos; a não-violência – referências ao fato de viver em um ambiente de paz, harmonia, de que não é vítima e/ou nem presencia situações de violência; a família – descreve o ambiente proximal familiar e avalia suas características e potencial para uma convivência saudável, harmônica e baseada em afetos satisfatórios; a amizade – avalia relacionamentos com pares, o nível de satisfação e indicações sobre compartilhamento de lazer, diversão e obtenção de apoio; e, a escola – avalia a importância da escola, seu ambiente, e relacionamentos interpessoais (Giacomoni, 2002; Giacomoni & Hutz, 2008). As subescalas de satisfação de vida obtiveram bons resultados de consistência interna, descritos a seguir: *self* (*Alpha* = 0,72), *self* comparado (*Alpha* = 0,86), não-violência (*Alpha* = 0,66), família (*Alpha* = 0,82), amizade (*Alpha* = 0,82) e escola (*Alpha* = 0,83) (Giacomoni & Hutz, 2008).

Para avaliar a dimensão afetiva, merecem destaque as escalas PANAS (*Positive Affect and Negative Affect Scales*) de Watson, Clark e Tellegen (1988). Elas são compostas por termos que descrevem estados emocionais. Estas escalas foram adaptadas e validadas para

o uso no Brasil por Hutz e Giacomoni (1997) e incluem avaliações de afeto positivo e negativo.

A partir de um estudo de Giacomoni (2002) com 200 crianças de cinco a 12 anos sobre o conceito de felicidade e suas características, do levantamento da literatura infantil e dos adjetivos da Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças de Laurent e colaboradores (1999), Giacomoni e Hutz (2006) desenvolveram uma escala de afeto positivo e negativo. Este instrumento é composto por 40 itens, sendo 20 positivos e 20 negativos e obteve bons resultados de consistência interna, para o afeto negativo foi de 0,84 e para a subescala afeto positivo 0,88.

Com o desenvolver de escalas e das investigações sobre bem-estar subjetivo, os estudos aos poucos passam a utilizar um instrumento para avaliar cada componente do BES (Arteche, 2003; Casas, Figuer, Gonzalez, Malo, Alsinet, & Subarroca, 2007; Giacomoni, 2002; Vera e colaboradores, 2008). Assim, empregam um instrumento para avaliar a dimensão afetiva e outro para avaliar a satisfação com a vida, através de dimensões e/ou no âmbito global. No Brasil, além das escalas de Giacomoni e Hutz (2006, 2008) para avaliar satisfação de vida infantil e afetos positivo e negativo, Albuquerque e Tróccoli (2004) desenvolveram uma escala de bem-estar subjetivo. Este instrumento avalia através de uma subescala de afeto positivo e negativo e outra subescala a satisfação-insatisfação com a vida em adultos através de 69 itens respondidos por meio de uma escala tipo *Likert* de frequência em cinco pontos.

Considerando que a presente tese investigou o bem-estar subjetivo infantil que fornece a avaliação do bem-estar a partir da perspectiva individual, a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner foi utilizada como base teórica. Ela é útil por permitir que o desenvolvimento possa ser entendido de maneira contextualizada e contemplando a interação dinâmica dos diferentes contextos nos quais ocorrem as relações interpessoais, das características individuais e da participação da dimensão temporal.

A abordagem bioecológica do desenvolvimento humano e seus componentes

A proposta teórica da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano (ABDH) de Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979/1996, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998) têm se convertido em ponto de referência indispensável, especialmente para pesquisadores e profissionais interessados em "avaliar e compreender ecologicamente" a dinâmica das interações e transições ao longo do ciclo vital das pessoas. Compreender ecologicamente o desenvolvimento humano permite que a atenção investigativa e de

intervenções não sejam apenas dirigidas para a pessoa e/ou para os ambientes imediatos nos quais ela convive – família, escola, instituições de acolhimento –, mas também consideradas as transições e interações em contextos mais distantes, dos quais, muitas vezes, sequer o indivíduo participa diretamente.

As investigações voltadas à infância e adolescência assinalam que tanto a criança como o adolescente são agentes ativos do seu próprio desenvolvimento. Ao mesmo tempo, constata-se os papéis centrais dos adultos que fazem parte dos diversos contextos nos quais crianças e adolescentes convivem, especialmente, nos aspectos relacionados ao desenvolvimento físico, psicológico e social, quer seja pelos recursos à sua disposição ou pela responsabilidade social, que lhes cabem assegurar o pleno desenvolvimento (Costa & Bigras, 2007). Para discutir as conexões e desconexões presentes nas relações de crianças e adolescentes com e nos seus contextos, se fará útil uma introdução das principais ideias defendidas pela ABDH.

O modelo teórico original de Urie Bronfenbrenner (1979/1996), chamado Modelo Ambiental do Desenvolvimento, tinha no contexto seu foco principal. Em 1992, Bronfenbrenner renomeou seu modelo como Teoria dos Sistemas Ecológicos e focalizou, de forma mais detalhada, além do contexto, os aspectos do desenvolvimento relacionados diretamente aos processos individuais e à pessoa.

Um dos principais conceitos que ganhou importância na evolução das ideias de Bronfenbrenner foi o de processo proximal, considerado o primeiro mecanismo produtor de desenvolvimento humano. Esta nova configuração teórica permitiu a introdução com maior ênfase não apenas na interação da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, mas também com símbolos e objetos. Logo, crianças e adolescentes são influenciados e influenciam os próprios contextos que participam. Isto ocorre quando iniciam uma nova atividade ou quando estabelecem vínculos com outras pessoas (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Copetti & Krebs, 2004).

A ABDH propõe que o desenvolvimento humano seja estudado através da interação de quatro elementos inter-relacionados: o contexto, o processo, a pessoa e o tempo. De acordo com Magnusson (1995), o ambiente possui uma função decisiva no desenvolvimento humano em termos físicos, sociais e culturais. Entretanto, a percepção psicológica do ambiente influencia o modo como cada pessoa se desenvolverá. Assim, por exemplo, a relação entre a criança e sua família é multidirecional e recebe influências múltiplas.

Bronfenbrenner (1976/1996) definiu os contextos de desenvolvimento em quatro níveis ambientais organizados de forma concêntrica: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Os contextos atuam como fontes de informações com as quais a

pessoa interage em diversos níveis de complexidade. Esse conjunto de níveis lembra um jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra, influenciando-se mútua e conjuntamente ao desenvolvimento da pessoa.

A família é o primeiro microsistema com o qual o ser humano em desenvolvimento interage. Ao mesmo tempo, ela é considerada um sistema dinâmico e em interação, onde há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados face a face pelo indivíduo em um contexto próximo e imediato. Entretanto, o microsistema deve ser compreendido para além da família, ampliando-se para outros contextos (Bronfenbrenner, 1979/1996). Ao considerar crianças e adolescentes que vivem em programas de acolhimento institucional, seu microsistema principal será a própria instituição (Yunes, Miranda, & Cuello, 2004). As inter-relações de microsistemas formam o mesossistema, sendo a sua constituição modificada ou ampliada ao longo do desenvolvimento a partir das experiências vividas pela pessoa. O mesossistema é definido pela participação multiambiente, ou seja, ela ocorre quando a mesma pessoa compartilha atividades em mais de um contexto. A participação multiambiente pode também ser determinada pela existência de uma rede social direta entre os ambientes que a pessoa participa. A mobilidade e a movimentação entre os microsistemas foram chamadas por Bronfenbrenner (1979/1996) de transição ecológica. Por exemplo, quando a criança passa parte do seu tempo diário em casa, outra parte na escola, ou mesmo em um projeto social (Bronfenbrenner, 1979/1996).

O mesossistema das crianças e adolescentes que vivem em programas de acolhimento institucional é composto pelas interações da sua família de origem com a instituição no qual moram, da escola com o acolhimento, da vizinhança com o acolhimento e amigos. Ao considerar crianças e adolescentes que vivem com sua família, seu mesossistema pode constituir-se de sua família extensa, dos vizinhos, da escola e de todos os espaços que eles interagirem face a face. O microsistema e o mesossistema representam os ambientes cujos níveis de relação são proximais e suas influências são mais evidentes, fundamentais para os processos desenvolvimentais (Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

O exossistema corresponde a relações e processos entre dois ou mais contextos, porém em pelo menos um deles a pessoa não possui contato direto, mesmo assim os processos ocorridos nele influenciam o que ocorre com ela nos seus contextos mais imediatos. Ou seja, o indivíduo não é participante ativo do ambiente, mas este influencia indiretamente seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996). O local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais são exemplos de exossistemas. Para as crianças e adolescentes que moram em programas de acolhimento institucional, seu exossistema pode ser o Conselho Municipal de Assistência, o Conselho Tutelar, a direção geral das instituições.

Independente do contexto no qual a criança ou o adolescente vive, é importante que haja comunicação e integração entre seus mesossistemas e seus exossistemas, especialmente pela influência que ambos exercem sobre sua vida, seu desenvolvimento e sobre suas relações (Miranda, Adorno, Cuello, & Yunes, 2003).

A estrutura mais ampla, denominada macrosistema, envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra. Este sistema é um conjunto de ideologias, valores e crenças, religiões, formas de governo, culturas e subculturas que influenciam o desenvolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner, 1979/1996). Ao considerar o macrosistema de determinada população, amplia-se a possibilidade de compreensão da rede de significações fundamentadas pelos elementos do macrosistema vigente. Dessa forma, não deixa de considerar que o macrosistema é influenciado pelos ambientes específicos – família, escola, programas de acolhimento institucional, por exemplo – mas também pelo contexto mais amplo, os valores e ideologias (Santana, 2003). Todas as características do macrosistema estarão presentes no modo como os professores ensinam, como um educador lida com uma criança, como os monitores se relacionam com o adolescente que vive no acolhimento, como a escola entende a família de um estudante com uma deficiência, ou ainda como uma adolescente que vive com sua família relaciona-se com outra adolescente que mora em uma instituição de acolhimento.

De acordo com Siqueira e Dell'Aglio (2006), no que tange à institucionalização, o estigma social, carregado de valor pejorativo e depreciativo, associado aos valores culturalmente esperados podem ser considerados elementos integrantes do macrosistema que envolve crianças e adolescentes que vivem em programas de acolhimento institucional. Além disso, a estrutura política e cultural de uma família espanhola de classe média considerada enquanto sistema difere de uma família que vive na periferia de Salvador, por exemplo.

Além da importância do contexto, Bronfenbrenner (1979/1996) identificou as interações e relacionamentos nos ambientes dos quais os indivíduos participam ou recebem influência como elementos indispensáveis para o desenvolvimento humano. Segundo Bronfenbrenner (2005), o desenvolvimento humano ocorre por intermédio de interações recíprocas, ou seja, dos processos proximais que se caracterizam por relações progressivamente mais complexas entre um organismo humano ativo, em evolução biopsicológica, e pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente externo imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer numa base consideravelmente regular, através de longos períodos de tempo. Tais formas de interação duradouras e indispensáveis e que influenciam o desenvolvimento no ambiente imediato são definidas como processos proximais. Exemplos desses processos incluem alimentar e confortar um bebê, brincar com uma criança pequena,

atividades entre crianças e/ou adolescentes em uma instituição de acolhimento, jogos em grupo ou solitários, leitura e aprendizagem de novas habilidades, fazer planos e resolução de problemas, cuidado com outras pessoas, realizar tarefas complexas e adquirir novos conhecimentos. Os processos proximais são os motores primários do desenvolvimento.

Para que o processo proximal ocorra, conforme Bronfenbrenner (1999), são necessários que os seguintes fatores estejam em ação: 1) engajamento da pessoa em uma atividade; 2) base regular para a interação através de períodos prolongados de tempo; 3) complexidade progressiva das atividades em que a pessoa está envolvida; 4) reciprocidade entre as relações interpessoais; e 5) para que haja interação recíproca, os objetos e símbolos presentes no ambiente devem estimular a exploração e a imaginação do indivíduo. Dessa forma, relacionamentos afetivos, mais positivos e recíprocos nos contextos nos quais crianças e adolescentes participam permitem que haja incremento no ritmo e na ocorrência dos processos desenvolvimentais. Assim, a trajetória de vida de crianças e adolescentes é influenciada pelos processos proximais, seja através da inibição ou de incentivo à expressão de competências no âmbito social, cognitivo e afetivo (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Os processos proximais produzem dois tipos principais de resultados desenvolvimentais: competência e disfunção. Para a efetivação de tais resultados, estes dependem da exposição aos processos proximais, essa por sua vez pode sofrer variações ao longo de cinco dimensões: duração do período de contato, frequência do contato ao longo do tempo, interrupção ou estabilidade da exposição, *timing* da interação e intensidade do contato (Bronfenbrenner & Evans, 2000). O resultado desenvolvimental de competência refere-se à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos intelectuais, socioemocionais, físicos ou a combinação de tais domínios, como por exemplo, para cuidar de uma criança institucionalizada ou na sua família, seu cuidador necessitará de todos os seus recursos e habilidades integrados para ser efetivo em sua função. Por outro lado, o resultado desenvolvimental de disfunção é definido através da recorrente manifestação de dificuldades da pessoa em desenvolvimento, especialmente na manutenção do controle e integração do comportamento em diversas situações. Em ambientes desorganizados e com privações, tais manifestações têm sido mais frequentes e severas. (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Uma disfunção pode ser exemplificada quando uma instituição de acolhimento não consegue atender às necessidades de seus adolescentes internos por apresentar deficiência no número de funcionários ou que os mesmos não estejam capacitados e orientados para trabalhar com essa população. Ou ainda quando a família não vacina seus filhos por entender que ela não é necessária, já que eles não estão doentes.

Bronfenbrenner (1979/1996) afirmava que o poder desenvolvimental das relações interpessoais deriva da sua intensificação e da participação de propriedades que caracterizam estas relações, entre elas: reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade. Desde sua primeira formulação teórica, o autor mencionou a presença da reciprocidade nas relações, envolvendo todas as direções. Ou seja, o que A faz influencia B e, também, altera a si mesmo (A) reciprocamente. As ações de C, que pode ser um mero observador, ao mesmo tempo sofre influências dos outros elementos (A e B) e também os modifica. Um componente é, simultaneamente, influenciado e exerce influência sobre o comportamento dos demais, formando um emaranhado de relações. Em qualquer relacionamento e, especialmente, no curso de uma atividade conjunta, há reflexos e *feedbacks* mútuos entre as pessoas que, conseqüentemente, produzem efeitos desenvolvimentais sobre o ciclo vital de todos os envolvidos. A reciprocidade gera um *momentum* próprio, que estimula e mobiliza as pessoas a se engajarem e a perseverarem em padrões de interação progressivamente mais complexos. Quanto maior a reciprocidade na interação maior a complexidade da mesma (Eschiletti-Prati et al., 2008). Ainda que as relações sejam recíprocas, um dos participantes pode ser mais influente que outro. Entretanto, o equilíbrio de poder sugere uma situação ideal para o desenvolvimento e aprendizagem quando ele se altera em favor da pessoa em desenvolvimento, ou seja, quando um adolescente, seja na sua família ou instituição de acolhimento, recebe crescentes oportunidades de exercer controle sobre determinada situação de sua vida (Bronfenbrenner, 1979/1996). Por exemplo, se Marcos, um adolescente de 15 anos, quer participar de uma oficina de música ou de marcenaria; ou ainda, se ele prefere aceitar o desafio de ser o líder da turma ou o mediador entre a turma e a direção do programa de acolhimento institucional oferece as oficinas. Estas possibilidades são oportunidades para este adolescente refletir, manejar e conceituar as relações de poder.

Outro elemento fundamental das relações interpessoais é a afetividade, visto que é através da interação que ocorre sua manifestação. Essas relações afetivas tendem a se tornar mais diferenciadas e enunciadas no decorrer do desenvolvimento de seus participantes. À medida que elas tornam-se positivas e recíprocas incrementam o ritmo e a probabilidade de ocorrência dos processos desenvolvimentais (Bronfenbrenner, 1979/1996). Diante desse papel, verifica-se a necessidade de que profissionais que trabalham com populações em situação de vulnerabilidade social possam fortificar os processos proximais a partir desses elementos. O empoderamento, o fortalecimento de vínculos e a promoção de desenvolvimento emocional saudável trazem como conseqüências mudanças importantes na trajetória de vida de muitas pessoas. Pois a partir desta configuração, o indivíduo passa a ser participante ativo no seu desenvolvimento pela qualidade dos processos proximais que estabelece com os seus.

O ser humano, descrito por Bronfenbrenner e Morris (1998), é um ser biológico e psicológico, em interação constante com seu contexto e produto deste processo de interação. Deste modo, três características da pessoa influenciam a direção e o conteúdo dos processos proximais e, conseqüentemente, seu desenvolvimento: força, recursos e demandas. A força refere-se às disposições comportamentais ativas que têm o potencial de desenvolver ou impedir a ocorrência de processos proximais. As forças geradoras dispõem orientações comportamentais ativas e as desorganizadoras, dificuldades. O funcionamento efetivo da pessoa através dos processos proximais ao longo do ciclo vital envolve os recursos biopsicológicos, isto é, experiências, habilidades e conhecimentos que se desenvolvem no tempo. Por fim, as demandas são atributos da pessoa capazes de provocar ou impedir reações do ambiente social e por isso, podem favorecer o desenvolvimento dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O elemento tempo não era avaliado como fundamental desde o princípio da construção do modelo bioecológico. Tradicionalmente, os estudos sobre o desenvolvimento humano tratavam o tempo apenas como a idade cronológica. Entretanto, a partir dos anos 70 alguns pesquisadores passaram a considerar também a sequência de eventos e experiências de vida que constituem a história e as rotinas de uma pessoa como influenciadores sobre seu desenvolvimento. Ao constatar que não era possível investigar o processo de desenvolvimento humano sem sua relação com o tempo, incluiu este elemento e denominou este tipo de delineamento de modelo de cronossistema (Bronfenbrenner, 1988).

Ao entender o desenvolvimento humano como propulsor de mudanças nas características da pessoa, com reorganizações e verificar a continuidade ao longo do tempo e do espaço através dos processos proximais, Bronfenbrenner (1979/1996) assinalou a necessidade de incorporar a questão do tempo e sua influência sobre o estudo do ser humano em desenvolvimento. Assim, em parceria com Pamela Morris, Bronfenbrenner concede um lugar proeminente ao quarto componente estudado pela ABDH: o tempo. Sua inclusão indica o reconhecimento da mudança constante e da impossibilidade de desenvolvimento sem o estabelecimento de processos interacionais, especialmente por exercer um papel sobre desenvolvimento a partir de mudanças e continuidades características do ciclo de vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

As interações ocorridas no cronossistema exercem uma influência cumulativa nos processos significativos de desenvolvimento humano. Dessa forma, o tempo é considerado a partir de três níveis: o microtempo - continuidade e descontinuidade observadas dentro do andamento episódico do processo proximal; o mesotempo - periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos temporais como dias e semanas, especialmente pelos

seus efeitos cumulativos sobre o desenvolvimento e, o macrotempo que se refere às mudanças nos eventos e expectativas na sociedade mais ampla e também transgeracionalmente e como o tempo afeta e é contaminado pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do transcurso da vida. Ainda em relação ao tempo, situam-se as transições biológicas e sociais designadas como normativas (criança na escola, namoro, casamento, puberdade) e não normativas (mudanças súbitas, não previstas) (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Deste modo, a análise do tempo dentro destes três níveis deve focalizar a criança e o adolescente, por exemplo, em relação aos acontecimentos de sua vida, desde os mais próximos (ida à escola, ingresso em projetos sociais e educacionais) até os mais distantes (nascimento, primeiras relações com os cuidadores), como grandes acontecimentos históricos (por exemplo, as mudanças provocadas pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 – um marco nos trâmites legais relacionados a crianças e adolescentes). O “*timing*”, segundo a abordagem bioecológica, leva em consideração o que ocorre à pessoa e em que momento, mas especialmente o tempo ótimo que implica na ideia de vinculação, reciprocidade, proximidade e confiança (Morais, 2009). Pois, a partir destes elementos, os processos proximais ocorrem de diferentes formas, grupos e culturas.

Eventos estressores

O estresse é parte inevitável da vida e experienciado pelos seres humanos desde os primeiros anos de vida, muitas vezes até mesmo antes de terem nascido. Certa quantidade de estresse é normal e necessária para a sobrevivência. Ele ajuda as crianças a desenvolver habilidades para lidar e se adaptar a situações novas e potencialmente ameaçadoras ao longo da vida. De acordo com Middlebrooks e Audage (2008), o suporte dos pais e/ou de cuidadores é necessário para a criança aprender a lidar e a responder ao estresse de maneira física e emocionalmente saudável.

Inúmeros eventos na vida de crianças e adolescentes podem ser estressantes. Por exemplo, mudanças na composição familiar (morte, nascimento de um irmão, recasamento dos pais com outros parceiros, por exemplo), transições na escola e com pares, são acontecimentos típicos do desenvolvimento e crescimento do ser humano. No entanto, estes eventos podem ou não afetar adversamente a saúde e o bem-estar social e emocional de crianças e adolescentes. Segundo Masten e Garmezy (1985), eventos estressores são definidos como eventos de vida que alteram o ambiente e provocam um padrão de tensão que interfere nas respostas emitidas pelos indivíduos.

De acordo com Koller e De Antoni (2004), a relação das pessoas com eventos estressores passa por distintos graus de ocorrência, intensidade, frequência, duração e

severidade. Além disso, o impacto dos eventos estressores é ainda determinado pela forma como eles são percebidos. Estudos realizados com crianças e adolescentes que vivenciam inúmeros eventos estressores, como é o caso de populações em guerra, afirmam que as reações à exposição a tal concentração de estresse dependem da idade, do gênero, da fase desenvolvimental e das habilidades cognitivas e emocionais da criança ou do adolescente (Ajdukovic & Ajdukovic, 1998; Viveros, 2004). Algumas crianças são capazes de enfrentar e superar os eventos estressores, enquanto outras experienciam efeitos negativos mais severos e de longa duração (Wilson & Gottman, 1996).

Os aspectos benéficos do estresse diminuem quando ele é severo suficiente para superar as habilidades da criança de enfrentar efetivamente. Diversos estudos (Dong et al., 2004; Middlebrooks & Audage, 2008) evidenciam que o estresse intenso e prolongado na infância pode levar a uma variedade de efeitos negativos à saúde a curto e longo prazo. Entre eles: comprometer o desenvolvimento do cérebro e o funcionamento do sistema nervoso e imunológico, alcoolismo, depressão, distúrbios alimentares, doenças cardíacas, câncer e outras doenças crônicas. Além disso, de acordo com o estudo de Dong e colaboradores (2004), os eventos adversos na infância geralmente estão interrelacionados e não ocorrem simplesmente de maneira independente.

O estresse tóxico é resultado de experiências adversas intensas que podem ser mantidas por um longo período de tempo – semanas, meses ou mesmo anos. Um exemplo de estresse tóxico é o maltrato de criança, que inclui abusos e negligências, situações nas quais a criança é incapaz de lidar por ela mesma. Como resultado, o sistema de resposta ao estresse torna-se ativado por um prolongado período de tempo. Isso pode provocar mudanças permanentes no desenvolvimento do cérebro. Os efeitos negativos do estresse tóxico podem ser diminuídos com o suporte apropriado de adultos e intervenções auxiliam que o sistema de resposta ao estresse volte ao seu nível normal (Middlebrooks & Audage, 2008).

Diante da variabilidade de reações ao estresse e considerando os aspectos que envolvem tal vivência, deve-se ter cautela ao considerar um evento estressor como fator de risco ou relacionado a sintomas psicopatológicos (Grant, Compas, Stuhlmacher, Thurm, McMahon, & Halpert, 2003). Além desse aspecto, é necessário considerar que uma condição de risco não pode ser assumida *a priori* como afetando apenas negativamente o desenvolvimento sem levar em conta as demais influências e condições (Luthar, 1993). Tomando o exemplo da desvantagem socioeconômica, embora sabido que pobreza, conflito familiar e abuso são prejudiciais, a evidência de que estes eventos se constituirão em risco ou não, dependerá do comportamento e dos mecanismos através dos quais os processos de risco operarão seus efeitos negativos na criança ou no adolescente (Cowan, Cowan, & Schulz,

1996; Rutter, 1985). Neste sentido, os fatores de risco serão, então, eventos negativos de vida e, quando presentes, aumentam a probabilidade de a pessoa apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais (Cowan, Cowan, & Schultz, 1996).

Diante da diversidade e da presença inevitável de eventos estressores ao longo do ciclo vital, é essencial identificar e entender os fatores envolvidos nesse processo. Além disso, é importante levar em conta o contexto no qual a pessoa está inserida, o seu momento no ciclo vital e a forma como está percebe os eventos que ocorrem ao seu redor.

A partir da perspectiva da ABDH, os contextos desenvolvimentais (família e acolhimento), as transições ecológicas (idas e vindas durante a infância e adolescência para a escola, instituições de acolhimento, entre outros contextos) e os produtos desenvolvimentais (bem-estar, satisfação e afetos) serão discutidos e apresentados a seguir. Inicialmente será abordada a dimensão da família e, em seguida, considerações sobre as instituições de acolhimento.

O contexto familiar e o desenvolvimento humano

A família é conhecida, de maneira geral, com fundamental para a socialização primária e para a formação da identidade da criança. Como instituição, ela propicia a seus membros, uma estrutura que garante uma rede de apoio de recursos sociais aos financeiros (Teodoro, 2009). A família desde os tempos mais antigos corresponde a um grupo social que exerce marcada influência sobre a vida das pessoas. Dessa forma, ela é considerada um ambiente com organização complexa e inserida em um contexto social mais amplo e com ele interage constantemente (Biasoli-Alves, 2004).

Conforme Fukui (1998), a família pode constituir-se baseada em um conjunto de relações sociais e vista sob três ângulos, enquanto recursos materiais de vida, instituição e valor. Assim, ao prover alimentação, vestuário, abrigo e repouso assume a primeira configuração. Quando entendida como instituição, a família é vista como um conjunto de normas e regras, historicamente criadas definindo a filiação, os limites do parentesco, de herança e casamento. O Código Civil é um exemplo disso. Através da terceira configuração a família pode ser entendida como um conjunto de valores a partir de ideologias, estereótipos, prescrições, imagens e de representação do que ela é e do que deve ser.

Minuchin (1990) apresentou dois objetivos das funções familiares: o interno, de proteção psicossocial de seus membros, e o externo, de acomodação a uma determinada cultura e sua transmissão. O autor ainda concebia a família como a matriz de identidade, ou seja, que é dentro dela que a experiência humana de identidade é constituída pelo sentido de pertencimento e de separação, de ser separado. Ele entendeu a família como um sistema, que

apesar de buscar a estabilidade dentro de uma linha temporal ou ciclo vital, mostra-se aberta a mudanças e que a participação de cada membro influenciará o sistema como um todo. Assim, a cada nova etapa do ciclo familiar ocorre uma reorganização de sistema familiar, fazendo com que o mesmo tenha níveis de estresse decorrentes de efeitos culturais, de segredos e mitos familiares e/ou de fatores relacionados ao ciclo vital de desenvolvimento.

De acordo com Carvalho (1998), a família deve ser analisada no seu movimento, organização, desorganização e reorganização. Ao mesmo tempo, enxergar na diversidade, não apenas os pontos de fragilidade, mas também a riqueza das respostas possíveis encontradas pelos grupos familiares, dentro de sua cultura, para suas necessidades e projetos.

No Brasil, a variabilidade econômica torna a delimitação mais difícil de quem faz parte da família, especialmente devido à desigualdade social. Conforme Teodoro (2009), crianças de famílias com condição socioeconômica alta tendem a delimitar sua família como nuclear. Entretanto, crianças de famílias moradoras de favelas nomeiam parentes de segundo grau e vizinhos como integrantes de sua família. Uma das razões para tal descrição da família expandida é devido ao fato que essas crianças são cuidadas por diversas pessoas dentro da comunidade e da família, provocando aumento da rede de apoio. Portanto, para contemplar a diversidade de relações familiares que existem na sociedade e que são vivenciadas por crianças e adolescentes é mais coerente falar em famílias a estabelecer um tipo específico de família.

Segundo Gomes e Pereira (2005), a família não é um elemento concreto, mas algo construído a partir de elementos da realidade. Cada criança ou adolescente terá, dessa forma, sua própria representação de família, que está relacionada a concepções, opiniões, sentimentos e expectativas. Conforme os autores, a família remete a lembranças, emoções, identidade, amor, ódio, o que permite a construção de um significado único para cada indivíduo, que, como ser biopsicossocial, está inserido no seu meio ambiente, integrando a cultura e o seu grupo social.

Diversos pesquisadores apresentaram a família como um espaço indispensável para a garantia da sobrevivência e proteção integral de seus membros (Fukui, 1998; Gomes & Pereira, 2005; Teodoro, 2009). É o grupo familiar que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, os materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus membros. A família desempenha uma função decisiva na educação formal e informal, pois a educação bem-sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto, especialmente porque é o ambiente no qual são absorvidos os valores morais e éticos, além de marcas ao longo das gerações (Gomes & Pereira, 2005; Kaloustian & Ferrari, 1994).

De acordo com Hawley e DeHaan (1996), várias características do relacionamento familiar estariam associadas 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 positiva, aconchego, continência e estabilidade, nas quais as relações são permeadas por afeto, equilíbrio de poder, cuidados adequados, senso de pertencimento e disciplina consistente terão maior probabilidade de estarem compostas por membros emocionalmente saudáveis. O apoio familiar, durante situações de estresse, pode ajudar as crianças a manterem 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). A existência de cuidado entre irmãos, por exemplo, tem sido apontada pela literatura (Cavicchioli, 2005; Luthar & Zigler, 1991; Poletto, Wagner, & Koller, 2004; Whittemore & Beverly, 1989) como fator auxiliar no processo de socialização da criança. Werner e Smith (1989) sugeriram que o relacionamento próximo, de parceria e mútua ajuda entre irmãos aumentam a capacidade da pessoa, na idade adulta, para enfrentar circunstâncias difíceis. Tomando os aspectos considerados, Masten e Gewirtz (2006) afirmaram que sistemas de cuidado que focalizam a construção de competências e de forças em crianças e adolescentes e suas famílias aliados à redução de risco e de problemas desde seu princípio, favoreceriam a promoção de resiliência e o enfrentamento de adversidades.

As relações entre pais e filhos, por exemplo, são marcadas pela complexidade e verifica-se que a promoção de um ambiente incentivador, protetivo e seguro, por parte dos cuidadores, é indispensável para o aprendizado e desenvolvimento de crianças e adolescentes. Um estudo realizado por Isley, O'Neil, Clatfelter e Parke (1999) com famílias constatou que as relações entre as emoções positivas sentidas e expressadas pelos pais e a competência social da criança foram mediadas através da expressão de afeto positivo pelas crianças. Embora o afeto negativo experienciado pelos pais fosse associado a resultados sociais negativos nas crianças, tais relações não foram mediadas pelas expressões negativas dos filhos.

De acordo com Féres-Carneiro (1992), uma família facilitadora do crescimento emocional e promotora de saúde, não é aquela com ausência de conflitos. Pois seu potencial de saúde está na possibilidade de que o grupo familiar busque alternativas para a resolução de seus conflitos e problemas, contendo por consequência, os efeitos destrutivos das adversidades. Além disso, verifica-se que bons níveis de saúde familiar, muitas vezes, encontram-se associados a núcleos que favorecem tanto a expressão de agressividade, raiva e hostilidade, quanto de carinho, ternura e afeto.

Um estudo realizado por Brito (2006) assinalou a fragilidade dos vínculos conjugais como fator de risco nas famílias estudadas e o fortalecimento da rede de proteção familiar multigeracional como elemento protetivo para os filhos dos grupos familiares pesquisados. Verificou ainda a importância do afeto e da solidariedade multigeracional para o desenvolvimento dos integrantes do sistema familiar, não mais limitados à família tradicional nuclear, mas com famílias incompletas, de uniões informais e uniparentais. Agregado a esses elementos, Cardoso e Féres-Carneiro (2008) reiteraram que a família comumente é vista como uma referência fundamental na vida, tanto no sentido de felicidade, suporte, promoção de equilíbrio pessoal, quanto na direção inversa, além de constituir um fator essencial na formação da subjetividade.

As expectativas em relação à família estão, no imaginário coletivo, ainda impregnadas de idealizações, das quais a chamada família nuclear é um dos símbolos. A maior expectativa é de que ela produza cuidados, proteção, aprendizado dos afetos, construção de identidade e vínculos relacionais de pertencimento, capazes de promover melhor qualidade de vida a seus membros e efetiva inclusão social na comunidade e sociedade em que vivem. No entanto, estas expectativas são possibilidades e não garantias. A família vive em um dado contexto que pode ser fortalecedor ou esfacelador de suas possibilidades e potencialidades (Carvalho, 1998). Diante desse cenário, as famílias estão sujeitas a pressões internas e externas as quais impactam a todos os membros do sistema familiar, produzindo resultados que podem ser associados à proteção e outros ao risco.

Venturini, Bazon e Biasoli-Alves (2004) realizaram uma investigação para conhecer as concepções de família e violência em crianças e adolescentes que viviam em programas de acolhimento institucional comparando-os a um grupo não vitimizado que morava com sua família. O grupo de crianças e adolescentes institucionalizados que participaram deste estudo foi retirado do convívio familiar porque foram expostos a maus-tratos e negligência e estavam sob medida de proteção em instituições de acolhimento. As pesquisadoras verificaram que ambos os grupos definiam a família como algo preponderantemente positivo, prevalecendo no grupo institucionalizado ideias idealizadas e vinculando bens materiais ao conceito de família. A concepção de família feliz foi verificada como tendência em ambos os grupos e estes a relacionavam com aspectos positivos de convívio. No entanto, a família chamada infeliz foi associada com infelicidade, ruptura familiar e falta de convivência apenas no grupo institucionalizado. Quanto aos desejos e expectativas com a família de origem a maior parte das crianças, seja institucionalizada ou não, manifestou um desejo maior de convivência ou proximidade física com seus familiares e de uma interação mais positiva e feliz. Quando indagados sobre aspectos relacionados à violência, o estudo identificou respostas que

expressavam um desejo de reagir às situações violentas com violência nos dois grupos e que este cenário parece justificar certa “naturalização” da violência perpetrada no ambiente doméstico.

De acordo com Ceconello (2003), fatores associados à pobreza e à violência na comunidade, como depressão, abusos físicos e emocionais, alcoolismo e violência doméstica afetam a capacidade das famílias para lidar efetivamente com as adversidades, tanto externas (violência na comunidade) como internas (alcoolismo, dificuldades emocionais parentais), tendendo a gerar vulnerabilidade em seus membros e no sistema familiar como um todo. À medida que a família encontra dificuldades para cumprir satisfatoriamente suas tarefas básicas de socialização e de amparo/serviços aos seus membros, criam-se situações conflituosas e de estresse. Dessa forma, ao considerar a família de crianças e adolescentes, a vulnerabilidade social pode ser expressa no adoecimento de um ou vários membros, em situações recorrentes de uso de drogas, violência e outras condições que impeçam ou detenham o desenvolvimento saudável desse grupo (Ceconello, 2003; Eschiletti-Prati, Couto, & Koller, 2009; Gomes & Pereira, 2005). Entretanto, famílias em vulnerabilidade social não se restringem às famílias com baixo nível socioeconômico. Todos os sistemas familiares enfrentam adversidades que compõem seu processo de desenvolvimento (Eschiletti-Prati, Couto, & Koller, 2009).

Frente aos riscos, muitas vezes, o sistema familiar responde de maneira ineficaz, impossibilitando uma base saudável para o desenvolvimento de seus membros e uma reação funcional diante das adversidades. Fontes de recursos estruturais que compõem a rede de apoio social e afetivo dessas famílias não conseguem mais ser acionadas de forma funcional e responsiva. A coesão ecológica interna à família está abalada e não consegue desenvolver saídas que promovam resiliência e superação (Eschiletti-Prati, Couto, & Koller, 2009).

Diversos pesquisadores assinalam a pobreza influenciando as medidas de bem-estar e na saúde dos membros da família (Ceconello & Koller, 2003; Garmezy & Masten, 1994; Gomes & Pereira, 2005; Teodoro, 2009; entre outros). Embora a condição socioeconômica desfavorável traga dificuldades para o acesso aos recursos básicos que garantam uma qualidade de vida digna, ela pode configurar-se um fator de risco para algumas famílias e não para outras, dependendo da existência de fatores que moderem seus efeitos (fatores de proteção) (Eschiletti-Prati, Couto, & Koller, 2009). Mesmo porque a ausência de recursos materiais não configura um mero fator objetivo que impede que uma família pobre garanta os direitos de seus filhos. Diante disso, faz-se necessário romper com estigmas de que essas famílias sejam incapazes do exercício da função parental por uma deficiência financeira, pois muitos são os elementos envolvidos nessa condição (Brandão, Silva, França, Nogueira, & Ghesti, 2007).

Possivelmente a desigualdade social, realidade de muitas famílias brasileiras, contribui para que elas tornem-se ainda mais vulneráveis. Entretanto, embora diversos programas e políticas públicas venham trabalhando para modificar esse cenário, é importante ressaltar que, muitas vezes, quando uma dessas famílias é inserida em um programa ou em alguma intervenção, a equipe deseja colocá-la ou moldá-la a um determinado corpo de ações preditivas, encaixá-la em uma ação programática. Porém, esse grupo familiar sente-se fracassado e culpado pelo seu processo de saúde e doença, levando, em muitos casos, ao abandono do programa e à desistência do atendimento (Ciampone, 1998). Neste sentido, as ações de intervenção devem fortalecer e potencializar os aspectos sadios e de sucesso do grupo familiar, sem culpabilizar a família por suas dificuldades e limitações.

O contexto de acolhimento institucional e as repercussões sobre o desenvolvimento humano

O cuidado institucional é utilizado como uma alternativa para crianças e adolescentes quando não é possível que estes permaneçam com sua família de origem. Dessa forma, quando a família se configurar um ambiente de ameaça e risco para seus filhos e se esgotarem as possibilidades de resolução das dificuldades familiares, o afastamento da criança ou do adolescente pode ser a única medida de proteção. A remoção das crianças geralmente ocorre quando foram vítimas de algum abuso ou negligência. Conforme Rutter (2000), crianças e adolescentes institucionalizados na sua maioria viveram experiências adversas, tais como violência física, psicológica ou sexual, negligência, psicopatologia de algum de seus genitores e rupturas familiares.

Estudos desenvolvidos por Bowlby (1951/2006) provocaram um grande impacto e problematizaram a forma de ver o abandono na infância e o desenvolvimento infantil, especialmente ao afirmar que crianças teriam mais sucesso em seu desenvolvimento se vivessem em lares ruins a estarem em boas instituições. Sua teoria do apego influenciou a ênfase nas consequências negativas do cuidado institucional comparadas ao familiar e ressaltou a importância do cuidador primário para um desenvolvimento normal. Entretanto, este cenário sofreu mudanças especialmente quando pesquisadores questionaram o que na verdade ocorria com as crianças e adolescentes que viviam em instituições de acolhimento e seu desenvolvimento. Rutter (1980) questionou se a privação de cuidados maternos seria o elemento principal que levaria a distúrbios emocionais e sociais. Logo, variáveis ambientais ou institucionais foram relativizadas e fatores como idade, gênero, temperamento, natureza da relação anterior com a mãe, experiências prévias e posteriores à separação passaram a ser considerados ao analisar o comportamento de uma criança ou adolescente (Barros & Fiamenghi, 2007).

