

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Renata Jordani Barbosa

Tradução e Validação da Escala de Resiliência para crianças e
adolescentes de Sandra Prince-Embury

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
NÚCLEO DE PSICOSSOMÁTICA E PSICOLOGIA HOSPITALAR
DO PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS
EM PSICOLOGIA CLÍNICA

SÃO PAULO

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM
PSICOLOGIA CLÍNICA

Renata Jordani Barbosa

Tradução e Validação da Escala de Resiliência para crianças e
adolescentes de Sandra Prince-Embury

Dissertação apresentada à banca de
qualificação como exigência parcial para
obtenção do título de mestre em Psicologia
Clínica, pelo Núcleo de Psicossomática e
Psicologia Hospitalar, sob orientação da
Prof^a Dr^a. Ceres Alves de Araújo

PUC/SP

São Paulo
2008

Banca examinadora

*Aos meus pais, que sempre me apoiaram e
motivaram em todos os momentos da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me presenteado com o dom da vida e da saúde, possibilitando a minha trajetória durante toda a pós-graduação.

O carinho e encorajamento de meus pais sempre foram uma fonte de força, além de estarem sempre dispostos a me acolher nos momentos difíceis, tornando-os menos árduos. Por isso e muito mais, sou eternamente grata.

Agradeço às minhas irmãs, cunhados, sobrinhos e avó pelo apoio, respeito e paciência em todos os momentos, principalmente nos últimos meses. Em especial ao Evódio Kaltenecker, pelas orientações no Excel e pela revisão do resumo na língua inglesa; e à minha irmã Fernanda pela ajuda na informática.

Ao Rafael pelo amor, carinho e compreensão durante toda a jornada do mestrado.

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Ceres Alves Araújo, pelos conhecimentos compartilhados e ao carinho que dedicou a mim e ao meu trabalho, permitindo que este fosse uma experiência inesquecível.

À Prof^ª. Dr^ª. Edna Peters Kahhale e o Prof^º Dr. Elizeu Coutinho de Macedo (Mackenzie) pelas importantes contribuições feitas neste trabalho.

À Silvia Maria Martins Horta pela ajuda com a coleta dos dados e constante apoio e carinho.

À Natália Martins Dias pela grande ajuda com a análise fatorial.

À Cíntia Perez Duarte pela oportunidade de realizar o meu estudo piloto.

Ao Gustavo Orlandeli Marques, por ser um amigo sempre presente e disposto a ajudar.

Aos especialistas que participaram do processo de tradução e adaptação do instrumento: Marcelo Noronha, Bruna Caltabiano, Miry Noronha, Eloá Pereira Gomes, Maria Tereza Cepolina Raduan, Otávia Márcia Fonseca de Andrade, Áurea Maria da Silveira Carvalho e Ceres Alves de Araújo.

À Prof^ª. Yara G. de Castro, pela produção das tabelas do estudo piloto.

Aos participantes da amostra que dedicaram um pouco do seu tempo para a coleta de dados; e à cooperação das escolas onde a coleta foi realizada.

Pela cooperação das escolas onde a coleta dos dados foi realizada.

BARBOSA, R.J. **Tradução e Validação da Escala de Resiliência para crianças e adolescentes de Sandra Prince-Embury**. Dissertação de mestrado, pelo Núcleo de Psicossomática e Psicologia Hospitalar, do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, 2008.

RESUMO

Introdução: A resiliência é um potencial humano, presente nos indivíduos em todas as culturas e em todos os tempos, é parte de um processo evolutivo e pode ser promovida desde o nascimento. Os estudos sobre resiliência procuram compreender como crianças, adolescentes e adultos são capazes de sobreviver e superar adversidades, apesar de viverem em condições de pobreza, violência familiar, ou em diversas outras situações de risco. Na sociedade moderna as mudanças estão cada vez mais rápidas e profundas, exigindo constantes esforços de adaptação e, portanto tornando a resiliência um desafio dessa nova era. O presente trabalho tem relevância para os profissionais de Psicologia, pois pretende traduzir e validar uma escala de resiliência para crianças e adolescentes, visto que ainda não existe instrumento validado especificamente para essa população. **Objetivo:** Traduzir, adaptar e validar para a língua portuguesa e para a população brasileira a versão original da escala *Resiliency Scales for Children & Adolescents* (RSCA) de Sandra Prince-Embury (2007). **Método:** Para a tradução e a adaptação transcultural da escala foram utilizadas as diretrizes propostas por Hambleton e Patsula (1999). A coleta de dados da pesquisa foi feita em três escolas situadas em diferentes distritos da cidade de São Paulo, duas da rede pública de ensino e uma particular. A amostra foi composta por 1226 crianças e adolescentes de 9 a 18 anos, sendo que 51% pertenciam ao sexo feminino. **Resultados:** Para verificar os fatores que compõem as subescalas CO, CR e RA, utilizou-se a análise fatorial por componentes principais e rotação *varimax*. Admitiu-se cargas fatoriais iguais ou maiores que 0,30 e a aplicabilidade da análise fatorial foi julgada de acordo com o coeficiente KMO e teste de esfericidade de Bartlett. Os escores de Alpha de Cronbach encontrados nas escalas (CO = 0.83, CR = 0.90 e RA = 0.87) na versão brasileira se mostraram satisfatórios em relação ao que foi relatado por Prince-Embury (2007), indicando boa consistência interna do instrumento. Apenas em três fatores (adaptabilidade, conforto e tolerância) os coeficientes alpha encontrados foram consideravelmente mais baixos do que os do original. Vários dos conceitos definidos neste estudo estão teoricamente relacionados entre si, razão pela qual a formação de alguns fatores mostra que os itens estão ambíguos, e esta ambiguidade conceitual refletiu na análise fatorial. Os fatores que demonstraram esta relação foram: na escala CO: otimismo e auto-eficácia; na escala CR: confiança e apoio.

Palavras-chave: Resiliência; Validação; Crianças e adolescentes; escala.

BARBOSA, R.J. **Tradução e Validação da Escala de Resiliência para crianças e adolescentes de Sandra Prince-Embury**. Dissertação de mestrado, pelo Núcleo de Psicossomática e Psicologia Hospitalar, do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, 2008.

ABSTRACT

Introduction: Resilience is a human potential, present in individuals in all cultures and in all times, it is part of an evolutionary process and can be promoted since the birth. Studies about resilience aim the comprehension of how children, teen-agers and adults are capable of surviving and overcome obstacles, despite living in poverty, domestic violence and other risky situations. In modern society changes are increasingly fast and deep, requiring constant efforts of adaptation and, therefore, making resilience a challenge of this new age. The current paper is relevant to psychology professional because intends to translate and validate a scale of resilience for children and teenagers, given that there are still no instrument validated specifically for these populations. **Objective:** Translate, adapt and validate to the Portuguese language and the Brazilian population the original version of the *Resiliency Scales for Children & Adolescents* (RSCA), by Sandra Prince-Embury (2007). **Method:** The assumptions of Hambleton e Patsula (1999) were utilized for the translation and trans-cultural adaptation of the scale. Data gathering for the research was made in three schools (two public and one private) located in different communities in the city of Sao Paulo The sample size was 1226 children and teen-agers from 9 to 18 year old, 51% of those female. **Outcomes:** In order to verify the factors that compound the sub-scales CO, CR e RA, the author used factorial analysis for principal components and *Varimax* rotation. Factorial charges equal or greater than 0.3 were assumed and the adequacy of factorial analysis was verified according to KMO coefficient and Bartlett sphere test. Alpha Cronbach scores found in the Brazilian version (CO = 0.83, CR = 0.90 e RA = 0.87) were considered satisfactory compared to the results related by Prince-Embury (2007), indicating good internal consistent of the tool. The alpha coefficients were considered relevantly lower that the original ones in only three factors (adaptability, comfort and tolerance). Several concepts defined in this paper are theoretically related to themselves, reason why the formation of some factors shows that the items are ambiguous. This ambiguity was reflected in the factorial analysis. The factors that showed this relation were: optimism and self-efficacy (CO scale); trust and support (CR scale).

Keywords: Resilience, validation, children and teen-agers, scale.