As mudanças sociais, políticas e culturais das últimas décadas no cenário brasileiro provocaram a criação de estruturas institucionais para atender às necessidades da atenção à infância (Frizzo & Sarriera, 2005). A partir de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, também conhecido como ECA (Lei nº 8069, Brasil, 1990), toda criança e adolescente têm seus direitos fundamentais legalmente garantidos: direito à vida e à saúde; direito à liberdade, ao respeito e a dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Esta lei envolve desde o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos abstratos até as disposições jurídicas para sua proteção em caso de delito.

Dessa forma, os contextos nos quais crianças e adolescentes se desenvolverão podem ser variados, mas obrigatoriamente devem exercer a função de cuidado e de apoio que estes necessitam. Contudo, a medida socioeducativa de institucionalização, conforme o ECA, deve ser temporária e cumprir os princípios estabelecidos pelo estatuto, tais como: manter os vínculos familiares das crianças, estimular a sua participação na vida da comunidade local, não desmembrar os grupos de irmãos, atender em pequenos grupos e preparar as crianças e adolescentes gradativamente para o desligamento da instituição, entre outros (Lei nº. 8069, Brasil, 1990).

Desde agosto de 2009 há uma nova legislação (Lei nº 12.010) que dispõe sobre o aperfeiçoamento da sistemática prevista para garantia do direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes, na forma prevista pelo ECA (1990, Lei no 8.069). Entre as modificações ela alterou a forma como se denomina instituições que atendem a crianças e adolescentes que necessitam de proteção e apoio. Os abrigos agora são chamados de programas de acolhimento institucional ou de instituições de acolhimento. Além disso, a nova lei criou um cadastro nacional de adoção para as pessoas interessadas em adotar e restringe a permanência de crianças em até dois anos entre outros (ver http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm).

De acordo com o “Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede SAC” (2004), o perfil das crianças e adolescentes encontrados nas instituições de acolhimento pesquisadas é na maioria de meninos com idades entre sete e 15 anos, negros e pobres. Entre os principais motivos que justificaram a institucionalização encontram-se os relacionados à pobreza: carência de recursos materiais da família, abandono pelos pais ou responsáveis, vivência de rua e exploração no trabalho infantil, tráfico ou mendicância (Silva, 2004). Diante desses indicadores, verifica-se que ao aumentar a vulnerabilidade social das famílias mais pobres, há uma potencialização de outros fatores de risco. Entretanto, a falta de

recursos econômicos não deve ser o único motivo para a efetivação do acolhimento dos filhos dessas famílias.

Quando a família não consegue desempenhar suas funções de proteção, segurança e continência, tornando-se assim impossibilitada de garantir as mínimas condições para que seus filhos se desenvolvam, a institucionalização, mesmo que temporária, pode constituir-se uma alternativa para resolver problemas familiares, especialmente quando o ambiente físico e social é empobrecido e caótico (Arpini, 2003). O programa de acolhimento institucional, enquanto novo contexto de desenvolvimento, pode oferecer recursos aos adolescentes para a construção de respostas socialmente válidas para lidar com as adversidades e permite a promoção de saúde e crescimento psicológico (Bronfenbrenner, 1979/1996; Santos & Bastos, 2002). Portanto, dentro dessa perspectiva, é necessário repensar a relação que a sociedade construiu com as instituições de acolhimento e as famílias, na medida em que depoimentos de crianças e adolescentes mostram que a instituição não é sempre vivida como um “mau” lugar, assim como a família nem sempre é um contexto privilegiado e protetor.

O discurso dos adolescentes apresentado em um estudo realizado por Arpini (2003) evidenciou que as lembranças que estes guardavam do período vivido em programas de acolhimento institucional eram menos traumáticas e dolorosas do que aquelas relativas à vivência familiar. Uma investigação com crianças e adolescentes revelou o espaço institucional como um novo contexto desenvolvimental, especialmente ao organizar rotinas e oferecer diferentes modelos de socialização. Este cenário permite a configuração de novas trajetórias de vida ao restabelecer vínculos, estimular o abandono de atividades que coloquem em risco sua vida e saúde, por exemplo, o envolvimento com o mundo das drogas, pelo uso ou participando do tráfico (Santos & Bastos, 2002).

Em uma investigação realizada com adolescentes que viviam em um internato (Morais, Leitão, Koller, & Campo, 2004), uma instituição ideal deveria possuir um menor número de alojados por quarto e um melhor relacionamento entre os internos, que deveriam respeitar-se mutuamente e ser solidários uns com os outros. Outras sugestões foram feitas pelos participantes, como: a existência de banheiros integrados ao quarto (e não coletivos), melhor limpeza dos quartos e banheiros, seguimento das regras e organização como se fosse uma casa e não por bloco.

Todos esses elementos relacionados à organização física, estrutural e relacional dos acolhimentos contribuíram para uma mudança de perspectiva na percepção das crianças e adolescentes sobre a institucionalização. Diversos estudos contemporâneos mostram que muitos indivíduos que tiveram período(s) vivendo em programas de acolhimento institucional em sua trajetória de vida consideraram a institucionalização como um evento de vida positivo,

que proporcionou proteção e apoio, entre outros aspectos (Arpini, 2003; Martins & Szymanski, 2004; Oliveira, 2006; Silva, 2004). Inúmeros elementos relacionados aos aspectos protetivos podem ser encontrados no contexto do acolhimento, tais como amparo no momento da chegada à instituição, compreensão e respeito às histórias individuais de cada criança ou adolescente, vinculação afetiva entre os internos e entre eles e os funcionários/monitores, sentimento de proteção, melhorias nas condições físicas de moradia e alimentação, reinserção escolar, entre outros (Gulassa, 2006; Siqueira & Dell'Aglio, 2006; Yunes, Miranda, & Cuello, 2004).

Ainda que, a institucionalização seja uma possibilidade quando a família passa a se configurar um risco para a criança ou quando não consegue exercer suas funções de proteção e apoio, alguns autores assinalam a necessidade de garantir a qualidade de vida nas instituições de acolhimento. Yunes, Miranda e Cuello (2004) detectaram que muitas instituições de acolhimento possuem um número de funcionários insuficiente, provocando assim sobrecarga de trabalho e dificuldades para a realização satisfatória das funções. Além disso, muitos integrantes das equipes de trabalho possuíam baixa escolaridade, poucos tinham clareza de que cuidado, educação e crescimento psicológico são os objetivos primordiais do trabalho institucional de acolhimento. Todos esses elementos podem comprometer a função protetiva que é proposta às instituições.

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), um ambiente institucional tende a ser mais prejudicial para o desenvolvimento de crianças e adolescentes quando há uma combinação de circunstâncias. Entre elas, o autor destaca: um meio com poucas possibilidades de interação cuidador(a)-criança/adolescente a partir da variedade de atividades, e o ambiente físico restringir as oportunidades de locomoção e com poucos objetos para utilizarem de maneira a exercitar suas habilidades e potencial. Entretanto, defende que os possíveis efeitos negativos da institucionalização podem ser evitados ou revertidos quando o contexto do acolhimento institucional oferece condições físicas e de materiais para atividades artísticas e esportivas, disponibilidade de cuidadores(as) para interação em situações diversas e possibilidade de vínculo afetivo e continente.

Alguns estudos brasileiros (Paludo, 2008; Pasian & Jacquemin, 1999; Poletto, 2007; Venturini, Bazon, & Biasoli-Alves, 2004, entre outros) têm comparado crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados. Sousa Filho e Alencar (2003) não observaram diferença significativa nas medidas de fluência, flexibilidade e originalidade do pensamento criativo entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas de sete a 12 anos. Todavia, as autoras assinalaram que os escores das crianças não institucionalizadas foram “ligeiramente” superiores. Uma das possibilidades apresentadas para explicar a não

diferença dos escores é que a instituição de acolhimento investigada apresentava um padrão adequado de atendimento às crianças e adolescentes, além de proporcionar atendimentos médico, psicológico e odontológico. Em contraste, as crianças não institucionalizadas caracterizavam-se por viver em lares próprios de nível socioeconômico baixo, com a presença dos pais e, muitas delas, com apenas uma figura parental. Esta realidade, muitas vezes, configura a vulnerabilidade de muitas famílias tanto em aspectos econômicos e de recursos de apoio, como por exemplo, o acesso a atendimentos especializados quando necessários.

Um estudo desenvolvido por Poletto (2007) investigou crianças e adolescentes que viviam com suas famílias que foram comparados àqueles que viviam em instituições. Os resultados evidenciaram que as crianças institucionalizadas tiveram mais eventos estressores, afeto negativo e depressão. No entanto, elas não diferiram das crianças que viviam com a família em relação ao nível de satisfação de vida e de afeto positivo. Tais resultados indicaram que independente de viverem com a família ou em acolhimento institucional, as crianças investigadas manifestaram satisfação por suas vidas e experienciaram emoções positivas.

A imagem corporal e o auto-conceito de crianças institucionalizadas e não-institucionalizadas, de sete a 13 anos foram investigadas através de desenhos de auto-retrato (Pasian & Jacquemin, 1999). Os resultados deste estudo sugeriram que as crianças institucionalizadas apresentaram um número maior de indicadores emocionais em seus desenhos quando comparadas com as não institucionalizadas. Contudo, o tempo de institucionalização revelou-se um componente importante, visto que as crianças que viviam no acolhimento há mais tempo apresentaram indicadores de uma auto-imagem mais integrada. Ao mesmo tempo, diversos estudos (Carbone, Sawyer, Searle, & Robinson, 2007; Pasian & Jacquemin, 1999; Santos & Bastos, 2002; Siqueira, 2009; Sousa Filho & Alencar, 2003) têm assinalado que a qualidade dos serviços e a possibilidade de experiências positivas podem diminuir os possíveis efeitos negativos do ambiente inicial da criança e de sinais de dificuldades emocionais. Tais elementos se devem ao que Rutter (1980) enfatizou como os efeitos residuais de experiências precoces sobre o desenvolvimento intelectual, social e emocional que podem ser abrandados, especialmente quando há interrupções de vivências estressantes e adversas. Dessa forma, os resultados desenvolvimentais tendem a sofrer influências das experiências positivas e benéficas que os contextos propiciarem às crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Todavia, verifica-se que alguns prejuízos podem permanecer apesar das mudanças produzidas por ambientes mais seguros e saudáveis a partir das situações de violência e adversidades vividas (Cavalcante, Magalhães, & Pontes, 2007; Carvalho, 2002; Chaves, 2002; Pasian & Jacquemin, 1999; Rutter, 1980).

A vinculação de crianças e adolescentes institucionalizados é defendida por Martins e Szymanski (2004) a pelo menos um adulto que as vissem de maneira singular, diferenciando-as do resto do grupo trariam benefícios ao seu desenvolvimento. A possibilidade que se evidencia, diante da necessidade de acolher tantas crianças, seria a de incentivar a organização de grupos em um formato semelhante ao da família, em pequenos grupos. Dessa forma, contariam com uma alternativa de proteção, com instituições mais abertas, menores, com espaço para respeitar e manter a individualidade, com uma condição de formação de vínculos afetivos entre pares e de adulto-criança, com caráter temporário contabilizando elementos favoráveis para o acolhimento que necessitam (Arpini, 2003; Martins & Szymanski, 2004; Morais, Leitão, Koller, & Campo, 2004).

Diversas investigações internacionais também têm realizado comparações entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas. Um estudo comparou crianças gregas institucionalizadas com as que viviam com a família. Os pesquisadores verificaram que as crianças que viviam em acolhimentos eram mais desatentas, menos participativas, apresentavam mais distúrbios psicopatológicos do que as não institucionalizadas e interagem menos com crianças que viviam com a família. Além disso, as meninas institucionalizadas mostraram um nível maior de distúrbios emocionais e os meninos mais problemas de conduta e de hipertatividade (Vorria, Wolkind, Rutter, Pickles, & Hobsbaum, 1998).

Outro estudo realizado na Austrália verificou a prevalência duas a cinco vezes maiores de problemas de saúde mental em crianças e adolescentes que viviam em instituições quando comparadas às que moravam com a família. No grupo institucionalizado, os problemas de externalização, tais como problemas de atenção e social, foram mais comuns do que os de internalização como ansiedade e depressão. As crianças mais jovens tiveram mais problemas sociais e de atenção que as mais velhas (Sawyer, Carbone, Searle, & Robinson, 2007). Estes mesmos pesquisadores realizaram uma investigação sobre qualidade de vida que constatou que crianças institucionalizadas tiveram resultados piores do que crianças que viviam com sua família em relação à saúde em geral, exibindo mais comportamentos agressivos, delinquentes e imaturos (Carbone, Sawyer, Searle, & Robinson, 2007).

Um levantamento realizado por Johnson, Browne e Hamilton-Giachritsis (2006) avaliou 27 publicações de 1944 a 2002 sobre o impacto da institucionalização sobre o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo de crianças e adolescentes. Os autores constataram que os estudos apresentavam fortes evidências dos efeitos prejudiciais que a exposição de crianças a cuidados institucionais sem um cuidador primário quando comparadas a crianças que estiveram sob os cuidados da família. De 12 estudos sobre apego revisados, apenas um não encontrou evidências sobre dificuldades emocionais das crianças

institucionalizadas. De 17 estudos sobre desenvolvimento social, novamente apenas uma investigação não confirmou os prejuízos neste aspecto devido à institucionalização.

Os artigos internacionais dificilmente salientam aspectos de desenvolvimento mais saudável em crianças e adolescentes institucionalizados. É evidente que há prejuízos pela ruptura de vínculos e outros elementos associados às crianças que não estão mais com suas famílias, mesmo porque nem sempre as instituições atendem adequadamente essa população. Entretanto, parece parcial e limitante condenar o desenvolvimento pela vivência em programas de acolhimento institucional na infância ou adolescência, especialmente quando essas crianças e adolescentes recebem atenção, segurança e suporte de recursos, social e emocional seja em um programa de acolhimento institucional ou através de outras possibilidades legais (famílias acolhedoras, mãe sociais, adoção, entre outras). Será que realmente não há possibilidade de mudar trajetórias de vida e vislumbrar adultos saudáveis e felizes, com suas marcas, mas podendo viver plenamente sua vida, ter planos e desfrutar do que conseguiram conquistar?

Outro aspecto que deve ser considerado é o que se remete a discutir a configuração familiar e a institucional. Independente da realização de estudos comparativos com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social é importante esclarecer o que se entende por família e por instituição de acolhimento. Embora se possa propor um tipo de contexto configurado para cada um dos ambientes, estas são palavras usadas para denominar realidades muito diversificadas, refletindo inúmeras possibilidades de configuração e de características. Possivelmente o mais importante e que deva ser levado em conta, independente dos microsistemas nos quais as pessoas estejam ou vivam (família, instituição ou escola), é que seu desenvolvimento psicológico saudável depende, conforme Bronfenbrenner (1979/1996), 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 (Poletto & Koller, 2008). A privação social pode estar presente em diferentes espaços ecológicos e constituir-se na falta de interações com outras pessoas (Bronfenbrenner, 1991) e também na qualidade destas relações.

Esta investigação teve como proposta estudar o bem-estar de crianças e adolescentes em dois contextos de desenvolvimento, acolhimento institucional e famílias, mesmo reconhecendo suas condições de vulnerabilidade social. Muitos são os aspectos psicopatológicos e negativos reconhecidos nestes contextos, tais como depressão, ansiedade e estresse, porém pouco se sabe sobre os níveis de bem-estar subjetivo que essas crianças e

adolescentes alcançam em suas vidas. Além disso, o presente trabalho se propôs a pensar o bem-estar subjetivo considerando a realidade e as situações de adversidade vidas por crianças e adolescentes de famílias em situação de vulnerabilidade social e que viviam em instituições de acolhimento.

Julgando o bem-estar subjetivo e o enfrentamento de eventos estressores como resultados desenvolvimentais, o delineamento longitudinal foi usado nessa investigação, especialmente por esta perspectiva contribuir para o entendimento do desenvolvimento humano ao longo do tempo. Masten (2006) enfatiza a importância de realizar esse tipo de estudo, mesmo com suas limitações, pela possibilidade de capturar o ritmo das variações dos indivíduos no decorrer do tempo.

Uma busca por estudos brasileiros longitudinais foi realizada em abril de 2010 na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS, <http://www.bvs-psi.org.br>). Esta base é fonte de referência para acessar informações e uma ferramenta de pesquisa e atualização profissional utilizada para psicólogos e estudantes de Psicologia. Utilizando como palavra-chave “longitudinal” foram encontrados 66 publicações na base *Scielo*, entretanto dois eram da área da educação e outros dois sobre desenvolvimento cognitivo. Os artigos restantes eram da área médica, epidemiológica, econômica, esportiva, biológica e econômica. Na base *Pepsic* foram encontrados dez publicações da área *psi*, entre os temas investigados longitudinalmente encontravam-se: maternidade, paternidade e gestação, carreira profissional, linguagem e aprendizagem. Na base *Indexpsi* verificaram-se nove artigos investigando gestação na adolescência, alcoolistas, linguagem e alfabetização, desenvolvimento infantil e apego e estresse entre universitários. Foram ainda encontradas dez teses apresentando estudos longitudinais sobre avaliação educacional, desenvolvimento cognitivo, educação especial, relação mãe-filho, patologias relacionadas à linguagem, sono e uma sobre crianças institucionalizadas. Não foi encontrado na literatura científica, nenhum estudo brasileiro que investigasse longitudinalmente o bem-estar subjetivo ou algum estudo que utilizasse esse tipo de delineamento e tema para comparar crianças e adolescentes que viviam com a família às que moravam em instituições.

Diversos estudos brasileiros têm comparado crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados para verificar aspectos relacionados ao desenvolvimento e a percepção que estes dois grupos de crianças e adolescentes têm em relação a si mesmos. Entre os temas das investigações encontram-se: imagem corporal e auto-conceito (Pasian & Jacquemin, 1999), pensamento criativo (Sousa Filho & Alencar, 2003), desempenho escolar e depressão (Abaid, 2008; Dell’Aglío & Hutz, 2004), satisfação de vida, afeto positivo e afeto negativo (Poletto, 2007). Entretanto, os delineamentos utilizados nestes

estudos são transversais, com métodos qualitativos ou quantitativos. Diante desses números, verifica-se a escassez de estudos longitudinais no Brasil se comparado aos demais delineamentos empregados nas investigações.

Entre os possíveis impedimentos na realização de estudos com este tipo de delineamento pode-se apontar seu alto custo e pela necessidade de manutenção dos participantes engajados na investigação. Outro desafio é a realização de tais estudos junto a populações em situação de vulnerabilidade social pela dinamicidade e vivência de situações que, por vezes, desafiam os rigores metodológicos e estatísticos.

Tendo em vista o exposto e considerando a importância de estudos longitudinais para a compreensão da influência do bem-estar subjetivo e da vivência de eventos estressores na vida de crianças e adolescentes que viviam com suas famílias em situação de pobreza e em programas de acolhimento institucional, verificou-se a necessidade de executar um estudo longitudinal com tais objetivos. Os estudos realizados nesta tese de doutorado fizeram parte de um projeto maior, com âmbito longitudinal intitulado “A instituição, a escola e a rua como contextos ecológicos de promoção de resiliência para jovens em situação de risco”, aprovado pelo Edital PRONEX FAPERGS/CNPQ. O principal objetivo do projeto foi avaliar a influência dos diferentes contextos de desenvolvimento na vida de crianças e jovens em situação de risco social e pessoal e na promoção de resiliência. Esta investigação ocorreu nos anos de 2006 e 2007 em oito cidades do estado do Rio Grande do Sul. Os estudos da tese foram um recorte dos dados do projeto longitudinal e abrangeu parte da amostra total e alguns instrumentos que avaliaram as seguintes variáveis: eventos estressores e bem-estar subjetivo composto pelo afeto positivo e negativo e pela satisfação de vida.

Objetivos

O objetivo geral desta investigação foi pesquisar o bem-estar subjetivo e os eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que viviam com a família (GF) ou em instituições de acolhimento (GA). Para tal foram realizados três estudos, cujos objetivos serão detalhados na sequência. O Estudo I descreveu e comparou as amostras de ambos os grupos (GF e GA) em dois tempos diferentes (T1 e T2) com relação às características biossociodemográficas, bem-estar subjetivo e eventos de vida estressores. O Estudo II teve como objetivo geral investigar longitudinalmente o bem-estar subjetivo e os eventos de vida estressores de crianças e adolescentes que viviam em acolhimentos ou com sua família, comparando intra-grupos e entre grupos. Por fim, o Estudo III analisou a perda amostral do estudo longitudinal considerando o bem-estar subjetivo e os eventos de vida

estressores das crianças e adolescentes não reentrevistados em T2 e os motivos da não localização. Os objetivos específicos de cada estudo serão apresentados ao longo da descrição dos mesmos.

CAPÍTULO II - ESTUDO I

MÉTODO

Delineamento e objetivos

Esta tese fez parte de um projeto maior, intitulado “*Crianças e adolescentes em transições ecológicas: Instituições de abrigo e família como contextos de resiliência em situações de risco*”, contemplado pelo Edital do Programa de Apoio a Núcleos de Excelência – PRONEX/2006. Este projeto maior visou a investigar a influência das diferentes condições de vida (institucionalização, contexto familiar, e situação de rua) no desenvolvimento de crianças e jovens em situação de risco social e pessoal e na promoção de resiliência, envolvendo a coleta de dados em oito cidades do Rio Grande do Sul, com crianças e adolescentes de três contextos de desenvolvimento: família, instituição de acolhimento e rua. A presente tese não incluiu os participantes em situação de rua, este tema foi abordado por outros pesquisadores integrantes do Pronex (ver Morais, 2009).

Este estudo apresenta um delineamento transversal, de caráter exploratório descritivo. O objetivo geral deste estudo foi descrever as amostras de ambos os grupos (GF e GA) em dois tempos diferentes (T1 e T2) com relação às características biossociodemográficas, o bem-estar subjetivo e eventos estressores na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que viviam em instituições ou com sua família. Sendo que os objetivos específicos foram: a) descrever as variáveis biossociodemográficas dos participantes em T1 e em T2; b) verificar diferenças intergrupos (família ou acolhimento) nas variáveis estudadas em T1 e em T2; c) verificar a correlação entre satisfação de vida, afeto positivo, afeto negativo, frequência e impacto de eventos estressores em T1 e T2 em GF e GA, e d) verificar diferenças em relação aos eventos estressores (frequência e impacto) e bem-estar subjetivo (satisfação de vida e afetos) entre os institucionalizados considerando o tempo de acolhimento.

Contextualização

O Rio Grande do Sul (RS) é o estado mais ao sul do Brasil e sua população é de aproximadamente 11 milhões de habitantes (IBGE, 2010). O presente estudo investigou crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em Porto Alegre e nas seguintes cidades do interior do estado do RS: Caxias do Sul, Rio Grande, Santa Cruz, Passo Fundo, Santa Maria, Novo Hamburgo e São Leopoldo. Estas cidades participaram da investigação por terem pesquisadores residentes nas mesmas, vinculados ao projeto mencionado no princípio deste capítulo.

O ambiente familiar e a situação de institucionalização foram os dois contextos desenvolvimentais foco deste estudo. Embora as crianças e adolescentes institucionalizados tenham ou tiveram a convivência com a família, para esse estudo optou-se por investigar o bem-estar subjetivo e os eventos estressores de crianças que viviam com suas famílias em comparação com crianças que moravam há pelo menos um mês em acolhimentos.

Os participantes que residiam com sua família compartilhavam de características semelhantes quanto às condições socioeconômicas, que permitiria caracterizar que estas famílias se encontram em situação de vulnerabilidade social. As famílias residiam em bairros periféricos ao centro das cidades, com precárias condições de saneamento básico (esgoto a céu aberto e água encanada em poucas moradias), em muitos desses bairros, diversas ruas estavam sem calçamento e transporte público precário. Verificava-se também a carência de áreas de lazer seguras e limpas (deprecação e abandonado típico, pontos de prostituição e venda de drogas) e presença de violência na comunidade. Estas características são intensificadas pela carência de recursos materiais básicos, baixa escolaridade e condições de subemprego dos cuidadores.

As crianças e adolescentes institucionalizados que participaram do estudo residiam em instituições de acolhimento governamentais estaduais e municipais ou instituições não-governamentais ou filantrópicas. O afastamento do convívio familiar por medida judicial geralmente era devido situações de maus-tratos, negligência, abandono ou violência física, sexual e/ou psicológica. Participaram do estudo crianças e adolescentes de 22 instituições, sendo que 14 eram municipais, uma estadual e seis não-governamentais. Algumas delas ainda tinham características de grandes instituições, atendendo inúmeras crianças e adolescentes. Entretanto, a maioria das instituições de acolhimento participantes configurava-se como residências de pequeno porte, todas sob cuidado de educadores. As crianças e adolescentes utilizam recursos da comunidade próxima às instituições (quando existentes), como escola, centros de lazer, praças e atendimento de saúde.

Participantes

Participaram desta investigação 1080 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, 544 meninos e 536 meninas, sendo que 797 das crianças moravam com a família e 283 viviam em instituições de acolhimento. A idade dos participantes variou de sete a 16 anos ($M= 11,20$; $SD= 1,91$).

A amostra foi obtida através do método de disponibilidade. O grupo das crianças e adolescentes que viviam com a família formou o grupo Família (GF) e os institucionalizados constituiu o grupo Acolhimento (GA). Os critérios de inclusão utilizados para o total da

amostra foram: ter entre sete e 16 anos e frequentar a escola, e para os institucionalizados, estar há pelo menos um mês no acolhimento. O critério de exclusão foi apresentar deficiência mental e/ou cognitiva, que pudesse interferir no entendimento dos instrumentos. Esta informação foi obtida com os professores nas escolas e os técnicos que atendiam aos participantes nas instituições de acolhimento. Este procedimento foi adotado para não acrescentar mais um instrumento (para avaliar a capacidade cognitiva dos participantes), haja vista a quantidade de instrumentos utilizados na investigação.

Os participantes residiam em Porto Alegre e cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul (Caxias do Sul, Rio Grande, Santa Cruz, Passo Fundo, Santa Maria, Novo Hamburgo e São Leopoldo). A Figura 1 apresenta o número de participantes em cada um dos estudos desta tese, em cada Tempo de coleta (T1 e T2). Mais detalhes sobre a caracterização da amostra estão na seção de Resultados do Estudo I.

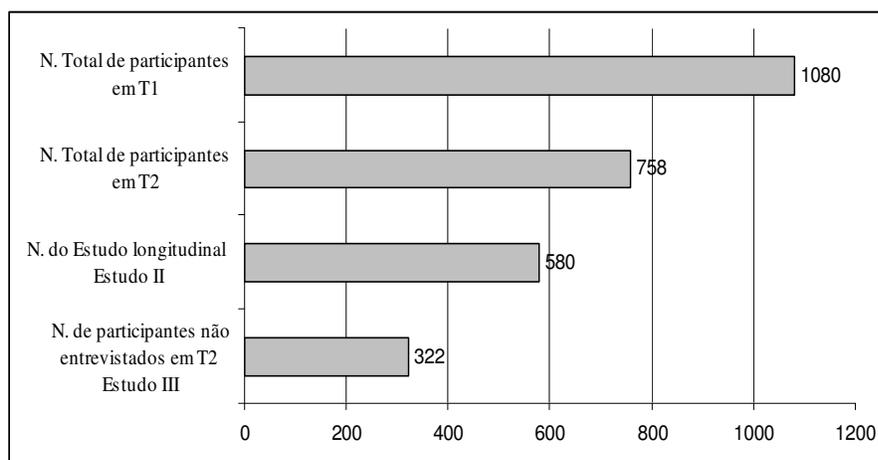


Figura 1. Diagrama amostral dos Estudos I, II e III

Instrumentos

Foram usados os instrumentos a seguir descritos:

Entrevista Estruturada (Anexo A): objetivou estabelecer vínculo de proximidade para a execução da investigação e levantar dados biossociodemográficos, como idade, sexo, escolaridade, constelação e características familiares, local de residência, atividades cotidianas (trabalho, brincar), relações com a escola, com as instituições, dados sobre eventos de vida e da sua trajetória.

Inventário de Eventos Estressores na Infância e na Adolescência (Anexo B), adaptado do Inventário de Eventos Estressores na Adolescência (IEEA; Kristensen, Leon, D’Incao, & Dell’Aglia, 2004). O inventário original era composto por 64 itens, dos quais se mantiveram

60 no instrumento adaptado. Foram removidos do original aqueles itens aplicáveis apenas aos adolescentes (perder o emprego; assumir o sustento da família; ficar grávida/a namorada ficar grávida e fazer aborto/a namorada fazer aborto). O instrumento adaptado identifica os eventos estressores ocorridos com os participantes e qual a percepção de impacto sobre cada um deles. A presença/ausência de cada evento foi marcada por sim (1)/não (0), respectivamente. Em caso de ocorrência de um evento, os participantes deveriam indicar o impacto ou quanto esse foi percebido como estressante, em uma escala de 1 a 5 (1 nada estressante; 2 um pouco estressante; 3 mais ou menos estressante; 4 muito estressante, e 5 totalmente estressante). Ao final, foram gerados dois escores: um deles originado da soma de eventos presentes (ocorrência) e o outro a partir da média (soma do impacto dos eventos vividos dividido pelo número de eventos) do impacto dos eventos vividos.

Para avaliar o bem-estar subjetivo foram levados em conta os escores dos seguintes instrumentos que mediram o afeto positivo, o afeto negativo e a satisfação de vida:

Escala de Afeto (Giacomoni & Hutz, 2006; Anexo C) é composta de uma escala total ($Alpha = 0,90$; 40 itens), organizados em duas subescalas Afeto Positivo ($Alpha = 0,88$; 20 itens) e Afeto Negativo ($Alpha = 0,84$; 20 itens). As respostas são dadas em uma escala do tipo Likert de cinco pontos (1 - nem um pouco; 2 - um pouco; 3 - mais ou menos; 4 - bastante; 5 - muitíssimo). No presente estudo, a subescala de Afeto Negativo obteve um $Alpha$ de Cronbach de 0,91 e a subescala de Afeto Positivo obteve um $Alpha$ de 0,87. Para calcular o escore final, realiza-se o somatório total dos valores dos itens que compõe a subescala e divide-se pelo número de itens (20) da mesma.

Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (Giacomoni & Hutz, 2008) é uma medida multidimensional, que avalia a satisfação de vida das crianças, a partir de domínios específicos (*self*, *self* comparado, não-violência, família, amizade e escola) de suas vidas e é dividida em 50 itens (Anexo D). As respostas são dadas em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos (1 - nem um pouco; 2 - um pouco; 3 - mais ou menos; 4 - bastante; 5 - muitíssimo). O estudo de Giacomoni e Hutz (2008) obteve os seguintes $Alpha$ de Cronbach nos seis fatores/subescalas: *self* ($Alpha = 0,72$), *self* comparado ($Alpha = 0,86$), não-violência ($Alpha = 0,66$), família ($Alpha = 0,82$), amizade ($Alpha = 0,82$) e escola ($Alpha = 0,83$). O presente estudo obteve para *self* ($Alpha = 0,79$; 10 itens) – quando a pessoa possui capacidades e traços positivos e os identifica e faz uso deles; *self* comparado ($Alpha = 0,79$; 8 itens) – avaliação comparativa com o *self* dos pares; não-violência ($Alpha = 0,76$; 4 itens) – vincula a felicidade de viver em ambientes harmônicos, sem brigas e discussões; família ($Alpha = 0,77$; 11 itens) – avalia o ambiente familiar e suas relações; amizade ($Alpha = 0,69$; 10 itens) – avalia

relacionamentos com pares; e escola ($Alpha = 0,80$; 7 itens) – avaliação do ambiente escolar e seus relacionamentos. O escore final foi calculado através do somatório total de itens dividido pelo número de itens da subescala, uma vez que cada uma apresenta diferenças na quantidade dos itens que a compõem.

Procedimentos e considerações éticas

O projeto maior do qual esta tese faz parte foi aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Processo nº 2006533). Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução n. 196/96, do Conselho Nacional de Saúde e ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

Antes de iniciar os procedimentos de contato com as instituições de acolhimento e escolares, foi realizado um treinamento teórico, ético e metodológico com a equipe de pesquisa, que foi composta por psicólogos e estudantes de psicologia. Esta atividade teve como objetivo capacitar a equipe para entrevistar as crianças e adolescentes e aplicar os instrumentos. No princípio, ocorreram seminários teóricos, leituras especializadas e discussões éticas. O treinamento foi essencial para a familiarização com os tópicos da investigação e com realidade dos participantes. Além disso, durante a coleta foram realizadas reuniões semanais objetivadas para discutir emoções, sentimentos e situações vividas ao longo das entrevistas e aplicações de instrumentos. Este procedimento foi realizado com as equipes de todas as cidades.

As escolas foram selecionadas considerando a localização em bairro de nível socioeconômico desfavorecido (baixas condições de habitação e acesso a serviços, com carência de áreas de lazer seguras e limpas e presença de violência), caracterizando vulnerabilidade social. Para compor a amostra, em T1, das crianças que viviam com a família, e frequentavam escolas, foi realizado um sorteio nas turmas de primeira, terceira, quinta e sétima séries do ensino fundamental nas escolas participantes do estudo. As crianças e adolescentes sorteados nestas turmas foram convidados a participar e todos os que concordaram foram incluídos. Crianças de 14 escolas estaduais participaram do estudo. Optou-se por buscar escolas estaduais pela maior proximidade de características entre escolas dos diferentes municípios participantes. A amostra de crianças e adolescentes institucionalizados foi obtida em instituições de acolhimentos governamentais estaduais e municipais ou instituições não-governamentais ou filantrópicas nas cidades, nos quais os participantes residiam. A equipe de pesquisa procurou as instituições que atendiam crianças e

adolescentes e as que concordaram em participar e atendiam aos critérios de inclusão foram incluídas no estudo.

Inicialmente, foi feito contato com as diretorias dos acolhimentos e das escolas públicas para apresentação e convite para participação na pesquisa. Após a concordância das diretorias dos acolhimentos e das escolas, dos responsáveis legais pelas crianças e adolescentes institucionalizados, demonstrado pela assinatura do Termo de Concordância para a Instituição (Anexo E) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do responsável do grupo da família (Anexo F), os participantes foram convidados a participar do estudo, sendo informados sobre a natureza do estudo e do uso dos dados coletados.

Para os adolescentes maiores de 12 anos, foi solicitada também a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além da assinatura de seus pais ou responsáveis. Para os menores de 12 anos completos foi solicitado o assentimento para a participação. Esse procedimento visou à garantia da compreensão das características do estudo, do caráter voluntário e dos direitos dos participantes. Foram assegurados aos participantes e familiares sigilo e confidencialidade das informações. Quando a equipe de pesquisa detectou a necessidade de que algum participante recebesse atendimento psicológico, foi realizado o devido encaminhamento. Efetivaram-se dois encaminhamentos de crianças para clínicas de atendimento psicológico vinculadas à Universidade, uma que havia perdido o pai recentemente e a outra com sérias dificuldades de se relacionar com colegas e professores.

As crianças e adolescentes institucionalizados foram considerados em situação de vulnerabilidade social por estarem em situação que demanda proteção especial, por terem vivenciado rupturas de laços familiares e eventos adversos antes do período de institucionalização. Para realização da entrevista e a aplicação dos instrumentos foram necessários dois encontros com cada participante. No primeiro encontro, foi realizada uma breve apresentação da pesquisa e da equipe treinada e, a seguir, a aplicação individual da entrevista estruturada e na sequência, a aplicação do Inventário de Eventos Estressores. No encontro seguinte, foi realizada a aplicação das escalas de afeto e multidimensional de satisfação de vida. Após o intervalo mínimo de seis meses de realizada a primeira coleta de dados (T1), os instrumentos foram novamente aplicados (T2). Este período foi determinado em função do financiamento da pesquisa para sua viabilização no tempo solicitado. Para compor a amostra de T2, os participantes de T1 foram novamente contatados com a utilização dos dados que informaram em T1.

RESULTADOS

Para atingir os objetivos do Estudo I que descreveu, em T1 e T2, as características biossociodemográficas, o bem-estar subjetivo e os eventos estressores de dois grupos de crianças e adolescentes, um deles que viviam com sua família e o outro em programas de acolhimento institucional, utilizaram-se diferentes testes estatísticos. Para apresentar as características biossociodemográficas foram apresentadas análises descritivas univariadas através de frequências, percentuais e médias com seus respectivos desvios-padrão. Também foram realizadas análises bivariadas, como Teste *t* de Student e *Qui*-quadrado comparando os contextos de desenvolvimento em T1 e em T2. Foram usados estes mesmos testes para verificar diferenças intergrupos (GF e GA) em relação ao bem-estar subjetivo e aos eventos estressores. Foi realizada análise de variância (ANOVA *one-way*) para comparar os eventos estressores e os componentes do bem-estar subjetivo com o tempo de institucionalização das crianças e adolescentes que vivem em instituições de acolhimento. Ainda foi utilizado o Teste de *Pearson* para verificar correlações entre as variáveis estudadas em T1 e em T2 em cada contexto de desenvolvimento.

Caracterização biossociodemográfica da amostra em T1 e em T2

Para caracterização da amostra foram levantadas estatísticas descritivas por contexto de desenvolvimento (família ou instituição) das variáveis: sexo, idade, cidade (ver Tabela 1), nº de irmãos e a configuração familiar através do número de co-habitantes na casa e da moradia com pais (ver Tabela 2).

A média de idade em T1 foi de 11,20 anos ($SD= 1,91$) e em T2 a média foi de 11,08 ($SD=1,82$). A média de idade de GF em T1 foi de 11,23 ($SD=1,89$) e em T2 foi de 11,10 ($SD=1,76$). Para o GA, a média de idade em T1 foi de 11,13 ($SD=1,97$) e em T2 foi de 10,99 ($SD=1,98$). Não houve diferença significativa entre os grupos, os sexos e as cidades, quanto à média de idade considerando a amostra total ou por grupo em T1 e em T2 (*Qui*-quadrados; ver Tabela 1).

Tabela 1

Frequências e Percentagens de cada Contexto de Desenvolvimento (GA e GF), nas Variáveis Sexo, Idade e Cidade dos Participantes em T1(N=1080) e em T2 (N=758)

Dados biossociodemográficos		T1				T2			
		GA ¹		GF ²		GA		GF	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sexo	Feminino	152	53,7	384	48,2	97	51,6	284	49,8
	Masculino	131	46,3	413	51,8	91	48,4	286	50,2
Idade (em anos)	7	4	1,4	10	1,3	4	2,1	5	0,9
	8	22	7,8	59	7,4	15	8,0	37	6,5
	9	43	15,2	102	12,8	32	17,0	79	13,9
	10	47	16,6	121	15,2	31	16,5	94	16,5
	11	47	16,6	125	15,7	31	16,5	102	17,9
	12	36	12,7	151	18,9	24	12,8	120	21,1
	13	43	15,2	134	16,8	29	15,4	86	15,1
	14	35	12,4	79	9,9	17	9,0	39	6,8
	15	5	1,8	14	1,8	4	2,1	7	1,2
	16	1	0,4	2	0,3	1	0,5	1	0,2
Cidade	Porto Alegre	149	52,7	142	17,8	127	67,6	109	19,1
	São Leopoldo	17	6,0	168	21,1	-	-	159	27,9
	Caxias do Sul	2	0,7	110	13,8	-	-	94	16,5
	Santa Maria	11	3,9	69	8,7	9	4,8	59	10,4
	Santa Cruz do Sul	8	2,8	100	12,5	-	-	63	11,1
	Rio Grande	34	12,0	51	6,4	23	12,2	38	6,7
	Passo Fundo	18	6,4	56	7,0	7	3,7	32	5,6
Novo Hamburgo	44	15,5	101	12,7	22	11,7	16	2,8	

Notas. ¹grupo da instituição de acolhimento, ²grupo da família

Um teste *t* de Student revelou diferença significativa entre o número de irmãos de GA e de GF [(*n*= 1069, *df*= 2); *t*=9,71; *p*<0,001] em T1. As crianças e adolescentes do acolhimento tinham mais irmãos (*M*= 4,47; *SD*=2,62) do que as da família (*M*= 2,95; *SD*= 2,08). Em T2, seguiu a mesma tendência [(*n*= 752, *df*= 2); *t*=9,22; *p*<0,001], o GA (*M*= 4,63; *SD*= 2,74) tinham mais irmãos que o GF (*M*= 2,86; *SD*= 2,07). A Tabela 2 apresenta com detalhes a frequência e o percentual de irmãos dos participantes em T1 e em T2.

Tabela 2

Percentuais e Frequências do Número de Irmãos, Número de Co-habitantes na Casa e Co-Moradia com Pais em T1 (N=1080) e em T2 (N=758)

<i>Dados biossociodemográficos</i>		T1				T2			
		GA		GF		GA		GF	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Nº de irmãos	nenhum	4	1,4	33	4,1	7	4,8	28	4,9
	1	15	5,3	153	19,2	8	5,5	116	20,4
	2	55	19,4	231	29,0	33	22,6	171	30,0
	3	48	17,0	142	17,8	34	23,3	93	16,3
	4	40	14,1	91	11,4	28	19,2	62	10,9
	5	35	12,4	60	7,5	21	14,4	45	7,9
	+ 5	86	30,4	87	10,9	15	10,3	55	9,6
Nº de co-habitantes na moradia	1	5	1,8	20	2,5	3	1,6	16	2,8
	2	4	1,4	81	10,2	4	2,1	60	10,5
	3	4	1,4	192	24,1	-	-	145	25,4
	4	3	1,1	168	21,1	2	1,1	124	21,8
	5	1	0,4	144	18,1	-	-	94	16,5
	6	3	1,1	76	9,5	1	0,5	58	10,2
	7	1	0,4	58	7,3	-	-	39	6,8
	8	2	0,7	26	3,3	2	1,1	18	3,2
	9	3	1,1	9	1,1	3	1,6	5	0,9
	10	3	1,1	8	1,0	3	1,6	5	0,9
	+ 10	10	3,5	5	0,6	9	4,8	1	0,2
	Não respondeu	244	86,2	10	1,3	161	85,6	5	0,9
Co-moradia com pai e mãe	Sim	52	18,4	423	53,1	29	15,4	307	53,9
	Não	191	67,5	345	43,3	126	67,0	240	42,1
	Não conhece	21	7,4	7	0,9	16	8,5	7	1,2
	Não respondeu	19	6,7	22	2,8	17	9,0	16	2,8

Entre as crianças e adolescentes que viviam em instituições em T1, 41,6% ($n=166$) tinham irmãos vivendo com eles. Em relação à manutenção do contato com a família, 135 (48,1%) crianças que moravam em instituições mantinham contato frequente (semanal, quinzenal ou pelo menos mensal) com a família. Dos institucionalizados que participaram também de T2, 114 (60,6%) tinham irmãos vivendo na mesma instituição e 97 (51,6%) mantinham contato semanal, quinzenal ou mensal com a família. A Tabela 3 apresenta o tempo de institucionalização em T1 e em T2. As médias do tempo que as crianças e adolescentes viviam no acolhimento de T1 e de T2 foram calculadas por meses.

Tabela 3

Percentuais e Frequências do Tempo na Instituição de Acolhimento em T1 (n=283) e em T2 (n=188)

Tempo de Acolhimento	T1 ¹		T2 ²	
	f	%	f	%
Menos de 6 meses	58	20,5	-	-
Entre 7 e 12 meses	42	14,9	40	22,2
Entre 13 e 24 meses	43	15,2	48	25,2
Mais de 25 meses	81	28,6	80	42
Não respondeu	59	20,8	20	10,6

Notas. Média (SD) do tempo de acolhimento ¹28,75(32,47), ²36,70(34,11)

Foram verificadas as variáveis escolaridade e ocupação profissional dos pais e das mães dos participantes por grupo. A Tabela 4 apresenta os dados dos pais das crianças e adolescentes em T1 e a Tabela 5 em T2.

Tabela 4

Percentuais e Frequências da Escolaridade e Ocupação Profissional do Pai e da Mãe dos Participantes em T1 (N=1080)

Dados biossociodemográficos	T1								
	GF				GA				
	Pai		Mãe		Pai		Mãe		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Escolaridade	Não sabe	298	37,4	193	24,2	236	83,4	226	79,9
	Fund. Incompleto	354	44,4	447	56,1	26	9,2	37	13,1
	Fund. Completo	75	9,4	60	7,5	11	3,9	11	3,9
	Médio Incompleto	14	1,8	24	3,0	3	1,1	2	0,7
	Médio Completo	47	5,9	56	7,0	7	2,5	7	2,5
	Superior Incompleto	4	0,5	14	1,8	-	-	-	-
	Superior Completo	5	0,6	3	0,4	-	-	-	-
Ocupação profissional	Não sabe	209	26,2	126	15,8	157	55,5	133	47,0
	Serviço público	17	2,1	10	1,3	2	0,7	5	1,8
	Comércio	47	5,9	60	7,5	9	3,2	4	1,4
	Autônomo(a)	55	6,9	21	2,6	5	1,8	4	1,4
	Construção civil	119	14,9	-	-	23	8,1	-	-
	Biscate	38	4,8	8	1,0	27	9,5	5	1,8
	Serviços domésticos	-	-	188	23,6	-	-	26	9,2
	Não trabalha/do lar	55	6,9	208	26,1	27	9,5	82	29,0
	Industrial	34	4,3	-	-	2	0,7	-	-
	Outros ¹	223	28,0	176	22,1	31	11,0	24	8,5

Nota. ¹técnico(a) de enfermagem, pensionista, vigilante, aposentado(a)

Os participantes ao mencionarem que as mães não trabalhavam, acrescentavam que a ocupação delas era “do lar”. Em relação ao pai isso não ocorreu, apenas diziam que o pai não trabalhava quando ele estava desempregado.

Tabela 5

Percentuais e Frequências da Escolaridade e Ocupação Profissional dos Pais dos Participantes em T2 (N=758)

Dados biossociodemográficos		T2							
		GF				GA			
		Pai		Mãe		Pai		Mãe	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Escolaridade	Não sabe	203	35,6	137	24,0	158	84,0	153	81,4
	Fund. Incompleto	248	43,5	306	53,7	13	6,9	21	11,2
	Fund. Completo	59	10,4	49	8,6	10	5,3	9	4,8
	Médio incompleto	11	1,9	23	4,0	1	0,5	1	0,5
	Médio completo	42	7,4	47	8,2	6	3,2	4	2,1
	Superior incompleto	4	0,7	7	1,2	-	-	-	-
	Superior completo	3	0,5	1	0,2	-	-	-	-
Ocupação profissional	Não sabe	136	23,9	89	15,6	107	56,9	90	47,9
	Serviço público	12	2,1	6	1,1	2	1,1	3	1,6
	Comércio	37	6,5	46	8,1	4	2,1	2	1,1
	Autônomo(a)	46	8,1	18	3,2	4	2,1	3	1,6
	Construção civil	91	16,0	-	-	10	5,3	-	-
	Biscate	23	4,0	8	1,4	20	10,6	5	2,7
	Serviços domésticos	-	-	142	24,9	-	-	19	10,1
	Não trabalha/do lar	40	7,0	144	25,3	19	10,1	54	28,7
	Industrial	33	5,8	-	-	1	0,5	-	-
	Outros ¹	152	26,7	117	20,5	21	11,2	12	6,4

Nota. ¹técnico(a) de enfermagem, pensionista, vigilante, aposentado(a)

Foram, ainda, verificadas estatísticas descritivas relacionadas aos dados escolares dos participantes: série, repetência, abandono e expulsão da escola (ver Tabela 6). Os participantes frequentavam o ensino fundamental, entre primeira e oitava séries, de escolas públicas, sendo a maior concentração entre a terceira e a sexta série. Entre os participantes de T1 e de T2 houve crianças e adolescentes expulsas e que abandonaram a escola. No entanto, quando responderam à pesquisa elas haviam retornado às escolas. Embora não houvesse diferença de idade entre GF e GA em T1 e em T2, verificou-se através de um teste *t* de *Student* diferença significativa entre os grupos na média de escolaridade [(*n* = 1074, *df* = 1); *t* = 10,73; *p* < 0,001] em T1 e em T2 [(*n* = 754, *df* = 1); *t* = 9,78; *p* < 0,001]. O GF obteve média de escolaridade maior que GA em T1 e em T2.

Tabela 6

Percentuais e Frequências da Série, Repetência, Abandono e Expulsão da Escola dos Participantes em T1 (N=1080) e em T2 (N=758)

Informações escolares		T1				T2			
		GA ¹		GF ²		GA ³		GF ⁴	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Série	Primeira	35	12,4	3	0,4	24	12,8	-	-
	Segunda	61	21,6	98	12,3	44	23,4	72	12,6
	Terceira	69	24,4	102	12,8	45	23,9	62	10,9
	Quarta	49	17,3	180	22,6	33	17,6	137	24,0
	Quinta	32	11,3	170	21,3	23	12,2	134	23,5
	Sexta	19	6,7	178	22,3	9	4,8	119	20,9
	Sétima	11	3,9	54	6,8	7	3,7	43	7,5
	Oitava	4	1,4	11	1,4	2	1,1	1	0,2
	Não respondeu	3	1,1	1	0,1	1	0,5	2	0,4
Repetência	Sim	198	70,0	366	45,9	131	69,7	245	43,0
	Não	83	29,3	429	53,8	56	29,8	324	56,8
	Não respondeu	2	0,7	2	0,3	1	0,5	1	0,2
Abandono da escola	Sim	87	30,7	32	4,0	47	25,0	18	3,2
	Não	192	67,8	757	95,0	138	73,4	551	96,7
	Não respondeu	4	1,4	8	1,0	3	1,6	1	0,2
Expulso da escola	Sim	19	6,7	16	2,0	14	7,4	9	1,6
	Não	261	92,2	773	97,0	172	91,5	560	98,2
	Não respondeu	3	1,1	8	1,0	2	1,1	1	0,2

Nota. Média (SD) de escolaridade ¹3,28(1,62); ²4,52(1,42); ³3,37(1,68); ⁴4,53(1,52)

Variáveis escolares em T1 e em T2

Foram realizadas análises bivariadas de *Qui*-quadrado para verificar possíveis diferenças nas variáveis escolares: abandono e expulsão da escola e repetência em relação ao contexto de desenvolvimento (GF e GA) em T1. Foram incluídos nestas análises apenas os participantes que responderam sim e não, por isso os números são diferentes dos apresentados na Tabela 6. Foi constatada diferença significativa para o abandono da escola entre os contextos de desenvolvimento ($X^2= 153,19$; $df= 1$; $n= 1068$; $p<0,001$), sendo que GA (31,2%) apresentou uma frequência maior ao GF (4,1%). Verificou-se ainda diferença significativa para a expulsão da escola entre os contextos de desenvolvimento ($X^2= 14,77$; $df= 1$; $n= 1069$; $p<0,001$), sendo que GA (6,8%) seguiu com frequência maior que GF (2%).

Também foi detectada diferença significativa para a repetência entre os contextos de desenvolvimento ($X^2= 49,65$; $df= 1$; $n= 1076$; $p<0,001$). GA (70,1%) obteve frequência maior que GF (46%). Quando se questionava para os que haviam repetido de ano, quantas vezes isso ocorreu, verificou-se que as crianças e adolescentes da instituição de acolhimento ($M= 1,10$;

$SD= 0,98$) obtiveram uma média maior do número de repetência que os participantes de GF ($M= 0,78$; $SD= 0,82$). Um teste t de *Student* revelou diferença significativa ($n=877$; $t = 4,96$; $p<0,001$) entre o número de repetência e o contexto de desenvolvimento.

Em T2, todas as variáveis de escolaridade seguiram a mesma tendência de resultados, uma vez que o grupo dos institucionalizados apresentou maior frequência em todas elas (repetência, abandono e expulsão da escola). Foi constatada diferença significativa a partir de um *Qui*-quadrado para o abandono da escola entre os contextos de desenvolvimento ($X^2 = 66,39$; $df = 1$; $n = 743$; $p < 0,001$), sendo que GA (22,7%) apresentou uma frequência maior ao GF (3,6%). Verificou-se ainda diferença significativa para a expulsão da escola entre os contextos de desenvolvimento ($X^2 = 15,70$; $df = 1$; $n = 743$; $p < 0,001$), sendo que GA (9,2%) seguiu com frequência maior que GF (2,5%).

Constatou-se uma diferença significativa para a repetência entre os contextos de desenvolvimento ($X^2 = 20,87$; $df = 1$; $n = 717$; $p < 0,001$). GA (72,4%) obteve frequência maior que GF (53,2%). Já em T2 não se verificou diferença significativa entre o número de repetência e o contexto de desenvolvimento. O grupo do acolhimento obteve $M = 1,19$ ($SD = 1,55$) e o grupo da família $M = 1,09$ ($SD = 1,09$).

Para verificar se havia alguma diferença quanto às variáveis escolares e o tempo de institucionalização foram realizadas análises de associação considerando o tempo de institucionalização dos membros do grupo de acolhimento (GA). No entanto, não foi verificada diferença significativa nas variáveis escolares de repetência, abandono e expulsão da escola, tanto em T1 como em T2.

Descrição das variáveis psicológicas (eventos estressores, afeto positivo e negativo e satisfação de vida) avaliadas no estudo da amostra em T1 e em T2

Foram realizadas análises bivariadas (teste t de *Student*, critério de significância de $p < 0,05$) para comparação entre as médias intergrupos das variáveis avaliadas nesta investigação. Entre elas estão: frequência e impacto de eventos estressores, afeto positivo e negativo e as seis dimensões de satisfação de vida: família, amizade, escola, *self*, *self* comparado e não-violência. Foram realizadas análises de variância e os resultados foram iguais aos valores do teste t de *Student*.

Houve diferença significativa entre os grupos GF e GA, em T1, em relação às variáveis: frequência e impacto de eventos estressores, afeto negativo e subescalas *self*, não-violência e família. O GA apresentou média superior do que o GF em relação às médias da

frequência e do impacto dos eventos estressores, afeto negativo e da subescala não-violência. Em contrapartida, o GF apresentou média superior nas variáveis satisfação com a família e satisfação com o *self* (ver Tabela 7).

Foram encontradas, em T2, diferenças significativas entre os grupos GF e GA nas seguintes variáveis: frequência e impacto dos eventos estressores, afeto positivo e negativo e nas subescalas família e *self* comparado. O GF apresentou média maior que GA em relação às subescalas família e *self* comparado e ao afeto positivo. Entretanto, o GA apresentou média superior ao GF em relação ao afeto negativo e a média da frequência e impacto dos eventos estressores (ver Tabela 7).

Tabela 7

Estatísticas Descritivas Intergrupos das Variáveis Psicológicas em T1 (N=1080) e T2 (N=758)

Variáveis		T1					T2				
		GF M(SD)	GA M(SD)	t	p	df	GF M(SD)	GA M(SD)	t	p	df
Eventos estressores	Frequência	16,26(9,14)	26,94(10,18)*	15,44	,000	1072	14,78(9,02)	25,16(9,36)*	13,40	,000	747
	Impacto	2,97(0,89)	3,24(0,83)*	4,37	,000	1071	2,85(0,93)	3,22(0,80)*	5,30	,000	747
Satisfação de Vida	<i>Self</i>	3,89(0,66)*	3,76(0,70)	2,67	,007	1060	3,97(0,69)	3,87(0,67)	1,80	,072	744
	<i>Self comparado</i>	3,03(0,94)	3,06(0,92)	,54	,587	1058	3,57(0,93)*	3,39(0,92)	2,25	,024	745
	Não-violência	3,10(1,28)	3,76(0,98)*	8,83	,000	1072	3,96(0,89)	3,91(0,92)	,595	,552	748
	Família	4,27(0,56)*	4,09(0,71)	3,80	,000	1068	4,31(0,66)*	4,12(0,70)	3,42	,001	749
	Amizade	3,95(0,58)	3,98(0,61)	,564	,573	1066	4,16(0,62)	4,11(0,66)	1,18	,235	747
	Escola	4,12(0,74)	4,12(0,73)	,004	,997	1071	4,02(0,80)	4,14(0,70)	1,70	,061	753
Afeto	Negativo	2,12(0,83)	2,49(0,84) *	6,13	,000	959	1,98(0,81)	2,38(0,83)*	5,67	,000	717
	Positivo	3,79(0,65)	3,73(0,64)	1,42	,154	968	3,88(0,62) *	3,74(0,66)	2,60	,009	717

Foram realizadas análises de variância (ANOVA *one-way*) com as variáveis psicológicas avaliadas nesta investigação considerando o tempo de institucionalização em três condições, a saber: entre sete e 12 meses, entre 13 e 24 meses e mais de 25 meses. Não se verificou diferença significativa entre os tempos de institucionalização e as medidas de bem-estar subjetivo e dos eventos estressores em T1. Em T2 as variáveis: frequência e impacto de eventos estressores, afeto negativo e as cinco dimensões de satisfação de vida: família, amizade, escola, *self* comparado e não-violência, também não foram encontradas diferenças significativas. Entretanto, verificou-se diferença significativa entre o tempo de institucionalização em T2 nas variáveis satisfação com o *self* ($F(2, 163) = 5,51, p < 0,01$) e afeto positivo ($F(2, 159) = 3,14, p < 0,05$).

Foram confirmadas diferenças em relação à satisfação com o *self* através de um teste *post hoc* de Tukey, o qual identificou que as crianças e adolescentes que estavam no acolhimento entre 13 e 24 meses ($M = 4,12; SD = 0,50$) demonstraram maior satisfação com o *self* quando comparadas às que estavam entre sete e 12 meses ($M = 3,67; SD = 0,68$). Além disso, as que estavam entre 13 e 24 meses ($M = 4,12; SD = 0,50$) apresentaram maior satisfação com o *self* quando comparadas às que estavam a mais de 25 meses ($M = 3,79; SD = 0,74$). Também foi verificada diferença para o afeto positivo por um teste *post hoc* de Tukey que constatou que os participantes que viviam no acolhimento entre 13 e 24 meses ($M = 3,94; SD = 0,60$) apresentaram maior afeto positivo que os que estavam entre sete e 12 meses ($M = 3,64; SD = 0,61$). Assim como, os participantes institucionalizados que estavam entre 13 e 24 meses ($M = 3,94; SD = 0,60$) possuíam maior índice de afeto positivo aos que estavam a mais de 25 meses ($M = 3,67; SD = 0,68$).

Relações entre as subescalas de satisfação de vida, afeto positivo, afeto negativo, frequência e impacto de eventos estressores em T1 e T2 em cada contexto de desenvolvimento (GF e GA)

Foi utilizado o Teste de *Pearson* para verificar correlações entre as variáveis estudadas T1 e em T2 em cada contexto de desenvolvimento (GF e GA). Foram consideradas as correlações a partir de 0.4 conforme o critério de Dancey e Reidy (2006). Os autores atribuem correlação moderada de 0.4 a 0.6, correlação alta de 0.6 a 0.8 e muito alta de 0.8 a 1. Tendo em vista que, tanto em T1 como em T2, diversos participantes não completaram todos os instrumentos, há valores do tamanho da amostra diferentes, uma vez que itens foram deixados em branco no preenchimento dos instrumentos.

Para o GF em T1, um Teste de *Pearson* mostrou correlação positiva alta entre a subescala *self* e as subescalas família, amizade e escola e afeto positivo, e entre a subescala amizade e a subescala família, indicando que quanto maior a satisfação com o *self*, maior a satisfação com a família, com as amigas e com a escola e maior será o nível de afeto positivo (ver Tabela 8). Assim como quanto maior a satisfação com a família maior com as amigas. Constatou-se também correlação positiva moderada entre o afeto positivo e as subescalas família, amizade e escola; e entre a subescala escola e as subescalas família e amizade. Os resultados indicaram que quanto mais altos os índices de afeto positivo, maiores os níveis de satisfação de vida em relação à família, amizade e escola e quanto maior a satisfação com a escola, maior a satisfação com a família e com as amigas no GF em T1.

Tabela 8

Correlações entre as Variáveis: Afeto Positivo e Afeto Negativo, Frequência e Impacto de Eventos Estressores e as Subescalas de Satisfação de Vida em T1 do Grupo dos Participantes que Moravam com a Família (GF; n= 570)

Variáveis	EEF	EEI	SVS	SVSC	SVNV	SVF	SVA	SVE	AP	AN
Eventos Estressores										
Frequência	--									
Eventos Estressores										
Impacto	,34**	--								
Satisfação de Vida <i>Self</i>	-,22**	-,00	--							
Satisfação de Vida <i>Self</i> comparado	-,08*	-,02	,04	--						
Satisfação de Vida Não-violência	,00	,04	,00	,39**	--					
Satisfação de Vida Família	-,28**	-,05	,61**	,17**	,14**	--				
Satisfação de Vida Amizade	-,25**	-,00	,63**	,28**	,29**	,63**	--			
Satisfação de Vida Escola	-,27**	-,03	,64**	,13*	,03	,55**	,55**	--		
Afeto Positivo	-,20**	-,05	,64**	-,06	-,03	,46**	,47**	,47**	--	
Afeto Negativo	,24**	,22**	-,13**	-,05	-,02	-,24**	-,16**	-,18**	-,06	--

Notas: ** p < 0,01 * p < 0,05

Para o GA em T1, um Teste de *Pearson* mostrou correlação positiva alta entre a subescala *self* e as subescalas família, amizade, escola e afeto positivo e entre a subescala família e a subescala amizade (ver Tabela 9). Dessa forma, quanto maior a satisfação com o *self*, maior será a satisfação com a família, amigos, escola e nível de afeto positivo, assim como quanto maior a satisfação com a família, maior com as amigas. Foram encontradas correlações positivas moderadas entre afeto positivo e as subescalas escola e amizade e entre a subescala escola e as subescalas família e amizade. Estes resultados indicam que quanto maior o nível de afeto positivo de GA em T1 maior a satisfação com as amigas e com a

escola. Além disso, quanto maior a satisfação relacionada à escola maior a satisfação com as amizades e com a família. Foi verificada também correlação moderada positiva entre a frequência de eventos estressores e o nível de afeto negativo, indicando que quanto maior o número de eventos estressores, maior o nível de afeto negativo. Encontrou-se correlação negativa moderada entre o nível de afeto negativo e a satisfação com não-violência, indicando que quanto menor o nível de afeto negativo, maior a satisfação em não presenciar e ser vítima de violência.

Tabela 9

Correlações entre as Variáveis: Afeto Positivo e Afeto Negativo, Frequência e Impacto de Eventos Estressores e as Subescalas de Satisfação de Vida em T1 do Grupo dos Participantes que Moravam em Acolhimentos (GA; n= 188)

Variáveis	EEF	EEI	SVS	SVSC	SVNV	SVF	SVA	SVE	AP	AN
Eventos Estressores										
Frequência	--									
Eventos Estressores										
Impacto	,38**	--								
Satisfação de Vida <i>Self</i>	-,15**	-,18*	--							
Satisfação de Vida <i>Self</i> comparado	-,10	-,16*	,13	--						
Satisfação de Vida Não-violência	-,21**	-,18*	,37**	,36**	--					
Satisfação de Vida Família	-,18*	-,14	,50**	,08	,32**	--				
Satisfação de Vida Amizade	-,14	-,07	,57**	,22**	,34**	,45**	--			
Satisfação de Vida Escola	-,06	-,02	,60**	,07	,34**	,48**	,59**	--		
Afeto Positivo	-,10	-,08	,67**	,15*	,14	,36**	,43**	,44**	--	
Afeto Negativo	,40**	,37**	-,34**	-,37**	-,48**	-,24**	-,31**	-,15*	-,12	--

Para GF em T2, foi realizado um teste de *Pearson* que mostrou correlação negativa moderada entre o afeto negativo e as subescalas *self* comparado e não-violência (ver Tabela 10). Os resultados indicaram que quanto mais altos os índices de afeto negativo, menor os níveis de satisfação de vida em relação ao *self* comparado e não-violência entre as crianças e adolescentes que viviam com a família em T2. Verificaram-se correlações positivas moderadas entre o afeto positivo e as subescalas família, amizade e escola, indicando que quanto maior o nível de afeto positivo, maior a satisfação com a família, com as amizades e com a escola. Encontrou-se também correlação positiva moderada entre a subescala amizade e a subescala escola, demonstrando que quanto maior a satisfação com a escola, maior a satisfação com os amigos. Foram encontradas ainda correlações positivas altas entre subescala *self* e as subescalas família, amizade e escola e afeto positivo. Estes resultados indicaram que

quanto maior a satisfação referente ao *self*, maior será o índice de afeto positivo e a satisfação com a família, com a escola e com as amigas. Além disso, verificou-se uma correlação positiva alta entre a subescala família e as subescalas amizade e escola, indicando que quanto maior a satisfação com a família, maior a satisfação relacionada às amigas e à escola.

Tabela 10

Correlações entre as Variáveis: Afeto Positivo e Afeto Negativo, Frequência e Impacto de Eventos Estressores e as Seis Subescalas de Satisfação de Vida em T2 do Grupo dos Participantes que Moravam com a Família (GF; n= 570)

Variáveis	EEF	EI	SVS	SVS C	SVNV	SVF	SVA	SVE	AP	AN
Eventos Estressores Frequência	--									
Eventos Estressores Impacto	,30**	--								
Satisfação de Vida <i>Self</i>	-,31**	-,05	--							
Satisfação de Vida <i>Self</i> Comparado	-,15**	-,09*	,18**	--						
Satisfação de Vida Não-violência	-,14**	-,11**	,10**	,23**	--					
Satisfação de Vida Família	-,35**	-,08*	,67**	,23**	,19**	--				
Satisfação de Vida Amizade	-,27**	-,04	,67**	,32**	,26**	,67**	--			
Satisfação de Vida Escola	-,30**	-,01	,66**	,07	,16**	,61**	,58**	--		
Afeto Positivo	-,24**	-,01	,72**	,11**	,03	,51**	,51**	,58**	--	
Afeto Negativo	,28**	,14**	-,21**	-,46**	-,46**	-,31**	-,32**	-,19**	-,09*	--

Nota: ** p < 0,01 * p < 0,05

Para GA em T2, um Teste de *Pearson* constatou uma correlação moderada negativa entre afeto negativo e as subescalas não-violência e *self* comparado, indicando que quanto maior o índice de afeto negativo dos institucionalizados em T2, menor serão os valores das subescalas não-violência e *self* comparado (ver Tabela 11). Foram encontradas correlações positivas moderadas entre a frequência de eventos estressores e o impacto, demonstrando que quanto maior a frequência, maior será o impacto de eventos estressores. Também correlacionaram (positiva) moderadamente afeto negativo com a frequência e o impacto dos eventos estressores. Estes resultados indicaram que quanto maior for o nível de afeto negativo maior será a frequência e o impacto dos eventos estressores. Verificou-se, ainda, correlação positiva moderada entre o afeto positivo e as subescalas família e amizade, entre a subescala *self* e a subescala família e entre a subescala família e a subescala escola. Estes resultados

indicaram que quanto maior o índice de afeto positivo, maior a satisfação com a família e com as amigas, que quanto maior satisfação relacionada ao *self*, maior satisfação com a família. Além disso, quanto maior a satisfação com a família, maior a satisfação com a escola. Encontrou-se uma correlação positiva alta entre afeto positivo e as subescalas *self* e escola, entre a subescala *self* e as subescalas amizade e escola, e entre a subescala escola e a subescala amizade. Estes resultados demonstraram que quanto maior o índice de afeto positivo, maior a satisfação com o *self* e com a escola; quanto maior satisfação com o *self*, maior satisfação com as amigas e com a escola e quanto maior satisfação com a escola, maior a satisfação com as amigas.

Tabela 11

Correlações entre as Variáveis: Afeto Positivo e Afeto Negativo, Frequência e Impacto de Eventos Estressores e as Seis Subescalas de Satisfação de Vida em T2 do Grupo dos Participantes que Moravam em Acolhimentos (GA; n= 188)

Variáveis	EEF	E EI	SVS	SVSC	SVNV	SVF	SVA	SVE	AP	AN
Eventos Estressores										
Frequência	--									
Eventos Estressores										
Impacto	,40**	--								
Satisfação de Vida <i>Self</i>	-,11	-,16*	--							
Satisfação de Vida <i>Self</i> Comparado	-,19*	-,22**	,11	--						
Satisfação de Vida Não-violência	-,31**	-,25**	,28**	,34**	--					
Satisfação de Vida Família	-,23**	-,11	,40**	,04	,18*	--				
Satisfação de Vida Amizade	-,15*	-,16*	,57**	,28**	,25**	,37**	--			
Satisfação de Vida Escola	-,12	-,03	,57**	,18*	,20**	,44**	,60**	--		
Afeto Positivo	-,07	,00	,71**	,07	,24**	,43**	,45**	,60**	--	
Afeto Negativo	,41**	,40**	-,29**	-,46**	-,48**	-,21**	-,32**	-,18*	-,21**	--

Nota: ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi descrever as amostras de ambos os grupos (GF; GA) em dois tempos diferentes (T1 e T2) com relação às características biossociodemográficas, o bem-estar subjetivo e eventos estressores na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que viviam em instituições ou com sua família. O levantamento das informações biossociodemográficas permitiu conhecer as características das famílias e dos contextos de desenvolvimento dos participantes deste estudo. Os dois grupos apresentaram características relacionadas à vulnerabilidade social, representadas pela baixa renda das famílias dos participantes, moradia na periferia das cidades, baixo nível de escolaridade dos pais, desemprego dos pais ou emprego em condições subalternas e informais. Conforme Sánchez e Bertolozzi (2007), a vulnerabilidade implica um conjunto de aspectos que vão além do individual e envolvem aspectos do coletivo, do contexto, que levam à suscetibilidade a disfunções físicas ou psíquicas. Além disso, esse conceito considera aspectos relacionados à disponibilidade ou carência de recursos voltados à proteção dos indivíduos, como expressou esta amostra.

As famílias dos participantes deste estudo eram numerosas. O grupo do acolhimento (GA) possuía em média quatro irmãos, sendo que a maioria também vivia em situação de acolhimento. Embora o nº de irmãos fosse menor no grupo da família, verificou-se pela configuração familiar, que o nº de pessoas que viviam com eles também era grande, uma vez que metade dos participantes do GF afirmou que viviam entre quatro e seis pessoas. Diversos estudos (Andraca, Pino, La Parra, Rivera, & Castilo, 1998; Cecconello, 2003; Farrington, 2002; Martins, Costa, Saforcada, & Cunha, 2004) assinalam que famílias numerosas tendem a ser menos estimuladoras e, identificadas, frequentemente, como um fator de risco ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Entretanto, Poletto, Wagner e Koller (2004) argumentaram que há controvérsias sobre o tipo de relação exigida pelas condições socioeconômicas da família para o desenvolvimento. Pois, famílias com baixo nível socioeconômico, com pais desempregados ou empregados em profissões informais, famílias numerosas e ausência de um dos pais exigem, muitas vezes, que irmãos mais velhos tomem conta dos mais novos para que ambos os pais pudessem lutar pela sobrevivência do grupo familiar. Outro aspecto verificado é que possivelmente a família extensa de GF parece ser uma realidade de muitas famílias brasileiras. Embora possa aumentar a densidade de residentes, mistura de papéis e condições de vida na moradia, haveria também a possibilidade de que estes outros membros: avós, tios, por exemplo, auxiliem, oportunizando apoio e suporte necessários às demandas da família.

Verificou-se também considerável instabilidade na constituição familiar vivenciada pelos integrantes do GA, haja vista que a maioria vivia em famílias monoparentais (Tabela 2). Contudo, como não foi investigado se essas famílias passaram por divórcios ou já se constituíram desde o princípio nessa formação, qualquer interpretação merece cautela. O que deve ser considerado é a sobrecarga que a figura parental pode estar submetida, especialmente quando não pode contar com a família extensa como apoio (Yunes, Garcia, & Albuquerque, 2007).

Ainda considerando as características relacionadas aos pais (ver Tabelas 4 e 5), parte importante dos participantes desconhecia a escolaridade e a ocupação profissional destes, principalmente os do GA. De qualquer forma, as informações obtidas indicaram baixa escolaridade dos pais, ocupações simples e em condições profissionais subalternas e informais. Os participantes ao mencionarem que as mães não trabalhavam, acrescentavam para explicar que a ocupação profissional da mãe era “do lar”. Por outro lado, em relação ao pai isso não ocorria, apenas diziam que o pai não trabalhava, quando ele estava desempregado. Conforme o IBGE (2000), tais características expressam indícios de precariedade econômica e social das famílias dos participantes também identificadas como indicadores de risco presentes na realidade da população brasileira: ocupação laboral informal, monoparentalidade e baixa escolaridade, que fortalecem a descrição desta amostra como em situação de vulnerabilidade social.

Os resultados da trajetória escolar (ver Tabela 4) dos participantes demonstraram influência do contexto de desenvolvimento no qual viviam. Geralmente crianças e adolescentes chegam às instituições com um vínculo muito desgastado com a escola, especialmente pelo número de expulsões e abandonos da escola, conforme encontrados neste estudo. Assim, os programas de acolhimento institucional podem incrementar a motivação e a satisfação com a escola ao oferecer a organização sistemática para as atividades escolares em espaços adequados e, muitas vezes, com acompanhamento de profissionais. Ao mesmo tempo, a melhoria do desempenho acadêmico e da sensação de auto-realização que a criança sente ao desempenhar bem as atividades a que é solicitada também pode contribuir para melhores índices de bem-estar.

Além disso, ao considerar o baixo nível de escolaridade e a situação de vulnerabilidade econômica das famílias dos participantes, podem-se levantar possíveis dificuldades de apoio e, muitas vezes, de manutenção da criança na escola, já que ela, em diversos momentos, é convocada a auxiliar no sustento da família. Embora este cenário reflita a realidade de muitas crianças que vivem com suas famílias, no presente estudo este aspecto não foi investigado.

A necessidade de participação e a influência dos pais na vida escolar de seus filhos deve também contemplar a perspectiva de que se as políticas não ponderarem a condição de vulnerabilidade das famílias de seus alunos, estas promoverão de modo repetitivo a desigualdade educacional e social. Solicitar que a família participe e se responsabilize pelo processo de aprendizado do seu(ua) filho(a) é necessário, porém não pode ser limitado a ele. As escolas, frequentemente, atribuem aos pais/mães a responsabilidade pelo sucesso escolar dos filhos(as) e organizam o processo ensino-aprendizagem contando com a contribuição da família e, isso nem sempre é possível (Carvalho, 2004). Diante deste panorama, a instituição pode atuar como fator de proteção ao oferecer melhores condições para acompanhar e atender às demandas das atividades escolares de crianças e adolescentes do que suas famílias.

A possibilidade de olhar para a vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social considerando a sua realidade de significados e símbolos e as trajetórias de vida marcadas pela vivência em famílias e por instituições (escola, acolhimentos, entre outros) é essencial para propor estratégias de superação que proporcionem melhorias na qualidade de vida e no seu bem-estar. Nesta direção, o modelo emocional proposto por Diener e seus colaboradores (1984; 2009; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999) permite que as próprias crianças e adolescentes avaliem, desde as suas perspectivas, o seu bem-estar subjetivo. É a partir desta perspectiva teórica que o presente estudo investigou o BES, um constructo multidimensional (Ryan & Deci, 2001) que é mensurado a partir de diferentes medidas que avaliem seus três componentes: o afetivo, através do afeto positivo e do afeto negativo e o cognitivo pelas dimensões que a satisfação de vida fornece.

Sob esta perspectiva, pode-se refletir sobre como crianças e adolescentes, vivendo com suas famílias ou em acolhimentos, avaliam suas vidas, considerando o que sentem de positivo e negativo. Além disso, através do modelo multidimensional é possível avaliar a satisfação com a escola, com a família, com as amizades, com o *self*, a satisfação consigo mesmo; com o *self* comparado ao considerarem sua satisfação comparando com seus pares e satisfação com a não-violência, dimensão relacionada a não ser vítima de violência e/ou presenciar situações de violência (ver Tabela 7). Todas essas dimensões e relações são fundamentais, tanto para crianças como para adolescentes, especialmente pela repercussão na saúde mental e sobre o desenvolvimento global saudável.

Considerando tanto T1 como T2, verificou-se que crianças e adolescentes institucionalizados apresentaram um número maior de eventos e do impacto de eventos estressores e maior nível de afeto negativo, comparados aos que viviam com a família. Estes dados confirmam a medida protetiva que estas crianças e adolescentes precisaram ser afastados de suas famílias por estas não poderem prover as condições mínimas materiais e de

atenção a seus filhos referentes à segurança, assistência e cuidado. Sendo assim, inúmeras adversidades experienciadas pelo grupo familiar as expõem a situações tais como: negligência, agressão física e psicológica e abuso sexual que, somados às dificuldades socioeconômicas, culminam com a inserção no microsistema do acolhimento (Vasconcelos, Yunes, & Garcia, 2009).

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei No. 8069; Brasil, 1990), e a nova Lei de Adoção (nº 12.010), a institucionalização configura-se uma medida protetiva temporária quando não há alternativas ao desenvolvimento íntegro de crianças e adolescentes. No entanto, ela deve cumprir alguns princípios, entre eles: a manutenção dos vínculos familiares, estimulação da participação da criança na comunidade local, não afastar irmãos, atender em grupos reduzidos, que a criança ou adolescente permaneçam por no máximo dois anos em programas de acolhimento institucional, entre outros. Todavia, sabe-se que embora estas melhorias implementem novas práticas com esta população, elas tardam a serem implementadas pelo número reduzidos de profissionais e pela demanda que estes possuem de atividades.

O grupo de T1 das crianças e adolescentes que viviam em acolhimentos apresentou também mais satisfação com a dimensão não-violência comparados aos que viviam com suas famílias. Diante das inúmeras situações de violência a que os institucionalizados possivelmente viveram e presenciaram, não estão mais expostos a elas e, conseqüentemente, mais satisfeitos por não vivenciarem e/ou presenciarem eventos violentos. Um estudo desenvolvido por Arpini (2003) constatou que os institucionalizados se sentiam protegidos da violência em que viviam, de modo que, mesmo a institucionalização não sendo desejada, ela não portava a força negativa e destrutiva que marcava aquelas relativas à vivência familiar. Aspecto também passível de ser considerado na amostra institucionalizada deste estudo.

As crianças e adolescentes que viviam com a família em T1 estavam mais satisfeitos com seu próprio *self* que os que viviam no acolhimento (ver Tabela 7). Este resultado demonstrou que se sentiam satisfeitos com suas vidas quando avaliavam a si mesmos, no entanto os grupos (família X acolhimento) não se diferenciaram quando comparados com seus pares (*self* comparado). Em contrapartida, o GA apresentou menos afeto positivo e mostraram-se menos satisfeitos com o *self* comparado do que o GF em T2. Estes resultados referentes às crianças e adolescentes de GA podem ser explicados por eles se encontrarem em situação de vulnerabilidade, terem sofrido algum tipo de violência ou negligência quando viviam com suas famílias, já que necessitaram do acolhimento como medida de proteção. Este aspecto também pode explicar a média menor de afeto positivo, uma vez que os participantes de T2 da família sentiam mais afeto positivo que os do acolhimento.