SUMÁRIO

	pág
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 2 – OBJETIVO.....	17
CAPÍTULO 3 – REVISÃO DA LITERATURA.....	19
3.1 RESILIÊNCIA.....	19
3.1.1 Conceitos e Definições.....	19
3.1.2 Atributos do indivíduo resiliente.....	24
3.1.3 Invulnerabilidade.....	27
3.1.4 Situações de risco.....	28
3.1.5 Fatores de proteção.....	31
3.1.6 Fatores de resiliência.....	34
3.2 TRADUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS.....	37
3.2.1 Sobre a adaptação transcultural de instrumentos.....	37
3.2.2 Modelos de tradução e adaptação cultural.....	39
3.2.3 Escalas de resiliência adaptadas para a população brasileira.....	42
3.3 DESCRIÇÃO DA “RESILIENCY SCALES FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS (RSCA)”	45
CAPÍTULO 4 – MÉTODO.....	54
4.1 ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO.....	55
4.2 LOCAL DA COLETA.....	59
4.2.1 Primeira Escola.....	59
4.2.2 Segunda Escola.....	61
4.2.3 Terceira Escola.....	62
4.3 SUJEITOS.....	64
4.4 INSTRUMENTO.....	64
4.5 PROCEDIMENTOS.....	65
4.6 CUIDADOS ÉTICOS.....	65

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS	67
5.1 RESULTADOS DO PROCESSO DE TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO	68
5.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	71
5.3 RESULTADOS DO PROCESSO DE VALIDAÇÃO	72
5.3.1 Resultados da escala Controle (CO)	72
5.3.2 Resultados da escala Capacidade de Relacionamento (CR)	76
5.3.3 Resultados da escala Reatividade Emocional (RA)	82
5.3.4 Classificação das escalas e subescalas da ERCA	85
CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87
6.1 ESCALA CO	89
6.2 ESCALA CR	91
6.3 ESCALA RA	93
CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	105
Anexo A – Resultados do Estudo Piloto	106
Anexo B – Escala de Resiliência para crianças e adolescentes	123
Anexo C – Carta de Apresentação sobre a pesquisa	127
Anexo D – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	129
Anexo E – Folha de instruções para o aplicador	132
Anexo F – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	134

LISTA DE QUADROS

	pág
Quadro 1 – Sugestões do comitê que foram aceitas para a adaptação da frase inicial da escala.....	68
Quadro 2 – Sugestões do comitê que foram aceitas para mudanças na escala <i>Controle</i>	69
Quadro 3 – Sugestões do comitê que foram aceitas para mudanças na escala <i>Capacidade de Relacionamento</i>	70
Quadro 4 – Sugestões do comitê que foram aceitas para mudanças na escala <i>Reatividade Emocional</i>	71

LISTA DE FIGURAS

	pág
Figura 1 – <i>Scree Plot</i> dos Autovalores obtidos na Análise Fatorial da Escala <i>Controle</i>	73
Figura 2 – <i>Scree Plot</i> dos Autovalores obtidos na Análise Fatorial da Escala <i>Capacidade de Relacionamento</i>	77
Figura 3 – <i>Scree Plot</i> dos Autovalores obtidos na Análise Fatorial da Escala <i>Reatividade Emocional</i>	82

LISTA DE TABELAS

	pág
Tabela 1 – Classificação dos fatores encontrados na “Resiliency Scales for Children and Adolescents” e seus respectivos itens.....	47
Tabela 2 – Classificação da pontuação total das escalas.....	52
Tabela 3 – Distribuição da amostra do estudo piloto segundo o gênero.....	57
Tabela 4 – Distribuição da amostra do estudo piloto segundo a escolaridade.....	57
Tabela 5 – Distribuição da amostra do estudo piloto segundo a idade.....	58
Tabela 6 – Distribuição da amostra quanto ao gênero.....	71
Tabela 7 – Distribuição da amostra quanto à faixa etária.....	72
Tabela 8 – Análise fatorial da Escala Controle.....	76
Tabela 9 – Análise fatorial da Escala Capacidade de Relacionamento.....	81
Tabela 10 – Análise fatorial da Escala de Reatividade Emocional.....	85
Tabela 11 – Classificação dos fatores encontrados na Escala de Resiliência para crianças e adolescentes.....	86

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

O tema abordado nesta pesquisa é a Resiliência. Meu primeiro contato com esse tema se deu ainda na graduação em Psicologia, quando uma professora introduziu o assunto em uma aula da disciplina de Psicologia Hospitalar. O interesse sobre o assunto foi crescendo e, por isso, escolhi a resiliência como tema de minha monografia de conclusão de curso, que abordou a Oncologia Infantil e Resiliência.

O interesse em ambos os assuntos foi o que me fez escolher o Núcleo de Psicossomática e Psicologia Hospitalar do Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dessa forma, quando iniciei minha jornada no mestrado tive a oportunidade de estudar a resiliência mais a fundo e, assim, dar continuidade ao trabalho que teve início na graduação.

Inicialmente desenvolvi um projeto com o objetivo de identificar fatores de resiliência em crianças diagnosticadas com câncer e em fase de tratamento. No entanto, me deparei com um obstáculo: a dificuldade de encontrar um instrumento para mensuração e compreensão dos índices de resiliência em crianças, visto que os que já estavam traduzidos eram utilizados em adultos. Foi quando encontrei a escala *Resiliency Scales for Children & Adolescents* (RSCA) de Sandra Prince-Embury, mas, pelo fato dessa escala ainda não estar traduzida, eu e minha orientadora pensamos que talvez não fosse conveniente utilizá-la.

Dessa forma, tais acontecimentos nos conduziram ao objetivo deste projeto de dissertação: traduzir, adaptar e validar para a língua portuguesa e para a população brasileira a versão original da escala *Resiliency Scales for Children & Adolescents* (RSCA) de Sandra Prince-Embury, publicada pela PsychCorp em 2007.

Acreditamos que a importância deste estudo se justifica pelo fato de que na sociedade moderna as mudanças são cada vez mais rápidas e profundas, exigindo constantes esforços de adaptação e, portanto, tornando a resiliência um desafio dessa nova era.

Além disso, a realidade da população brasileira é outro fator que nos leva a crer na importância de um estudo como este, uma vez que o mesmo visa compreender os processos de resiliência para, dessa forma, contribuir para a melhoria das condições de vida do brasileiro.

Diante dessas colocações, algumas interrogações brotaram em nossos pensamentos: como algumas pessoas conseguem enfrentar situações adversas ao desenvolvimento humano? Por que algumas pessoas se mostram mais adaptadas do que outras para enfrentar e manejar situações estressantes? Quais seriam as variáveis que possibilitam a algumas pessoas superar seus infortúnios de modo que estes não interfiram no desenvolvimento emocional posterior?

A psicologia, através de suas pesquisas e discussões, acredita que a resposta para esses questionamentos pode estar na resiliência, que é definida como a capacidade que o ser humano tem de superar as adversidades da vida, passar pelos problemas e sair fortalecido dessas experiências.

Araújo (2006) afirma que a resiliência é um potencial humano, presente nos indivíduos em todas as culturas e em todos os tempos, é parte de um processo evolutivo e pode ser promovida desde o nascimento.

A resiliência está ligada ao desenvolvimento e ao crescimento humano, incluindo diferenças de idade e de gênero. Quanto menor é a criança, mais necessidade de apoio externo ela terá, ao contrário de uma criança, por exemplo, de nove anos; nessa idade ela já é capaz de promover sua própria resiliência e procurar ajuda externa quando precisar (GROTBERG, 2005).

Infante (2005) acrescenta ainda que os estudos sobre resiliência procuram compreender como crianças, adolescentes e adultos são capazes de sobreviver e superar adversidades, apesar de viverem em condições de pobreza, violência familiar ou em diversas outras situações de risco.

No decorrer das pesquisas sobre resiliência, muitos termos foram surgindo. Dessa forma, para compreender o processo de resiliência torna-se imprescindível definir com precisão os seguintes conceitos: resiliência, fatores de risco, fatores de proteção, vulnerabilidade, enfrentamento (*coping*) e estresse. Isso será feito no decorrer da revisão de literatura.

Atualmente vivemos em uma sociedade hipermoderna, onde as mudanças ocorrem muito rapidamente e é cada vez mais difícil adaptar-se a elas. Concomitantemente a isso, miséria, fome, violência e muitos outros fatores atrelados a estes aumentam dia a dia. É por isso que cada vez mais se fala nas pesquisas em qualidade de vida, prevenção de problemas e promoção de saúde mental e, principalmente, trabalhos que tratam do crescente interesse pela resiliência.

Dessa forma, torna-se importante a existência de instrumentos para a avaliação desse tema. No Brasil, já existem dois trabalhos de tradução e validação de escalas de resiliência; o primeiro é o de Pesce et al. (2005), que traduziram e adaptaram a escala de resiliência desenvolvida por Wagnild e Young (1993). O segundo é o de Barbosa (2006), que traduziu, validou e adaptou para a população brasileira a versão original do *Resilience Quotient Test* de Reivich e Shatté (2002).

O presente trabalho pode ter relevância para os profissionais de Psicologia, pois pretende traduzir e validar uma escala de resiliência para crianças e adolescentes, visto que ainda não existe instrumento validado especificamente para essa população.