Tanto em T1 como em T2 ambos os grupos que viviam nos acolhimentos e com a família não se diferenciaram em relação à satisfação com a escola e com as amigadas. Se a família ou se a instituição de acolhimento incentivar as atividades referentes à escola ou mesmo aos pares que convivem com as crianças e adolescentes, estes poderão se beneficiar das possibilidades oferecidas por estes contextos. Conforme Garcia (2005), os contatos mais intensos, provocados pela escolarização mais precoce, pela urbanização contribuem para a importância crescente das relações de amizade na vida da criança. Além disso, crianças com amigos no ambiente escolar apresentam um maior grau de ajuste à vida escolar e as amigadas neste contexto geram atitudes mais positivas referentes à escola.

O grupo das crianças e adolescentes que participou de T1 e de T2 que vivia com a família sentiu-se mais satisfeito com sua família quando comparados ao GA. Este resultado corrobora a necessidade dos institucionalizados de serem afastados da família por possivelmente terem sofrido algum tipo de violência ou negligência por parte de seus familiares. De acordo com Martins, Costa, Saforcada e Cunha (2004), a forma como os pais organizam o ambiente familiar e interagem com os filhos influenciam seu desenvolvimento e, conseqüentemente, se a criação não tiver ocorrido favoravelmente, é possível que a criança esteja mais vulnerável para lidar com adversidades. Além disso, muitas vezes, o perfil das famílias de crianças e adolescentes institucionalizados revela condições socioeconômicas desfavorecidas, genitores com baixa escolaridade e ocupações profissionais informais (Silva, 2004) como nesta amostra. Com todos esses aspectos, é compreensível e esperado que quem viva em acolhimentos esteja menos satisfeito com a família, quando comparados a crianças e adolescentes que ainda moram com seus familiares. Especialmente pela importância que o grupo familiar possuiu como espaço para a garantia da sobrevivência e proteção integral de seus membros (Fukui, 1998; Gomes & Pereira, 2005; Teodoro, 2009) ao propiciar os aportes afetivos e, sobretudo, os materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus membros.

A nova Lei de Adoção (Brasil, 2009) aperfeiçoou o ECA (Brasil, 1990) ratificando que, o tempo em que uma criança ou adolescente pode ficar afastado da família não deve ultrapassar dois anos. Um estudo desenvolvido por Siqueira e Dell'Aglio (2010) com crianças e adolescentes institucionalizados no sul do Brasil, constatou que o tempo de institucionalização pode trazer prejuízos, especialmente quanto à percepção de proximidade na rede de apoio.

O presente estudo não tem como objetivo avaliar o impacto da nova lei ou mesmo o tempo da institucionalização longitudinalmente. Contudo, propôs comparar transversalmente os eventos estressores e os componentes do bem-estar subjetivo com o tempo de

institucionalização das crianças e adolescentes que viviam em programas de acolhimento institucional, através de quatro faixas de tempo. Verificou-se, então que não houve diferença significativa entre as crianças e adolescentes que estavam nos acolhimentos há menos de seis meses, entre sete e 12 meses, entre 13 e 24 e com mais de 25 meses em relação às dimensões de satisfação de vida, aos afetos e aos eventos estressores em T1. No entanto, em T2 algumas diferenças foram evidenciadas em relação à satisfação com o *self* e na expressão de afeto positivo. Embora a análise tenha comparado grupos considerando o tempo de institucionalização e não acompanhado as mesmas crianças ao longo do tempo, estes resultados devem ser avaliados com cuidado, pois outras questões individuais podem também ter colaborado para a diferenciação entre os grupos. No entanto, mesmo assim foram discutidos alguns aspectos sobre as variáveis do bem-estar subjetivo.

As crianças e adolescentes que estavam no acolhimento entre sete e 12 meses apresentaram menor satisfação com o *self* e menos afeto positivo quando comparadas às que estavam no acolhimento entre 13 e 24 meses. Estes dados sugerem que o afastamento da família e as situações vivenciadas que culminaram na institucionalização como medida de proteção podem explicar a menor satisfação com o *self* e níveis menores de afeto positivo. Estes indicam ainda que o acolhimento pode funcionar positivamente e como proteção ao oferecer condições de vida que não teriam se estivessem com suas famílias, como educação, lazer, vestuário, entre outros, além de estarem afastados das situações de violência e abandono que levaram à institucionalização. Outros aspectos que provavelmente contribuem para a percepção de satisfação de vida nos programas de acolhimento institucional sejam as melhorias nas instituições, a vivência de violência no contexto de origem e as condições socioeconômicas desfavorecidas nas famílias (Siqueira & Dell’Aglia, 2010). Ou ainda, verificaram-se características dos processos proximais vivenciados pelos institucionalizados pautados por disposições comportamentais ativas que têm o potencial de desenvolvimento e pelas experiências, habilidades e conhecimentos adquiridos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim como, considerando as limitações dos resultados pelos tipos de análises realizadas, parece que nos primeiros meses de acolhimento institucional as crianças e adolescentes institucionalizados apresentam níveis mais baixos de satisfação com o *self* e de afeto positivo, possivelmente em função das situações de violência e negligência que implicaram na institucionalização. Em seguida, verificou-se que as que estavam há mais de um ano melhoraram esses níveis, embora quando o tempo de acolhimento se estendia por mais de dois anos os níveis de satisfação com o *self* e de afeto negativo baixavam um pouco. Diante disso, esses resultados podem juntar-se ao que a literatura (Arpini, 2003; Martins & Szymanski, 2004; Oliveira, 2006; Silva, 2004) afirma sobre o protetivo papel dos acolhimentos, mas ao

mesmo tempo, sugerem que se esse tempo se estender excessivamente e se as instituições não possuírem mais recursos, especialmente de trabalho com as crianças e suas famílias, poderá acarretar prejuízos importantes ao desenvolvimento saudável dessas crianças e adolescentes.

Considerando as relações entre as dimensões da satisfação de vida e o afeto negativo e positivo e os grupos da família e do acolhimento em T1 e em T2, verificou-se que nos quatro grupos algumas relações se mantiveram. Entre elas verificou-se que a satisfação que a criança ou o adolescente possui consigo mesmo, ou seja, a satisfação com o *self*, está relacionada com o nível de afeto positivo, com a satisfação que sentem em relação à escola, com os amigos e com sua família. Bronfenbrenner (1979/1996) identificou as interações e relacionamentos nos ambientes dos quais os indivíduos participam ou recebem influência como elementos indispensáveis para o desenvolvimento humano. Além disso, diversos estudiosos (Llanes, 2004; Ridder & Schreus, 1996) assinalam o papel da família, da escola, dos grupos de pares e da convivência com pessoas como poderosas fontes de apoio emocional, informativo e instrumental. O que influencia o bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes, e, conseqüentemente, sua satisfação com o *self*.

Experienciar emoções positivas, tais como entusiasmo, alegria, esperança, entre outras, ou seja, apresentar bons níveis de afeto positivo, está associado à satisfação com os grupos e ambientes que crianças e adolescentes convivem e participam, seja estes de programa de acolhimento institucional ou se vivem com sua família. Além disso, elas também se sentem mais satisfeitas consigo mesmas, ao experienciarem mais afetos positivos. Fredrickson (2001) sugeriu que a vivência de afeto positivo incrementaria a saúde e a produção de bem-estar.

Em relação à satisfação com as amizades constatou-se que há associação com a maior vivência de afeto positivo, de satisfação com a família e por não presenciar e ser vítima de violência. As relações de amizade trazem muitos aspectos positivos, em especial para crianças e adolescentes, como a possibilidade desenvolver habilidades sociais básicas: comunicação, cooperação e capacidade de resolver conflitos, receber informações sobre elas próprias, os outros e o mundo, através do companheirismo e diversão que aliviam o estresse do cotidiano, e ainda modelos de relacionamentos íntimos caracterizados por ajuda, atenção e confiança (Cole & Cole, 2004; Duarte & Souza, 2010). Conseqüentemente, tais elementos contribuem para a satisfação da relação com seus pares e da vivência de emoções positivas. Outro agente importante sobre a satisfação com as amizades é a família, pois esta fornece modelos, pela forma como estrutura a vida de seus filhos e oportunidades que podem incentivar ou não essas relações (Garcia, 2005).

A satisfação com a escola também aparece vinculada à satisfação com a família e com as amizades, tanto nos participantes dos acolhimentos como nos das famílias. Diversos autores (Baker, 1998; Dessen & Polônia, 2007; Garcia, 2005; Hernangómez, Vázquez, & Hervás, 2009) assinalaram que a família e a escola e as relações vividas nestas duas instituições seriam fundamentais no desencadeamento de processos evolutivos de desenvolvimento de crianças e adolescentes e atuariam como propulsoras de seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Rodrigues (2007) enfatizou que a amizade seria uma importante forma de receber suporte social e gerar bem-estar. Isso se dá, como apresentado nesta amostra, possivelmente porque ao escolher seus amigos, entram em jogo identificações e aspectos que as crianças e adolescentes compartilham através de ideias, atividades e comportamentos.

Em relação ao afeto negativo verificou-se que quanto maior seu nível, maior a frequência e o impacto de eventos estressores que as crianças e adolescentes vivenciam (ver Tabelas 9 e 11). Um estudo desenvolvido por Paludo (2008) revelou que o nível de escolaridade pode afetar os níveis de afeto negativo, mostrando que a cada ano escolar, novas habilidades cognitivas são inseridas e contribuem para a construção de estratégias de enfrentamento dos eventos estressores, diminuindo assim, a expressão de emoções negativas.

A associação verificada entre afeto negativo e satisfação com não-violência entre os participantes que viviam em acolhimentos constatou que quanto menor o nível de afeto negativo, maior a satisfação em não presenciar e ser vítima de violência (Tabelas 9 e 11). Este aspecto assegura a proteção efetiva que os acolhimentos prestam às crianças e aos adolescentes. Isso pode não garantir plenamente o bem-estar subjetivo dos institucionalizados, mas a longo prazo, associado às intervenções efetivas pode transformar trajetórias de vida.

Verificou-se ainda que índices maiores de afeto negativo podem vir associados a menores níveis de satisfação de vida em relação ao *self* comparado, tanto entre as crianças e adolescentes que viviam com a família como as que estavam em acolhimentos. Outros estudos parecem não ter consenso quanto à relação entre afeto negativo e *self* comparado. Artech e Bandeira (2003) realizaram um estudo com 193 adolescentes e não encontraram correlação entre afeto negativo e *self* comparado. Em contrapartida, a investigação de Giacomoni (2002) com 636 crianças encontrou correlação negativa moderada entre os níveis de afeto negativo e a satisfação com o *self* comparado. Assim, diante dos resultados do presente estudo, quanto maior a satisfação que crianças e adolescentes tiveram ao se compararem com seus pares, menor foi seu índice de afeto negativo. Duas possibilidades podem ser consideradas. As sentenças da subescala *self* comparado podem fazer com que os participantes se defrontem com outras crianças e adolescentes e passem a considerá-los

quando pensam nas situações de vida que experienciam. Ou ainda, que a satisfação advém dos participantes utilizarem um mecanismo de comparação denominado ‘*downward*’, com cognições do tipo “pelo menos eu tenho onde morar” para se manterem felizes (Wadsworth & Compas, 2002). Embora, muitas vezes, essas premissas evidenciem-se em um primeiro momento, é possível que com o passar do tempo surjam outras não muito positivas, como por exemplo, “eu posso não ter onde morar no futuro também”. Diante desses aspectos, novas investigações devem explorar mais as relações entre as dimensões da satisfação de vida e dos componentes emocionais: afetos positivos e negativos.

O presente estudo comprova que crianças e adolescentes tanto os que viviam com a família como os que estavam nas instituições de acolhimento efetivamente apresentaram características biossociodemográficas de vulnerabilidade representadas pela baixa renda das famílias dos participantes, moradia na periferia das cidades, baixo nível de escolaridade dos pais, desemprego dos pais ou emprego em condições subalternas e informais. Esta investigação não fez comparações entre os tempos, mas mostra certa homogeneidade da amostra em cada um deles em relação a estes aspectos.

Os resultados da trajetória escolar dos participantes demonstraram influência do contexto de desenvolvimento no qual viviam. Ao mesmo tempo, verifica-se que as crianças e adolescentes chegam ao acolhimento com um vínculo muito desgastado com a escola, especialmente pelo número de expulsões e abandonos da escola, inclusive encontrados neste estudo.

Como esperado, as crianças e os adolescentes institucionalizados apresentaram um número maior de eventos e do impacto de eventos estressores e maior nível de afeto negativo comparados aos que viviam com a família. Estes dados confirmaram que diante das vivências adversas as crianças e adolescentes institucionalizados necessitaram da medida protetiva e foram afastados de suas famílias por estas não poderem prover as condições mínimas materiais e de atenção a seus filhos referentes à segurança, assistência e cuidado. No entanto, as medidas dos componentes do bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes institucionalizados demonstraram que em várias dimensões eles demonstram satisfação e a vivência de emoções positivas preservadas, em alguma medida.

O grupo das crianças e adolescentes que viviam com sua família, mesmo diante das adversidades, demonstrou um vínculo mais preservado com a escola e com a família. Além disso, também manifestou menores índices de afeto negativo. Avaliou-se satisfeito consigo mesmo e também quando considerava seus pares como referência.

Verificou-se ainda que mesmo diante de condições de vulnerabilidade, ambos os grupos apresentaram características positivas evidenciadas pela presença de processos de

resiliência desencadeados pelos recursos internos através da manifestação de afeto positivo e satisfação de vida. Ao mesmo tempo, verificou-se que tanto GA como GF demonstraram bom relacionamento com pares e irmãos evidenciando sua rede de apoio social e afetivo. Todos esses componentes positivos se encontram para o enfrentamento e superação das situações de adversidades vividas.

CAPÍTULO III - ESTUDO II

MÉTODO

Delineamento e objetivos

O delineamento deste estudo foi longitudinal e ocorreu em dois momentos T1 e T2 com um intervalo de tempo entre as coletas que variou de seis a 11 meses. As investigações longitudinais permitem acompanhar a sequência de comportamento, o curso do desenvolvimento ou se os processos mudaram à medida que o indivíduo se desenvolve ao longo do tempo (Cole & Cole, 2004).

Como objetivo geral a presente investigação analisou longitudinalmente o bem-estar subjetivo, frequência e intensidade de eventos estressores de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que viviam em instituições de acolhimento ou com sua família. Os objetivos específicos foram: a) descrever as características biossociodemográficas do grupo longitudinal; b) verificar diferenças intragrupo e intergrupo das variáveis frequência e impacto de eventos estressores, afeto positivo e afeto negativo e as seis dimensões da satisfação de vida: *self*, *self* comparado, não-violência, amizade, escola e família em cada contexto de desenvolvimento, por sexo e por idade; e, c) verificar diferenças no grupo do acolhimento em relação ao tempo na instituição nas variáveis frequência e impacto de eventos estressores, afeto positivo e afeto negativo e as seis dimensões da satisfação de vida: *self*, *self* comparado, não-violência, amizade, escola e família.

Participantes

Participaram deste estudo 580 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, 282 meninos (51,4%) e 298 meninas (48,6%), sendo que 411 das crianças moravam com a família (70,9%) e 169 viviam em instituições de acolhimento (29,1%). A idade dos participantes variou de sete a 16 anos ($M= 11,20$; $SD= 1,86$).

Para compor a amostra deste estudo foram utilizados os critérios de inclusão e de exclusão do Estudo I (ver seção Método do Estudo I, p. 54). O único aspecto que deve ser ressaltado foi que para compor este estudo, os participantes deveriam ter preenchidos todos os instrumentos em T1 e em T2.

Os participantes residiam em Porto Alegre e cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul. O grupo das crianças e adolescentes que viviam no programa de acolhimento institucional constituiu o grupo acolhimento (GA) e os que viviam com a família fizeram parte do grupo família (GF). Mais detalhes sobre a caracterização da amostra estão na seção de Resultados do Estudo II.

Instrumentos e procedimentos

Foram utilizados os mesmos instrumentos e procedimentos do Estudo I.

RESULTADOS

Para alcançar os objetivos do Estudo II que investigou longitudinalmente o bem-estar subjetivo e os eventos estressores de crianças e adolescentes que viviam com sua família ou em programas de acolhimento institucional, foram realizadas as análises estatísticas descritas a seguir. Para apresentar as características biossociodemográficas do grupo longitudinal foram apresentadas as frequências e percentuais e, também foram realizadas análises bivariadas, como Teste *t* de Student e *Qui*-quadrado comparando os contextos de desenvolvimento. Foi realizada uma análise multivariada, MANOVA de medidas repetidas para verificar diferenças em relação ao bem-estar subjetivo e aos eventos estressores intergrupos (contexto de desenvolvimento, faixa etária e sexo) e intragrupos, considerando o tempo. Na sequência, para refinar os resultados da MANOVA foram ainda realizados testes univariados para explorar cada efeito encontrado. Ainda foi realizada uma MANOVA de medidas repetidas para verificar se haveriam diferenças ao longo do tempo entre os participantes que viviam no acolhimento considerando o tempo de institucionalização e as medidas de bem-estar subjetivo e eventos estressores intergrupos (tempo de institucionalização, sexo e faixa etária) e intragrupos.

Dados biossociodemográficos da amostra longitudinal

Foram descritivas as seguintes variáveis: sexo, idade, cidade (ver Tabela 12), nº de irmãos e configuração familiar (n. de co-habitantes na casa e co-moradia com pais) (ver Tabela 13) por contexto de desenvolvimento (família ou acolhimento). A média de idade do grupo longitudinal foi de 11,20 anos ($SD=1,86$).

Considerando os contextos de desenvolvimento, a média de idade de GF foi de 11,28 ($SD=1,77$). No GA, a média de idade foi de 10,99 ($SD=2,04$). No entanto, não se verificou diferença significativa quanto à média de idade considerando a amostra longitudinal em relação aos grupos da família e da instituição de acolhimento. Testes de *Qui*-quadrado não revelaram diferença significativa considerando os contextos de desenvolvimento e o sexo do grupo longitudinal.

Tabela 12

Frequências e Percentagens de Cada Contexto de Desenvolvimento (GA e GF), nas Variáveis Sexo, Idade e Cidade do Grupo Longitudinal (N=580)

Dados biossociodemográficos		Grupo Longitudinal			
		GA ¹		GF ²	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sexo	Feminino	87	51,5	211	51,3
	Masculino	82	48,5	200	48,7
Idade (em anos)	7	4	2,4	4	1,0
	8	14	8,3	24	5,8
	9	30	17,8	46	11,2
	10	28	16,6	63	15,3
	11	24	14,2	73	17,8
	12	21	12,4	92	22,4
	13	27	16,0	68	16,5
	14	16	9,5	33	8,0
	15	4	2,4	7	1,7
16	1	0,6	1	0,2	
Cidade	Porto Alegre	123	72,8	108	26,3
	São Leopoldo	-	-	152	37,0
	Caxias do Sul	-	-	36	8,8
	Santa Maria	8	4,7	36	8,8
	Santa Cruz do Sul	-	-	36	8,8
	Rio Grande	18	10,7	27	6,6
	Passo Fundo	-	-	6	1,5
	Novo Hamburgo	20	11,8	10	2,4

Notas. ¹grupo do acolhimento, ²grupo da família

Tabela 13

Percentuais e Frequências do Número de Irmãos, Configuração Familiar (N. De Co-habitantes na Casa) e Co-Moradia com Pais do Grupo Longitudinal (N=580)

Dados biossociodemográficos		Grupo Longitudinal			
		GA ¹		GF ²	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nº de irmãos	nenhum	-		22	5,4
	1	7	4,3	87	21,2
	2	30	18,3	125	30,4
	3	30	18,3	63	15,3
	4	27	16,5	42	10,2
	5	19	11,6	39	9,5
	+ 5	51	31,1	33	8,0
Nº de co-habitantes na moradia	1	3	1,8	12	2,9
	2	4	2,4	46	11,2
	3	-	-	118	28,7
	4	1	0,6	86	20,9
	5	-	-	64	15,6
	6	1	0,6	38	9,2
	7	-	-	28	6,8
	8	2	1,2	11	2,7
	9	3	1,8	3	0,7
	10	3	1,8	3	0,7
	+ 10	8	4,7	1	0,2
	Não respondeu	144	85,2	1	0,2
Co-moradia com pai e mãe	Sim	26	15,4	227	55,2
	Não	110	65,1	169	41,1
	Não conhece	16	9,5	5	1,2
	Não respondeu	17	10,1	10	2,4

Notas. Média (SD) do número de irmãos ¹4,60(2,60), ² 2,79(2,03)

Um teste *t* de Student revelou diferença significativa entre o número de irmãos de GA e de GF [(*n*= 573, *df*= 242,422); *t*=7,851; *p*<0,001] no grupo longitudinal. As crianças e adolescentes de GA tinham mais irmãos do que as de GF.

Entre as crianças e adolescentes que viviam nos acolhimentos que participaram do grupo longitudinal, 64,2% (*n*= 104) tinham irmãos vivendo com eles. Em relação à manutenção do contato com a família, 82 (48,6%) das crianças que moravam em instituições de acolhimento mantinham contato frequente (semanal, quinzenal ou pelo menos mensal) com a família. A Tabela 14 apresenta o tempo de institucionalização do grupo longitudinal que vivia no acolhimento.

Tabela 14

Percentuais e Frequências do Tempo de Institucionalização do Grupo Longitudinal (n=169)

Tempo de institucionalização	Grupo Longitudinal*	
	f	%
Entre 7 e 12 meses	33	19,6
Entre 13 e 24 meses	43	25,4
Mais de 25 meses	73	43,2
Não respondeu	20	11,8

*Nota. Média (SD) do tempo de acolhimento *32,17(35,11) meses*

Foram verificadas as variáveis escolaridade e ocupação profissional dos pais e das mães dos participantes. A Tabela 15 apresenta os dados dos pais das crianças e adolescentes do grupo longitudinal.

Tabela 15

Percentuais e Frequências da Escolaridade e Ocupação Profissional do Pai e da Mãe dos Participantes do Grupo Longitudinal (N=580)

Dados biossociodemográficos		Grupo Longitudinal							
		GF				GA			
		Pai		Mãe		Pai		Mãe	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Escolaridade	Não sabe	125	31,6	92	22,4	134	84,3	140	82,8
	Fund. Incompleto	183	46,2	229	55,7	12	7,5	17	10,1
	Fund. Completo	45	11,4	41	10,0	8	5,0	8	4,7
	Médio Incompleto	8	2,0	14	3,4	-	-	-	-
	Médio Completo	32	8,1	32	7,8	5	3,1	4	2,4
	Superior Incompleto	2	0,5	3	0,7	-	-	-	-
	Superior Completo	1	0,3	-	-	-	-	-	-
Ocupação profissional	Não sabe	82	20,0	52	12,7	87	51,5	70	41,4
	Serviço público	11	2,7	2	0,5	2	1,2	3	1,8
	Comércio	25	6,1	36	8,8	4	2,4	2	1,2
	Autônomo(a)	28	6,8	18	4,4	3	1,8	3	1,8
	Construção civil	59	14,4	-	-	7	4,1	-	-
	Não respondeu	14	3,4	14	3,4	13	7,7	12	7,1
	Biscate	14	3,4	4	1,0	18	10,7	5	3,0
	Serviços domésticos	-	-	100	24,3	-	-	16	9,5
	Não trabalha/do lar	24	5,8	95	23,1	15	8,9	47	27,8
	Industrial	31	7,5	-	-	1	0,6	-	-
Outros ¹	123	29,9	90	21,9	19	11,2	11	6,5	

Nota. ¹técnico(a) de enfermagem, pensionista, vigilante, aposentado(a)

Variáveis escolares do grupo longitudinal

Foram examinadas características escolares do grupo longitudinal. Do total de participantes ($N= 580$) constatou-se que 72,4% estavam entre terceira e a sexta séries, com média de escolaridade de 3,24 anos ($SD= 1,62$).

Para verificar possíveis diferenças entre o contexto de desenvolvimento (família e acolhimento) e as variáveis escolares foram realizados testes t de *Student* e de *Qui*-quadrado. Um teste t de *Student* verificou que há diferença quanto à média de escolaridade [$(n = 578, df = 576, 1); t = 10,25; p < 0,001$] entre os participantes que viviam na instituição de acolhimento e os que moravam com a família. As crianças e adolescentes da família apresentaram média superior de escolaridade ($M= 4,67; SD= 1,47$) comparados aos do acolhimento ($M= 3,24; SD= 1,62$).

Nas análises com as variáveis repetência, abandono e expulsão da escola foram incluídos apenas os participantes que responderam sim e não, por isso os valores estatísticos são diferentes dos apresentados na Tabela 16. Foi constatada diferença significativa para repetência ($X^2= 34,93; df= 1; n= 579; p < 0,001$), sendo que os participantes do acolhimento (70,2%) apresentaram frequência superior aos da família (43,2%). Em relação ao abandono da escola ($X^2= 67; df= 1; n= 578; p < 0,001$) também verificou-se diferença significativa entre os contextos de desenvolvimento, sendo que as crianças e adolescentes do acolhimento (26,5%) obtiveram frequência maior que os da família (3,7%). Frequência mais alta dos participantes do acolhimento (6%) foi verificada quanto à expulsão da escola ($X^2= 10,65; df= 1; n= 578; p < 0,01$) comparados aos 1,2% da família.

Tabela 16

Percentuais e Frequências da Série, Repetência, Abandono e Expulsão da Escola dos Participantes (N=580)

Informações escolares		Grupo Longitudinal			
		GA		GF	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Série	Primeira	23	13,6	-	-
	Segunda	38	22,5	51	12,4
	Terceira	41	24,3	33	8,0
	Quarta	32	18,9	92	22,4
	Quinta	20	11,8	95	23,1
	Sexta	5	3,0	102	24,8
	Sétima	7	4,1	37	9,0
	Oitava	2	1,2	-	-
	Não respondeu	1	0,6	1	0,2
Repetência	Sim	118	69,8	177	43,1
	Não	50	29,6	233	56,7
	Não respondeu	1	0,6	1	0,2
Abandono da escola	Sim	10	5,9	15	3,6
	Não	157	92,9	395	96,1
	Não respondeu	2	1,2	1	0,2
Expulso da escola	Sim	10	5,9	5	1,2
	Não	157	92,9	405	98,5
	Não respondeu	2	1,2	1	0,2

Análise multivariada de bem-estar subjetivo e dos eventos estressores com o grupo longitudinal

As variáveis frequência e impacto de eventos estressores, afeto positivo, afeto negativo e as seis subescalas da satisfação de vida (*self*, *self* comparado, não-violência, amizade, família e escola) foram submetidas a uma MANOVA de medidas repetidas do tipo 2 (faixa etária: criança vs. adolescente) x 2 (sexo: feminino vs. masculino) x 2 (contextos de desenvolvimento: família vs. acolhimento) x 2 (tempo: T1 vs. T2) e em que os três primeiros fatores (faixa etária, sexo e contextos de desenvolvimento) variaram entre-participantes e o tempo, intra-participantes. Para indicação dos resultados da MANOVA foram apresentados as médias e os erros-padrões e quando foram realizadas análises univariadas (teste *t* de Student ou ANOVA *One-way*) foram apresentados as médias e desvios-padrão.

Encontrou-se um efeito do contexto de desenvolvimento (*Lambda de Wilks* = 0,596, $F(10, 563) = 38,09$; $p < 0,001$) entre os participantes. Testes univariados indicaram que esse efeito se mostrou significativo nas variáveis: frequência de eventos estressores, $F(1,572) = 239,21$; $p < 0,001$, impacto de eventos estressores, $F(1,572) = 29,52$; $p < 0,001$, subescala

não-violência, $F(1,572) = 63$; $p < 0,001$, subescala família, $F(1,572) = 6,15$; $p < 0,001$ e afeto negativo, $F(1,572) = 42,70$; $p < 0,001$. Com relação à média de frequência de eventos estressores, os participantes do acolhimento viveram mais eventos estressores ($M = 25,77$; $SE = 0,36$) do que os participantes da família ($M = 15,35$; $SE = 0,56$). O mesmo ocorreu quanto à média impacto dos eventos estressores, a qual foi maior entre os participantes do acolhimento ($M = 3,25$; $SE = 0,05$) do que entre aqueles que viviam com a família ($M = 2,88$; $SE = 0,04$).

Quanto à subescala não-violência, a média do grupo do acolhimento ($M = 3,93$; $SD = 0,06$) foi superior à do grupo família ($M = 3,36$; $SE = 0,03$). Os participantes do acolhimento ($M = 4,15$; $SE = 0,04$) apresentaram média inferior aos participantes do grupo família ($M = 4,27$; $SE = 0,02$) na subescala família. Entretanto, em relação ao afeto negativo, a sua média foi maior entre os participantes inseridos no acolhimento ($M = 2,42$; $SE = 0,05$) do que entre aqueles que viviam com a família ($M = 2$; $SE = 0,03$).

Verificou-se um efeito do sexo ($Lambda de Wilks = 0,950$; $F(10, 563) = 2,96$, $p < 0,01$). Testes univariados indicaram que esse efeito se mostrou significativo nas variáveis: impacto de eventos estressores, $F(1, 572) = 16,26$; $p < 0,001$ e afeto negativo, $F(1, 572) = 4,28$; $p < 0,05$. A média de impacto de eventos estressores das meninas ($M = 3,20$; $SE = 0,04$) foi maior do que a dos meninos ($M = 2,92$; $SE = 0,05$). Também a média do afeto negativo mostrou-se superior entre as meninas ($M = 2,28$; $SE = 0,04$) do que entre os meninos ($M = 2,14$; $SE = 0,04$).

Evidenciou-se ainda um efeito da faixa etária ($Lambda de Wilks = 0,880$, $F(10, 563) = 7,69$, $p < 0,001$). Testes univariados verificaram que esse efeito se mostrou significativo nas variáveis: frequência de eventos estressores, $F(1,572) = 239,21$; $p < 0,001$, subescalas *self*, $F(1,572) = 7,60$; $p < 0,01$, família, $F(1,572) = 31,01$; $p < 0,001$, escola, $F(1,572) = 13,76$; $p < 0,001$ e afeto positivo, $F(1,572) = 16,68$; $p < 0,001$. Os adolescentes ($M = 25,77$; $SE = 0,36$) vivenciaram mais eventos estressores do que as crianças ($M = 15,35$; $SE = 0,56$). Todavia, as crianças ($M = 3,96$; $SE = 0,03$; $M = 4,35$; $SE = 0,03$; $M = 4,22$; $SE = 0,04$; $M = 3,90$; $SE = 0,03$) apresentaram médias superiores às dos adolescentes ($M = 3,81$; $SE = 0,03$; $M = 4,07$; $SE = 0,03$; $M = 4$; $SE = 0,04$; $M = 3,70$; $SE = 0,03$) nas subescalas *self*, família, escola e afeto positivo respectivamente.

Encontrou-se uma interação entre o contexto de desenvolvimento e a faixa etária ($Lambda de Wilks = 0,95$; $F(10, 563) = 2,90$, $p < 0,01$), ela foi apresentada graficamente pela Figura 2. Essa interação mostrou-se significativa apenas na variável satisfação com a família, $F(1, 572) = 4,21$, $p < 0,05$. Os adolescentes ($M = 4,07$; $SE = 0,03$) estavam menos satisfeitos com a família do que as crianças ($M = 4,35$; $SE = 0,03$), $t(573,48) = 5,17$, sendo que os adolescentes do acolhimento ($M = 3,90$; $SD = 0,78$) se sentiam menos satisfeitos com a

família do que os adolescentes que estavam na família ($M = 4,18$, $SD = 0,69$), $t(300) = 3,09$, $p < 0,01$.

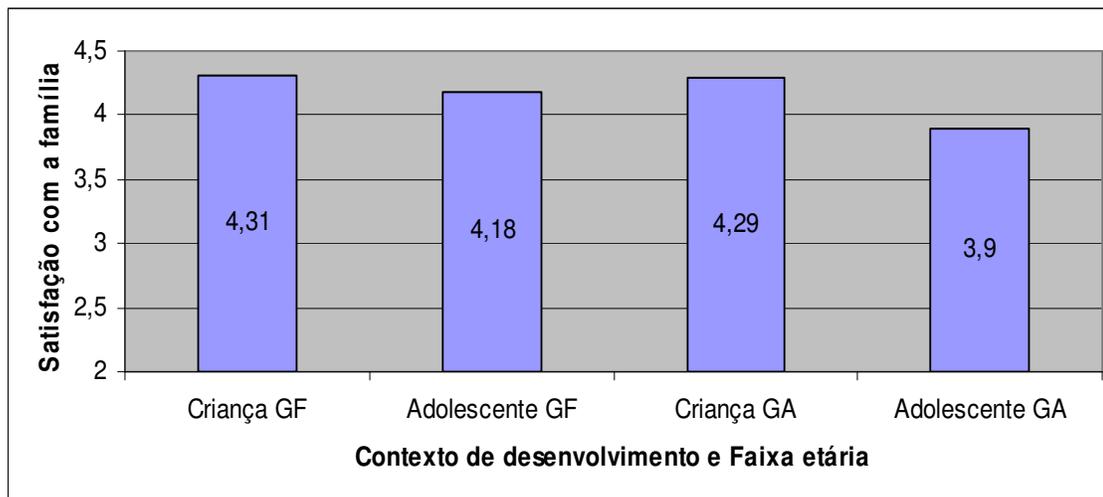


Figura 2. Interação entre as médias de satisfação com a família de ambos os contextos de desenvolvimento por faixa etária

Verificou-se um efeito em relação ao tempo – T1 e T2 ($\text{Lambda de Wilks} = 0,746$; $F(10, 563) = 19,21$, $p < 0,001$). Testes univariados demonstraram que esse efeito significativo foi encontrado nas seguintes variáveis: subescalas *self*, $F(1,572) = 5,07$, $p < 0,05$, *self* comparado, $F(1,572) = 87,95$; $p < 0,001$, não-violência, $F(1,572) = 109,82$, $p < 0,001$, amizade, $F(1,572) = 22,81$; $p < 0,001$ e escola, $F(1,572) = 10,59$; $p < 0,01$.

Em relação à subescala *self*, a média em T1 ($M = 3,85$; $SE = 0,03$) foi menor que em T2 ($M = 3,92$; $SE = 0,03$). Em relação à subescala *self* comparado, a média em T1 ($M = 2,99$; $SE = 0,04$) foi menor que em T2 ($M = 3,51$; $SE = 0,04$). A média da subescala não-violência de T1 ($M = 3,05$; $SE = 0,05$) para T2 ($M = 4$; $SE = 0,03$) aumentou. Também na subescala amizade houve um aumento na média de T1 ($M = 3,95$; $SE = 0,02$) para T2 ($M = 4,13$; $SE = 0,03$). Já na subescala escola houve um decréscimo de T1 ($M = 4,16$; $SE = 0,03$) para T2 ($M = 4,05$; $SE = 0,03$).

Foi encontrada uma interação entre tempo e o contexto de desenvolvimento ($\text{Lambda de Wilks} = 0,843$; $F(10, 563) = 10,46$, $p < 0,001$) em relação às seguintes variáveis: satisfação com o *self* comparado, $F(1, 572) = 14,11$, $p < 0,001$, satisfação com não-violência, $F(1, 572) = 94,34$, $p < 0,001$ e satisfação com as amigas, $F(1, 572) = 7,50$, $p < 0,01$.

Analisando a satisfação com o *self* comparado, testes *t* pareados indicaram que os dois grupos melhoraram significativamente de T1 para T2 (família: $t(410) = -11,45$, $p < 0,001$ e acolhimento: $t(168) = -4,29$, $p < 0,001$). Neste caso, foi criada uma variável de comparação subtraindo-se a média no T2 da média do T1. Compararam-se os grupos em relação a esta

variável criada através de um teste t de Student para amostras independentes e evidenciou-se que a melhora relativa à satisfação com o *self* comparado foi superior entre os participantes da família ($M = 0,72$, $SD = 1,38$) do que entre os participantes do acolhimento ($M = 0,31$, $SD = 0,94$), $t(576) = 3,81$, $p < 0,001$. A Figura 3 apresenta a interação entre as médias de satisfação com *self* comparado.

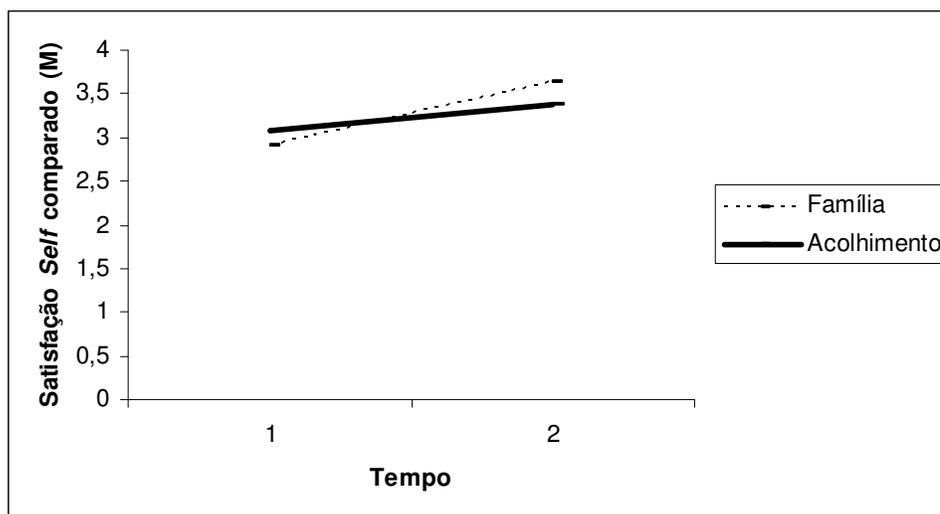


Figura 3. Interação entre as médias de satisfação com *self* comparado por contexto de desenvolvimento ao longo do tempo

Em relação à satisfação com não-violência, testes t pareados indicaram que os somente os participantes da família tiveram média superior em T2 ($M = 4,01$, $SD = 0,82$) comparado a T1 ($M = 2,71$, $SD = 0,80$), $t(410) = -16,87$, $p < 0,001$. Entre os participantes que viviam no acolhimento essa diferença (T1: $M = 3,90$, $SD = 0,91$ e T2: $M = 3,95$, $DP = 091$) não foi significativa, $t(168) = -0,79$, ns . A Figura 4 apresenta graficamente a interação entre as médias de satisfação com não-violência.

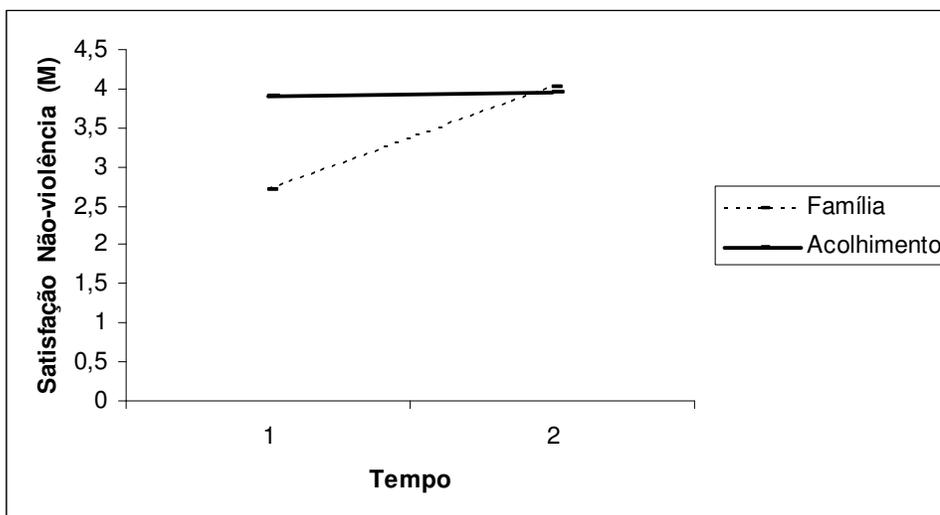


Figura 4. Interação entre as médias de satisfação com não-violência por contexto de desenvolvimento ao longo do tempo

Considerando a satisfação com as amigas, testes *t* pareados indicaram que os somente os participantes da família tiveram média superior em T2 ($M = 4,17$ $SD = 0,64$) comparado a T1 ($M = 3,92$, $SD = 0,57$), $t(410) = -7,25$, $p < 0,001$. Entre os participantes que viviam no acolhimento essa diferença (T1: $M = 4,03$, $SD = 0,59$ e T2: $M = 4,09$, $SD = 0,67$) não foi significativa, $t(168) = -1,12$, *ns*. A Figura 5 apresenta graficamente a interação entre as médias de satisfação com amigas por contexto de desenvolvimento ao longo do tempo.

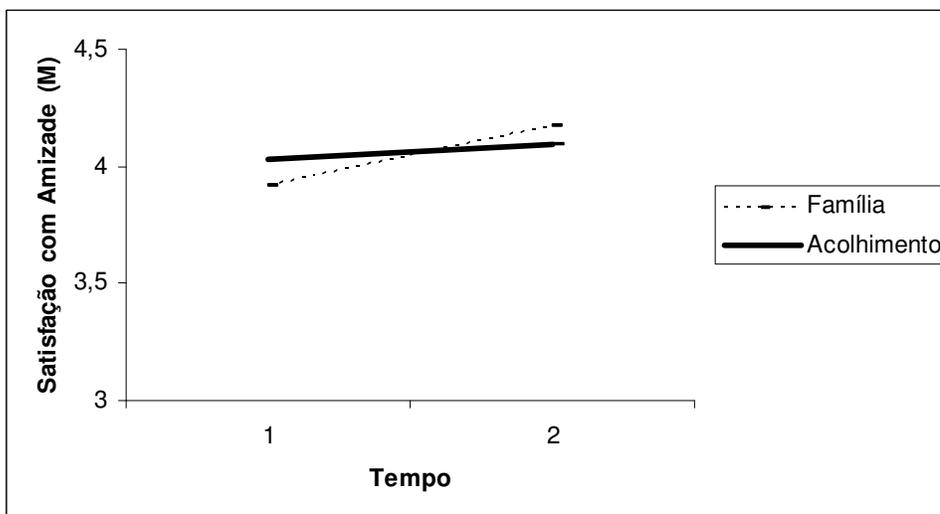


Figura 5. Interação entre as médias de satisfação com amigas por contexto de desenvolvimento ao longo do tempo

Análise multivariada de bem-estar subjetivo (satisfação de vida, afeto positivo e afeto negativo) e dos eventos estressores (frequência e impacto) com o grupo longitudinal institucionalizado

As variáveis frequência e impacto de eventos estressores, afeto positivo, afeto negativo e as seis subescalas da satisfação de vida (*self*, *self* comparado, não-violência, amizade, família e escola) foram submetidas a uma MANOVA de medidas repetidas do tipo 3 (tempo de instituição: entre 7 e 12 meses, entre 13 e 24 meses e mais de 25 meses) x 2 (sexo: feminino vs. masculino) x 2 (faixa etária: criança vs. adolescente) x 2 (tempo: T1 vs. T2) e em que os três primeiros fatores (faixa etária, sexo e tempo de instituição) variaram entre-participantes e o tempo, intra-participantes.

Verificou-se um efeito do sexo (Λ de Wilks = 0,868; $F(10, 128) = 1,95$, $p < 0,05$). Testes univariados indicaram que esse efeito se mostrou significativo nas variáveis: impacto de eventos estressores, $F(1,137) = 11,62$; $p < 0,001$. A média de impacto de eventos estressores das meninas ($M = 3,43$; $SE = 0,09$) foi maior do que a dos meninos ($M = 2,99$; $SE = 0,08$).

Evidenciou-se ainda um efeito da faixa etária (Λ de Wilks = 0,796, $F(10, 128) = 3,28$, $p < 0,001$). Testes univariados verificaram que esse efeito se mostrou significativo nas variáveis: frequência de eventos estressores, $F(1, 137) = 4,08$; $p < 0,05$, subescalas *self*, $F(1, 137) = 3,72$; $p < 0,05$, família, $F(1, 137) = 14,04$; $p < 0,001$ e afeto positivo, $F(1, 137) = 9,03$; $p < 0,01$. Os adolescentes ($M = 27,10$; $SE = 0,97$) vivenciaram mais eventos estressores do que as crianças ($M = 24,24$; $SE = 1,02$). Todavia, as crianças ($M = 3,95$; $SE = 0,07$; $M = 4,37$; $SE = 0,07$; $M = 3,92$; $SE = 0,06$) apresentaram médias superiores às dos adolescentes ($M = 3,75$; $SE = 0,07$; $M = 3,98$; $SE = 0,07$; $M = 3,64$; $SE = 0,06$) nas subescalas *self*, família e afeto positivo respectivamente.

Verificou-se um efeito do tempo (Λ de Wilks = 0,824; $F(10, 128) = 2,75$, $p < 0,01$). Testes univariados mostraram que esse efeito foi significativo em relação à satisfação com o *self* comparado $F(1, 137) = 19,13$; $p < 0,001$. As crianças e adolescentes institucionalizados apresentaram média maior em T2 ($M = 3,34$; $SE = 0,08$) do que em T1 ($M = 3$; $SE = 0,07$) em relação ao *self* comparado. Indicando que aumentou a satisfação com o *self* comparado de T1 para T2.

Foi encontrada uma interação entre tempo e o sexo (Λ de Wilks = 0,843; $F(10, 128) = 2,48$, $p < 0,05$) em relação à seguinte variável: afeto negativo, $F(1, 137) = 4,07$, $p < 0,05$. Foi realizado Teste *t* pareado ($t(74) = 1,69$, $p > 0,05$) que indicou que as meninas diminuíram o nível de afeto negativo de T1 ($M = 2,63$; $SD = 0,86$) para T2 ($M = 2,48$; $SD =$

0,90), mas a diferença não foi significativa. Ainda foi constatado por um Teste t pareado [$t(73) = -0,65, p > 0,05$] que os meninos aumentaram a média de afeto negativo de T1 ($M = 2,26; SD = 0,80$) para T2 ($M = 2,32; SD = 0,75$), mas ela não foi significativa. Esta interação ocorreu devido a diferença de afeto negativo em T1 entre meninos e meninas, verificada através de um teste t de Student ($t(1,167) = 2,55, p < 0,01$), sendo que as meninas ($M = 2,63; SD = 0,86$) tinham mais afeto negativo que os meninos ($M = 2,26; SD = 0,80$). Em T2, essa diferença entre os grupos não surgiu ($p > 0,05$). A Figura 6 apresenta a interação entre as médias de afeto negativos entre os institucionalizados.

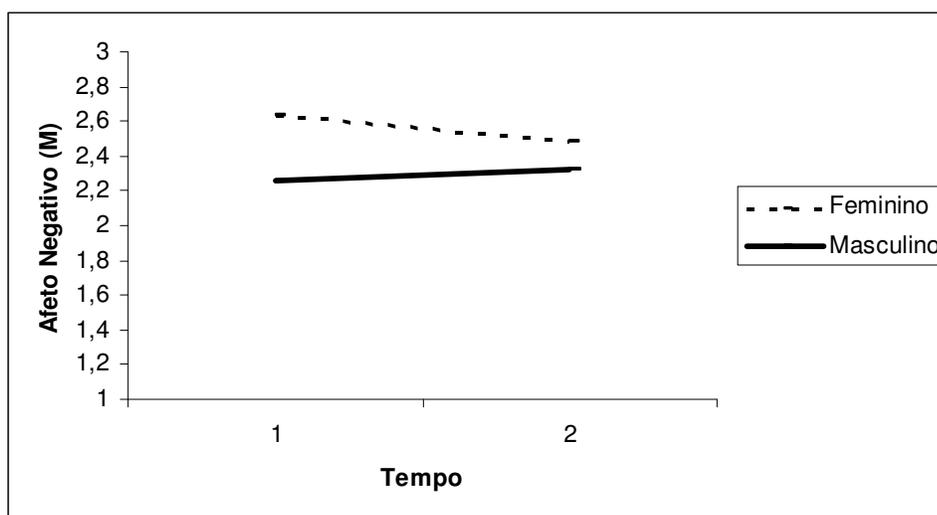


Figura 6. Interação entre as médias de afeto negativo dos participantes institucionalizados de ambos os sexos

Foi encontrada uma tripla interação entre tempo X tempo de institucionalização x sexo ($\text{Lambda de Wilks} = 0,774; F(20, 256) = 1,74, p < 0,05$) em relação à satisfação com o *self*, $F(2, 137) = 4,46, p < 0,01$ (ver Figura 7). Para explorar essa tripla interação realizaram-se análises univariadas entre o tempo e o tempo de institucionalização. Foram realizados testes t de Student pareado com o grupo que estava na instituição entre sete e 12 meses, entre 13 e 24 meses e há mais de 25 meses considerando T1 e T2 e avaliando a satisfação com o *self*. Nos grupos de sete e 12 meses e de mais de 25 meses de institucionalização não se verificou diferença no nível de satisfação com o *self* de T1 para T2. No entanto, ela foi verificada no grupo que está entre 13 e 24 meses na instituição [$t(42) = -2,27, p < 0,05$]. Este grupo aumentou significativamente o nível de satisfação com o *self* de T1 ($M = 3,92; SD = 0,64$) para T2 ($M = 4,14; SD = 0,49$). Uma vez que a interação ocorreu neste grupo que estava na instituição entre 13 e 24 meses, verificou-se se haveria essa diferença quanto ao sexo. Teste t pareado [$t(26) = -2,15, p < 0,05$] revelou que os meninos aumentaram significativamente a

satisfação com o *self* de T1 ($M = 3,99$; $SD = 0,55$) para T2 ($M = 4,23$; $SD = 0,42$). Já nas meninas desse grupo que estavam na instituição entre 13 e 24 anos também aumentou a média de satisfação com o *self* de T1 ($M = 3,91$; $SD = 0,78$) para T2 ($M = 3,98$; $SD = 0,57$), mas ela não foi significativa ($p > 0,05$).

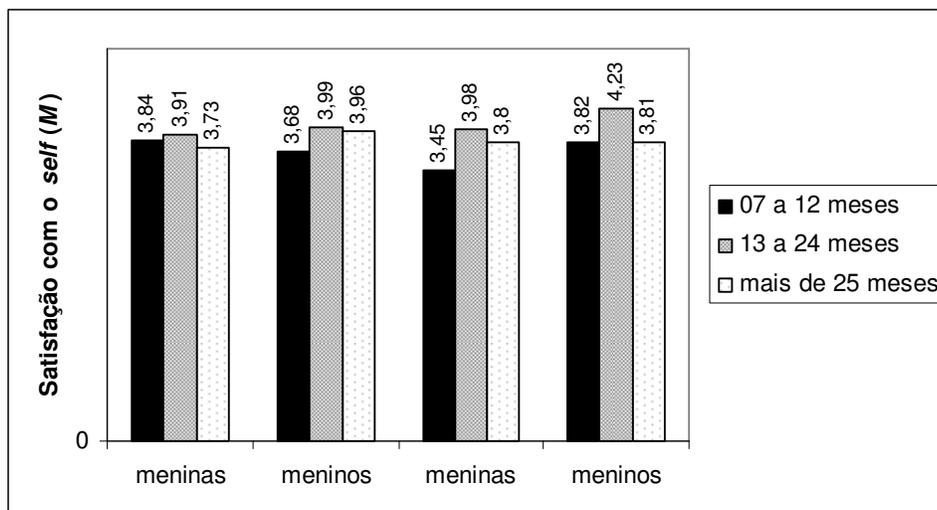


Figura 7. Interação entre as médias de Satisfação com o *self* dos participantes do acolhimento de ambos os sexos

DISCUSSÃO

Poucos estudos brasileiros utilizam o delineamento longitudinal para investigar a trajetória de vida de crianças e adolescentes, considerando amplamente seus eventos de vida e sua condição emocional positiva. Alguns têm discutido e acompanhado crianças e adolescentes em situação de rua (ver Neiva-Silva, 2008), escolares (ver Ferrari, 2001) e em programas de acolhimento (ver Siqueira, 2009). Outras temáticas deste tipo de estudo envolvem principalmente paternidade e gestação, o desenvolvimento na primeira infância, alfabetização e linguagem. Diante disso, a presente investigação contribuiu ao propor entendimentos das diversas vivências e situações verificadas em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em relação ao seu bem-estar subjetivo e aos eventos estressores ao longo do tempo. Para tal proposta, a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979/1996, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998) contribuiu para compreender o desenvolvimento de forma contextualizada e com suas interfaces com ambientes, vivências e relações de cada indivíduo e seus diferentes significados. Esta investigação teve uma perda de 27,8% dos participantes, após seis meses da etapa inicial. Este número pode ser avaliado como satisfatório, considerando as características da amostra e a mobilidade entre distintos contextos ecológicos, seja pelas mudanças de cidade e de moradia das famílias das crianças ou mesmo quando a criança é afastada da família e necessita de uma medida protetiva nos programas de acolhimento institucional (ver mais detalhes no Estudo III).

Mesmo que o grupo longitudinal tenha se diferenciado do grupo que participou apenas de T1 em relação ao bem-estar subjetivo e aos eventos estressores, e, na verdade, acompanha outra amostra diferente da longitudinal. Tal diferenciação não ocorreu quanto à faixa etária (criança *versus* adolescente), sexo e do número de participantes considerando o contexto de desenvolvimento (instituição de acolhimento e família). Diante disso e com os devidos cuidados, é possível considerar os achados desta investigação e promover questionamentos e entendimentos sobre a trajetória de vida das crianças e adolescentes que viviam com suas famílias sob condições econômicas desfavoráveis e em programas de acolhimento institucional. Os estudos longitudinais com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social permitem acompanhar o ritmo das transformações desenvolvimentais ao longo do tempo (Masten, 2006) e, neste caso, também do curso ou sequência de aspectos do bem-estar subjetivo. As diferenças entre os grupos T1/T2 e o grupo que apenas participou de T1 serão discutidos no Estudo III desta tese.

Dados biossociodemográficos do grupo longitudinal

A análise dos dados biossociodemográficos do grupo longitudinal permitiu caracterizá-los e também conhecer as condições de vida de cada contexto de desenvolvimento. A família dos participantes revelou ser numerosa, sua maioria com pelo menos dois irmãos, sendo que as famílias do grupo que vivia no acolhimento eram mais numerosas, com mais de quatro irmãos como média. Em ambos os grupos, pelo menos a metade dos pais não moravam mais juntos, ou seja, a família passou pelo processo de separação do casal, principalmente nas famílias das crianças que estavam no acolhimento. Assim, pode-se considerar que as famílias das crianças institucionalizadas são mais numerosas e com ausência da figura paterna/materna em sua maioria. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001-2009 (IBGE, 2011), 17,4% das famílias brasileiras são lideradas por mulheres. Em famílias de baixa renda, a monoparentalidade pode ser uma dificuldade a mais que sobrecarrega, em geral, a figura feminina (Yunes, Garcia, & Albuquerque, 2007).

Outras características das figuras parentais dos participantes deste estudo que também fragilizam as famílias são a baixa escolaridade parental, na qual a maioria não possui o ensino fundamental completo e desempenha atividades laborais informais. Um número importante de participantes não soube informar a escolaridade e a profissão dos pais. Estas características paternas (baixa escolaridade e trabalhos informais) associadas à fragilidade econômica e social e disfuncionalidade familiar podem tornar estas crianças e adolescentes mais vulneráveis, necessitando, muitas vezes, de uma medida de proteção assegurada pela lei (ECA, 1990) e oferecida pelo estado: o programa de acolhimento institucional. Evidente, que estes dados não permitem uma relação direta de causa-efeito, mas alertam para a necessidade que família com este perfil demanda, diante de sua impossibilidade de prover os cuidados fundamentais a seus filhos. Separações do casal parental e baixa escolaridade parental tiveram prevalência nas famílias em que os filhos viviam em programas de acolhimento institucional. Entretanto, a fragilidade econômica e social foi uma realidade das famílias de ambos os grupos pesquisados.

Uma investigação realizada com profissionais que trabalhavam com famílias pobres no sul do Brasil, verificou que eles descrevem estes grupos familiares como acomodados e submissos à situação de miséria (Yunes, 2001). Desta forma, ao invés de culpabilizar e rotular estas famílias como “desestruturadas”, ou afirmar que elas apenas repetem um padrão de funcionamento, é necessário contextualizar e entender a realidade em que elas vivem. Segundo Bronfenbrenner (1979/1996), a família é um microssistema com o qual o ser

humano em desenvolvimento interage. Ao mesmo tempo, ela é considerada um sistema dinâmico e em interação, com padrões de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados por seus membros. No entanto, o microsistema familiar, no caso destas famílias ditas como “desequilibradas”, é constantemente modificado ou ampliado a partir das experiências vividas pela pessoa em outros ambientes, serviços da rede de proteção, instituições, unidades de assistência e de saúde. Dessa forma, provavelmente a forma com que são tratadas e atendidas pelos profissionais que as recebem, nos mais variados serviços, poderá também fragilizar ou potencializar seus recursos. Pois, o acúmulo de situações de risco psicossocial e ambiental que elas vivenciam, deve ser levado em consideração para o entendimento de seus eventos e situações de vida. Diversos programas (*Family Preservation Services*) nos Estados Unidos e algumas poucas iniciativas brasileiras, em resposta ao crescente número de crianças e adolescentes afastados de sua família de origem vêm trabalhando com ações que fortaleçam as famílias em situação de risco, por intermédio do empoderamento parental e melhorias ao funcionamento familiar. No entanto, de acordo com Siqueira (2009), as ações brasileiras estão mais voltadas a programas sociais de transferência de renda mínima, embora sejam importantes, se não efetivados casados a outros programas que busquem o enfrentamento das causas da pobreza, institucionalização e violência, seus resultados positivos são menores e mais escassos.

Das crianças e adolescentes que viviam no acolhimento, a maioria tinha irmãos vivendo conjuntamente e também mantinha contato frequente com a família. O acolhimento institucional, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei No. 8069; Brasil, 1990), é uma medida protetiva temporária quando não há alternativas ao desenvolvimento íntegro de crianças e adolescentes. Ele ainda prevê que haja a manutenção dos vínculos familiares, estimulação da participação da criança na comunidade local, não afastar irmãos e atender em grupos reduzidos entre outros. Essas medidas configuram-se cuidados que, de diferentes formas, fornecem segurança e estabilidade a fim de amenizar o sofrimento causado pelo afastamento da família e das situações a que crianças e adolescentes foram submetidos e que resultaram na institucionalização.

Quanto ao tempo de institucionalização verificou-se que aproximadamente 40% das crianças e adolescentes estavam há mais de dois anos em programas de acolhimento institucional. No entanto, desde agosto de 2009 há uma nova Lei (nº 12.010) que dispõe sobre o aperfeiçoamento da sistemática prevista para garantia do direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes (ECA, 1990). Diante dos resultados obtidos nesta investigação e da certa morosidade na implementação de novas leis, são necessários trabalhos de informação, intervenção e apoio às famílias e aos profissionais que trabalham nestas

instituições. Quando os programas de acolhimento institucional possuem infra-estrutura adequada e profissionais capacitados, o acompanhamento e monitoração das crianças e suas famílias são mais efetivos e eficazes. Pois considerar as famílias em suas fragilidades, mas também em seu potencial, é fundamental para avaliar quando a reintegração da criança na sua família de origem é possível. Ainda que em algumas instituições haja dificuldades, verificam-se inúmeras modificações e melhorias ao longo dos anos, tanto na legislação como na qualidade do atendimento à infância e juventude nestes espaços de proteção.

Embora o percentual de reprovações tenha sido alto nos dois grupos investigados neste estudo, ainda assim as crianças e adolescentes que viviam em programas de acolhimento institucional apresentaram um número maior de reprovações, abandono e expulsões na escola. As fragilidades de vínculo com a escola e o baixo rendimento escolar podem deixar essas crianças e adolescentes ainda mais vulneráveis. Em específico, o frágil vínculo escolar e o fracasso acadêmico do grupo do acolhimento podem ser produtos das adversidades vivenciadas anteriormente. No entanto, as crianças e adolescentes que viviam com suas famílias também devem ser estimuladas quanto às atividades escolares, nem sempre tão atrativas e contextualizadas à sua realidade. De acordo com Alves-Mazzotti (2008), a educação de crianças e adolescentes pobres é um desafio à escola, uma vez que esta possui o papel de ruptura com o ciclo de pobreza. Esta autora assinalou que, muitas vezes, um baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele e, conseqüentemente, interagir de forma diferente com estes alunos, o que pode resultar em menos oportunidades para o aprendizado e diminuição da auto-estima dessas crianças.

O bem-estar subjetivo e os eventos estressores do grupo longitudinal

As análises realizadas indicaram efeito do contexto de desenvolvimento entre os participantes do estudo, que diferiram em relação à frequência e ao impacto dos eventos estressores. Em ambas as dimensões dos eventos de vida as crianças e adolescentes de programas de acolhimento institucional apresentaram média superior quando comparados aos que viviam com sua família. Ainda que a literatura chame atenção para o efeito do acúmulo dos eventos, também considera que cada pessoa possui uma percepção individualizada sobre o que considera mais ou menos estressante (Koller & De Antoni, 2004; Kristensen, Leon, D’Incao, & Dell’Aglío, 2004). Assim há a necessidade de mensurar não apenas a ocorrência de eventos estressores, mas também a dimensão subjetiva, como a pessoa percebeu o evento vivenciado. Para Koller e De Antoni (2004), esses critérios são tão objetivos (nº de vezes e

estágio desenvolvimental em que o evento ocorreu) quanto subjetivos, já que envolvem a avaliação subjetiva dos indivíduos.

Estes dados sobre os eventos negativos de vida corroboram o fato de que as crianças e adolescentes do GA necessitaram do acolhimento como uma medida protetiva quando a família não pode mais oferecer apoio, segurança e suporte emocional e material, ou ainda que neste ambiente foram vítimas de violência. O acolhimento embora tenha trazido apoio e segurança, nem sempre consegue amenizar os sentimentos mobilizados pelo afastamento com a família e pelas situações adversas vividas. De acordo com Siqueira e Dell'Aglio (2006), muitas vezes, o ambiente familiar constitui um fator de risco, com relações marcadas pelo estresse, conflito e instabilidade. Tais experiências podem refletir sobre o desenvolvimento posterior das crianças, mesmo quando elas já foram afastadas desta dinâmica e a separação em si não constituiu o único fator decisivo, mas também tudo que foi vivenciado.

Apesar disso, os dados demonstraram que a saída de crianças e adolescentes de suas famílias por situações de violência, negligência e abuso pode explicar a média superior que o grupo do acolhimento deste estudo atingiu em relação à satisfação com a não violência quando comparadas às que viviam com a família. Os institucionalizados possivelmente foram vítimas e expectadores de situações de violência, significando a entrada na instituição de acolhimento um rompimento com este ciclo de risco desenvolvimental. Bronfenbrenner (1979/1996) mencionou que, além da família, outras instituições podem servir como ambientes acolhedores para o desenvolvimento humano, como a escola e os programas de acolhimento institucional, a partir dos primeiros anos de vida da criança. No entanto, as relações nestes ambientes devem ser pautadas pela reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade (Bronfenbrenner, 1991). Ao mesmo tempo, esse contexto pode potencializar processos proximais que dispõe de características tais como orientações comportamentais ativas, funcionamento efetivo da pessoa através de suas experiências, habilidades e conhecimentos capazes de favorecer conjuntamente o desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Os grupos da família e do acolhimento diferenciaram-se na média de satisfação com a família, sendo que o grupo da família apresentou maior satisfação com a família do que o grupo do acolhimento. De acordo com Fernandes (2007), não é apenas a estrutura familiar que influencia o bem-estar e a satisfação dos filhos, mas também a relação com seus pais e a capacidade familiar de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento. Sendo assim, é compreensível que uma criança que vive em uma instituição de acolhimento e foi afastada de sua família por situações de negligência, abandono ou violência sinta-se menos satisfeita com seu grupo familiar do que as crianças que estão com suas famílias. Considerando os dados

verificados por este estudo, as crianças e adolescentes institucionalizados além de vivenciarem situações mais adversas na família que culminaram na entrada no acolhimento, possivelmente seu ambiente familiar apresentava mais conflitos, maior ineficiência parental e privações associadas à condição socioeconômica de seus pais (baixa escolaridade e empregos informais e pouco remunerados). Tais aspectos justificam a menor satisfação com a família dos institucionalizados. Por outro lado, as crianças e adolescentes que viviam com suas famílias demonstraram que, apesar da condição de vulnerabilidade de suas famílias, ainda assim foi possível expressar a satisfação com a família. Além disso, um estudo brasileiro realizado com adolescentes institucionalizados verificou que os mesmos guardavam lembranças do período vivido em instituições que, muitas vezes, são menos traumáticas e dolorosas do que aquelas relativas à vivência familiar (Arpini, 2003).

A literatura (Nickerson & Nagle, 2004; Suldo & Huebner, 2004) aborda que à medida que os filhos percebem que seus pais os monitoram e oferecem apoio emocional e material, encoraja-os a pensar e agir de maneira autônoma, eles se sentem mais felizes e satisfeitos com a família. Além disso, segurança, comunicação aberta e entendimento entre pais e filhos estão relacionados a resultados positivos e, conseqüentemente, levam à maior satisfação com a família. No entanto, quando esses aspectos não são vivenciados, o resultado é uma maior insatisfação com a família. Muitas vezes, as vulnerabilidades e riscos da família levam a resultados desenvolvimentais disfuncionais que trazem conseqüências negativas ao bem-estar de crianças e adolescentes. Os resultados disfuncionais são manifestações recorrentes de dificuldades da pessoa em desenvolvimento, especialmente na manutenção do controle e integração do comportamento em diversas situações. Em ambientes desorganizados e com privações, tais manifestações têm sido mais frequentes e severas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Esse cenário de adversidades pode ser exemplificado pelo número de eventos estressores vividos pelos participantes deste estudo e acrescido das vulnerabilidades familiares. No entanto, culpabilizar estas famílias não é a solução, pois elas também se mostraram em condições de vulnerabilidade importantes, com seus progenitores com baixa escolaridade, em atividades laborais de baixa remuneração e com poucas condições dignas de trabalho e com escassos recursos econômicos. Nestas condições de desenvolvimento, é importante considerar as situações de risco que estas crianças e adolescentes vivenciam, mas também a vulnerabilidade a que suas famílias se encontram. É com este foco que as intervenções e os serviços de assistência e de apoio social e afetivo devem concentrar-se, trabalhando com ações que fortaleçam as famílias em situação de risco, por intermédio do empoderamento parental e melhorias ao funcionamento familiar. Pois, segundo Eschiletti-Prati, Couto e Koller (2009), frente aos riscos, muitas vezes, o sistema familiar responde de

maneira ineficaz, impossibilitando uma base saudável para o desenvolvimento de seus membros e uma reação funcional diante das adversidades.

As análises mostraram que os adolescentes deste estudo estavam menos satisfeitos com suas famílias do que as crianças. De acordo com Nickerson e Nagle (2004), os adolescentes, em especial, tendem a comunicar-se menos com seus pais e sentem que estes não os compreendem, diminuindo a satisfação com a família. Os autores alegam que a direção entre essas variáveis é bidirecional e, portanto, a diminuição da satisfação com o grupo familiar pode levar a prejuízos na comunicação entre pais e filhos. Do mesmo modo, o aumento da autonomia característico da adolescência pode causar problemas de ajuste entre os interesses do adolescente e as restrições e exigências familiares e escolares, resultando certa insatisfação com a situação.

As meninas do estudo apresentaram mais afeto negativo que os meninos. O afeto negativo revela insatisfação e envolve a manifestação de emoções negativas como raiva, medo, culpa e vergonha (Giacomoni, 2002). A literatura não parece ser consensual quanto aos níveis diferentes de afeto negativo entre os sexos. Alguns estudos (Ingram, Cruet, Johnson, & Wisnicki, 1988; Poletto & Koller, *in press*; Zanon & Hutz, 2010) evidenciaram que as meninas apresentaram níveis mais altos de afeto negativo, entretanto outros (Arteche, 2003; Giacomoni, 2002; Morais, 2009) não encontraram diferenças em relação ao afeto negativo entre os sexos.

Estudiosos (Broderick & Korteland, 2002; Ingram, Cruet, Johnson, & Wisnicki, 1988) assinalaram que a diferença encontrada em relação ao afeto negativo entre os sexos poderia estar relacionada ao fato de que as mulheres parecem mais atentas para suas emoções e sentimentos e expressam suas angústias mais frequentemente que os homens. Além disso, elas comunicam e reconhecem mais facilmente estes sentimentos e suas manifestações.

Neste estudo, as meninas também apresentaram maior impacto dos eventos estressores de vida do que os meninos. Diante desses resultados, o afeto negativo pode manifestar-se mais fortemente quando o impacto dos eventos de vida negativos está mais presente e intenso, como evidenciado neste estudo. Neste sentido, os dados corroboraram outras investigações que associam a vivência de eventos de vida negativos e estressores à redução de afeto positivo e aumento de afeto negativo (Paludo, 2008; Watson, 1988). Além disso, parece também explicar a diferença encontrada na manifestação dos afetos entre meninos e meninas, uma vez que diversos estudos (Fujita, Diener, & Sandvik, 1991; Pressman & Cohen, 2005) têm verificado que a diferença entre os sexos na expressão de afeto se deve à participação de fatores como o acúmulo de eventos negativos, componentes biológicos e traços de personalidade.

As análises indicaram que as crianças e adolescentes do acolhimento apresentavam mais afeto negativo que as que moravam com suas famílias. Pode-se supor que situações de violência, negligência e abandono mobilizaram a maior expressão de afeto negativo presentes nas crianças e adolescentes que necessitaram do acolhimento como medida de proteção. Possivelmente, a maior vivência de eventos e de impacto das situações adversas vividas podem também explicar os níveis maiores de afeto negativo no grupo do acolhimento. Esse resultado vai ao encontro de afirmativas da literatura que indica que a intensidade como são sentidos e percebidos os eventos de vida estressores aumentam os níveis de afeto negativo (Paludo, 2008), assim como a probabilidade de comprometimento no desenvolvimento da criança (Haggerty, Sherrod, Garmezy, & Rutter, 2000), quando esta não é assistida pela rede ou não há possibilidades de ressignificar as adversidades vividas.

Considerando apenas o GA, verificou-se que as meninas apresentaram níveis superiores de afeto negativo comparados aos dos meninos, no entanto com o tempo essa diferença se dissipa e os níveis de afeto negativo diminuem. Diante disso, o acolhimento pode colaborar para a mobilização de estratégias para o enfrentamento de eventos de vida negativos agregado ao afastamento do ambiente adverso da família, promovendo o decréscimo da manifestação de emoções negativas. Além disso, ao identificarem suas vivências comparando-as às de seus pares, podem reconhecer e entender mais claramente as situações adversas que experienciam.

Dessa forma, o favorecimento de relacionamentos mais positivos, seguros e recíprocos nos contextos nos quais crianças e adolescentes participam permitem que haja incremento no ritmo e na ocorrência dos processos desenvolvimentais (Bronfenbrenner & Morris, 1998), neste caso pelo processamento do afeto negativo e das situações adversas. Ou seja, processos proximais ocorrem permitindo que a trajetória de vida de crianças e adolescentes incentive a expressão de competências no âmbito social, cognitivo e afetivo e, em alguma medida, diminuam o impacto sentido pelas adversidades. Porque para Bronfenbrenner (2005), o desenvolvimento humano ocorre através de interações recíprocas, os denominados processos proximais, que são relações progressivamente mais complexas entre um organismo humano ativo, em evolução biopsicológica, e pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente externo imediato.

Segundo Paludo (2008), as emoções positivas não só ajudam as pessoas a sentirem-se bem e felizes, como também contribuem para superar e encontrar significados positivos nas situações estressoras e adversas. Não foi encontrada diferença entre as crianças e adolescentes que viviam no acolhimento e os que estavam com suas famílias em relação aos níveis de afeto positivo. Este resultado indicou que não houve prejuízo de expressão de emoções positivas,

mesmo diante das adversidades vividas, principalmente considerando o grupo do acolhimento.

Também não foi encontrada diferenciação entre os sexos na manifestação de afeto positivo, resultado equivalente a outros estudos com crianças e adolescentes (Arteche, 2003; Paludo, 2007). Em geral, a literatura (Fujita, Diener, & Sandvik, 1991; Fredrickson, 2001; Froh, Yurkewicz, & Kashdan, 2009) têm verificado que haveria pouca diferença entre os sexos na balança dos afetos. Além disso, assinalam que a manifestação afetiva favorece que as emoções positivas equilibrem os afetos negativos, propiciando maior estabilidade e processos de resiliência diante das adversidades.

Os contextos de desenvolvimento não se diferenciaram em relação nível de satisfação com o *self*. Isso indica que mesmo vivendo em instituições de acolhimento, com possíveis rupturas e situações de violência, negligência e abandono, os institucionalizados parecem ter a possibilidade de sentir-se bem e satisfeitos consigo mesmos após as adversidades que vivenciaram. Esse resultado reitera que quando os contextos escolares, familiares ou institucionais e as relações de amizade com os pares são positivas e saudáveis potencializa a vivência de emoções positivas que incrementam a satisfação com o *self* (Leung, McBrid-Chang, & Lai, 2004; Nickerson & Nagle, 2004; Vera et al., 2008). Todos esses componentes dos ambientes e relações saudáveis podem ainda funcionar como fatores de proteção especialmente para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, como as deste estudo.

Ainda que os grupos da família e do acolhimento não tenham se diferenciado em relação à satisfação com as amigas, a análise multivariada realizada verificou que apenas o grupo que vivia com a família aumentou significativamente de T1 para T2 a satisfação com as amigas. Esta análise indica que tanto as crianças que viviam no acolhimento como as que moravam com a família experimentaram vivências positivas e de satisfação com os amigos, embora apenas os participantes que viviam com a família aumentaram a média de satisfação com as amigas. As crianças e adolescentes institucionalizados podem estar mais fragilizados emocionalmente e sentirem mais fortemente algum desapontamento com seus pares. Associado a isso, podem experimentar mais intensamente os aspectos negativos da amizade conforme identificam Duarte e Souza (2010). De acordo com os autores, as amigas possuem aspectos positivos (sentimentos positivo e satisfação com a amizade) e negativos (desapego, conflito, submissão, ciúmes e preocupação). Geralmente tais aspectos positivos e negativos encontram-se entrelaçados e, em algumas amigas, um deles pode sobressair por algum momento.

A literatura vem assinalando (Cole & Cole, 2004; Garcia, 2005) que as atividades e interações mais intensas devido à escolarização cada vez mais precoce contribuem para a importância crescente das relações de amizade na vida da criança, assim como algumas características pessoais (habilidades de resolução de conflitos, boa comunicação, competência social) influenciam a satisfação com as amizades. Ao mesmo tempo, constatou-se que crianças com amigos no ambiente escolar apresentaram um maior grau de ajuste à vida escolar e as amizades neste contexto geraram atitudes mais positivas referentes à escola. Este aspecto pode compor outro indicativo da possibilidade de vislumbrar resultados desenvolvimentais positivos na presente amostra.

Os grupos de diferentes contextos também não se diferenciaram em relação à satisfação com a escola. Possivelmente a vivência escolar prazerosa participa como um microsistema protetivo já que as vivências de aprendizado e incentivo ao florescimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas favorecem o desenvolvimento positivo e saudável de crianças e adolescentes. A participação da escola, especialmente na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, pode ser um divisor de águas em suas trajetórias de vida, pois muitas vezes, suas famílias não podem dar o suporte necessário pelas inúmeras adversidades a que são submetidas.

Os adolescentes apresentaram uma satisfação menor em relação à escola do que as crianças. Esse resultado pode ser reflexo de que o sentimento de independização e de autonomia que ganham forças durante a adolescência podem colidir com as exigências acadêmicas. Ao mesmo tempo, as expectativas e necessidades dos adolescentes referentes à escola podem não estar sendo atendidas. Um dos aspectos que podem também colaborar com isso é o fato de ter problemas com professores contribuindo para a diminuição da satisfação com a escola. Diversos estudos (Lisboa, 2005; Njaine & Minayo, 2003) assinalam dificuldades de alunos para lidar com o descaso da escola e a violência verbal de professores e funcionários da escola. O cenário que se apresenta é de alunos encontrando professores com atitudes distantes e autoritárias e com possibilidades de diálogo quase inexistente e de professores sentem seu prestígio diminuído diante de seus alunos, uma vez que não são mais modelos a serem seguidos, pois muitas vezes, são apontados pelos próprios alunos como profissionais fracassados que não souberam ganhar dinheiro e *status* em uma sociedade que não valoriza mais o professor (Njaine & Minayo, 2003). Ainda referindo-se a esses conflitos educacionais, considera-se que o desencontro entre professores e alunos pode ser mediado quando houver a possibilidade de acolhimento e diálogo. Ou também através de trabalhos que dêem alternativas à resolução de conflitos e que potencializem os laços de convivência no

ambiente escolar e, conseqüentemente, incrementem a satisfação com a escola, especialmente quando se pondera as especificidades e necessidades de alunos e professores.

Neste sentido, a escola pode representar para os participantes deste estudo um contexto de apoio que mais funciona como fator de proteção que pode amenizar os danos causados pela vivência de adversidades, além de ser um ambiente de aprendizado de letras e números, inclusive com possíveis fracassos acadêmicos (Poletto, 2007). Ao mesmo tempo, a abordagem bioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Morais, 2009) chama atenção para a importância do “*timing*” que leva em consideração o que acontece com a pessoa e em que momento. Tomando a participação da comunidade escolar na vida de uma criança ou adolescente, a escola se encontra em um tempo ótimo ao poder mediar, acolher e empoderar a criança para lidar com as adversidades e preservar suas emoções positivas. Como consequência, mesmo em situação de vulnerabilidade, a criança que vive no acolhimento ou em uma família, poderá experimentar afeto positivo e apresentar satisfação em relação a si mesma, uma vez que a satisfação com o *self* também não se diferenciou entre os grupos da família e do acolhimento.

Ainda considerando os níveis de afeto positivo as crianças apresentaram índices superiores aos adolescentes. Segundo Hernangómez, Vázquez e Hervás (2009), o que deixa alguém feliz aos dez anos não pode ser o mesmo que o deixa feliz aos 15, 45 ou aos 79 anos. No entanto, a literatura tem apresentado que crianças e adolescentes possuem níveis de bem-estar similares aos encontrados em adultos. Mesmo assim é possível encontrar variações desse nível ao longo da vida (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Hernangómez, Vázquez, & Hervás, 2009).