Os temas que compõem o capítulo da revisão de literatura estão distribuídos da seguinte forma: no primeiro item apresentaremos o que é resiliência, conceitos e definições, e, em seguida, faremos a diferenciação entre alguns termos como: invulnerabilidade, fatores de risco, fatores de proteção, assim como os fatores de resiliência. No segundo item, o leitor irá conhecer um pouco mais sobre tradução e validação de instrumentos. E, no último item, será feita uma apresentação da *Resiliency Scales for Children & Adolescents* (RSCA) de Sandra Prince-Embury.

OBJETIVO

CAPÍTULO 2 – OBJETIVO

O objetivo deste trabalho foi traduzir, adaptar e validar para a língua portuguesa e para a população brasileira a versão original da escala *Resiliency Scales for Children & Adolescents* (RSCA) de Sandra Prince-Embury, publicada pela PsychCorp em 2007.

REVISÃO DE LITERATURA

CAPÍTULO 3 – REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo pretende apresentar uma revisão da literatura sobre conceitos e definições de resiliência, diferenciando termos como invulnerabilidade, fatores de risco, fatores de proteção e fatores de resiliência.

Serão abordadas também a tradução e a validação de instrumentos e serão apresentados dois trabalhos realizados no Brasil e que abordam a adaptação transcultural de escalas de resiliência.

Para finalizar o capítulo, será feita uma apresentação da *Resiliency Scales for Children & Adolescents* (RSCA) de Sandra Prince-Embury.

3.1 RESILIÊNCIA

Neste item apresentaremos as contribuições de trabalhos teóricos que apresentam o constructo da resiliência, diferenciando alguns termos, já citados, que são relacionados ao tema.

3.1.1 Conceitos e definições

A resiliência é um conceito relativamente recente no campo da psicologia, e vem sendo pesquisada há cerca de trinta anos no campo das ciências humanas. Portanto, ainda está em fase de construção e debate (PINHEIRO, 2004).

O termo resiliência é utilizado pela Física e pela Engenharia há muito tempo, e se refere à habilidade que um corpo tem de retornar à forma original quando a pressão sobre ele é removida, denotando sua flexibilidade. Um exemplo muito utilizado é o do elástico que, após uma tensão inicial, retorna ao estado anterior.

Inicialmente a palavra resiliência, quando foi emprestada das ciências exatas pelas ciências sociais e humanas, frequentemente era explicada como a habilidade de voltar rapidamente para o seu usual estado de saúde ou de espírito, depois de passar por adversidades. No entanto, ao longo do tempo,

pesquisadores da área aprimoraram essa definição, que hoje se encontra um pouco diferente. Esse processo será mostrado a seguir.

Rutter (1987) afirma que a resiliência é um processo interativo entre a pessoa e seu meio, e é considerada uma variação individual em resposta ao risco. Em 1993 o mesmo autor mostrou que a resiliência interage com vulnerabilidades e que essa interação varia ao longo do desenvolvimento.

Flach (1991) descreve a resiliência como “as forças psicológicas e biológicas exigidas para atravessarmos com sucesso as mudanças em nossas vidas” (p.11).

A resiliência compreende dois elementos: primeiro, a atitude de resistir à destruição e preservar a integridade em circunstâncias difíceis; segundo, a atitude de reagir positivamente apesar das dificuldades. Assim, a resiliência pode demonstrar-se mais eficaz que um simples enfrentamento de uma situação (VANISTENDAÉL, 1994).

Luthar et al. (2000) definem resiliência como “um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade” (p. 543). Essa definição distingue dois componentes essenciais: 1) a noção de adversidade, trauma ou risco ao desenvolvimento humano; e 2) a obtenção de adaptação positiva ou superação da adversidade.

Junqueira e Deslandes (2003) ressaltam que a resiliência não significa um retorno a um estado anterior, mas a superação diante de situações estressantes e/ou traumáticas. Ou seja, não se fala de resistência, mas sim de uma capacidade de se sair bem frente a situações de risco. As mesmas autoras afirmam ainda que, após a superação do trauma, essa experiência não seria “apagada”, ao contrário, ela seria “elaborada simbolicamente”, passando a fazer parte das vivências do indivíduo e servindo como subsídio para a atuação diante de novas situações.

Osório e Romero (2003) definem a resiliência como a habilidade que um indivíduo tem de utilizar suas características cognitivas, emocionais e socioculturais como resposta positiva diante de uma situação de adversidade.

Assim como Araújo (2006), adotaremos a definição de Grotberg (2005), que afirma que as definições do conceito de resiliência, em sua maioria, são

variações desta: “a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade” (p.15).

Tavares (2001) e Flach (1991) denominam “personalidades resilientes” as pessoas que vencem a adversidade e são fortalecidas por ela, essas pessoas possuem a capacidade de superar as situações adversas sem perder seu equilíbrio inicial.

Luthar et al. (2000) reiteram que a expressão “criança resiliente”, empregada por muitos autores, não se refere a atributos pessoais, mas sim à pressuposição de condições de resiliência, tais como a presença de fatores de risco ao bem-estar da criança; e a adaptação positiva da criança apesar das adversidades.

A resiliência é definida como um processo dinâmico, constituído por fatores internos e externos que, em interação com o risco, tornam possível lidar com situações adversas. Sendo os fatores internos relacionados com os aspectos biológicos e psicológicos em mútua interação; e os fatores externos relacionados com as características do contexto familiar e social. O processo de resiliência é composto principalmente pela interação desses dois tipos de fatores (GRECO et al., 2006).

A importância dos fatores externos na resiliência pode ser melhor compreendida através da abordagem ecológica do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner (1996). A perspectiva que norteia a abordagem ecológica consiste na imersão do indivíduo em uma determinada ecologia por diferentes níveis, os quais interagem entre si, exercendo uma influência direta no desenvolvimento humano. Esses níveis são: individual, familiar, comunitário (serviços sociais) e cultural (valores sociais).

Araújo (2006) explica que a perspectiva ecológica do desenvolvimento ampliou muito a compreensão do fenômeno da resiliência, passando esta a ser considerada um constructo multidimensional e multideterminado. Em complemento a isso, a autora afirma ainda que a mente de um indivíduo se estrutura na interação entre os processos neurofisiológicos e as experiências dos

relacionamentos interpessoais. Assim, fatores ambientais passaram a ser considerados essenciais para o entendimento dos fatores de resiliência.

Se cada indivíduo está imerso em um marco ecológico, então para compreender melhor o processo da resiliência é necessário considerar o ambiente e a cultura em que está inserido, assim como as tarefas específicas correspondentes a cada etapa do seu desenvolvimento (LUTHAR & CICCHETTI, 2000).

A resiliência é um processo que se desenvolve ao longo da vida de um indivíduo, a partir do ajuste entre fatores de risco e fatores de proteção. Trata-se, portanto, de uma relação equilibrada, em que de um lado se encontram os eventos estressantes, as ameaças, os sofrimentos, e, de outro, as competências, o sucesso e a capacidade de reação e enfrentamento (PINHEIRO, 2004).

Grotberg (2005) afirma que a resiliência é um processo que excede o simples superar das adversidades, já que é possível sair fortalecido dessas experiências, o que necessariamente afeta a saúde mental. Considerar a resiliência um processo significa que ela não é uma simples resposta à adversidade.

Rutter (1987) comenta que o processo que envolve a resiliência resulta da combinação entre os atributos do indivíduo e seu ambiente familiar, social e cultural. Dessa forma, a resiliência não pode ser pensada como um atributo que nasce com o sujeito ou é adquirida durante seu desenvolvimento, pois é um processo interativo entre a pessoa e o seu meio.

Pinheiro (2004) compartilha da opinião de Rutter de que a resiliência não nasce com o indivíduo e também a considera mais do que uma simples combinação de condições ambientais. A autora acredita que devem ser levados em consideração as qualidades do próprio indivíduo, o ambiente familiar favorável e as interações positivas entre eles.

Desse modo, acentua-se a questão do individual e do singular, porém, ao mesmo tempo, torna-se necessário considerar que a resiliência não depende apenas de traços e disposições pessoais. Portanto, é importante discutir a

resiliência nas famílias, nas instituições e nos grupos, de modo a gerar uma sociedade mais resiliente.

Outra definição possível descreve a resiliência como uma forma de manejo das circunstâncias adversas, externas e internas, sempre presentes ao longo de todo o desenvolvimento humano. Seria, portanto, a existência de flexibilidade interna que tornaria possível aos indivíduos interagirem com êxito, modificando-se de uma forma adaptada diante dos confrontos com o meio externo (PINHEIRO, 2004).

De acordo com Grotberg (2005, p. 15), existem oito novos enfoques e descobertas obtidos a partir do conceito de resiliência, os quais definem o *status* atual das pesquisas no campo da resiliência.