Os adolescentes que participaram deste estudo mostraram-se menos satisfeitos com sua família, sua escola e consigo mesmos e também experienciaram menos afeto positivo. Esses resultados confirmam que na adolescência, há aumentos na expressão das emoções negativas, diminuição de emoções positivas e certa diminuição da satisfação vital entre os 12 e 16 anos, principalmente nas adolescentes (Casas et al., 2007). Além disso, a adolescência configura-se um período em que o adolescente avalia os aspectos familiares, sendo possível que diminua sua satisfação com a família. Para os adolescentes que estavam afastados de suas famílias por situações de violência, negligência ou abandono e viviam em instituições de acolhimento, sua insatisfação com a família pode ser ainda maior. As análises realizadas constataram que os adolescentes do acolhimento se sentiam menos satisfeitos com a família do que os adolescentes que viviam com sua família, possivelmente reflexo das situações vividas na família.

O número de eventos estressores vividos pelos adolescentes deste estudo foi maior quando comparado às crianças. Resultados semelhantes a estes foram verificados em outros estudos com adolescentes do Rio Grande do Sul (Kristensen, Leon, D’Incao, & Dell’Aglío, 2004; Paludo, 2008). Além disso, a adolescência compreende um período desenvolvimental em que a probabilidade de desenvolver estresse aumenta, diante da necessidade de adaptação solicitada ao indivíduo em relação a mudanças corporais, de identidade e de papéis sociais (Otta & Fiquer, 2004). Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de habilidades cognitivas confere aos adolescentes melhores condições para reconhecer e avaliar o que acontece de ruim.

Os participantes deste estudo longitudinal apresentaram significativos aumentos de T1 para T2 nas seguintes dimensões de satisfação de vida: satisfação com o *self*, satisfação com o *self* comparado, satisfação com a não-violência e satisfação com as amigas. Esses resultados indicaram que as crianças e adolescentes participantes deste estudo aumentaram a satisfação consigo mesmos, quando fazem uma comparação da sua vida com as de seus pares, com suas amigas e também quando não presenciam e são vítimas de violência. O questionamento sobre dimensões da satisfação de vida pode ter convidado crianças e adolescentes a refletirem sobre tais dimensões de sua vida. Apenas a satisfação com a escola apresentou um decréscimo de T1 para T2. Este resultado adverte que infelizmente nem sempre as vivências escolares são prazerosas devido a situações de *bullying*, dificuldades de lidar com as diversidades, conflitos com professores, entre outras.

Foi verificado um aumento ao longo do tempo em relação à satisfação com o *self* comparado tanto com o grupo que vivia no acolhimento como com o grupo da família, no entanto esse aumento foi maior para as crianças e adolescentes que viviam com sua família. A satisfação com o *self* comparado é obtida quando a pessoa faz avaliações comparativas através de seus pares, relacionando ao lazer, à amizade e à satisfação de desejos e afetos (Giacomoni, 2002). Possivelmente o aumento observado de T1 para T2 deve-se ao fato de que tanto as crianças e adolescentes de ambos os contextos fizeram comparações com seus pares e perceberam-se mais satisfeitos com sua vida quando consideravam a de seus pares. Na vivência do acolhimento, por exemplo, os internos podem comparar sua história com outras piores de seus companheiros e passam a sentir-se mais satisfeitos quando consideram a sua. Alguns autores (Arteche, 2003; Feinberg, Neiderhiser, Simmens, Reiss, & Hetherington, 2000) têm considerado que as comparações sociais entre o próprio *self* e os outros, especialmente familiares e pares da mesma idade seria parte do construto de auto-estima. No entanto, possivelmente as situações vividas pelos participantes do acolhimento podem ter

interferido neste menor aumento da satisfação com o *self* comparado quando comparado ao grupo da família.

Embora em relação à satisfação com não-violência apenas o grupo que vivia com a família aumentou significativamente de T1 para T2. Este fato possivelmente deve-se à possibilidade de reflexão sobre situações de violência, presenciadas ou não. Além disso, outro aspecto pode ser levantado, que a ordem de aplicação dos instrumentos pode ter influenciado de alguma maneira este aspecto. Antes da aplicação da escala multidimensional de satisfação de vida, a criança respondia ao Inventário de Eventos Estressores, em um total de 60 eventos. Vários participantes quando questionados se haviam vivido respondiam que não, mas acrescentavam que se vivessem seria muito ruim, por exemplo, ter que morar em uma instituição de acolhimento ou ser levado ao conselheiro tutelar ou ser impedida de ver um dos pais. Tendo em vista, esses aspectos, sugere-se que outros estudos que associem a avaliação de medidas de bem-estar a situações estressoras, que iniciem pelos instrumentos relacionados ao bem-estar para evitar a sensibilização aos materiais utilizados.

Ao analisar apenas os participantes institucionalizados verificou-se uma interação do tempo de instituição, com o gênero e os tempos da coleta (T1 e T2) em relação à satisfação com o *self* (ver Figura 7). Esta interação revelou resultados interessantes acerca da consequência da institucionalização sobre o bem-estar, mas acima de tudo, da necessidade de investir em apoio e assistência às famílias em vulnerabilidade social, em especial as que tiveram seus filhos egressos em programas de acolhimento institucional.

Os resultados indicaram que os grupos que estavam institucionalizados entre sete e 12 meses e por mais de 25 meses não apresentaram diferença significativa em relação ao nível de satisfação com o *self* de T1 para T2, embora seus valores fossem inferiores ao grupo que estava na instituição entre 13 e 24 meses. No entanto, verificou-se que houve um aumento significativo de T1 para T2 na satisfação com o *self* no grupo que estava entre 13 e 24 meses na instituição. Estes achados indicaram que as situações de violência, negligência e abandono vivenciadas podem ter interferido na sua satisfação com o *self*, em especial até o primeiro ano na instituição. Sugeriram ainda que quando as crianças e os adolescentes chegavam ao acolhimento estavam com a satisfação com o *self* diminuída, supostamente devido às vivências por necessitar de proteção da instituição e terem sido afastadas da família. Nesta amostra de institucionalizados, as adversidades vividas, o afastamento da família e o ingresso na instituição parecem então influenciar negativamente o bem-estar subjetivo, mas após o primeiro ano na instituição as crianças e adolescentes que estavam na instituição entre 13 e 24 meses aumentaram a satisfação com o *self*. Esse resultado pode ser reflexo do afastamento das situações adversas vividas e da atenção e cuidado recebidos na instituição. Os programas de

acolhimento institucional, enquanto novos contextos de desenvolvimento, oportunizaram recursos às crianças e aos adolescentes para a construção de respostas socialmente apropriadas para lidar com as situações adversas e permitir crescimento psicológico e a promoção de saúde física e mental (Bronfenbrenner, 1979/1996; Santos & Bastos, 2002). Diante disso, independente do contexto no qual as crianças ou os adolescentes estiveram, se este for um espaço favorável ao seu desenvolvimento psicológico saudável e marcado por interações baseadas em sentimentos positivos, reciprocidade e equilíbrio de poder possivelmente proporcionará melhor qualidade de vida e bem-estar (Poletto & Koller, *in press*). Outro estudo realizado com crianças institucionalizadas indicou que o tempo de institucionalização revelou-se um componente importante, visto que as crianças que viviam no acolhimento há mais tempo apresentaram indicadores de uma auto-imagem mais integrada (Pasian & Jacquemin, 1999). Dessa forma, a instituição não é sempre vivida como um “mau” lugar, assim como a família nem sempre é um contexto privilegiado e protetor.

As crianças e os adolescentes que estavam há mais de dois anos no acolhimento apresentaram uma média de satisfação com o *self* melhor dos que os acabaram de chegar, mas pior quando comparados aos que estavam na instituição entre 13 e 24 meses, reforçando a necessidade de investimento em programas que possam promover a reinserção familiar ou um outro lar que forneça cuidados, atenção e o carinho que crianças e adolescentes carecem para desenvolver-se com saúde e bem-estar. Não por acaso, a nova legislação de agosto de 2009 (Lei nº 12.010) que dispõe sobre o aperfeiçoamento da sistemática prevista para garantia do direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes, na forma prevista pelo ECA (1990, Lei no 8.069), vai ao encontro desta situação ao restringir a permanência de crianças e adolescentes em até dois anos em programas de acolhimento institucional (ver http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm). Ao explorar a interação encontrada, o aumento em relação à satisfação com o *self* foi principalmente entre os meninos, visto que entre as meninas o aumento não foi significativo. Isso pode indicar que a intervenção da instituição possivelmente foi mais eficaz em relação à satisfação com o *self* nos meninos.

O presente estudo confirmou diversos aspectos já verificados no primeiro estudo. Entre eles: a fragilidade do vínculo escolar das crianças e adolescentes institucionalizados, suas vivências maiores de eventos estressores e do impacto dos mesmos, menor satisfação com a família e maior expressão de afeto negativo quando comparadas às que viviam com a família. No entanto, apesar das adversidades e fragilidades, ainda assim o grupo do acolhimento preservou a expressão de afeto positivo, de satisfação com amigos, com o *self* e com a escola, como verificado no grupo da família. Os resultados evidenciaram ainda a

contribuição das instituições de acolhimento para o bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes que necessitaram de seus cuidados e proteção. O grupo da família também apresentou bons índices dos componentes de bem-estar subjetivo, apesar da condição de vulnerabilidade de suas famílias.

CAPÍTULO VI - ESTUDO III

MÉTODO

Delineamento e objetivos

O Estudo III caracterizou-se como uma investigação transversal, com características exploratórias e descritivas. O objetivo geral do Estudo III foi analisar a perda amostral do estudo longitudinal considerando o bem-estar subjetivo e os eventos de vida estressores das crianças e adolescentes não reentrevistados em T2. Os objetivos específicos do Estudo III foram: a) caracterizar os participantes que não foram entrevistados em T2, mas que participaram de T1 (Grupo de *Attrition*); b) verificar em quais variáveis em estudo: satisfação de vida, afeto positivo, afeto negativo, frequência e intensidade de eventos estressores se diferem ou se assemelham os participantes de T1 e T2 (Grupo T1/T2) dos que participaram de T1 e não de T2 (Grupo de *Attrition*), e; c) investigar a partir das informações das escolas e das instituições de acolhimento os motivos da não localização dos participantes que não foram entrevistados em T2.

Participantes

Fizeram parte deste estudo, 322 crianças e adolescentes (Grupo de *Attrition*) que compuseram parte da amostra do Estudo I no Tempo 1 e que não foram encontradas para reavaliação no Tempo 2. A idade média foi de 11,50 ($SD=2,09$) e variou de sete a 16 anos. Compuseram este grupo 155 meninas (48,1%) e 167 meninos (51,9%), sendo que 227 (70,5%) viviam com a família e 95 (29,5%) moravam em instituições de acolhimento. A perda amostral de T1 para T2 foi de 29,8%.

Compuseram ainda este estudo, 758 crianças e adolescentes (Grupo T1/T2) que participaram de T1 e T2. A média de idade foi de 10,99 anos ($SD=1,98$), com faixa etária entre sete e 16 anos. Fizeram parte do Grupo T1/T2 381 meninas (50,2%) e 377 meninos (49,8%), considerando o contexto de desenvolvimento, 570 (75,1%) viviam com a família e 188 (24,9%) moravam em instituições de acolhimento

A Figura 1 (ver p. 57 na seção Método/Participantes do Estudo I) apresenta o diagrama amostral dos Estudos I, II e III, com as informações relativas ao número de participantes em cada um dos tempos e estudos. Outros dados sobre os participantes estão na seção Resultados deste estudo.

Instrumentos

Foram usados os mesmos instrumentos que o Estudo I (ver p. 54 nesta tese).

Procedimentos

O presente estudo utilizou os mesmos procedimentos de coleta do Estudo I. Além de considerar os dados dos participantes do grupo T1/T2 e do grupo de *Attrition* (ou seja, que participaram de T1 e não de T2), este estudo obteve através de documentos escolares e institucionais os dados dos participantes e, também, por intermédio de conversas informais com professores, funcionários das instituições e de colegas das crianças e adolescentes. Esses contatos permitiram, mesmo que parcialmente, o conhecimento dos motivos pelos quais as crianças e adolescentes não foram encontradas em T2.

RESULTADOS

Dentre as 1080 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que participaram do Estudo I – denominado transversal ou T1 -, 758 foram entrevistados novamente, compondo T2, o Grupo T1/T2. Dentre os que foram reentrevistados, apenas 580 participantes fizeram parte do Estudo II – denominado longitudinal, por terem todas as informações completas necessárias às análises realizadas. O Estudo III teve como principal objetivo analisar a perda amostral do estudo longitudinal, considerando o bem-estar subjetivo e os eventos de vida estressores das crianças e adolescentes não reentrevistados em T2. Considerando o objetivo específico A: “caracterizar os participantes que não foram entrevistados em T2, mas que participaram de T1” – realizou-se análise descritiva univariada através da apresentação de frequências, percentuais, médias e desvios-padrão. Além disso, foram também utilizadas análises bivariadas: Teste *t* de Student e *Qui*-quadrado para verificar diferenças em relação aos dados biossociodemográficos do grupo da família e do acolhimento que não foram localizados em T2. Quanto ao objetivo específico de “verificar em quais variáveis: satisfação de vida, afeto positivo, afeto negativo, frequência e intensidade de eventos estressores se diferem ou se assemelham os participantes de T1 e T2 (Grupo T1/T2) dos que participaram de T1 e não de T2 (Grupo de *Attrition*)” foram realizadas análises bivariadas através de Teste *t* de Student e *Qui*-quadrado. Para atingir o objetivo específico de “investigar a partir das informações das escolas e das instituições de acolhimento onde estão os participantes que não foram entrevistados em T2”, obteve-se, embora parcialmente, informações com as secretarias das escolas e dos programas de acolhimento institucional e, também a partir de conversas informais com professores, funcionários das instituições e de colegas das crianças e adolescentes.

Motivos da não localização do grupo de Attrition

Para buscar as informações apresentadas sobre a não localização de 322 participantes em T2 foram consultadas as secretarias das escolas e instituições que por meio de documentos forneceram informações de onde poderiam estar as crianças e adolescentes que participaram de T1. Além disso, as informações também foram obtidas através de conversas informais com professores, funcionários das escolas e instituições e de colegas das crianças e adolescentes do grupo de *Attrition*. Foi constatado que os motivos foram semelhantes tanto para as crianças e adolescentes não localizados em T2 de Porto Alegre como nas cidades do interior. A Tabela 17 abaixo apresenta os motivos da não localização em T2 de participantes por contexto de desenvolvimento.

Tabela 17

Motivos Pelos Quais Não Foi Possível Localizar o Grupo de Attrition (n = 322)

<i>Grupos</i>	<i>Motivos</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Família	Endereço informado inconsistente e sem registro na escola	73	22,7
	Transferência da escola, mas não compareceu na nova escola	61	18,9
	Mudança de cidade	46	14,3
	Transferência da escola, mas não informou nova escola	31	9,6
	Faltas recorrentes na escola nos dias de coleta	15	4,7
	Expulsão da escola	1	0,3
Instituição	Evasão da instituição de acolhimento	46	14,3
	Reinserção na família de origem, mas não localizado no endereço informado	32	9,9
	Instituição não permitiu participação do interno em T2 por mudança de instituição	16	5,0
	Instituição não permitiu participação do interno em T2 por questão judicial	1	0,3

A partir dos resultados da Tabela 17, compreende-se que o principal motivo da não participação das crianças e adolescentes que viviam com a família do grupo de *Attrition* em T2 foi o fato de que os participantes não foram encontrados no endereço informado e a escola também não tinha outras informações do paradeiro de seu aluno (22,7%). Outro fator frequente da não localização em T2 foi que embora a escola fornecesse com precisão que seu(ua) aluno(a) havia solicitado transferência, quando estes eram procurados na nova escola não eram encontrados, ou por não estarem frequentando mais ou porque nunca compareceram (28,5%).

Um dos fatores que contribuiu para a diminuição do número de participantes institucionalizados em T2 foi a evasão dos mesmos dos programas de acolhimento institucional. As crianças e adolescentes institucionalizados transitam por muitos ambientes: casa da família, escola, rua, projetos sociais e, muitas vezes, não retornam à instituição.

Caracterização do grupo de Attrition

Foram levantadas estatísticas descritivas das variáveis biossociodemográficas obtidos em T1: sexo, idade, cidade (ver Tabela 18), nº de irmãos, co-moradia com pais e n. de co-habitantes na moradia (ver Tabela 19). A média de idade foi de 11,50 ($SD=2,09$) e não

houve diferença significativa na média de idade entre os participantes dos contextos de desenvolvimento (família ou acolhimento).

Um teste de *qui-quadrado* revelou diferença significativa considerando os contextos de desenvolvimento e o sexo ($X^2 = 5,14$, $df = 1$, $p < 0,05$). Havia um número maior de meninas no acolhimento (57,9%) do que na família (44,1%). Há um número maior de meninos na família (55,9%) do que no acolhimento (42,1%).

Tabela 18

Frequências e Percentagens de cada Contexto de Desenvolvimento (GA e GF), nas Variáveis Sexo, Idade e Cidade dos Participantes no Grupo de Attrition (n=322)

Dados biossociodemográficos		GF ¹		GA ²	
		f	%	f	%
Sexo	Feminino	100	44,1	55	57,9
	Masculino	127	55,9	40	42,1
Idade (em anos)	7	5	2,2	-	-
	8	22	9,7	7	7,4
	9	23	10,1	11	11,6
	10	27	11,9	16	16,8
	11	23	10,1	16	16,8
	12	31	13,7	12	12,6
	13	48	21,1	14	14,7
	14	40	17,6	18	18,9
	15	7	3,1	1	1,1
16	1	0,4	-	-	
Cidade	Porto Alegre	33	14,5	22	23,2
	São Leopoldo	9	4,0	17	17,9
	Caxias do Sul	16	7,0	2	2,1
	Santa Maria	10	4,4	2	2,1
	Santa Cruz do Sul	37	16,3	8	8,4
	Rio Grande	13	5,7	11	11,6
	Passo Fundo	24	10,6	11	11,6
	Novo Hamburgo	85	37,4	22	23,2

Notas. ¹grupo da família, ²grupo do acolhimento

Tabela 19

Percentuais e Frequências do Número de Irmãos, Configuração Familiar (N. De Co-habitantes na Casa) e Co-Moradia com Pais do Grupo de Attrition (N = 322)

Dados biossociodemográficos	T1				
	GF ¹		GA ²		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Nº de irmãos	nenhum	5	2,2	-	-
	1	37	16,3	7	7,4
	2	60	26,4	22	23,2
	3	49	21,6	14	14,7
	4	29	12,8	12	12,6
	5	15	6,6	14	14,7
	+ 5	29	12,8	24	25,3
	Não respondeu	3	1,3	2	2,1
Nº de co-habitantes na moradia	1	4	1,8	-	-
	2	21	9,3	-	-
	3	47	20,7	5	5,3
	4	44	19,4	1	1,1
	5	50	22,0	1	1,1
	6	18	7,9	2	2,1
	7	19	8,4	1	1,1
	8	8	3,5	-	-
	9	4	1,8	-	-
	10	3	1,3	-	-
+ 10	4	1,8	-	-	
Não respondeu	5	2,2	85	89,5	
Co-moradia com pais	Sim	116	51,1	23	24,7
	Não	105	46,3	65	68,4
	Não conhece	-	-	5	5,3
	Não respondeu	6	2,6	2	2,1

Notas. M(SD) do nº de irmãos: ¹3,18(2,09); ²4,16(2,36)

A partir das Tabelas 18 e 19, os participantes não reentrevistados eram de ambos os sexos, entre nove e 14 anos de idade, com dois a quatro irmãos. Moravam entre três e seis pessoas, entretanto os participantes institucionalizados praticamente não responderam com quantas pessoas moravam.

Um teste *t* de Student revelou diferença significativa entre o número de irmãos de GA e de GF [(*N*= 322, *df*= 154,84); *t*=3,46; *p*<0,001]. As crianças e adolescentes de GA tinham mais irmãos (*M*= 4,16; *SD*= 2,36) do que as que de GF (*M*= 3,18; *SD*= 2,09).

Entre as crianças e adolescentes que viviam em instituições de acolhimento, 54,7% (*n*= 93) tinham irmãos vivendo com eles. Em relação à manutenção do contato com a família,

58 (61,1%) das crianças que moravam em instituições mantinham contato frequente (semanal, quinzenal ou pelo menos mensal) com a família. A Tabela 20 apresenta o tempo de institucionalização.

Tabela 20

Percentuais e Frequências do Tempo de Institucionalização do Grupo de Attrition (n=95)

Tempo de institucionalização	Grupo de Attrition*	
	<i>f</i>	<i>%</i>
Menos de 6 meses	21	22,1
Entre 7 e 12 meses	13	13,7
Entre 13 e 24 meses	12	12,6
Mais de 25 meses	49	51,6

*Nota. *Média do tempo de institucionalização 21,39(25,25)*

Os pais não moravam juntos na maioria dos casos, possuíam escolaridade baixa e não concluíram o ensino fundamental completo. Quanto à ocupação profissional, trabalham em atividades informais e com baixa remuneração. Muitos participantes não souberam informar a escolaridade e a ocupação profissional de seus pais (Ver Tabela 21).

Tabela 21

Percentuais e Frequências da Escolaridade e Ocupação Profissional do Pai e da Mãe dos Participantes do Grupo de Attrition (n=322)

Dados biossociodemográficos		T1							
		GF				GA			
		Pai		Mãe		Pai		Mãe	
		<i>F</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Escolaridade	Não sabe	84	37,0	47	20,7	75	78,9	69	72,6
	Fund. Incompleto	106	46,7	141	62,1	13	13,7	16	16,8
	Fund. Completo	16	7,0	11	4,8	1	1,1	2	2,1
	Médio Incompleto	3	1,3	1	0,4	2	2,1	1	1,1
	Médio Completo	5	2,2	9	4,0	1	1,1	3	3,2
	Superior Incompleto	-	-	7	3,1	-	-	-	-
	Superior Completo	2	0,9	2	0,9	-	-	-	-
	Não respondeu	11	4,8	9	4,0	3	3,2	4	4,2
Ocupação profissional	Não sabe	61	26,9	28	12,3	48	50,5	41	43,2
	Serviço público	5	2,2	4	1,8	-	-	2	2,1
	Comércio	10	4,4	14	6,2	5	5,3	2	2,1
	Autônomo(a)	9	4,0	3	1,3	1	1,1	1	1,1
	Construção civil	28	12,3	-	-	13	13,7	-	-
	Biscate	15	6,6	-	-	7	7,4	-	-
	Serviços domésticos	-	-	46	20,3	-	-	7	7,4
	Não trabalha/do lar	15	6,6	64	28,2	8	8,4	28	29,5
	Industrial	1	0,4	-	-	1	1,1	-	-
	Outros ¹	71	31,3	59	26,0	10	10,5	12	12,6
Não respondeu	12	5,3	9	4,0	2	2,1	2	2,1	

Nota. ¹técnico(a) de enfermagem, pensionista, vigilante, aposentado(a)

Variáveis escolares do grupo de Attrition

Quanto aos dados escolares, os participantes não reentrevistados cursavam de 3^a a 6^a série do ensino fundamental, mais da metade deles já reprovou (58,3%). Alguns deles haviam abandonado ou foram expulsos da escola (Ver Tabela 22).

Um teste *t* de Student revelou diferença significativa entre o nível de escolaridade de GA e de GF [(*n*= 320, *df*= 318); *t*=4,90; *p*<0,001] do grupo de *Attrition*. As crianças e adolescentes de GF tinham uma média maior de escolaridade (*M*= 4,57; *SD*= 1,65) do que as que de GA (*M*= 3,55; *SD*= 1,77). Foram realizadas análises bivariadas de *Qui*-quadrado para verificar possíveis diferenças nas variáveis escolares: abandono e expulsão da escola e repetência em relação ao contexto de desenvolvimento (GF e GA) do grupo de *Attrition*. Foram incluídos nestas análises apenas os participantes que responderam sim e não, por isso os números são diferentes dos apresentados na Tabela 22. Verificou-se diferença significativa para repetência de ano entre os contextos de desenvolvimento (*X*²= 8,61; *df*= 1; *n*= 320;

$p < 0,01$), sendo que GA (71,3%) apresentou uma frequência maior ao GF (53,5%). Foi detectada também diferença significativa para o abandono da escola entre os contextos de desenvolvimento ($X^2 = 60,5$; $df = 1$; $n = 314$; $p < 0,001$), sendo que GA (42,6%) seguiu com frequência maior que GF (6,4%). Entretanto não foi encontrada diferença significativa ($p > 0,05$, $n = 314$) entre os contextos de desenvolvimento para a variável expulsão da escola para o grupo de *Attrition*. No qual os participantes do acolhimento obtiveram frequência de 5,3% e os da família 3,2%.

Tabela 22

Percentuais e Frequências da Série, Repetência, Abandono e Expulsão da Escola dos Participantes do Grupo de Attrition (N=322)

Informações escolares		T1			
		GF		GA	
		f	%	f	%
Série	Primeira	2	0,9	11	11,6
	Segunda	26	11,5	17	17,9
	Terceira	40	17,6	24	25,3
	Quarta	43	18,9	16	16,8
	Quinta	36	15,9	9	9,5
	Sexta	59	26,0	10	10,5
	Sétima	11	4,8	4	4,2
	Oitava	10	4,4	2	2,1
	Não respondeu	-	-	2	2,1
Repetência	Sim	121	53,3	67	70,5
	Não	105	46,3	27	28,4
	Não respondeu	1	0,4	1	1,1
Abandono da escola	Sim	14	6,2	40	42,1
	Não	206	90,7	54	56,8
	Não respondeu	7	3,1	1	1,1
Expulso da escola	Sim	7	3,1	5	5,3
	Não	213	93,8	89	93,7
	Não respondeu	7	3,1	1	1,1

Grupo T1/T2 vs. grupo de *Attrition*

O grupo que participou de T1 e de T2 foi chamado de Grupo T1/T2 e os participantes que não foram entrevistados em T2, mas apenas em T1 foi nomeado Grupo de *Attrition*. Foram realizadas análises bivariadas (Teste *t* de Student e *Qui-quadrado*) para verificar diferenças significativas entre os participantes do Grupo T1/T2 e o Grupo de *Attrition*. Para

tais análises foram selecionadas algumas variáveis biossociodemográficas: contexto de desenvolvimento, nº de irmãos, idade, faixa etária, sexo, nível de escolaridade e outras variáveis escolares: repetência, abandono e expulsão da escola. Além disso, os grupos (T1/T2 e *Attrition*) foram comparados também em relação aos eventos estressores e aos componentes do bem estar subjetivo: afeto positivo e negativo e dos domínios da satisfação de vida: família, amizade, escola, não-violência, *self*, *self* comparado.

Um teste *t* de Student comparou os grupos (T1/T2 e *Attrition*) quanto ao número de irmãos e estes não se diferenciaram significativamente. No entanto, verificou-se pela média desta variável que ambos os grupos são de famílias numerosas, pois as crianças e adolescentes tinham em média mais de três irmãos. Já em relação à média de idade entre os grupos, foi encontrada diferença significativa [($n= 1080$, $df= 537,080$); $t=3,32$; $p<0,001$]. Os participantes do Grupo de *Attrition* ($M= 11,50$; $SD= 2,09$) obtiveram uma média maior de idade quando comparados aos participantes do Grupo T1/T2 ($M= 11,08$; $SD= 1,82$). No entanto, testes de *Qui*-quadrado foram realizados e não se verificou diferença em relação à faixa etária (criança *versus* adolescente), sexo e do número de participantes considerando o contexto de desenvolvimento (instituição de acolhimento e família) entre o grupo T1/T2 e o grupo de *Attrition*.

Em relação às variáveis escolares foram realizados teste *t* de *Student* e *Qui*-quadrado. Um teste *t* de *Student* não revelou diferença significativa no nível de escolaridade entre os participantes (grupo T1/T2 e grupo de *Attrition*). Entretanto, testes de *Qui*-quadrado constataram diferenças significativas entre os grupos nas variáveis abandono da escola [$X^2(1, n = 1068)= 16,47$; $p< 0,001$] e repetência de ano [$X^2(1, n = 1076)= 7,32$; $p< 0,01$] apresentaram diferenças entre os grupos. O grupo de *Attrition* (Repetência: 58,8%; Abandono: 17,2%) obteve maior frequência em relação ao abandono e à repetência de ano comparado ao grupo T1/T2 (Repetência: 49,7%; Abandono: 8,6%). Além disso, os resultados revelaram que houve maior abandono da escola e também maior número de reprovações do que o esperado para o grupo de *Attrition*. Apenas em relação à expulsão da escola os grupos não se diferenciaram.

Para verificar se os dois grupos (grupo T1/T2 e grupo de *Attrition*) diferiam quanto às variáveis que compõem o bem-estar subjetivo e referente aos eventos estressores (frequência e impacto) foram realizadas análises bivariadas (Teste *t* de Student). Em relação às variáveis satisfação com as amizades e impacto dos eventos estressores os dois grupos não se diferenciam ($p>0,05$). O grupo T1/T2 apresentou média significativamente maior de afeto positivo, satisfação com o *self*, com a família e com a escola que o grupo de *Attrition* (ver Tabela 23). No entanto, este grupo apresentou média superior ao grupo T1/T2 nas variáveis:

afeto negativo, satisfação com *self* comparado e não-violência e frequência de eventos estressores.

Tabela 23

Descritivos Estatísticos do Grupo T1/T2 (n= 758) e do Grupo de Attrition (n= 322) das Variáveis: Afeto Positivo e Afeto Negativo e Subescalas de Satisfação de Vida

Variáveis		Grupo T1/T2		Grupo de Attrition		
		<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Afeto	Positivo	3,81(0,64)*	3,70(0,67)	2,22	959	0,027
	Negativo	2,18(0,84)	2,31(0,86)*	2,14	968	0,031
Satisfação de Vida	<i>Self</i>	3,90(0,65)*	3,76(0,72)	2,76	541,86	0,006
	<i>Self</i> comparado	2,99(0,91)	3,16(0,97)*	2,77	1060	0,006
	Não-violência	3,18(1,29)	3,47(1,11)*	3,71	693,20	0,001
	Família	4,25(0,59)*	4,14(0,65)	2,56	551,68	0,011
	Amizade	3,98(0,57)	3,91(0,64)	1,54	525,76	0,123
	Escola	4,17(0,72)*	4,02(0,76)	3,02	1071	0,003
Eventos Estressores	Frequência	18,14(10,11)	21,12(11,15)*	4,28	551,87	0,001
	Impacto	3,02(0,88)	3,11(0,89)	1,62	1071	0,104

DISCUSSÃO

Este estudo permitiu conhecer quem eram os participantes que não foram localizados no segundo momento da coleta (T2) e também, mesmo que parcialmente, verificar quais foram as razões desta não localização. Ainda que a perda amostral do estudo longitudinal não tenha sido muito extensa (29,8%) e a maioria das características biossociodemográficas os grupos fossem semelhantes, em diversas características o grupo de *Attrition* diferiu do grupo que foi entrevistado em T1 e em T2, principalmente nas variáveis relacionadas ao bem-estar subjetivo e aos eventos de vida.

A reflexão e o entendimento da situação de vida e, em especial, de como poderia ser avaliado o bem-estar subjetivo dessas crianças e adolescentes podem auxiliar em futuras investigações e em intervenções junto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Além disso, o presente estudo procurou, de alguma forma, responder a uma das perguntas que os estudos longitudinais fazem: o que ocorreu aos participantes que não foram entrevistados novamente? Esta investigação propôs ainda discutir sobre a realidade das instituições de acolhimento e escolas participantes dos estudos que compõem esta tese.

O contato com as secretarias das escolas e dos acolhimentos e conversas informais com professores, funcionários das escolas e instituições e colegas permitiram, mesmo que parcialmente, levantar as razões da não localização na segunda etapa do estudo longitudinal (T2) do grupo de *Attrition*. Do total de 29,8% das crianças e adolescentes não localizados, a maior perda foi dos participantes que viviam com a família que contribuiu para 21%, já que apenas 8,8% dos institucionalizados não foram reentrevistados. Estes índices sugerem que houve uma maior mobilidade e constantes trocas de ambientes (escola, vizinhança, bairro, por exemplo) das crianças e adolescentes que viviam com suas famílias. Verificou-se que os motivos apresentados da não localização dos participantes foram semelhantes tanto para as crianças e adolescentes de Porto Alegre como nas cidades do interior, considerando o contexto de desenvolvimento. Constantes transições ecológicas são importantes para o desenvolvimento de crianças e adolescentes (Bronfenbrenner, 1979/1996), no entanto quando ocorrem em demasia podem trazer consequências negativas ao causar instabilidade, insegurança e angústia.

O principal motivo da não participação (ver Tabela 17) das crianças e adolescentes que viviam com a família do grupo de *Attrition* em T2 foi não encontrá-los no endereço informado e a escola também não tinha outras informações do paradeiro de seus alunos. Uma das informações de extrema importância em estudos longitudinais foi a solicitação de dados (endereço, telefone, por exemplo) dos participantes que permitissem que se poderia acessá-los

para contatos posteriores. No entanto, ainda assim há riscos que esses dados não estejam sempre atualizados com a mobilidade dos participantes, uma vez que nem sempre foi possível o acesso a tais informações.

Outros fatores que inviabilizaram a localização dos participantes que viviam com a família em T2 estavam também relacionados ao afastamento da escola. Mesmo nos casos em que a escola informava a transferência dos alunos e para que escola, estes não eram encontrados na nova escola. Outra situação ocorrida era a de que a escola apenas sabia informar que o(a) aluno(a) havia solicitado transferência, mas não sabia informar se estava em outra escola. Nestas duas situações, também não foi possível localizar as crianças nos endereços informados, o que inviabilizou a participação no segundo momento da investigação. Conversando com alguns colegas dessas crianças obtinha-se a informação não muito precisa de que a família havia se mudado, que ocorreu algum evento estressor com a família e esta retirou a criança da escola ou simplesmente que não sabiam o que havia ocorrido, porque nunca mais haviam visto os colegas. Embora embasado em informações inconsistentes e com inúmeras lacunas, percebe-se que estas crianças não mantêm uma regularidade de vínculo com a escola, uma vez que foram retiradas da escola pelos pais e/ou responsáveis no decorrer do ano letivo. Quando a reinserção em outra escola é realizada, esta criança passará pelo processo de readaptação ao novo ambiente escolar, com professores, colegas e ambiente novos, essa situação, às vezes, pode influenciar de maneira negativa seu desempenho escolar. Diante disso, constata-se a condição ainda maior de vulnerabilidade que estas crianças e adolescentes vivenciam ao estarem afastados da escola, perdendo o contato com pessoas que compunham sua rede de apoio.

De acordo com Peracchi e Welch (1995), a mudança de endereço, seja para a mesma cidade ou ainda para outra cidade, é uma das causas mais frequentes de perda de participantes em estudos longitudinais. Esta situação foi um dos aspectos marcantes principalmente das crianças e adolescentes que viviam com suas famílias. No presente estudo, não foram conhecidos e identificados os reais motivos do desligamento da criança da escola, quando esta perdia o contato com a família de seu aluno. A evasão escolar é um fenômeno que reflete a outros ainda mais complexos, como por exemplo, o baixo rendimento escolar (Almeida, 2005), verificado no presente estudo quando se descreve diversos aspectos da trajetória escolar do grupo de *Attrition*. Outro aspecto relacionado à evasão foi a dificuldade das crianças em se adaptarem ao ambiente escolar ou vice-versa. A condição de vulnerabilidade, em especial, dos participantes deste estudo, lançou desafios às escolas. Embora o contexto escolar configurasse uma importante ferramenta de ruptura com o ciclo de pobreza (Alves-Mazzotti, 2008), ele precisa desenvolver estratégias que atendam às demandas e necessidades

das crianças em situação de vulnerabilidade social e as mantenham ainda interessadas e engajadas à escola. Muitas vezes, grande parte destas crianças não conta com pais disponíveis que as incentivem nas atividades escolares, comprem materiais escolares. Somados a isso, o acúmulo de circunstâncias adversas funciona como uma força poderosa que, muitas vezes, leva à evasão escolar e, traz um quadro ainda maior de vulnerabilidade. Este cenário resulta em menores oportunidades para o aprendizado, diminuição de auto-estima e um possível comprometimento ao bem-estar dessas crianças. Ao passo, se a escola for efetiva na utilização de estratégias poderia ter diminuído o mecanismo de exclusão social, do abandono escolar precoce e das trajetórias crônicas de insucesso escolar.

Entre os 46 participantes que a escola soube informar que mudaram de cidade (ver Tabela 17), os principais motivos desta mudança devia-se a busca dos pais por melhores condições de vida por meio de da troca de emprego, passar a morar apenas com a mãe após a separação dos pais, maior proximidade a outros familiares. De acordo com Lisboa (2008), os movimentos migratórios possuem outros fatores além dos econômicos (empregabilidade, maior renda, por exemplo). Verifica-se também a participação de fatores subjetivos que visam melhor qualidade de vida, tranquilidade e maior proximidade da família. Segundo a autora, nos casos em que os motivos são subjetivos, quando estes alcançados, são percebidos como positivos, mesmo quando houve redução da renda familiar. No entanto, a partir dos dados desta investigação não é possível alguma inferência neste sentido, mesmo porque ela apenas seria viável através do conhecimento da situação dos participantes não localizados e suas famílias. As recorrentes faltas de alguns alunos à escola também dificultaram o acesso aos participantes. Além disso, como moravam em bairros violentos e de difícil acesso optou-se por não colocar as equipes de coletas em situação de risco.

Considerando os motivos dos participantes que viviam no acolhimento, um dos fatores que contribuiu para a diminuição do número de participantes do grupo de *Attrition* em T2 foi a evasão dos mesmos dos programas de acolhimento institucional (ver Tabela 17). As crianças e adolescentes institucionalizados transitam por muitos ambientes: casa da família, escola, rua, projetos sociais e, muitas vezes, não retornam à instituição. Eles deixam o serviço por vontade própria sem autorização judicial ou da instituição. Esta situação merece algumas reflexões. Segundo Oliveira e Milnitisky-Sapiro (2005), o acompanhamento das práticas cotidianas dos acolhimentos sugere que estes sejam ambientes regrados com inúmeras normas: horários para chegar, sair, tomar banho, falar ao telefone, organizar espaços, por exemplo. Embora necessárias, muitas vezes quando colocadas de maneira rígida provocam práticas cotidianas desprovidas de sentido e significado e irritação aos internos e, conseqüentemente, podem motivar a evasão dos mesmos das instituições. Nesse momento, a

seleção de monitores deve priorizar flexibilidade no trato pessoal, atitude participativa e positiva frente aos conflitos e a capacidade de tolerância não deve ser confundida com permissividade, visto que pode ser associada à firmeza e à segurança (Guará, 1998). Estes aspectos podem ser considerados para refletir sobre os possíveis motivos que levaram aos participantes dos acolhimentos a não regressarem à instituição.