1. A resiliência está ligada ao crescimento e desenvolvimento humanos.
2. Promover fatores de resiliência e ter condutas resilientes requerem estratégias diferentes.
3. A resiliência não está relacionada ao nível socioeconômico.
4. A resiliência é diferente dos fatores de risco e de proteção.
5. A resiliência pode ser mensurada; e é parte da saúde mental e da qualidade de vida.
6. As diferenças culturais diminuem quando os adultos são capazes de valorizar ideias novas e efetivas para o desenvolvimento humano.
7. Prevenção e promoção estão relacionados à resiliência.
8. Trata-se de um processo no qual há fatores de resiliência, comportamentos resilientes e resultados resilientes.

3.1.2 Atributos do indivíduo resiliente

Nos últimos anos, as características do indivíduo resiliente têm sido descritas por alguns autores. Organizados de diversas formas, esses atributos não

se manifestam em todos os momentos, visto que a resiliência não é sempre a mesma e nem sempre está presente em todos os momentos da vida do indivíduo.

A seguir será feita a descrição dos atributos de resiliência de acordo com alguns autores:

Flach (1991, p. 123) enumera um conjunto de atributos da personalidade resiliente, os quais são particularmente relevantes para o desenvolvimento da capacidade de resiliência. Esses atributos são:

- Um forte e flexível sentido de auto-estima;
- Independência de pensamento e ação, sem medo de depender dos outros;
- A habilidade de dar e receber nas relações com os outros, e um bem estabelecido círculo de amigos;
- Um alto grau de disciplina pessoal e um sentido de responsabilidade;
- Reconhecimento e desenvolvimento de seus próprios talentos;
- Mente aberta e receptiva a novas ideias;
- Disposição para sonhar;
- Grande variedade de interesses;
- Apurado senso de humor;
- Percepção de seus próprios sentimentos e do sentimento dos outros e capacidade de comunicar esses sentimentos de forma adequada;
- Grande tolerância ao sofrimento e capacidade de encontrar sentido em condições tidas como obscuras em sua existência;
- Capacidade de concentração.

Esses atributos, entretanto, não devem ser vistos como algo imutável, mas como algo que é construído de acordo com as condições socioculturais do sujeito.

Hunter (1998) descreveu as habilidades e os atributos que deveriam ser trabalhados mediante intervenções com populações de crianças de alto-risco. Essa autora agrupou as habilidades em quatro categorias:

Competência social é o conjunto de comportamentos sociais que permitem que a criança estabeleça e mantenha contato com pessoas que possam facilitar seu desenvolvimento. Inclui qualidades de empatia, flexibilidade, senso de humor e habilidades de comunicação e adaptação. Refere-se à habilidade de se fazer querido pelos outros, de se sentir inserido em seu grupo etário de referência e de ser respeitado por adultos.

Habilidade para resolver problemas envolve tanto a capacidade cognitiva para pensamento abstrato como a coragem para encontrar e implementar soluções alternativas.

Autonomia inclui todas as qualidades do eu, como a auto-estima, auto-eficácia e autodisciplina. O sentido de independência é importante, particularmente em um ambiente com influências negativas.

Sentido de objetivo e de futuro diz respeito à capacidade de conferir significado aos outros e à vida em geral. Inclui aspirações positivas, expectativas, e segurança. Envolve motivação para alcançar metas e acreditar que elas podem ser atingidas com êxito. A habilidade de imaginar um futuro feliz e de acreditar que a vida tem um significado.

Sauaia (2003), em um trabalho com crianças vítimas de violência, criou duas categorias que englobam as diferentes habilidades de resiliência: “a percepção de si” e “a percepção do outro”.

1) *Percepção de si* pode ser avaliada através da:

- *Autonomia*: é referida a um senso de independência particularmente em relação a si mesmo. Inclui: auto-estima positiva, auto-eficácia e autocontrole.
- *Senso de objetivo e futuro*: proposta como habilidade para ter expectativa positiva em relação ao futuro. Inclui: aspirações e expectativas positivas.
- *Habilidade cognitiva*: envolve o pensar reflexivo e flexível, necessário para implementar soluções alternativas diante de problemas.

- Percepção corporal: envolve a percepção da imagem corporal e do esquema corporal como aspectos interligados no processo de construção da identidade.

2) *Percepção do outro* pode ser avaliada através da:

- Competência social: definida como o conjunto de condutas sociais, que levam a criança a se encontrar e a se manter próxima de pessoas que possam facilitar seu crescimento. Inclui: empatia, capacidade de comunicação e habilidade de adaptação ao meio.
- Habilidade para resolver problemas: é definida como a capacidade para implementar soluções eficientes na resolução de conflitos.

3.1.3 Invulnerabilidade

Segundo Yunes (2003), os termos que antecederam a resiliência na Psicologia foram invencibilidade ou invulnerabilidade. Em 1974, o psiquiatra E. J. Antony introduziu o termo invulnerabilidade na literatura para descrever crianças que apresentavam um bom desempenho emocional diante de prolongados períodos de adversidades e estresse psicológico. Alguns anos mais tarde, o uso do termo entrou em discussão, pois parecia sugerir que essas crianças eram totalmente imunes a qualquer tipo de desordem.

Rutter (1987) destaca que a resiliência não pode ser vista como um atributo fixo ou uma característica do indivíduo, pois se as circunstâncias do momento mudam, esta também se altera. Portanto, os mesmos estressores podem ser experienciados de maneira diversa por diferentes pessoas, dependendo, assim, dos aspectos protetores decorrentes de relações parentais satisfatórias e da disponibilidade de fontes de apoio social na vizinhança, escola e comunidade.

Assim, resiliência e invulnerabilidade não são termos equivalentes, pois, como afirmam Moraes e Koller (2004), a resiliência se refere a uma habilidade que

o sujeito tem para superar as adversidades, mas isso não significa que ele sairá ileso destas, como o termo invulnerabilidade implica.

3.1.4 Situações de risco

Utilizaremos agora uma nomenclatura diferente, ao invés de fatores de risco será utilizado o termo situações de risco, visto que a palavra fator transmite a ideia de estaticidade, enquanto situação ou condição é o oposto disso, traz a ideia de dinamicidade.

Rutter (1993) descreveu a resiliência como um processo dinâmico e contínuo, em que não existe uma evitação de riscos, mas sim uma maneira de constituir mecanismos para estimular o enfrentamento dos mesmos, suportando-os e administrando os efeitos dos danos causados por eles.

Para Tavares (2001), as “situações de risco relacionam-se com toda sorte de eventos negativos de vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais” (p. 24).

Risco é uma consequência da livre decisão de expor-se a uma situação na qual se busca a realização de um desejo, em cujo percurso se inclui a possibilidade de perda ou dano físico, material ou psicológico (SCHENKER & MINAYO, 2005).

Assim, as situações de risco se referem às variáveis ambientais que aumentam a probabilidade de que ocorra algum efeito indesejável no desenvolvimento (SAPIENZA & PEDROMÔNICO, 2005).

Pesce (2004) afirma que são muitos os fatores de risco que podem afetar a capacidade de resiliência de crianças e adolescentes. Alguns exemplos citados pela autora foram: condições de pobreza, rupturas na família, vivência de algum tipo de violência, experiências de doença no próprio indivíduo ou na família, entre outros. Estes são considerados obstáculos individuais ou ambientais que aumentariam a vulnerabilidade do sujeito para resultados negativos no seu desenvolvimento.

Segundo Brito e Koller (1999), crianças tornam-se mais vulneráveis diante de situações de risco quando não contam com uma rede de apoio social e afetivo que seja eficaz e efetiva na prevenção de doenças e de fatores desadaptativos. Essa vulnerabilidade potencializa os efeitos negativos de situações estressantes.

De acordo com as mesmas autoras, a rede de apoio social é definida como o conjunto de sistemas e de pessoas significativas que compõem os elos de relacionamentos existentes e percebidos pela criança. A esse constructo foi agregado o elemento afetivo, em função da importância do afeto para a construção e a manutenção do apoio.

Para Rutter (1987) a proximidade entre as situações de risco e proteção merece ser prioridade. Ele sugere que se use o termo risco sob a óptica de um mecanismo e não de um fator, uma vez que risco em uma determinada situação pode ser proteção em outra. O pesquisador alerta ainda para o perigo de se definir eventos isolados como fatores de risco, reforçando a ideia de equilíbrio entre risco e proteção, pelo fato de que o primeiro é moderado pelo segundo.

O conceito de risco deve ser sempre pensado como processo e não como variável em si, não sendo assumido *a priori*, visto que esses fatores se constituirão em risco ou não, dependendo do comportamento que se tem em mente e dos mecanismos pelos quais operam seus efeitos negativos no homem (YUNES & SZYMANSKI, 2001).

Podemos complementar essa ideia com o que Abreu (2002) afirmou a respeito de crianças e adolescentes em situação de risco. Que não devemos considerá-los vítimas passivas, pois essa postura tende a ser estigmatizadora, mantendo-os eternos marginalizados e perdedores. Pelo contrário, temos que nos ater à capacidade de adaptação dos mesmos, pois não são apenas vítimas, mas também sobreviventes de um cotidiano muito adverso. A autora ainda completa dizendo que a palavra risco guarda também em seu significado a noção de ganho, pois risco é a situação em que há probabilidades de perda ou ganho.

Nesse sentido, a resiliência refere-se a processos que operam na presença do risco para produzir características saudáveis, e não para evitar ou eliminar situações de risco (MORAIS & KOLLER, 2004).

As situações de risco que foram citadas até agora são as condições que tendem a causar o estresse, as chamadas situações estressoras, que normalmente se combinam para pressionar o indivíduo de várias maneiras, até que este desenvolva o estresse (SAVOIA, 1999).

Belancieri (2005) compreende o estresse como um processo biopsicosocial, assim, perante um evento estressor é desencadeado um processo psicofisiológico (estresse), ao qual o indivíduo responde por meio de manifestações adaptativas ou patológicas (transtornos psicossomáticos).

Vivemos hoje em uma sociedade extremamente competitiva e num ritmo alucinante, e nem sempre possuímos recursos internos para lidar de forma satisfatória com tantas exigências, o que pode resultar em prejuízos à nossa saúde. Para lidar com essas situações estressoras, é preciso que o indivíduo lance mão de estratégias de enfrentamento, que podem ser entendidas como a capacidade para lidar com as situações estressoras ao longo da existência.

Atualmente, o estresse é visto, pela população em geral, como algo que provoca malefícios ao ser humano. No entanto, ele não é necessariamente negativo, uma vez que tanto emoções boas como ruins poderão desencadeá-lo. Assim, o estresse pode ser positivo quando o indivíduo reage bem à situação, o que o leva a realizar determinadas tarefas as quais possibilitam o seu crescimento emocional e intelectual. Nesse sentido, ele é denominado “eustresse”. Em contrapartida, existe o estresse negativo, que a maioria das pessoas conhece, denominado “distresse”. Este é caracterizado pela resposta negativa do sujeito ao estímulo, o que torna esse sujeito vulnerável a uma série de enfermidades (BELANCIERI, 2005).

Dessa forma, se em determinada situação um indivíduo for resiliente, isso não significa que irá superar todas as suas vivências traumáticas ou que será resiliente em toda e qualquer situação a todo momento (JUNQUEIRA & DESLANDES, 2003). As autoras afirmam ainda que não se deve falar de indivíduos resilientes, mas sim de indivíduos que possuem uma capacidade de, em determinados momentos e de acordo com as circunstâncias, lidar com a adversidade, não se submetendo a ela.

Desse modo, uma vez que as experiências estressantes são inevitáveis para qualquer pessoa, deve-se levar em consideração os níveis de exposição, a forma com que cada indivíduo vai lidar com o evento estressor e a importância que dará ao mesmo. Assim, um acontecimento pode ser encarado como perigoso por uma pessoa e ser visto apenas como um desafio por outra (YUNES & SZYMANSKI, 2001).

Pesce et al. (2004) fizeram uma análise sobre a relação da resiliência com eventos de vida desfavoráveis (risco) e com fatores de proteção, pois acreditavam que as variáveis risco e proteção seriam peças fundamentais e que se combinariam no cenário complexo desse constructo.

Os dados encontrados no estudo mostraram que os eventos de vida traumáticos não estavam relacionados com características de um indivíduo resiliente. Desse modo, os pesquisadores concluíram que não se pode afirmar que ter vivenciado um tipo de evento ou várias experiências negativas contribui para a capacidade de lidar com a adversidade.

Os fatores de proteção, por sua vez, tiveram associação com a resiliência, confirmando a hipótese teórica que molda esse constructo. Pode-se interpretar essa relação entendendo que os fatores de proteção aqui abordados (auto-estima, apoio social, gênero e relacionamento com outras pessoas) atuam como facilitadores no processo individual de percepção e enfrentamento do risco.

3.1.5 Fatores de proteção

Pode-se dizer que a resiliência consiste na interação dos seguintes fatores: aspectos individuais, contexto social, quantidade e qualidade dos acontecimentos no decorrer da vida e os chamados fatores de proteção, encontrados na família e no meio social (SLAP, 2001).

Os fatores de proteção (usualmente chamados de mediadores – *buffers*) são aqueles que, numa trajetória de risco, acabam por mudar o curso da vida da pessoa para um “final feliz” (YUNES & SZYMANSKI, 2001). Eles estão diretamente associados ao desenvolvimento saudável e relacionam-se a: *aspectos*

individuais, como auto-estima positiva, autocontrole, autonomia, orientação social positiva; *aspectos familiares*, como famílias coesas, estabilidade, respeito; *fatores do meio ambiente* em que o indivíduo se insere, como relacionamentos saudáveis com amigos, professores, e outras redes de apoio disponíveis (PESCE et al., 2004; YUNES & SZYMANSKI, 2001).

Rutter (1987) afirma que a resiliência é um processo que relaciona mecanismos de proteção, que não necessariamente eliminam os riscos, mas encorajam a pessoa a se engajar na situação de superação dos mesmos.

Cecconello e Koller (2000) mencionam que os fatores de proteção, nos momentos de estresse, servem como um recurso utilizado pela pessoa, para que esta interaja com os eventos de vida e obtenha bons resultados, evitando consequências negativas.

Desse modo, a interação entre as características individuais e os recursos disponíveis no ambiente, como o apoio familiar e social, contribuem para que se obtenha um resultado satisfatório na luta contra as adversidades.

Rutter (1993, p. 630) definiu fatores de proteção como sendo influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinadas situações de risco. Segundo ele, quatro principais funções são atribuídas aos processos de proteção:

- Redução do impacto dos riscos;
- Redução das reações negativas em cadeia que seguem a exposição da pessoa ao risco;
- Estabelecimento e manutenção de auto-estima e da auto-eficácia, mediante a existência de relações de apego seguras e incondicionais e o sucesso no cumprimento das tarefas da vida;
- Criação de soluções e oportunidades para que se possa transformar uma trajetória de risco em um caminho com possibilidade de um final feliz.

Fatores de proteção são descritos como recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto do risco (SAPIENZA & PEDROMÔNICO, 2005). Os fatores de proteção de que um indivíduo dispõe internamente ou que

ele capta do meio onde vive são considerados elementos cruciais para a compreensão do processo da resiliência (PESCE et al., 2004).

Segundo Brito e Koller (1999), os fatores de proteção inibem a intensidade dos riscos e têm sido identificados no cuidado estável oferecido pela família; nas características pessoais – como a habilidade para resolver problemas, competência social e senso de auto-eficácia –, e na possibilidade de contar com o apoio social e emocional de grupos externos à família. As crianças e os adolescentes que não dispõem de uma rede de apoio social e afetiva estável, podem vivenciar os fatores de risco de forma acentuada. A rede de apoio social e afetivo está relacionada com a percepção que a pessoa tem de seu mundo social, como se orienta nele, e suas estratégias e competências para estabelecer vínculos.

Dessa forma, a possibilidade de se desenvolver adaptativamente e dispor de recursos de proteção, resguarda a criança de doenças, sintomas psicopatológicos e sentimentos de desamparo, mesmo quando ela enfrenta situações adversas (HABIGZANG et al., 2006).

Arelado a resiliência e aos fatores de proteção estão as respostas de enfrentamento. Segundo Araújo (2006), respostas de enfrentamento podem ser características da resiliência, mas não dizem respeito ao processo de resiliência vivenciado pela pessoa, pois tal processo pressupõe que haja uma aprendizagem, uma evolução após a experiência adversa.

Quando se fala de enfrentamento, um importante conceito a se compreender é o de *coping*, que se refere ao posicionamento e às ações do indivíduo diante de situações negativas de vida. Ou seja, são os esforços cognitivos e comportamentais utilizados pelo indivíduo para lidar com as situações que provocam o estresse. Assim, as estratégias de *coping* mais voltadas para o enfrentamento e a elaboração das dificuldades são mais facilmente encontradas em indivíduos resilientes, moderando os efeitos das adversidades, além de se tornar um fator de proteção (FOLKMAN & LAZARUS, 1985).

Segundo Antoniazzi et al. (1998) não existe, na língua portuguesa, um vocábulo único que expresse a complexidade do termo *coping*. Dessa forma, a

tradução dessa palavra pode significar “lidar com”, “enfrentar” ou “adaptar-se a”. Assim, as autoras descrevem o conceito de *coping* como sendo o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas ou estressantes.

Savoia (1999) afirma ainda que *coping* seriam as habilidades que o indivíduo desenvolve para ter controle das situações de estresse e assim adaptar-se a estas, ou seja, é uma resposta ao estresse. A autora também ressalta que as pessoas possuem diferentes níveis de tolerância a situações estressantes. Dessa forma, enquanto algumas são perturbadas por uma mudança mínima em sua vida, outras são afetadas apenas por estressores de maior intensidade ou quando a exposição a estes é muito prolongada.