Além desses aspectos, Winnicott (2002) sugere que se possa vislumbrar outra dimensão, uma vez que muitos dos conflitos de crianças e adolescentes institucionalizados vivenciados dentro do acolhimento provêm de experiências significativas de seus próprios lares instáveis. Quando o ambiente familiar foi adverso, não ofereceu interações baseadas em reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade (Bronfenbrenner, 1979/1996), crianças e adolescentes precisam ainda mais de um ambiente capaz de proporcionar-lhes estabilidade, cuidados individuais e a continuidade desses cuidados (Winnicott, 2002). Dessa forma, a evasão das instituições de acolhimento, como ocorreu nesta investigação, pode representar uma tentativa incessante de questionamento da confiança na instituição ou nos monitores: Será que serei acolhido de volta, mesmo após um comportamento "não-aceitável"? Assim sendo, possivelmente, mais importante do que compreender porque os internos evadem, seja compreender e mapear como os acolhimentos têm lidado com estas evasões (Oliveira & Milnitisky-Sapiro, 2005).

Os participantes do acolhimento que retornaram às suas famílias de origem não foram localizados nos endereços informados. Diante do universo de possibilidades que justificassem a mudança de endereço da família, optou-se por não fazer suposições sobre este fator.

Duas instituições não permitiram a participação dos internos em T2. Em um dos casos, a equipe acatou a solicitação do acolhimento para que uma criança não participasse novamente, porque estava abalada devido às questões judiciais que envolviam a família. Houve, ainda, o veto ao contato com os internos que haviam sido transferidos para outra instituição, sem fornecimento de justificativas à equipe.

A falta de informações das crianças sejam as que estavam nas escolas ou as que viviam em instituições de acolhimento deveu-se, em grande parte, às circunstâncias vinculadas à condição de vulnerabilidades desta população. No entanto, possivelmente também devido à complexa realidade que instituições de acolhimento e escolas precisam dar conta. Estes aspectos acrescentam as dificuldades que ambas as instituições enfrentam, muitas vezes, prejudicam a eficiência e a eficácia de suas funções. Entre as dificuldades observadas no contato frequente durante a coleta de dados verificou-se: número de funcionários insuficiente, provocando a sobrecarga de funções, falta de treinamentos e capacitações quanto às situações de conflitos e adversas da qual necessitam intervir, espaço

restrito para reflexões quanto às situações vividas no trabalho e impotência diante da não-resposta da rede para assessorar e atender às demandas das instituições, especialmente nas escolas estaduais.

Muitas instituições de acolhimento possuem um número de funcionários insuficiente, provocando assim sobrecarga de trabalho e dificuldades para a realização satisfatória das funções (Yunes, Miranda, & Cuello, 2004). Além disso, muitos integrantes das equipes de trabalho possuíam baixa escolaridade, poucos tinham clareza de que cuidado, educação e crescimento psicológico são os objetivos primordiais do trabalho institucional de acolhimento. Este cenário pode comprometer a função protetiva que é proposta às instituições e trazer consequências também à saúde dos profissionais.

Uma situação vivida durante a coleta pode exemplificar a realidade e as situações que as instituições enfrentam e denunciam sua fragilidade. No decorrer do segundo momento da coleta longitudinal uma das escolas foi assaltada, o que provocou a interrupção por duas semanas da coleta a pedido da direção da escola. Percebeu-se que a comunidade escolar estava muito fragilizada com a violência sofrida, a escola teve vários computadores e materiais roubados e parte da secretaria destruída pelos ladrões. Este episódio somado à redução do quadro funcional que a escola sofreu, uma vez que naquele ano os cargos de supervisora e orientadora educacional foram extintos, sobrecarregou a função da direção e vice-direção da escola. Essa situação provocou algumas dificuldades na rotina escolar, entre elas a inviabilidade de atendimento a qualquer pessoa, fossem pais de alunos ou funcionário da secretaria de educação que solicitasse permissão para entrar na escola fora dos horários de entrada e saída dos alunos.

Embora esta situação tenha ocorrido em uma das escolas, ela ilustra as adversidades que as instituições vivenciam, pois elas também sentem diretamente os problemas enfrentados pela sociedade: a crescente violência, a realidade de pobreza de muitas famílias e a complexização das problemáticas de seus alunos. Como cobrar a participação na escola de uma mãe que precisa trabalhar 15 horas diárias para sustentar seus três filhos e não pode contar com sua família ou com seu marido que está preso? Situações como esta denunciam não apenas a vulnerabilidade da população atendida pelas instituições, mas também da necessidade de programas de intervenções para o fortalecimento de famílias e das próprias instituições. Pois quando estas dispõem de recursos e profissionais capacitadas poderão promover atividades que sejam efetivas e eficientes junto às populações que atendem.

Dados biossociodemográficos do grupo de Attrition

Os participantes deste estudo em sua maioria tinham de três a cinco irmãos e possuíam famílias numerosas, principalmente os que viviam com a família, visto que os participantes do acolhimento praticamente não responderam com quantas pessoas moravam (ver Tabela 19). A literatura sobre famílias numerosas apresenta resultados controversos, pois alguns estudos (Cecconello, 2003; Farrington, 2002) têm encontrado que família numerosa é uma condição familiar de risco por serem menos estimuladores, pelas possíveis dificuldades de suprimir necessidades básicas, por nem sempre supervisionarem com qualidade seus filhos e a consideram como fator de risco. No entanto, um estudo (Martins, Costa, Saforcada, & Cunha, 2004) realizado no Sul do Brasil, em 1998, verificou que lares com grupos familiares numerosos e a presença de mais de quatro irmãos na mesma residência estiveram associados à qualidade do ambiente. Na presente investigação, levanta-se a hipótese mais vinculada a situação de risco, pois ao analisar outras variáveis, em especial, vinculadas à atividade profissional e nível educacional parental constata-se baixa escolaridade parental, ocupações simples e em condições profissionais subalternas e informais (ver Tabela 21). Além disso, grande parte dos participantes não conhecia a escolaridade e a ocupação profissional do casal parental, principalmente os do GA.

Outra característica verificada foi que em mais da metade dos participantes os pais não residiam juntos. Assim sendo, constata-se instabilidade na constituição familiar, situação mais expressiva no grupo que vivia no acolhimento. Todavia, este é outro aspecto que necessita de cuidado para ser considerado fator de risco. Pois se por um lado a monoparentalidade leva a uma sobrecarga de funções que fragiliza o cônjuge que ficou como responsável pelos filhos, nem sempre isso ocorre, já que, muitas vezes, é possível recorrer à família extensa (avós, tios) ao fornecer auxílio e apoio. De acordo com Amazonas, Damasceno, Terto e Silva (2003), quando o contexto familiar fica restrito à família nuclear, muitas vezes, esta é amparada pela família extensa, uma vez que solidariedade entre os parentes, e mesmo entre os vizinhos, configura-se como uma condição primordial para a sobrevivência dessas famílias em situações de carência financeira.

Considerando os participantes que viviam no acolhimento, algumas características biossociodemográficas revelaram que mais da metade estava na instituição havia mais de dois anos (Tabela 20), tinha irmãos compartilhando a mesma residência e mantinha um contato regular com a família. Em parte, elas atendem às exigências do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei No. 8069; Brasil, 1990) que prevê a manutenção dos vínculos familiares, estimulação da participação da criança na comunidade local, não afastar irmãos e atender em grupos reduzidos entre outros. No entanto, verifica-se que por inúmeras questões são

necessárias medidas a curto e longo prazo, pois muitas crianças e adolescentes ainda permanecem em instituições de acolhimento por mais de dois anos, período máximo previsto pela nova Lei (nº 12.010) que dispõe sobre o aperfeiçoamento da sistemática prevista para garantia do direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes (ECA, 1990). Entre estas medidas necessárias encontram-se: acompanhamento às famílias das crianças e adolescentes institucionalizados, trabalhos que fortaleçam e potencializem a reinserção desses às suas famílias de origem ou novas famílias, preparo de profissionais e criação de programas que possam implementar melhorias ao funcionamento familiar ao empoderar famílias que encontram-se em situação de vulnerabilidade social.

A média de escolaridade foi superior entre as crianças e adolescentes que viviam com a família. Todavia, o baixo rendimento escolar e o frágil vínculo com a escola são aspectos presentes em todos os participantes deste estudo. Ambos os grupos que viviam com a família e que moravam no acolhimento no momento da primeira coleta apresentaram percentuais elevados de reprovações e abandono da escola, principalmente as crianças e adolescentes dos programas institucionais de acolhimento. No entanto, não foi verificada diferença para a expulsão da escola entre os grupos de GF e GA.

A maioria das crianças e adolescentes chega às instituições de acolhimento com vínculo muito frágil com a escola, possivelmente por adversidades e situações de violência vividas com suas famílias. Sendo assim, a educação possui um papel fundamental na ruptura com o ciclo de pobreza (Alves-Mazzotti, 2008). No entanto, só desempenhará sua função se crianças e adolescentes mantiverem seu vínculo com a escola e que ela possa contribuir para seu desenvolvimento e na potencialização de resultados desenvolvimentais positivos e saudáveis. Ao mesmo tempo, para os que viviam em instituições, a escola pode ainda ter uma aliada, quando o acolhimento disponibiliza estrutura e organização, com horários, ambientes e recursos adequados para o restabelecimento de um vínculo melhor de crianças e adolescentes com a escola. Em especial, o grupo de participantes deste estudo, como não foram localizados em T2, já que a coleta foi realizada nas escolas e instituições de acolhimento, constatou-se que estes abandonaram suas escolas, uma parte foram para escolas em outros municípios, no entanto, a maioria não pediu transferência e diante disso, pode-se supor que estejam fora da escola. Segundo Dessen e Polônia (2007), a escola é um dos microsistemas no qual as crianças e os adolescentes processam seu desenvolvimento global e ainda favorecem a constituição de laços sociais e preparo para inserção na sociedade. Sendo assim, uma vez que possam estar fora da escola, estão em situação de risco, pelas características biossociodemográficas pessoais e familiares, pela ruptura com a escola e por outros aspectos que serão discutidos e levantados em seguida.

Reflexões sobre o grupo de Attrition a partir de comparações com o grupo T1/T2

Ao realizar uma comparação entre os participantes que não foram entrevistados em T2, o grupo de *Attrition*, e o grupo T1/T2 verificou-se que eles não se diferenciaram quanto à faixa etária, quanto ao número de irmãos, sexo, número de participantes considerando cada contexto de desenvolvimento e nível de escolaridade. Embora em relação ao nível de escolaridade os grupos não diferiram, o grupo de *Attrition* apresentou índices maiores de repetência e abandono da escola. De acordo com Dessen e Polônia (2007), pais que tiveram experiências negativas em seu período de escolarização, se sentem inseguros para participar do currículo escolar, lhes falta tempo para acompanhar seus filhos na escola e sua indiferença em relação ao ambiente escolar dificilmente preservam o vínculo de seus filhos com a escola. Diante deste cenário, a repetência e a evasão escolar necessitam de intervenção e colaboração mútua entre família e escola, quando essa parceria fica inviabilizada, os riscos à escolarização e para o desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social podem ser importantes e definitivos em suas trajetórias de vida. Pode-se levantar que para as crianças e adolescentes não localizados na escola, provavelmente parte deles pode estar vivenciando esta realidade dada a condição de vulnerabilidade também de suas famílias.

Os dois grupos (grupo T1/T2 e grupo de *Attrition*) não diferiram em relação ao impacto dos eventos estressores e à satisfação com as amizades. Sugerindo que ambos os grupos apresentaram satisfação com as amizades em níveis aproximados e a média de impacto dos eventos estressores vividos também foi semelhante. Conforme Duarte e Souza (2010), as amizades facilitam a tolerância a medos e ansiedades, auxiliam a suportar situações estressantes e proporcionam senso de identificação. Especialmente durante a infância e a adolescência, a amizade é uma forma de socialização que envolve cooperação, apoio social, embora também conflito e competição (Garcia, 2005).

Sobre o fato que os grupos não diferiram em relação ao impacto dos eventos estressores, é possível que mesmo diante de adversidades, o grupo de *Attrition*, parece ter preservado de alguma forma seus índices de bem-estar subjetivo (ver Tabela 23). Uma vez que este grupo obteve índices relativamente aproximados aos encontrados nos estudos de Giacomoni (2002) que investigou 661 crianças de sete a 12 anos e em 193 adolescentes entrevistados de catorze a dezessete anos (Arteche, 2003), ambos realizados em Porto Alegre (RS). Partindo destas condições, pode-se inferir que, em específico, o grupo de *Attrition* demonstrou resultados desenvolvimentais vinculados ao processo de resiliência, uma vez que preservou seus índices de bem-estar subjetivo, embora ainda assim apresente uma vinculação irregular com a escola e também níveis de afeto negativo altos. Todavia, o mecanismo de

resiliência é desencadeado pelo engajamento da pessoa e pelo enfrentamento de situações de risco, com posterior superação e adaptação diante de adversidades gerando resultados de funcionamento positivo. Além disso, a presença de resultados resilientes não elimina ou garante que em algum nível, a pessoa também apresente dificuldades, pois assim como o processo de resiliência pode ser desencadeado e desaparecer em determinados momentos da vida, também pode estar presente em algumas áreas e ausente em outras (Poletto, 2008).

Praticamente em todas as demais variáveis os dois grupos se diferenciaram. O grupo de *Attrition* apresentou mais eventos estressores vividos, maior satisfação com não-violência e com o *self* comparado, maior nível de afeto negativo e mostrou-se menos satisfeito com o *self*, com sua família e com a escola e menor índice de afeto positivo quando comparado ao grupo T1/T2. Estes resultados embora indiquem que a amostra não localizada em T2 se diferiu da longitudinal na maioria das medidas de bem-estar subjetivo e, então, seja outra amostra. Ainda assim, diversos elementos podem ser considerados, mesmo que com a devida cautela, especialmente porque podem fornecer indicadores a serem verificados e monitorados em relação ao bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Os participantes que não foram localizados em T2 (grupo de *Attrition*) informaram em T1 que haviam vivenciado um número maior de eventos estressores comparados ao grupo T1/T2. A vivência de um acúmulo de eventos estressores é assinalada pela literatura (Garmezy & Masten, 1994; Haggerty, Sherrod, Garmezy, & Rutter, 2000) como potencializador de resultados negativos e aumenta a probabilidade de comprometimento no desenvolvimento da criança. Além disso, este acúmulo tende a ser pior nas populações mais pobres, para as quais as adversidades tendem a estar mais associadas entre si e as fontes de apoio tendem a ser mais escassas (Haggerty, Sherrod, Garmezy, & Rutter, 2000). Este acúmulo de eventos adversos pode talvez explicar a menor satisfação com a família e com a escola verificada no grupo de *Attrition*, uma vez que possivelmente estes eventos, em sua maioria, ocorrem na família ou na escola, pois são os dois contextos de desenvolvimento dos quais crianças e adolescentes mais participam e realizam transições ecológicas.

A fragilidade das famílias dos participantes deste estudo, identificados a partir da baixa escolaridade parental, ocupação parental informal e pouco remunerada e o “desaparecimento” da rede escolar e de instituições de acolhimento dos participantes não localizados em T2 indicam que estas crianças e adolescentes estão em situação de risco. De acordo com Eschiletti-Prati, Couto e Koller (2009), frente a muitas adversidades e riscos, nem sempre o grupo familiar responde com eficácia, dificultando a consolidação de uma base

saudável para o desenvolvimento de seus membros e uma reação funcional diante dos infortúnios.

Embora a família seja um dos ambientes nos quais laços afetivos são formados, desencadeando padrões de interação positivos e desenvolvimento saudável, muitas vezes essa não é a realidade vivenciada por diversas crianças e adolescentes. Pois, frequentemente, tais laços afetivos podem dificultar o desenvolvimento, através de problemas de ajustamento social (Dessen & Polônia, 2007). Essa configuração aparece quando a família não consegue cumprir satisfatoriamente suas tarefas básicas de socialização e de amparo/serviços aos seus membros e está fragilizada em relação aos recursos financeiros e em situação de vulnerabilidade social.

Quando a família está fragilizada, impossibilitada para fornecer apoio e proteção para a criança e o adolescente em situação de vulnerabilidade social, a escola e a instituição de acolhimento são outros dois contextos que podem colaborar para isso e oferecer recursos para a construção de respostas socialmente válidas para lidar com as adversidades e favorecer a promoção de saúde e crescimento psicológico (Bronfenbrenner, 1979/1996; Santos & Bastos, 2002). No entanto, verificaram-se nas escolas e instituições de acolhimento que participaram deste estudo, em especial, as escolas, que estas se encontravam em precárias condições para responder às demandas que lhes eram solicitadas. Poucas escolas dispõem de materiais para salas de recursos, materiais suficientes para educação física, por exemplo, já que o recurso público é escasso. Esta configuração fica agravada quando se verifica que esse grupo apresentou elementos que indicam certo desajuste desenvolvimental a partir do vínculo escolar frágil e um baixo desempenho escolar e com dificuldades, índices altos de afeto negativo e do acúmulo de eventos estressores vividos. Evidente que uma realidade com tais elementos compromete de alguma forma o bem-estar subjetivo destas crianças e adolescentes. Assim, o estresse vivido pelo grupo, a ineficácia e fragilidade parental associadas às incongruências nas atitudes dos pais em relação a seus filhos gera insatisfação com o grupo familiar e conseqüentemente, desajustes emocionais, escolares e comportamentais na criança e no adolescente (Dessen & Polônia, 2007).

Além desses aspectos, ainda pode-se especular que as crianças do grupo de *Attrition* que moravam com as famílias não estão mais satisfeitas com suas famílias devido à longa jornada de trabalho de seus pais, a ausência destes na maior parte do dia, a falta de interações entre pais e filhos com poucos, ou ainda, inexistentes momentos para brincar e conversar e a falta de suporte emocional dos pais para lidar com as limitações financeiras entre tantas outras situações adversas. Pois, de acordo com Venturini, Bazon e Biasoli-Alves (2004), que realizaram um estudo com 44 crianças e adolescentes do interior de São Paulo, tanto os que

viviam com suas famílias como os do acolhimento, desejavam que suas famílias tivessem maior convivência e proximidade física com seus familiares e que houvesse uma interação mais positiva e feliz. Todos esses elementos podem explicar atrelados a quantidade dos eventos estressores vividos pelos participantes, a menor satisfação com a família quando comparados ao grupo que foi localizado em T2.

Outro aspecto que pode ser levantado em relação à satisfação com a família foi que a média do grupo de *Attrition* ($M=4,14$; $SD=0,65$) não se diferenciou quando comparada à média encontrada em outros estudos realizados no Rio Grande do Sul com crianças e adolescentes de escolas públicas. Arteché (2003) realizou um estudo com 193 adolescentes (14-17 anos) de escolas públicas que apresentaram 4,12 ($SD = 0,73$) como média geral de satisfação com a família. No estudo de Giacomoni (2002) com crianças de sete a 12 anos a média geral de satisfação com a família das que estudavam em escolas públicas ($n = 355$) foi de 4,48 ($SD = 0,56$). Todavia, levando em consideração as inúmeras situações e características adversas vividas pelos participantes não localizados em T2 (ver Tabela 17), algumas reflexões sobre a satisfação com a família que apresentou índices altos podem ser levantadas. É possível que, por se tratar a satisfação de vida de uma avaliação cognitiva, os participantes tenham respondido às questões de forma intelectualizada, ou mesmo, socialmente desejada. Porque quando se verifica as dimensões afetivas do bem-estar subjetivo, o grupo de *Attrition* apresentou altos índices de afeto negativo (Tabela 23). Também são mais elevados quando comparados aos valores dos estudos referidos anteriormente, Giacomoni (2002) obteve como média geral para afeto negativo de 1,55 ($SD = 0,54$) e Arteché (2003) obteve 1,96 ($SD = 0,69$).

O grupo de *Attrition* ainda apresentou níveis de satisfação com o *self* inferiores ao grupo T1/T2. A satisfação com o *self* está relacionada com a identificação de características e capacidades próprias e subjetivas, comportamentos altruístas e estratégias cognitivas positivas (Giacomoni, 2002). Assim, diante do resultado encontrado em relação à satisfação com o *self*, o grupo de *Attrition* identificou menos suas capacidades, conduta e traços positivos. Ao mesmo tempo, a vivência maior de eventos estressores e de afeto negativo pode, de alguma forma, justificar a menor satisfação com o *self* manifestada pelo grupo de *Attrition*.

Em duas dimensões da satisfação de vida, os participantes não localizados em T2, o grupo de *Attrition*, apresentaram médias superiores em relação à satisfação com o *self* comparado e satisfação com a não-violência quando comparados ao grupo T1/T2. Ter satisfação com o *self* comparado significa que ao realizar avaliações comparativas através de seus pares referentes ao lazer, amizade, satisfação de desejos e afetos a criança ou o adolescente sintam-se satisfeitos. A satisfação com a não-violência será sentida quando a pessoa

avalia que vive em paz, não se envolve em brigas, ou ainda, que não é vítima e nem presencia situações de violência. Diante disso, o grupo de *Attrition* demonstra sentir mais que o grupo T1/T2 satisfação com o *self* comparado e com a não-violência, configurando dois componentes do bem-estar subjetivo que podem funcionar como agentes que mobilizem processos de resiliência diante das adversidades vividas. Sendo assim, contrariam de alguma forma preconceitos e estereótipos sobre crianças e adolescentes que vivem em situações adversas, de que apresentam dificuldades emocionais e comportamentos disfuncionais. Pois apesar das adversidades, demonstram a capacidade de mostrar-se satisfeitos, sorrir, brincar e expressar afeto positivo, por exemplo.

Todavia, outra possibilidade pode ser levantada uma vez que diante do número de eventos estressores relatados pelo grupo de *Attrition* e da condição de vulnerabilidade que suas famílias vivem, é possível ainda que tais resultados se devam a justificativas vinculadas ao modelo de equilíbrio dinâmico. Esta corrente entende que fatores da personalidade (por exemplo, neuroticismo e extroversão) funcionam como mediadores da satisfação de vida, ou seja, que situações vitais moveriam o nível de satisfação temporariamente para mais ou para menos (Diener, 1996; Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999). Ou ainda outra explicação para estes melhores níveis de satisfação de vida referentes aos *self* comparado e à não-violência deve-se ao entendimento proveniente de investigações sobre satisfação de vida, auto-estima e comparação social. do qual adolescentes em situação de vulnerabilidade social, como os do presente estudo, utilizam tendencialmente o mecanismo de comparação, denominado “*downward*”, através de cognições do tipo “pelo menos eu estou vivo e/ou tenho onde morar” para sustentar que são felizes, apesar da situação social que vivenciam (Wadsworth & Compas, 2002). No entanto, com o passar do tempo surjam outras premissas não muito positivas, como por exemplo, “eu posso não ter onde morar no futuro também”. Diante desses aspectos, novas investigações devem explorar mais o bem-estar de crianças e adolescentes em contextos de vulnerabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese abordou contribuições teóricas e metodológicas acerca do estudo do bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, considerando seus componentes: satisfação de vida e afetos. Os objetivos propostos foram alcançados e demonstraram que apesar das adversidades vividas a vivência de afetos e satisfação em dimensões da vida de crianças e adolescentes é uma realidade. Neste estudo, o bem-estar subjetivo foi investigado em relação a aspectos saudáveis do desenvolvimento humano com a ênfase da Psicologia Positiva, diferentemente das tendências anteriores de estudos sobre a patologia. Conexões positivas presentes possibilitaram a ação dos processos de resiliência e do bem-estar, de saúde e de vivências positivas dos indivíduos, mesmo na presença de adversidades. A avaliação dos domínios da satisfação de vida nesta investigação, a saber: satisfação com o *self*, satisfação com *self* comparado, satisfação com a família, satisfação com a escola, satisfação com amizade e satisfação com não-violência permitiu investigar os efeitos do bem-estar sobre áreas particulares da vida de crianças e adolescentes. De acordo com Diener, Scollon e Lucas (2004), tais domínios proporcionam informação sobre determinadas áreas da vida e, em conjunto, sinalizam a avaliação do bem-estar global do indivíduo. Embora a presente investigação focalizou o estudo do bem-estar subjetivo, optou-se também por mapear, de alguma forma, as situações estressoras vividas, especialmente porque os grupos investigados apresentavam características relacionadas à vulnerabilidade social.

Os resultados do Estudo I revelaram que crianças e adolescentes que viviam em instituições de acolhimento apresentaram um número maior de eventos e do impacto de eventos estressores, vivenciaram menos afeto positivo e mais afeto negativo e estavam menos satisfeitos com a família e com o *self* (ou seja, consigo mesmas), quando comparados aos que viviam com a família. Esse quadro reflete as situações possivelmente vividas na família de origem e que levaram à institucionalização, porque tais experiências influenciaram o seu desenvolvimento posterior, mesmo quando elas já estavam afastadas. Estas situações anteriores e a separação em si não se constituíram em fatores decisivos para a obtenção destes resultados, mas a história vivenciada até a data da pesquisa. Este grupo preservou, no entanto, a satisfação com a escola e com as amigas, tal como as crianças e adolescentes que viviam com suas famílias. Crianças com amigos no ambiente escolar apresentam um maior grau de ajuste à vida escolar e às amigas, conforme verificado neste estudo. Tais dados sugerem atitudes mais positivas referentes à escola, em concordância com Garcia (2005). Diante disso, tal resultado denota a possibilidade de visualizar resultados desenvolvimentais positivos e

saudáveis, mesmo em trajetórias de vida com adversidades, e este é um achado relevante deste estudo.

O Estudo I revelou ainda que quanto maior a vivência de afetos positivos, maior satisfação com a escola, com os amigos e com a família e maior, também, a satisfação da criança consigo mesma (com o *self*). Neste sentido, uma análise bioecológica do desenvolvimento sublinha a qualidade das relações nos ambientes nos quais as pessoas participam. Uma vez que relações face a face pautadas por reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade impulsionam o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996), mas também contribuem para a satisfação com o *self*.

A vivência das relações de amizade parece ter trazido muitos elementos positivos como companheirismo e diversão, que aliviaram o estresse do cotidiano, permitiram o recebimento de informações e as trocas de experiências entre os pares, bem como o desenvolvimento de habilidades sociais, da atenção, apoio e confiança, conforme verificado em estudos anteriores (Cole & Cole, 2004; Duarte & Souza, 2010). Consequentemente, tais elementos contribuíram para a satisfação e a vivência de emoções positivas. Outro agente importante sobre a satisfação com as amigas é a família. Nesta dimensão, Garcia (2005) assinalou que a família influencia as relações de amizade de seus filhos, uma vez que fornece modelos de relações, pela forma como estrutura a vida de seus filhos e pelas oportunidades de incentivo ou não sobre essas relações. A satisfação com a escola também se encontra atrelada, pela satisfação com a família e com amigos, às vivências no âmbito doméstico e com os pares. A vivência de afetos positivos apareceu nos resultados de forma associada à satisfação com o *self*, com a família e com as amigas, ou seja, quanto mais a pessoa experimentar emoções positivas, mais se sentirá satisfeita. Este é um processo que se retroalimenta. Por exemplo, prazerosas relações de amizade e vínculos positivos e saudáveis com a família possivelmente proporcionam a vivência e expressão de afetos positivos entre seus membros. Consequentemente, maior satisfação ao *self* poderá ser experimentada pelo indivíduo.

O Estudo II acompanhou longitudinalmente o bem-estar subjetivo e os eventos de vida de crianças e adolescentes em dois contextos de desenvolvimento diferentes. Estudos longitudinais permitem a visualização ao longo do tempo de trajetórias de vida. As características da população em situação de vulnerabilidade social apresentaram-se como importante desafio na elaboração de um estudo como este, pois sua mobilidade, diversidade e condições de vida tornaram ainda mais difíceis reencontrá-los e avaliá-los.

No estudo longitudinal desta tese, como também verificado no Estudo I, crianças e adolescentes que viviam com a família apresentaram um número menor de eventos estressores e do impacto destes, vivenciaram menos afeto negativo e mais afeto positivo e

estavam mais satisfeitos com a família e com o *self* quando comparados aos que viviam nos acolhimentos ao longo do tempo. No entanto, o grupo do acolhimento preservou a satisfação com a escola e com as amigas e aumentou a satisfação com o *self* e *self* comparado ao longo do tempo, possivelmente devido aos cuidados recebidos no acolhimento e do afastamento das situações adversas na família. Neste sentido, relacionamentos afetivos, mais positivos e recíprocos nos contextos nos quais crianças e adolescentes participavam possibilitaram o incremento no ritmo e na ocorrência dos processos desenvolvimentais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Neste caso, tal fato poderia ser atribuído ao processamento das adversidades e emoções negativas. Estes processos que agiram de forma proximal possivelmente permitiram a ressignificação da trajetória de vida de crianças e adolescentes e, também, incentivou a expressão de competências no âmbito social, cognitivo e afetivo.

Os resultados obtidos no Estudo I referentes à diferença entre as crianças institucionalizadas considerando o tempo de institucionalização foram confirmados pelos resultados verificados no Estudo II sobre a satisfação com o *self* ao longo do tempo. A referida dimensão da satisfação de vida dos institucionalizados revelou que ao ingressarem na instituição a satisfação com o *self* estava diminuída e após pouco mais de um ano na instituição esta dimensão da satisfação de vida aumentou. No entanto, quando comparados aos que estavam há mais tempo no acolhimento a satisfação em relação ao *self* diminuiu. Esses resultados confirmam que as situações que afastaram a criança da família podem diminuir sua satisfação própria. Ao mesmo tempo, mostraram que o afastamento do ambiente familiar hostil, associado aos cuidados e amparo oferecidos nos acolhimentos beneficiaram muitas crianças. Além disso, conforme sugerido por diversos autores (Bronfenbrenner, 1979/1996; Santos & Bastos, 2002), o acolhimento como novo contexto de desenvolvimento oportunizou recursos às crianças para a construção de respostas socialmente apropriadas para lidar com situações adversas e permitir o crescimento psicológico e a promoção de saúde física e mental. Por outro lado, a manutenção das crianças nos acolhimentos e a diminuição da satisfação com o *self*, depois de um longo período de institucionalização, sugerem que este acolhimento, como já sinalizado por Siqueira e Dell’Aglia (2006), embora traga apoio e segurança, nem sempre consegue amenizar os sentimentos mobilizados pelo afastamento com a família e pelas adversidades vividas, como foi verificado nesta investigação.

Os resultados do Estudo III trazem uma possibilidade de antecipar com base em indicadores emocionais, a saída de crianças e adolescentes da escola. Embora estes resultados pudessem ser fortalecidos por análises de regressão, por exemplo, devem ser avaliados com bastante atenção. O conjunto de características psicológicas e biossociodemográficas dos participantes não localizados no Tempo 2 pressupõem prejuízos ao bem-estar subjetivo,

especialmente quando considerado o acúmulo de eventos adversos já expressos no Tempo 1. Os resultados do Estudo I já haviam confirmado a condição de vulnerabilidade familiar e pessoal dos participantes, expressa pela baixa renda das famílias dos participantes, moradia na periferia das cidades, baixo nível de escolaridade dos pais, desemprego dos pais ou emprego em atividades subalternas e informais. A partir disso, a condição de vulnerabilidade, os eventos estressores de vida, a perda de vínculo com a escola, maior insatisfação com a família e com a escola, a vivência maior de afetos negativos e menor de afetos positivos dos participantes não localizados em T2, acentuou e confirmou sua situação de risco.

As fragilidades de vínculo com a escola e o baixo rendimento escolar também foram aspectos muito presentes nesta investigação e merecem atenção, uma vez que ao deixar a escola essas crianças e adolescentes ficaram ainda mais vulneráveis. Evidente que, muitas vezes, as vivências de *bullying* e outras formas de violência, situações de conflitos entre alunos e professores, falta de interesse pelos conteúdos e pela forma que estes têm sido trabalhados nos contextos escolares podem levar ao abandono escolar. Todavia, a fortificação do vínculo da criança com a escola parece fundamental pelas possibilidades de intervenção e benefícios que um ambiente escolar seguro, acolhedor, afetivo e estimulante pode proporcionar. Se a escola mostrar-se engajada com a comunidade escolar, estabelecer uma interação recíproca entre alunos, professores, direção, pais com a comunidade; participar ativamente da vida de seus integrantes, através de atividades e intervenções, estará favorecendo o estabelecimento de processos proximais efetivos e consecutivos, uma vez que sua ação será caracterizada por períodos prolongados, muitas vezes, acompanhando uma criança desde a educação infantil até o ensino médio. A escola com estas características pode funcionar como fator de proteção ao amenizar os danos causados pela vivência de adversidades e ser um impulsionador do desenvolvimento, um ambiente de aprendizado de letras e números, mas também de habilidades sociais e afetivas (Poletto, 2007). Em função de todos esses elementos podem provocar mudanças na trajetória de vida de crianças e adolescentes, em especial, quando em condição de vulnerabilidade social. No entanto, a preservação da satisfação em algumas dimensões pode ainda evidenciar processos de resiliência no grupo não localizado em T2. Este aspecto poderia ser confirmado se estes participantes pudessem ser localizados e sua trajetória de vida verificada.

Uma das limitações encontradas foi a dificuldade de estabelecimento de parcerias com algumas instituições para a coleta de dados. As escolas contatadas tanto em Porto Alegre como no interior do Rio Grande do Sul receberam bem o convite para participar da investigação. Em relação às instituições de acolhimento de Porto Alegre, a adesão ao estudo também foi boa, entretanto, isto não ocorreu em relação a algumas instituições de acolhimento

das cidades do interior. Este fato pode ser constatado pelo número reduzido de participantes institucionalizados nestas cidades (ver Tabela 1, Estudo I). Os programas de acolhimento institucional de Porto Alegre estavam acostumados a participar de estudos e parte deles possuía uma vinculação com grupos de pesquisadores de universidades (CEP-RUA/UFRGS, NEPA//UFRGS) que estudam e trabalham com a temática do acolhimento institucional. Esta vinculação ocorreu através de investigações anteriores, acompanhamentos e atividades junto aos acolhimentos. Embora o presente estudo não tenha efetivado a inserção ecológica de maneira sistemática e conforme os critérios propostos por Ceconello e Koller (2003) e aprimorados por Eschiletti-Prati e colegas (2008), entende-se que o contínuo contato entre as instituições de acolhimento e os pesquisadores tenha facilitado a entrada dos mesmos para a coleta dos dados nestas instituições em Porto Alegre. O engajamento e a participação dos pesquisadores nas atividades do ambiente no qual realizam a investigação, permite um maior conhecimento da realidade estudada, assim como maior qualidade do dado coletado (Morais, 2009).

Contrariamente, os acolhimentos do interior do estado são menos contatados para participar de investigações e os pesquisadores não são figuras tão presentes em atividades e contatos sistemáticos às instituições, como em Porto Alegre. Além disso, o crescente interesse referente às funções e as atividades de instituições, expressados pelas revisões sistemáticas de leis de cuidado aos institucionalizados (ver Lei nº 12.010 de 08/2009) e da atenção voltada às populações em situação de vulnerabilidade social, podem ter favorecido a criação de uma ideia de fiscalização e amedrontado os profissionais. A consequência disso foi uma participação menos efetiva dos acolhimentos no interior do estado.

Diante dessa realidade, verifica-se a importância de que os grupos de investigação estejam engajados à comunidade e, conseqüentemente, às instituições de toda a rede (escolas, acolhimentos, por exemplo). O contato sistemático permitiu além de um espaço para investigações, uma oportunidade de parcerias e produção de conhecimento para melhor compreensão da realidade das instituições, das vivências de famílias e da trajetória de crianças e adolescentes e, também, dos funcionários que trabalham com essas populações. Ao mesmo tempo, foi possível ainda agregar as contribuições quando a investigação funcionou como intervenção para os participantes, pela possibilidade que as trocas e experiências vividas proporcionaram através do contato com a equipe de pesquisa. Esta devolução permanente deve ser sempre garantida. Isso também se deu pelas reflexões mobilizadas quando os participantes eram entrevistados, respondiam às escalas de satisfação, por exemplo, uma vez que foram convidados a observar suas vivências, sentimentos e percepções.

Esta investigação não fez uma devolução direta aos participantes, todavia a fez de maneira ampla, para as instituições de acolhimento e para as escolas. Para tal propósito as equipes de pesquisa participaram de reuniões e encontros nos locais de coleta. Este aspecto é fundamental, uma vez que, muitas vezes, as instituições fecham as portas para novas pesquisas sob alegação de nunca terem recebido um retorno dos resultados. Além disso, a falta deste tipo de valorização aos participantes prejudica a credibilidade da ciência (Cassepp-Borges, 2009). Estes momentos oportunizaram ainda a confirmação dos dados coletados da realidade das famílias dos participantes e das instituições.

A mobilidade das famílias dos participantes, que foram acessados nas escolas, caracteriza famílias em situação de vulnerabilidade social e prejudicou, em parte, a localização dos participantes. A presente investigação não teve a pretensão de levantar os motivos da mobilidade das famílias, por serem variados, mas pode-se constatar, com as devidas ressalvas, que o acolhimento pareceu oferecer mais regularidade e rotina para as crianças e os adolescentes que nele viviam quando comparados a realidade vivida pelas famílias de muitos participantes não localizados em T2. As mudanças de cidade, bairro, escola mostraram trazer muitas rupturas para as crianças destas famílias que eram retiradas das escolas no decorrer do ano letivo com risco de reprovação, necessidade de adaptação em outro contexto, perda dos laços com amigos, colegas e professores.

A função protetiva de famílias, escolas e instituições de acolhimento deve ser reforçada através de programas de intervenção, especialmente diante dos resultados obtidos nesta investigação e da fragilidade de algumas dessas instituições. As ações de intervenção devem fortalecer e potencializar os aspectos sadios e de sucesso do grupo familiar através do empoderamento parental e de melhorias ao funcionamento familiar. Pois, muitas vezes, as ditas famílias “desestruturadas” são culpabilizadas e rotuladas por suas dificuldades e limitações. No entanto, é necessário contextualizar e entender a realidade em que elas vivem, pois a forma com que são tratadas e atendidas, nos mais variados serviços, poderá também fragilizar ou potencializar seus recursos. Sugere-se que os programas sociais de transferência de renda mínima sejam associados a outros programas de enfrentamento da pobreza, institucionalização e violência, com ações fortalecedoras às famílias. Possivelmente, os resultados positivos serão maiores e mais efetivos, uma vez que podem também proporcionar ações preventivas.

As soluções para as situações familiares que solicitaram a intervenção do Estado não podem ser consideradas simples, dada à complexidade das situações e as características de vulnerabilidade dos casos. Todavia, estes aspectos reforçam a necessidade de investimento em programas que promovam o empoderamento de famílias, evitando assim a institucionalização;

acompanhem e assessorem a reinserção familiar, quando esta for possível; ou, busquem alternativas em atividades ainda na instituição ou em outro lar (famílias acolhedoras, ou novas famílias) que forneçam cuidados, atenção e o carinho que crianças e adolescentes carecem para um desenvolvimento com saúde e bem-estar.

Inúmeras foram as modificações e melhorias ao longo dos anos, tanto na legislação como na qualidade do atendimento à infância e a juventude nos programas de acolhimento institucional. Muitas delas, contribuindo consideravelmente para melhoria do bem-estar das crianças e adolescentes que necessitaram de seus cuidados e proteção. No entanto, é importante que as instituições de acolhimento oportunizem espaços que crianças e adolescentes possam ressignificar vivências, muitas vezes, carregadas de muita violência. Ao mesmo tempo, os acolhimentos devem estar atentos à capacitação, ao preparo e a seleção de seus técnicos e monitores. Segundo Guará (1998), esses profissionais devem priorizar flexibilidade no trato pessoal, atitude participativa e positiva frente aos conflitos e a capacidade de tolerância não deve ser confundida com permissividade, visto que pode ser associada à firmeza e a segurança.