Antoniazzi et al. (1998) compartilham dessa opinião, afirmando que, ao mesmo tempo que algumas crianças e adolescentes expostos a situações de estresse desenvolvem problemas de conduta e desequilíbrios emocionais e evolutivos, existem outros que superam as adversidades impostas pelo ambiente, além de se desenvolverem de forma mais satisfatória.

3.1.6 Fatores de resiliência

Os fatores de resiliência diferem dos fatores de proteção pelo fato de que os primeiros são intrínsecos ao sujeito, ou seja, dependem de características pessoais do indivíduo, e os segundos são extrínsecos ao sujeito, ou seja, dependem do ambiente (familiar, social) onde se vive.

Grotberg (2005, p. 17) identificou fatores de resiliência e os organizou em quatro categorias diferentes:

1. “Eu tenho” (apoio):

- Pessoas ao meu redor em quem confio e que me querem incondicionalmente.
- Pessoas que estabelecem limites para que eu aprenda a evitar os perigos ou problemas.

- Pessoas que me mostram, por meio de sua conduta, a maneira correta de proceder.
 - Pessoas que querem que eu aprenda a me desenvolver sozinho.
 - Pessoas que me ajudam quando estou doente ou em perigo ou quando necessito aprender.
2. “Eu sou” (relativo ao desenvolvimento da força intrapsíquica):
- Uma pessoa pela qual os outros sentem apreço e carinho.
 - Feliz quando faço algo bom para os outros e lhes demonstro meu afeto.
 - Respeitoso comigo mesmo e com o próximo.
3. “Eu estou” (relativo ao desenvolvimento da força intrapsíquica):
- Disposto a me responsabilizar por meus atos.
 - Certo de que tudo sairá bem.
4. “Eu posso” (aquisição de habilidades interpessoais e resolução de conflitos):
- Falar sobre coisas que me assustam ou inquietam.
 - Procurar a maneira de resolver os problemas.
 - Controlar-me quando tenho vontade de fazer algo errado ou perigoso.
 - Procurar o momento certo para falar com alguém.
 - Encontrar alguém que me ajude quando necessito.

Uma vez que a auto-estima é um fator de resiliência, Araújo (2006) comenta que uma boa auto-estima é essencial para que o processo de resiliência se instale. Já que ela não é inata e só se desenvolve a partir da inter-relação com pessoas significativas na vida do indivíduo, a autora explica em quatro fases o que é necessário para o desenvolvimento de uma boa auto-estima: na primeira infância: além de se sentir amado, a eficiência das habilidades motoras e o prazer advindo do uso eficiente do corpo no espaço colorem positivamente a noção de si mesmo; na segunda infância: soma-se aos requisitos anteriores a necessidade do êxito escolar e de sentir-se competente na escola; na adolescência: o sucesso social passa a ser a condição para uma boa auto-estima; na vida adulta: a

condição essencial para a manutenção da auto-estima está baseada no êxito profissional aliado ao êxito nas relações amorosas.

Para Prince-Embury (2007), existem alguns fatores de resiliência que geralmente permitem que alguns jovens se saiam melhor do que outros diante das adversidades. A autora os divide em três categorias:

1. Noção de controle:

- Otimismo: em relação à vida e em relação à própria competência. Otimismo consiste em atitudes positivas em relação ao mundo em geral e em relação especificamente à própria vida, no presente e no futuro.
- Auto-eficácia: está associada com o desenvolvimento de atitudes e de estratégias para a resolução de problemas.
- Adaptabilidade: é a capacidade de ser receptivo à crítica e de aprender com os próprios erros.

2. Capacidade de relacionamento:

- Noção de confiança: é definida como o grau em que os outros são percebidos como confiáveis e receptivos e o grau em que o indivíduo pode ser autêntico nesses relacionamentos.
- Percepção de acesso ao suporte: é definida como a crença do indivíduo de que existem outros que podem ajudá-lo quando tiver que lidar com a adversidade.
- Conforto com outros: é definido como o grau no qual o indivíduo pode se colocar na presença dos outros sem desconforto ou ansiedade.
- Tolerância com diferenças: é definida como a crença do indivíduo de que ele pode, com segurança, manifestar diferenças em um relacionamento (assertividade).

3. Reatividade emocional:

- Sensibilidade: é o limiar para a reação e a intensidade dessa reação, que possibilita lidar com situações limites ou de confronto.

- Recuperação: é a capacidade para superar um alerta emocional ou uma perturbação do equilíbrio emocional. Existe diferença no período de tempo necessário para se recuperar quando transtornado ou raivoso.
- Prejuízo: é o grau no qual o indivíduo é capaz de manter o equilíbrio emocional quando em alerta. Exemplos de prejuízo: perder o controle, cometer erros, não pensar claramente e se colocar em problemas.

3.2 TRADUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS

Neste item apresentaremos o tema da adaptação transcultural de instrumentos e também os modelos que têm sido propostos para a tradução e adaptação desses instrumentos.

Para finalizar, serão apresentados dois trabalhos, realizados no Brasil, que abordaram a adaptação transcultural de escalas de resiliência.

3.2.1 Sobre a adaptação transcultural de instrumentos

O interesse em adaptação transcultural de instrumentos tem crescido de modo constante nos últimos trinta anos. Um fator importante para que isso aconteça é o aumento do interesse pelas diferenças culturais. Isso pode ser verificado quando um instrumento desenvolvido e validado para uma população específica demonstra uma boa confiabilidade e resultados interessantes. Isso desperta o interesse de pesquisadores de outros países ou culturas no exame das diferenças e semelhanças culturais (VIJVER & HAMBLETON, 1996). Tal crescimento tem criado a necessidade de desenvolvimento de instrumentos mais universais de medidas (GUILLEMIN, 1995).

Além disso, adaptar um instrumento é consideravelmente mais barato e muito mais rápido do que construir um novo em outra língua (HAMBLETON & PATSULA, 1999).

De acordo com pesquisas anteriores, a adaptação de instrumentos desenvolvidos em uma cultura se resumia à simples tradução do original ou, algumas vezes, à comparação literal deste com uma retrotradução. Pesquisadores de diferentes países e áreas de atuação afirmam que a tradução literal é apenas um dos passos da adaptação transcultural (REICHENHEIM & MORAES, 2007; MORAES et al., 2002; VIJVER & HAMBLETON, 1996).

Para que um instrumento possa ser utilizado em outras culturas, é necessário que ele passe por um rigoroso processo de adaptação e análise psicométrica, uma vez que apenas a adaptação semântica não é suficiente para suprir as diferenças culturais existentes entre as duas regiões exploradas. Além disso, se for feita apenas a adaptação semântica, a validade e confiabilidade do instrumento ficam prejudicadas (MORAES et al., 2002; HASSELMANN & REICHENHEIM, 2003).

Reichenheim e Moraes (2007) acrescentam que essa adaptação meticulosa não se restringe apenas a países ou idiomas distintos, mas também a regiões de um mesmo país. Um exemplo disso é o Brasil, um país com culturas extremamente heterogêneas, onde um termo que é típico em uma região pode não ser compreendido em outras.

Assim, é importante que a tradução do instrumento seja feita de forma detalhada, para que se mantenha a equivalência transcultural da nova versão e da versão original (GUILLEMIN, BOMBARDIER & BEATON, 1993).

Instrumentos utilizados em outra cultura ou em outro idioma, quando traduzidos sem os cuidados necessários, acabam levando a resultados e conclusões errôneas (DUARTE et al., 1993; GUILLEMIN, 1995). Não é incomum pesquisadores traduzirem informalmente um instrumento sem sintonizar as escolhas terminológicas à população-alvo ou incluir itens novos e/ou excluir outros sem realizar testes rigorosos, essas atitudes podem realmente comprometer a qualidade da informação obtida (REICHENHEIM & MORAES, 2007).

3.2.2 Modelos de tradução e adaptação cultural

Na tentativa de evitar instrumentos inadequados, têm sido propostos modelos de tradução e adaptação cultural. No entanto, não existe um consenso quanto às estratégias de execução desses modelos, e estes também não são regras obrigatórias, mas apenas uma tentativa de ajudar os profissionais que se aventuram no processo de tradução e validação de instrumentos (INSTITUTO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, 2003).

A seguir serão descritos alguns desses modelos.

Vijver e Hambleton (1996) comentam a respeito da necessidade de estabelecer critérios e procedimentos para a tradução de um instrumento e, assim, apresentam um modelo proposto pela Comissão Internacional de Testes, que é composta de psicólogos de diversas organizações e países. O comitê propôs 22 diretrizes, as quais são divididas em quatro domínios: contexto (descrição de princípios básicos de estudos em várias línguas), desenvolvimento (recomendação da prática do desenvolvimento de instrumentos em várias línguas), aplicação do instrumento (publicação dos procedimentos do instrumento), e manual com a interpretação dos dados (relato da interpretação e comparação dos resultados transculturais).