O contexto escolar também precisa favorecer o acolhimento da diversidade, oportunizar espaços de diálogo com seus estudantes mediado por suas necessidades. Do mesmo modo, deve estimular trabalhos que dêem alternativas à resolução de conflitos e potencializar os laços de convivência no ambiente escolar, através de oficinas, gincanas, atividades de lazer, arte e cultura. Sendo assim, poderá resgatar suas importantes funções junto à rede.

Os resultados desta tese e a proposta de compreender ecologicamente o desenvolvimento humano sugerem que futuras investigações e intervenções sejam contextualizadas à sua realidade e voltadas para o potencial humano que cada pessoa expressa, apesar das adversidades. Ao mesmo tempo, que novos estudos possam seguir com a proposta da Psicologia Positiva de conhecer e desenvolver processos positivos, saudáveis, focalizado as potencialidades e habilidades do ser humano. Além disso, que seja dada voz às crianças e aos adolescentes nas investigações, evitando que apenas os pesquisadores e teóricos decidam e presumam o que é melhor para eles. Ao dar a palavra a uma criança, certamente ricas reflexões surgirão de como ela sente e percebe o que acontece ao seu redor e como pode ser trabalhado o contexto para desenvolver seu potencial.

REFERÊNCIAS

- Abaid, J. L. W. (2008). *Vivências adversas e depressão: um estudo sobre crianças e adolescentes institucionalizados*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L. C., Lima, F. S., & Martinelli, C. C. (2002). Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO.
- Ajdukovic, M. & Ajdukovic, D. (1998). Impact of displacement on the psychological well-being of refugee children. *International Review of Psychiatry*, 10(3), 186-195.
- Albuquerque, A. & Troccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153-164.
- Alencar, E. M. L. S. (2003). Habilidades de pensamento criativo em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas. *Revista de Estudos de Psicologia*, 20(3), 23-35.
- Almeida, A. N. de (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, 40(176), 579-593.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.
- Amazonas, M. C. L. de A., Damasceno, P. R., Terto, L. de M. de S., & Silva, R. R. da. (2003). Arranjos familiares de crianças das camadas populares. *Psicologia em Estudo*, 8(n.spe), 11-20 .
- Andraca I, Pino P, La Parra A, Rivera F, Castilo M. (1998). Risk factors for psychomotor development among infants born under optimal biological conditions. *Revista de Saúde Pública*, 32, 138-47.
- Arteche, A. (2003). *O impacto do trabalho nas variáveis coping e bem-estar subjetivo em uma amostra de adolescentes*. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Arteche, A. & Bandeira, D. R. (2003). Bem-estar subjetivo: um estudo com adolescentes trabalhadores. *Psico-USF*, 8(2), 193-201.
- Arpini, D. M. (2003). Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(3), 70-75.

- Baker, J.A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, Africa-american students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25-44.
- Barros, R., & Fiamenghi Jr, G. (2007). Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(5), 1267-1276.
- Barros, L. P. de, Gropo, L. N., Petribú, K., & Colares, V. (2008). Avaliação da qualidade de vida em adolescentes: revisão da literatura. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 57(3), 212-217.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators*, 74(3), 573 – 596).
- Biasoli-Alves, Z. M. (2004). Crianças e adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas. In Z. M. Biasoli-Alves & R. Fischman (Eds.), *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância* (pp. 79-93). São Paulo: EDUSP.
- Bowlby, J. (2006). *Cuidados maternos e saúde mental*. (V. L. B. de Souza, Trans.). 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original work published in 1976).
- Brandão, S. N., Silva, M. P. O., França, D. B., Nogueira, P. C., & Ghesti, I. (2007). Caminho de Casa: em busca de alternativas para reintegração familiar de crianças abrigadas. In XI Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica, 2007, Belo Horizonte. XI Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica, Homepage: <http://www.fafich.ufmg.br/coloquio>.
- Brasil. (1990). *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil (2009). *Lei de Adoção*, nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm in 9 de março de 2010.
- Brito, H. S. de. (2006). Estresse, resiliência e vulnerabilidade: comparando famílias com filhos adolescentes na escola. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(2), 25-37.
- Broderick, P. C. & Korteland, C. (2002). Coping style and depression in early adolescence: Relationships to gender, gender role and implicit beliefs. *Sex Roles*, 46(7), 201-213.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development: Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse. (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1991). What do families do. *Family Affairs*, 4(1/2), 1-6.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e*

- planejados* (M. A. V. Veronese, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas (Original work published in 1979).
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedmann & T. D. Wacks (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp.3-30). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. (pp.3-15). Thousand Oaks: Sage Publications.
- 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 (Series Ed.) & R.M. Lerner (Volume Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (V.1, pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Carbone, J. A., Sawyer, M.G., Searle, A. K., & Robinson, P.J. (2007). The health-related quality of life of children and adolescents in home-based foster care. *Quality life research*, 16(4), 1157-1166.
- Cardoso, C. L. & Feres-Carneiro, T. (2008). Sobre a família: com a palavra, a comunidade. *Estudos e Pesquisas sobre Psicologia*, 8(2), 523-539.
- Carlton, B. S., Goebert, D. A., Miyamoto, R. H., Andrade, N. N., Hishinuma, E. S., Makini, G. K. Jr., Yuen, N.Y. C., Bell, C. K., McCubbin, L. D., Else, 'I. R. N., & Nishimura, S.T. (2006). Resilience, family adversity and well-being among hawaiian and non-hawaiian adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(4), 291-308.
- Carvalho, A. M. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In E. Lordelo, A. Carvalho, & S. H. Koller (Eds.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 45-75). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, M. E. P. de. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 41-58.
- Carvalho, M. do C. B. (1998). O lugar da família na política social. In L. A. Palma e Silva, S. A. Stanisci, & S. Bacchetto (Eds.), *Famílias: aspectos conceituais e questões metodológicas em projetos* (pp. 31-38). Brasília: MPAS/SAS; São Paulo: FUNDAP.
- Casas, F. (1996). *Bienestar social: una introducción psicosociológica*. Barcelona: PPU.

- Casas, F., Figuer, C., Gonzalez, M., Malo, S., Alsinet, C., & Subarroca, S. (2007). The Well-Being of 12- to 16-Year-Old Adolescents and Their Parents: Results from 1999 to 2003 Spanish Samples. *Social Indicators Research*, 83(1), 87-115.
- Cassepp-Borges, V. (2009). Devolução de dados por correio eletrônico: uma alternativa para pesquisas quantitativas. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 149-152.
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., & Pontes, F. A. R. (2007). Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. *Aletheia*, 25(1), 20-34.
- Cavicchioli, A. C. (2005) Câncer infantil: as vivências dos irmãos saudáveis. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Enfermagem. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, SP.
- Chaves, A. M. (2002). A vida e o viver em um internato: o ponto de vista de um grupo de meninos residentes. In E. Lordelo, A. Carvalho, & S. H. Koller (Eds.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 19-44). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cecconello, A. M. (2003). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia Reflexão & Crítica*, 16(3), 512-24.
- Ciamponi, M.H.T. (1998). Uma proposta de intervenção baseada na família. In L. A. P. Silva, S. A., Stanisci, & S. Bacchetto. (Eds.). *Famílias: aspectos conceituais e questões metodológicas em projetos* (pp. 23-30). Brasília / São Paulo: MPAS-SAS / FUNDAP.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). O desenvolvimento da criança e do adolescente. (M. F. Lopes, Trad.). 4. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, M. C. O. & Bigras, M. (2007). Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(5), 1101-1109.
- Costa, L. S. M. da, & Pereira, C. A. A. (2007). Bem-estar subjetivo: aspectos conceituais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59(1), 72-80.
- Copetti, F. & Krebs, R. J. (2004). As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*. (pp. 67-89). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Cowan, P., Cowan, C., & Schulz, M. (1996). Thinking about risk and resilience in families. In E. Hetherington & E. Blechman (Eds.), *Stress, coping and resiliency in children and families* (pp. 1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cummins, R. A. (2000). Objective and subjective quality of life: An interactive model. *Social Indicators Research*, 52: 55-72.
- Cummins, R. A. (2003). Normative life satisfaction: Measurement issues and a homeostatic model. *Social Indicators Research*, 64, 225-256.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64, 159-190.
- Cummins, R. A., McCabe, M. P., Romeo, Y., & Gullone, E. (1994). The comprehensive Quality of Life Scale: Instrument development and psychometric evaluation on tertiary staff and students. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 372-382.
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia*. (L. Viali, Trans.) 3. ed. Porto Alegre: Artmed. (Original work published in 2004).
- Dell'Aglio, D. D., & Hutz, C.S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Dessen, M. A. & Polônia, A. Da C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index, *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. In E. Diener (Ed.), *Assessing Well-Being: The Collected Works of Ed Diener*, *Social Indicators Research Series*, 37, 11-58.
- Diener, E. & Lucas, R. E. (1999). Personality and Subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds). *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E.; Sandvik, E. e Pavot, W. (2009). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In E. Diener (Ed.), *Assessing Well-Being: The Collected Works of Ed Diener*, *Social Indicators Research Series*, 39, 213-231.
- Diener, E., & Seligman, M. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.

- Diener, E., Scollon, C. N. e Lucas, R. E. (2004). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Diener, E., Smith, H., & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 130-141.
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Diener, E. D., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dong, M., Anda, R. F., Felitti, V. J., Dube, S. R., Williamson, D. F., Thompson, T. J., Loo, C. M., & Giles, W. H. (2004). The interrelatedness of multiple forms of childhood abuse, neglect, and household dysfunction. *Child Abuse & Neglect*, 28(7), 771-784
- Duarte, M. G. & Souza, L. K. de. (2010). O que importa em uma amizade? A percepção de universitários sobre amizades. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 4(2), 271-290. Retrieved from http://agnaldogarcia.files.wordpress.com/2010/12/06_paper.pdf in 8 de março de 2011.
- Ekkekakis, P., & Petruzzello, S. J. (2000). Analysis of the affect measurement conundrum in exercise psychology. *Psychology of Sport and Exercise*, 1, 71-88.
- Eschiletti-Prati, L., De Paula Couto, M. C., Moura, A., Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 21(1), 160-169.
- Farrington, D. P. (2002). Fatores de risco para a violência. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *Violência nas escolas e políticas públicas*, (pp.30-38). Brasília: UNESCO.
- Feinberg, M., Neiderhiser, J., Simmens, S., Reiss, D., & Hetherington, M. (2000). Sibling comparison of differential parental treatment in adolescence: Gender, self-esteem, and emotionality as mediators of age parenting-adjustment association. *Child Development*, 71(6), 1611-1628.
- Fernandes, H. M. G. (2007). *O bem-estar psicológico em adolescentes: uma abordagem centrada no florescimento humano*. Tese de doutorado não publicada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Féres-Carneiro, T. (1992). Família e saúde mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 485-493.
- Ferrari, A. A. (2001). *Fatores de risco para transtornos decorrentes de substâncias psicoativas em adolescentes*. Tese de Doutorado não-publicada, Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, SP.

- Frizzo, K. R. & Sarriera, J. C. (2005). O conselho tutelar e a rede social na infância. *Psicologia USP*, 16(4), 175-196.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T.B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32, 633-650.
- Fujita, F., Diener, E., & Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 427-434.
- Fukui, L. (1998). Família: conceitos, transformações nas últimas décadas e paradigmas. In L. A. Palma e Silva, S. A. Stanisci, & S. Bacchetto (Eds.), *Famílias: aspectos conceituais e questões metodológicas em projetos* (pp. 15-22). Brasília: MPAS/SAS; São Paulo: FUNDAP.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Frisch, M. B., Clark, M.P., Rouse, S.V., Rudd, M. D., Paweleck, J. K., Greenstone, A., & Kopplin, D. A. (2005). Predictive and treatment validity of life satisfaction and quality of life inventory. *Assessment*, 12, 66-78.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32(3), 633-650.
- Gable, S. & Haidt, J. (2005). Positive psychology. *Review of General Psychology*, 9(2), 1089-2680.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, 9(2), 285-294.
- Garnezy, N., & Masten, M. (1994). Chronic adversities. In M. Rutter, E. Taylor & L. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 191-208). Oxford: Blackwell.
- Gavranidou, M. (2000). Overview of results regarding children and young people (pp. 127-136), In S. Powell, E. Durakovic-Belko (Eds.). *The psychosocial consequences of war*. Sarajevo: UNICEF B&H.
- Giacomoni, C. H. (1998). *Desempenho Escolar, Controle Percebido e Eventos de Vida como Preditores de Bem-Estar Subjetivo em Crianças*. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Giacomoni, C. (2002). *Bem-estar subjetivo infantil: conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação*. Tese de Doutorado não-publicada. Curso de Pós

- Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Giacomoni, C. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12(1), 43-50.
- Giacomoni, C. H. & Hutz, C. S. (1997). *A mensuração do bem-estar subjetivo: escala de afeto positivo e negativo e escala de satisfação de vida* [Resumos]. In Sociedade Interamericana de Psicologia (Ed.). *Anais XXVI Congresso Interamericano de Psicologia* (p. 313). São Paulo, SP: SIP.
- Giacomoni, C. & Hutz, C. S. (2006). Escala de afeto positivo e negativo para crianças: estudos de construção e validação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 235-245.
- Giacomoni, C. & Hutz, C. S. (2008). Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: estudos de construção e validação. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(1), 25-35.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D., & Halpert, J. A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129(3), 447-466.
- Gomes, M. A. & Pereira, M. L. D. (2005). Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciências & Saúde Coletiva*, 10(2), 357-363.
- Gulassa, M. L. C. (2006). A fala dos abrigos (pp. 53-61), In M. V. Baptista (Ed.), *Abrigo: Comunidade de acolhida e socioeducação*. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa.
- Haggerty, R., Sherrod, L., Garmezy, N., & Rutter, M. (2000). *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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, 733-753.
- Hernangómez, L., Vázquez, C., & Hervás, G. (2009). El paisaje emocional a lo largo de la vida. In C. Vázquez & G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva* (pp. 181-207), Madrid: Alianza Editorial.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16, 118-134.

- Huebner, E. S., Seligson, J. L., Valois, R.F., & Suldo, S. M. (2006). A review of the brief multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 79, 477-484.
- Hutz, C. S. & Giacomoni, C. H. (1997). A mensuração do Bem-Estar Subjetivo: Escala de Afeto Positivo e Negativo e Escala de Satisfação de Vida [Resumo]. Trabalho apresentado na XXVI Congresso Interamericano de Psicologia, São Paulo: SP.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2000). *Censo demográfico de 2000: famílias e domicílios*. Retrieved from http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/censo2000/familias/censo2000_familias.pdf in 21 de março de 2010.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Dados do Censo 2010 publicados no Diário Oficial da União do dia 04/11/2010*. Retrieved from http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php in 02 de fevereiro de 2011.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2011). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001-2009 - Série: FED304 - Tipos de família. Brasília, DF: IBGE. Retrieved from <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=FED304> in 02 de fevereiro de 2011.
- Ingram, R. E., Cruet, D., Johnson, B., & Wisnicki, K. S. (1988). Self-focused attention, gender, gender role, and vulnerability to negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 967-978.
- Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D., & Parke, R. D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology*, 35(2), 547-560.
- Johnson, R., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence, & Abuse*, 7, 1-26.
- Kaloustian, S.M. & Ferrari, M. (1994) Introdução, In S. M. Kaloustian (Ed.). *Família brasileira, a base de tudo*. (pp. 11-15). São Paulo-Brasília: Cortez-Unicef.
- Kimhi, S. (*in press*). The half full/ half empty cup: Vulnerability and resiliency one year after a war. *ISSBD Bulletin*.
- Kristensen, C. H., Leon, J. S., D'Incao, D. B., & Dell'Aglio, D. D. (2004). Análise da frequência e do impacto de eventos estressores em uma amostra de adolescentes. *Interação em Psicologia*, 8(1), 45-55.

- 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.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Leung, C. Y. W., McBrid-Chang, C., & Lai, B. P. Y. (2004). Relations among maternal parenting style, academic competence, and life satisfaction in chinese early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 24(2), 113-143.
- 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. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Lisboa, S. S. (2008). Os fatores determinantes dos novos movimentos migratórios. *Revista Ponto de Vista*, 5(1), 81-96.
- Llanes, G. D. (2001). El bienestar subjetivo: actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(6), 572-579.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.
- 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. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.
- Magnusson, D. (1995). Individual development: A holistic, integrated, model. In P. Moen, Glen H. Elder, Jr & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context* (Vol. 1, pp. 19-60). Washington, DC: American Psychological Association.
- Malvasi, P. A. (2008). ONGs, vulnerabilidade juvenil e reconhecimento cultural: Eficácia simbólica e dilemas. *Interface Comunicação, Saúde e Educação*, 12(26), 605-617.
- Martins, M. de F. D., Costa, J. S. D. da, Saforcada, E. T., & Cunha, M. D. da C. (2004). Qualidade do ambiente e fatores associados: um estudo em crianças de Pelotas. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(3), 710-718.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 177-187.
- Masten, A. S. (2006). Developmental psychopathology: Pathways to the future. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 47-54.

- 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.
- Masten, A. S. & Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. De V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-6. Retrieved from <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf> in 7 de março de 2008.
- Middlebrooks, J. S. & Audage, N. C. (2008) The effects of childhood stress on health across the lifespan. Project Report. National Center for Injury Prevention and Control of the Centers for Disease Control and Prevention. Retrieved from http://health-equity.pitt.edu/932/1/Childhood_Stress.pdf in 7 de março de 2008.
- Minuchin, S. (1990). *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Miranda, A., Adorno, R., Cuello, S., & Yunes, M. A. (2003). O funcionamento dos abrigos como parte integrante da rede de apoio social na cidade de Rio Grande/RS [Resumo]. In Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (Ed.), *Resumos de comunicações científicas, IV Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (pp. 274-275). João Pessoa: SBPD.
- Moore, K. A. & Keys, C. L. M. (2003). A brief history of the study of well-being in children and adults. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds.), *Well-being: positive development across the life course* (pp. 1-11). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morais, N. A. de. (2009). *Trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: entre o risco e a proteção*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- 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.
- Neiva-Silva, L. (2008). *Uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua: um estudo longitudinal*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

- Nickerson, A. B. & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60.
- Njaine, K. & Minayo, M. C. S. (2003). Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface: comunicação, saúde e educação*, 7(13), 119-134.
- Oliveira, R. C. (2006). A história começa a ser revelada: Panorama atual do abrigo no Brasil. In M. V. Baptista (Ed.), *Abrigo: Comunidade de acolhida e socioeducação* (pp. 39-51). São Paulo: Instituto Camargo Corrêa.
- Oliveira, A. P. G. & Milnitisky-Sapiro, C. (2005). Abrigos para adolescentes: função de lar - transitório? In: *Simpósio Internacional do Adolescente*. São Paulo. Retrieved from http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000200060&lng=en&nrm=abn in 17 fevereiro de 2011.
- Otta, E. & Fiquer, J. T. (2004). Bem-estar subjetivo e regulação de emoções. *Psicologia em Revista*, 10(15), 144-149.
- Pais Ribeiro, J. & Cummins, R. (2008) *O bem-estar pessoal: estudo de validação da versão portuguesa da escala*. In I. Leal, J. Pais-Ribeiro, I. Silva & S. Marques (Eds.). Actas do 7º congresso nacional de psicologia da saúde (pp. 505-508). Lisboa: ISPA.
- Paludo, S. (2008). *Emoções Morais e Gratidão: Uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento de jovens que vivem em situação de risco pessoal e social*. Tese de Doutorado não-publicada. Curso de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Pasian, S. & Jacquemin, A. (1999). O auto-retrato em crianças institucionalizadas. *Paidéia*, 9(17), 50-60.
- Pasquali, L. Gouveira, V., Andriola, W., Miranda, F., & Ramos, A. (1994). Questionário de saúde geral de Goldberg (QSG): Adaptação brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(3), 421-437.
- Peracchi, F. & Welch, F. (1995). How representative are matched cross-sections? Evidence from the current population survey. *Journal of Econometrics*, 68(1), 153-179.
- Peterson, C. & Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. In C. Vázquez & G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva* (pp. 181-207), Madrid: Alianza Editorial.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (in press). Bem-estar subjetivo em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. *Psicologia: Reflexão & Crítica*.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(2), 51-66.

- Poletto, M. (2008). Resiliência: nova perspectiva sobre as potencialidades humanas. *Revista Polêmica*, 7(3), 76-81.
- Poletto, M. (2007). *Contexto ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de risco*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- 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.
- Pressman, S. D. & Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Bulletin*, 131, 925-971
- 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.
- Ridder, D. & Schreurs, K. (1996). Coping, social support and chronic disease: a research agenda. *Psychology, Health & Medicine*, 1, 71-82.
- Rodrigues, D. M. (2007). *Os aspectos cognitivos da qualidade de vida: Um estudo entre as variáveis do locus de controle e as do bem-estar subjetivo*. Tese de Doutorado não-publicada. Curso de Pós Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ruffy, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Rutter, M. (1980). The long-term effects of early experience. *Development Medicine and Child Neurology*, 22(6), 800-815.
- 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. (2000). Children in substitute care: some conceptual considerations and research implications. *Children and youth services review*, 22(9-10), 685-703.
- Sánchez, A. I. M., & Bertolozzi, M. R. (2007). Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva? *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(2), 319-324.

- Sandvik, E., Diener, E. & Seidlitz, L. (1993). Subjective well-being: The convergence and stability of self-report and non-self report measures. *Journal of Personality*, 61, 317-342.
- Santana, J. P. (2003). *Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Santos, M. F. & Bastos, A. C. de S. (2002). Padrões de interação entre adolescentes e educadores num espaço institucional: ressignificando trajetórias de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 45-52.
- Sawyer, M. G., Carbone, J. A., Searle, A. K., & Robinson, P. (2007). The mental health and well-being of children and adolescents in home-based foster care. *Medical Journal of Australia*, 186(4), 181-184).
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. (2009). *Felicidade autêntica*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, Na (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary? *American Psychologist*, 56, 216-217.
- Silva, E. R. (2004). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA/CONANDA.
- Siqueira, A. C. (2009). *Crianças, adolescentes e transições ecológicas: instituições de abrigo e família como contextos de desenvolvimento*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Siqueira, A. C. & Dell'Aglio, D. D. (2006). O Impacto da Institucionalização na Infância e na Adolescência: Uma Revisão de Literatura. *Psicologia e Sociedade*, 18(1), 71-80.
- Siqueira, A. C. & Dell'Aglio, D. D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.

- Sousa Filho, P. G. & Alencar (2003). Habilidades de pensamento criativo em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas. *Revista de Estudos de Psicologia*, 20(3), 23-35.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill.
- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 165 – 195.
- Szymanski, H. R. G. (1992). *Trabalhando com famílias*. São Paulo: Cortez e Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência do Ministério da Ação Social.
- Teodoro, M. L. M. (2009). Família, bem-estar e qualidade de vida de crianças e adolescents. In V. G. Haase, F. de O. Ferreira, & F. J. Penna (Eds.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e na adolescência* (pp. 111-122), Belo Horizonte: Coopmed.
- Tuccitto, D. E., Giacobbi, P. R., & Leite, W. L. (2009). The internal structure of positive and negative affect: A confirmatory factor analysis of the PANAS. *Educational and Psychological Measurement*, 70(1), 125-141.
- Vasconcelos, Q. A., Yunes, M. A. M., & Garcia, N. M. (2009). Um estudo ecológico sobre as interações da família com o abrigo. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 19(43), 221-229
- Venturini, F. P., Bazon, M. R., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2004). Família e violência na ótica de crianças e adolescentes vitimizados. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1), 20-33.
- Vera, E., Thakral, C., Gonzales, R., Morgan, M., Conner, W., Caskey, E., Bauer, A., Mattera, L., Clark, S., Bena, K., & Dick, L. (2008). Subjective well-being in urban adolescents of color. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(3), 224-233.
- Viveros, C. G. (2004). Transformación y resiliencia en familias desplazadas por la violencia hacia Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 18(1), 123-130.
- Vorria, P., Rutter, M., Pickles, A., Wolkind, S., & Hobsbaum, A. (1998). A comparative study of greek children in long-term residential group care and in two-parent families: Social, emotional, and behavioural differences. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(2), 225-236.
- Wilson, B. J. & Gottman, J. M. (1996). Attention - the shuttle between emotion and cognition: Risk, resiliency and Physiological bases. In E. M. Hetherington & E. A. Blechman (Eds.), *Stress, coping, and resiliency in children and families* (pp. 189-228). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zanon, C. & Hutz, C. S. (2010). Relações entre bem-estar subjetivo, neuroticismo, ruminação, reflexão e sexo. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 2(2), 118-127.

- Yunes, M. A. M., Garcia, N. M., & Albuquerque, B. de M. (2007). Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 20(3), 444-453.
- Yunes, M. A. M., Miranda, A. T., & Cuello, S. E. S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. Em S. H. Koller (Org.), *A ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenções no Brasil*. (pp.197-218). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wadsworth, M. & Compas, B. (2002). Coping with family conflict and economic strain. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 243-274.
- Watanabe, B. Y. A. (2006). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Hologramática*, 5(2), 35-46.
- Watson, D. (1988). Intraindividual and interindividual analyses of positive and negative affect: Their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1020-1030.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The panas scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wittemore, 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.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

ANEXOS

Anexo A. ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA

DADOS BIOSOCIODEMOGRÁFICOS	
Nome:	
Sexo () Masculino () Feminino	Idade:
Abrigo:	Datas das coletas:
Escola:	
Coletadora:	
Sabe a data de aniversário? () Sim () Não	Que data informa? __/__/__
Contato (responsável):	Telefone:
Endereço de um familiar:	
Dados obtidos em documentos	Data de Ingresso:
	Data de Nascimento __/__/__
<u>ESCOLA</u>	
Você vai à escola? () Sim () Não - Se não, por quê?	
Qual tipo de escola? () Formal () Aberta	Em que série você está?
Você repetiu algum ano na escola? () Sim () Não Qual?	
Você abandonou a escola? Quando? Por quê?	
Alguma vez foste expulso da escola? Por quê?	

FAMÍLIA – INSTITUIÇÃO		
Quem faz parte da sua família?		
Tens irmãos? Quantos anos eles têm? Onde eles estão?		
Tens filhos(as)? ()Sim ()Não	Já engravidaste alguma vez? Ou engravidaste alguma namorada? ()Sim ()Não	
Onde mora (como é a casa)? Com quem você mora?		
Mantém contato com a família? ()Sim ()Não Com quem?		
Quando foi em casa pela última vez? Ou quando a família o visitou pela última vez?		
SE SIM	De quanto em quanto tempo você encontra sua família? () raramente () mais de uma vez por semana () semanalmente () quinzenalmente () mensalmente	Quanto tempo você fica com sua família antes de voltar para a rua/ou para a instituição? () um dia () dois dias- vai no sábado e volta domingo () três dias- vai na sexta e volta domingo () mais de três dias
	Onde você encontra a sua família?	Como?
SE NÃO	Por que você não tem contato com a sua família?	
Mãe: () não conhece () conhece, mas não vê faz tempo () conhece () falecida () não falecida () não sabe <u>Observações sobre a mãe:</u>		
Pai: () não conhece () conhece, mas não vê faz tempo () conhece () falecido () não falecido () não sabe <u>Observações sobre o pai:</u>		
Seus pais vivem/moram juntos? ()Sim ()Não		Seus pais trabalham? ()Sim ()Não
O que faz o seu pai? Escolaridade do pai:		E a sua mãe? Escolaridade da mãe:
SE NA	Há quanto tempo?	
INSTITUIÇÃO	Você conhecia alguém da instituição quando foste morar lá?	

	Onde e com quem moravas antes de ir para a instituição?
	Você sabe por que vieste morar na instituição?
	Tem algum irmão morando contigo na instituição?

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo B. INVENTÁRIO DE EVENTOS ESTRESSORES NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

Versão Adaptada

Nome:

Sexo:

Idade:

Abaixo estão apresentados alguns eventos que podem ter acontecido com você e que podem ter sido experiências ruins na sua vida. Marque aqueles eventos de vida que já lhe ocorreram e assinale, para estes, um valor entre 1 a 5, de forma que quanto maior for o número, pior foi a experiência para você. Sendo assim considere:

1) Nada estressante; 2) Um pouco estressante; 3) Mais ou menos estressante; 4) Muito estressante e 5) Totalmente estressante.

Observe o seguinte exemplo:

00) Perder um passeio porque choveu

Não ()

Sim (X) 1() 2() 3() 4() 5(X)

Muito obrigado pela sua colaboração.

1) Ter problemas com professores

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

2) A família ter problemas com a

polícia

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

3) A família não ter dinheiro

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

4) Discutir com amigos(as)

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

5) Rodar de ano na escola

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

6) Um dos pais ter filhos com outros
parceiros

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

7) Alguém da família perder o
emprego

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

8) Ter problemas e dúvidas quanto às
mudanças no corpo e aparência

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

9) Não ter amigos (as)

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

10) Alguém da família não conseguir
emprego

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

11) Mudar de colégio

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

12) Mudar de casa ou de cidade

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

13) Ter que trabalhar para ajudar a

família

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

14) Ser levado(a) para a FASE ou
algum abrigo

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

15) Ir para o conselho tutelar

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

16) Morte de um dos pais

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

17) Morte de irmãos(ãs)

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

18) Morte de outro familiar

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

19) Morte de amigo(a)

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

20) Ter que viver em abrigo

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

21) Ter brigas com irmãos(ãs)

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

22) Ter familiares doentes ou
deficientes.

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

23) Não conhecer um dos pais

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

24) Ter dormido na rua

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

25) Ter amigos(as) doentes ou
deficientes

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

26) Não receber cuidado e atenção dos
pais

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

27) Ter algum familiar que usa drogas

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

28) Ter que obedecer às ordens de
seus pais

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

29) Ter crise nervosa

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

30) Ter doenças graves ou lesões
sérias

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

31) Ter problemas com os outros pela
sua raça

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

32) Ter dificuldades de
adaptação/ajustamento na escola

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

33) Sofrer humilhação ou ser
desvalorizado(a)

Não ()

Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

- 34) Sofrer castigos e punições
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 35) Ter dificuldades em fazer amizades
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 36) Um dos pais se casar novamente
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 37) Sofrer agressão física ou ameaça de agressão por parte dos pais
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 38) Ser tocado(a) sexualmente contra a vontade
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 39) Ser suspenso(a) da escola
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 40) Ter sido adotado(a)
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 41) Ter mau relacionamento com colegas
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 42) Ser impedido(a) de ver os pais
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 43) Ser expulso de casa
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 44) Ter algum familiar que bebe muito
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 45) Tirar notas baixas na escola
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 46) Ficar pobre
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 47) Usar drogas
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 48) Um dos pais ter que morar longe
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 49) Envolver-se em brigas com agressão física
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 50) Ser estuprado(a)
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 51) Ser rejeitado(a) pelos familiares
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 52) Ser assaltado(a)
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 53) Ser xingado(a) ou ameaçado(a) verbalmente por professores(as)
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 54) Separação dos pais
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 55) Ser expulso(a) da escola
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 56) Ser expulso(a) da sala de aula pela professora
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 57) Ter sofrido algum tipo de violência
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 58) Terminar o namoro
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 59) Sentir-se rejeitado(a) por colegas e amigos (as)
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()
- 60) Sofrer acidente
 Não ()
 Sim () 1() 2() 3() 4() 5()

Muito obrigada (o) !!!

Anexo C. ESCALA DE AFETO

Gostaríamos de saber como você tem se sentindo ultimamente. Não há respostas certas ou erradas. O que é realmente importante é que você responda com sinceridade a cada item. Sua colaboração é muito importante. Esta escala consiste de um número de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia cada item e depois marque um X na resposta que você acha que é a melhor para você. Por favor, tome cuidado para não esquecer de marcar nenhum item. Porém, se você encontrar palavras cujos significados você não conhece, risque essa palavra e não responda. Exemplo:

Eu estou me sentindo cansado :									
(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
Nem um pouco		Um pouco		Mais ou Menos		Bastante		Muitíssimo	
1. ALEGRE					21. ESFORÇADO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. AMEDRONTADO					22. ESPERTO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. AMOROSO					23. FELIZ				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. ANIMADO					24. FORTE				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. ATIVO					25. FURIOSO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. ASSUSTADO					26. HUMILHADO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. CALMO					27. INCOMODADO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. CARINHOSO					28. IMPACIENTE				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. CHATEADO					29. INTERESSADO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. CONTENTE					30. IRRITADO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. CORAJOSO					31. ISOLADO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. CUIDADOSO					32. MAGOADO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. CULPADO					33. MISERÁVEL				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. DECIDIDO					34. NERVOSO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. DELICADO					35. ORGULHOSO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. DEPRIMIDO					36. PARTICIPATIVO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. DESANIMADO					37. PERTURBADO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. DIVERTIDO					38. PREOCUPADO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. ENOJADO					39. SATISFEITO				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. ENVERGONHADO					40. TRISTE				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Anexo D. ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE SATISFAÇÃO DE VIDA PARA CRIANÇAS
 Gostaríamos de saber o que você pensa sobre a sua vida e coisas que fazem parte dela. Por exemplo: como você tem se sentindo ultimamente? O que você gosta de fazer? Para cada frase escrita abaixo você deve escolher um dos números que melhor representa o quanto você concorda com o que esta frase diz sobre você. Exemplo:

Eu gosto de ir ao parque.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nem um pouco	um pouco	mais ou menos	bastante	muitíssimo
				

01. Eu me divirto com muitas coisas. (1) (2) (3) (4) (5)	14. Eu me divirto na escola. (1) (2) (3) (4) (5)
02. As outras crianças têm mais amigos do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)	15. Eu sou uma pessoa bem humorada. (1) (2) (3) (4) (5)
03. Tenho pessoas que me ajudam. (1) (2) (3) (4) (5)	16. Meus amigos ganham mais presentes do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)
04. É bom brincar com meus amigos. (1) (2) (3) (4) (5)	17. Eu me divirto com as coisas que eu tenho. (1) (2) (3) (4) (5)
05. Eu aprendo muitas coisas na escola. (1) (2) (3) (4) (5)	18. Estou satisfeito com os amigos que tenho. (1) (2) (3) (4) (5)
06. Eu sou uma pessoa carinhosa. (1) (2) (3) (4) (5)	19. Meus professores gostam de mim. (1) (2) (3) (4) (5)
07. Meus amigos brincam mais do que eu (1) (2) (3) (4) (5)	20. Eu sou esperto. (1) (2) (3) (4) (5)
08. Brigar resolve os problemas. (1) (2) (3) (4) (5)	21. As outras crianças são mais alegres do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)
09. Eu fico feliz quando a minha família se reúne (1) (2) (3) (4) (5)	22. Gosto de brigas. (1) (2) (3) (4) (5)
10. Eu me relaciono bem com meus colegas. (1) (2) (3) (4) (5)	23. Eu me divirto com a minha família. (1) (2) (3) (4) (5)
11. Eu sou alegre. (1) (2) (3) (4) (5)	24. Gosto de conversar com meus amigos. (1) (2) (3) (4) (5)
12. Meus amigos podem fazer mais coisas do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)	25. Eu me sinto calmo, tranquilo. (1) (2) (3) (4) (5)
13. Minha família se dá bem. (1) (2) (3) (4) (5)	26. Procuro fazer coisas que me deixam feliz. (1) (2) (3) (4) (5)
27. Meus amigos me ajudam quando eu preciso. (1) (2) (3) (4) (5)	39. Meus amigos brigam muito comigo. (1) (2) (3) (4) (5)
28. Eu gosto das atividades da escola. (1) (2) (3) (4) (5)	40. Eu sou divertido. (1) (2) (3) (4) (5)

29. Eu sorrio bastante.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	41. Meus pais são carinhosos comigo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Preciso receber mais atenção.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	42. Sempre encontro ajuda quando preciso.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Brigo muito com meus amigos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	43. Eu gosto de ir à escola.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Minha família gosta de mim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	44. Tenho facilidade para fazer amigos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Eu me divirto com meus amigos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	45. Meus amigos se divertem mais do que eu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Eu gosto de ajudar as pessoas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	46. Gostaria que minha família fosse diferente.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Mantenho a calma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	47. Sou irritado.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Meus amigos são mais alegres do que eu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	48. Meus amigos gostam de mim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Minha família me faz feliz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	49. Eu me sinto bem na minha escola.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. Eu gostaria que meus amigos fossem diferentes.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	50. Minha família me ajuda quando preciso.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Anexo E. TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA A INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar eventos de vida e bem-estar subjetivo junto a crianças e adolescentes. Tal estudo prevê a participação crianças e adolescentes de ambos os sexos, com idade entre sete a 16 anos, e que frequentem segunda, quarta e sexta série. Para tanto solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. A coleta de dados deverá envolver a realização de entrevistas individuais e aplicação de testes. Alguns instrumentos serão aplicados coletivamente às crianças e outros individualmente durante o horário escolar para jovens que vivem com a família e nas instituições de atendimento para os jovens que lá vivem. As entrevistas serão gravadas, informando este procedimento aos participantes das mesmas.

As crianças e adolescentes participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade dos pesquisadores no Instituto de Psicologia e após será destruído. Dados individuais dos participantes coletados no processo de pesquisa não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas haverá uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para as instituições.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para o esclarecimento de algumas questões sobre o processo de desenvolvimento das crianças relacionados aos eventos de vida e aos recursos internos e de apoio externo que elas possuem.

Agradecemos a colaboração dos participantes e das instituições envolvidas para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a psicóloga Michele Poletto sob supervisão da Prof^a Dra. Sílvia Helena Koller, do Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, UFRGS. Caso queiram contactar com a equipe, isto poderá ser feito pelo telefone (51) 33 08 51 50.

Data

Psicóloga responsável Michele Poletto – CRP 07/13181

Concordamos que crianças e adolescentes desta instituição participem do presente estudo.

Data ____/____/____

Responsável pela Instituição

Anexo F. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar eventos de risco, atributos pessoais, coesão ecológica e a rede de apoio social e afetiva junto a crianças e adolescentes. Tal estudo prevê a participação crianças e adolescentes de ambos os sexos, com idade entre sete a 16 anos, e que frequentem segunda, quarta e sexta série. Para tanto solicitamos autorização de que seu (sua) filho (a) ou do jovem sob sua guarda (no caso da Instituição de atendimento) participe deste estudo. A coleta de dados deverá envolver a realização de entrevistas individuais e aplicação de testes. Alguns instrumentos serão aplicados coletivamente às crianças e outros individualmente durante o horário escolar para jovens que vivem com a família e nas instituições de atendimento para os jovens que lá vivem. Optar-se-á por gravar as entrevistas, informando este procedimento aos participantes da mesma.

As crianças e adolescentes participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os pais e responsáveis poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade dos pesquisadores no Instituto de Psicologia e após será destruído. Dados individuais dos participantes coletados no processo de pesquisa não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas haverá uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para as instituições.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para o esclarecimento de algumas questões sobre o processo de desenvolvimento das crianças relacionados aos eventos de vida e aos recursos internos e de apoio externo que elas possuem.

Agradecemos a colaboração dos participantes e das instituições envolvidas para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a psicóloga Michele Poletto sob supervisão da Prof^a Dra. Sílvia Helena Koller, do Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia, UFRGS. Caso queiram contactar com a equipe, isto poderá ser feito pelo telefone (51) 33 08 51 50.

Data

Psicóloga responsável Michele Poletto – CRP 07/13181

Concordamos que meu (minha) filho (a) ou jovens sob minha guarda participem do presente estudo.

Data ____/____/____

Responsável pela criança ou adolescente