Guillemin (1995) propõe os seguintes passos para a tradução e validação de um instrumento: 1) a produção de várias traduções do instrumento, feita por tradutores nativos no idioma em que o constructo será traduzido; 2) a realização de retrotraduções para a língua original do teste, realizada por diferentes tradutores; 3) a formação de um comitê multidisciplinar formado por pessoas bilíngues, especialistas e pessoas leigas, com o objetivo de comparar a versão original com a final e garantir que a tradução esteja totalmente compreensível. Esse processo envolve ainda a avaliação da equivalência semântica (significado das palavras), idiomática (expressões coloquiais ou substituição adequada de uma determinada palavra que não faça sentido na cultura local), conceitual (correspondência literal entre as palavras do instrumento original e das retrotraduções); 4) pré-teste da versão final para verificar a equivalência com a

versão original; e 5) considerar a pontuação e os comentários do comitê (quando relevante).

No primeiro de dois importantes artigos, Herdman et al. (1997) apontam quatro perspectivas que tendem a reger os passos para a adaptação transcultural de instrumentos.

1) “ingênua”, que se baseia apenas no processo de tradução simples e informal do instrumento original.

2) “relativista”, afirma a impossibilidade do uso de instrumentos padronizados em diferentes culturas e propõe que somente aqueles concebidos localmente devam ser utilizados.

3) “absolutista”, assume que a cultura tem um impacto mínimo nos constructos a ser mensurados e que estes não variam em diferentes contextos.

4) “universalista”, não assume, a princípio, que os constructos são os mesmos em diferentes culturas, nesse sentido torna-se necessário investigar se o conceito efetivamente existe e se é interpretado similarmente na nova cultura, para que depois se estabeleça a equivalência transcultural.

No artigo em sequência Herdman et al. (1998) propõem um roteiro assumindo a perspectiva “universalista”, que consta de seis etapas a ser seguidas até a aceitação de equivalência entre os instrumentos. As etapas são:

Equivalência conceitual consiste na exploração do constructo de interesse e do significado dado a ele no local de origem e na cultura-alvo onde o instrumento será utilizado.

Equivalência de itens indica se os itens que compõem a escala de resiliência estimam os mesmos domínios e se são relevantes nas duas culturas.

Equivalência semântica consiste na tradução do instrumento original, não só conservando o significado das palavras entre dois idiomas diferentes, como também buscando atingir o mesmo efeito em culturas distintas.

Equivalência operacional visa propiciar maior confiabilidade e validade por meio da manutenção das características operacionais do instrumento original, tais como: mesmo número de itens, mesmas opções de resposta, treinamento dos aplicadores, entre outras.

Equivalência de mensuração refere-se às propriedades psicométricas utilizadas para testar a equivalência de um instrumento em duas línguas diferentes, avaliada por meio de medidas de confiabilidade e validade.

Equivalência funcional, síntese das demais formas de equivalência, a qual permite afirmar se uma escala pode ser aplicada na nova população-alvo.

Hambleton e Patsula (1999) descrevem treze etapas necessárias no processo de tradução e validação de um instrumento de uma cultura para outra. Os passos propostos por eles são uma combinação das recomendações da Comissão Internacional de Testes e de muitos outros estudos. Para descrevermos os passos iremos utilizar uma síntese feita por Kuriyama (2007), na qual a autora apresenta apenas onze etapas.

- Primeira etapa: fala sobre assegurar a equivalência do constructo na versão original e na versão a ser construída, verificando se ele faz sentido em ambas as culturas.

- Segunda etapa: consiste em decidir entre adaptar um teste que já existe ou criar um novo; para decidir isto, é necessário que se analise as vantagens e as desvantagens de ambas as opções.

- Terceira etapa: implica a escolha de tradutores qualificados, esta é frequentemente apontada como uma das maiores deficiências nas adaptações de testes. É importante que o tradutor selecionado seja fluente nas duas línguas e que tenha familiaridade com ambas as culturas abordadas no estudo, e algum conhecimento na construção de testes e em como mensurá-los. No entanto, alguns pesquisadores acreditam que a formação de uma comissão de jurados, ou um comitê de pessoas, para traduzir o teste seja melhor do que a tradução realizada por um único tradutor.

- Quarta etapa: são apresentadas as questões sobre a tradução e a adaptação do teste, nessa etapa é feita a tradução do teste para outro idioma ou cultura, e a retrotradução para a versão original.

- Quinta etapa: é feita a revisão da versão adaptada do teste, em que são verificadas a precisão e clareza dos itens, o nível de dificuldade das palavras e a fluência da tradução.

- Sexta etapa: aborda a administração de um estudo piloto da versão adaptada para um pequeno grupo de pessoas, a fim de obter informações preliminares sobre o teste e verificar a sua consistência.

- Sétima etapa: é uma das mais importantes de todo o processo, aborda a análise estatística, procedimento em que um bom pesquisador ou um tradutor é capaz de identificar as deficiências na tradução através de uma análise dos itens.

- Oitava etapa: consiste em comparar os resultados da adaptação com outros grupos. Isso é necessário quando o interesse da pesquisa for a comparação transcultural ou a normatização do teste.

- Nona etapa: seria uma combinação da sétima e da oitava etapa. No caso de o instrumento apresentar algum problema, seria necessário fazer uma nova tradução, uma nova análise e reescrever o teste.

- Décima e décima primeira etapa: referem-se à validação, à documentação do processo de adaptação do teste e à preparação de um manual para as pessoas que forem utilizá-lo.

As etapas estão em constante processo de aperfeiçoamento, visto que durante novas traduções podem surgir ideias diferentes e etapas podem ser adicionadas ou eliminadas (HAMBLETON & PATSULA, 1999).

3.2.3 Escalas de resiliência adaptadas para a população brasileira

A seguir serão apresentados dois trabalhos que abordam escalas de avaliação da resiliência em adultos que passaram pelo processo de adaptação para a população brasileira.

Pesce et al. (2005) fizeram a adaptação transcultural para a língua portuguesa da escala de resiliência de Wagnild & Young. Os autores justificaram a importância do estudo, considerando que o conceito de resiliência tem se revelado um fator importante nos movimentos pela promoção da saúde.

Para a adaptação transcultural, adotaram o método proposto por Herdman et al. (1998), através do qual verificaram a equivalência dos instrumentos na língua original (inglês) e na língua portuguesa, nos seguintes

aspectos: equivalência do conceito na cultura original em comparação à cultura-alvo; equivalência dos domínios avaliados pela escala e sua relevância em ambas as culturas; a tradução do instrumento original buscando atingir o mesmo efeito em ambas as culturas; manutenção das propriedades psicométricas, utilizando-se de medidas de confiabilidade e validade.

A escala contém 25 itens tipo *likert*, que variam entre “discordo totalmente” (1) e “concordo totalmente” (7), gerando escores de 25 a 175 pontos, com os valores altos indicando elevada resiliência.

Após a tradução, foram entrevistados 997 jovens com idade entre 12 e 19 anos. Os resultados obtidos indicaram que, no que se refere à validade de constructo, a escala de resiliência mostrou-se correlacionada com alguns conceitos teoricamente relevantes na literatura sobre o tema. Apresentou correlação direta e significativa com auto-estima, supervisão familiar, satisfação de vida e apoio social.

No que se refere à equivalência funcional da escala de resiliência, constataram um satisfatório grau de equivalência conceitual, de itens, semântica, operacional e de mensuração entre a versão original e a brasileira, embora salientassem algumas questões.

Entre as questões a se considerar, ressaltaram que a escala de resiliência foi originalmente construída com base em uma amostra de mulheres e somente foi aplicada em população adulta. E, pelo fato de ainda não se ter como aferir se a resiliência se manifesta da mesma forma em diferentes faixas etárias, a tradução da escala pode não atender completamente às especificidades dos adolescentes da população.

Diante de algumas dificuldades encontradas, e dos resultados positivos obtidos, os autores sugeriram que a escala pode ser aplicada na população brasileira e que se desenvolvam novas pesquisas, visando o aprimoramento da própria escala, que poderá contribuir para o corrente estudo sobre o constructo da resiliência nas diferentes faixas etárias e culturas.

Barbosa (2006) dedicou-se à tradução, validação e adaptação para a língua portuguesa e cultura brasileira da versão original do “Resilience Quotient Test” de Reivich e Shatté (2002).

O autor citou a escala traduzida e validada por Pesce et al. (2005) e argumentou que, por esta possibilitar a identificação de indivíduos resilientes, sem avaliar o quão resilientes, e quais habilidades e fatores são melhor ou pior desenvolvidos, é que se deu a importância de traduzir e validar a escala de Reivich e Shatté (2002).

O RQTest é um instrumento de avaliação de resiliência no qual os autores descreveram como constitutivos do potencial resiliente de uma pessoa os sete fatores a seguir: administração das emoções, controle dos impulsos, otimismo, análise do ambiente, empatia, auto-eficácia e capacidade de alcançar pessoas. O teste foi elaborado de modo a mensurar os sete fatores constitutivos da seguinte forma: para cada fator foram elaborados oito itens que mensuram cada um desses fatores, sendo que, dentre esses oito itens, quatro deles abarcam o aspecto negativo e os outros quatro, abordam o aspecto positivo de cada fator.

O estudo de Barbosa (2006) visou avaliar a consistência do instrumento, verificando se os seus 56 itens realmente se relacionavam com os sete fatores que a escala se propôs a avaliar. E, por fim, medir os índices dos fatores de resiliência em professores do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo.

Barbosa (2006) realizou a tradução e a adaptação do instrumento segundo o modelo de Blaya et al. (2004). Por considerar as diferenças regionais muito presentes no Brasil, adicionou ao RQTest um levantamento sócio-demográfico para melhor caracterizar a população estudada e considerar as possíveis diferenças na análise dos resultados.

Após a análise dos resultados de doze juízes, alguns ajustes foram realizados e foi montada a versão “Questionário de Resiliência: Adultos Reivich-Shatté/Barbosa”, para a aplicação na amostra selecionada. O instrumento adaptado foi aplicado em 110 professores do Ensino Fundamental em escolas públicas de São Paulo.

Com relação à equivalência dos fatores avaliados no questionário original e no questionário traduzido e adaptado, Barbosa (2006) observou haver consubstancialidade na amostra estudada, embora o fator “administração das emoções” mereça estudos mais aprofundados.

Com relação aos índices dos fatores de resiliência da população estudada, o pesquisador indicou a necessidade de novos estudos, uma vez que os resultados apontaram para uma tendência de crenças negativas nos professores, devido à baixa correlação entre os itens pelo “aspecto positivo” e a preponderância dos “aspectos negativos”. Para ele, novos estudos poderiam verificar se esta é uma característica dessa amostra, ou se o aumento do número da amostra mudaria o resultado.

Embora o pesquisador considere que os estudos sobre o tema devam ser continuados, sugeriu que os resultados apontam para a necessidade da busca por políticas públicas que visem incrementar a conduta resiliente dos professores.

3.3 DESCRIÇÃO DA “RESILIENCY SCALES FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS (RSCA)”

A “Resiliency Scales for Children and Adolescents” de Prince-Embury (2007) é uma expansão da “Resiliency Scales for Adolescents” (PRINCE-EMBURY, 2006). Por essa razão, o nível de leitura dos itens foi simplificado o máximo possível, mantendo, no entanto, a integridade dos constructos.

A escala de resiliência foi criada para identificar e quantificar os principais atributos pessoais de resiliência e/ou vulnerabilidade nos jovens, de uma forma que esses atributos fossem expressos com as próprias palavras dos adolescentes e a partir de suas experiências pessoais.

A proposta da escala é proporcionar teórica e empiricamente uma sólida avaliação das principais características da resiliência em crianças e adolescentes de 9 a 18 anos. Ela tem como base a suposição de que a resiliência reflete o quanto os recursos individuais superam o estresse interno ou externo.

A criação da escala de resiliência começou com a identificação de qualidades pessoais que são cruciais para que a resiliência se desenvolva no jovem. A autora focalizou nos tipos de atributos pessoais que geralmente permitem que alguns jovens se saiam melhor que outros em face às adversidades. Embora a escala de resiliência tenha sido originalmente desenvolvida e normatizada para o uso com adolescentes, ela foi criada a partir do nível de leitura de crianças da terceira série do ensino fundamental, assim, o mesmo instrumento poderia ser usado desde a infância até a adolescência.

Conceitualmente, a escala de resiliência é formada por três áreas teóricas principais (o sentido de controle, a capacidade de relacionamento e a reatividade emocional). Cada escala é projetada para refletir uma dessas áreas principais e os mecanismos subjacentes que permeiam a relação entre o ambiente e a experiência interna da criança. Essas áreas teóricas foram encontradas a partir de uma exaustiva revisão bibliográfica do tema, em que o foco foi a identificação de fatores que estiveram presentes na vida daqueles que venceram e se desenvolveram diante de adversidades, em comparação com aqueles em situação oposta.

Os fatores protetores identificados na pesquisa prévia incluem qualidades pessoais da criança que podem ter permitido que ela enfrentasse diversos tipos de adversidade. As qualidades pessoais identificadas incluem capacidade intelectual, autonomia, autoconfiança, sociabilidade, estratégias de enfrentamento eficazes e habilidades de comunicação.

Outro grupo de fatores protetores identificados na pesquisa prévia pertence ao ambiente social da criança, inclusive o ambiente familiar. Presente nesse grupo de fatores estão: laços familiares fortes, a coesão, a estrutura, o suporte emocional, os estilos positivos de apego, e uma relação próxima com pelo menos um cuidador.

Os fatores protetores ambientais fora da família imediata foram identificados e incluem experiências positivas na escola, boas relações com amigos e colegas, e relações positivas com outros adultos.

O objetivo central dos pesquisadores de resiliência é identificar áreas de vulnerabilidade e fatores protetores que poderiam modificar os efeitos negativos de circunstâncias de vida adversas e, tendo realizado isto, identificar mecanismos subjacentes ou processos. Dentro da larga categoria de atributos pessoais protetores e de vulnerabilidade, as escalas de resiliência foram projetadas para fornecer medidas para identificar constructos proeminentes, bem como subcomponentes mensuráveis de cada um. As escalas de resiliência podem ser usadas tanto na prática clínica como em pesquisas que exploram a interação complexa de atributos pessoais que são a base desses domínios.

A escala mede os atributos pessoais, da criança e do adolescente, que são significativos para o processo da resiliência. Ela é composta de três escalas principais que contêm de 20 a 24 questões cada, e de dez subescalas que podem ser observadas na tabela abaixo.

Tabela 1 – Classificação dos fatores encontrados na “Resiliency Scales for Children and Adolescents” e seus respectivos itens

Escalas/Subescalas	Itens
Controle	1-20
(1) Otimismo	1, 2, 3, 4, 18, 19, 20
(2) Auto-Eficácia	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
(3) Adaptabilidade*	15, 16, 17
Capacidade de Relacionamento	1-24
(1) Confiança	6, 7, 8, 9, 10, 23, 24
(2) Apoio	5, 18, 19, 20, 21, 22
(3) Conforto	1, 2, 3, 4
(4) Tolerância*	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
Reatividade Emocional	1-20
(1) Sensibilidade	1, 2, 3, 4, 5, 6
(2) Recuperação	10, 11, 12, 13
(3) Prejuízo	7, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

*Adaptabilidade: interpretada apenas de 15-18 anos.

* Tolerância: não é interpretada de 9-11 anos.

A escala *Controle* é auto-aplicável e foi desenvolvida a partir do nível de leitura de crianças da terceira série. É composta de vinte itens, os quais

apresentam respostas na forma *likert*, em que as respostas variam de 0 (nunca), 1 (raramente), 2 (às vezes), 3 (frequentemente), 4 (quase sempre). Essa escala é formada por três áreas conceitualmente relacionadas: otimismo, auto-eficácia e adaptabilidade (as mesmas serão explicadas logo abaixo). Os escores dessa escala oscilam de 0 a 80 pontos, com valores altos indicando elevado índice de resiliência.

Segundo a autora, o senso de controle e auto-eficácia é reconhecido por especialistas na área como uma característica central da resiliência em crianças e adultos. Ela afirma que esse constructo proporciona para crianças e adolescentes a oportunidade de interagir com o ambiente em que vivem e desfrutar as causas e os efeitos das relações que esse ambiente proporciona a eles. Além disso, se os jovens demonstram ter expectativas positivas acerca de seu futuro, isto prediz uma baixa ansiedade, bom desenvolvimento escolar e um melhor comportamento em sala de aula. A expectativa positiva diante de acontecimentos futuros está relacionada com o constructo da resiliência.

A autora diz que muitos teóricos já discutiram esse constructo de diferentes formas, uns afirmam que o senso de competência, controle ou eficácia é impulsionado por uma curiosidade inata, que é fonte de habilidades para resolver problemas e, intrinsecamente, gratificante. Outros enfatizam o aprendizado e o desenvolvimento, ao invés da motivação intrínseca. Estes acreditam que o constructo do controle e o da auto-eficácia são aprendidos ou internalizados a partir da interação direta e indireta com o ambiente social.

A configuração dessa escala distingue três características pessoais que se combinam para formar o pilar do senso de controle no jovem: otimismo, auto-eficácia e adaptabilidade. A proposta dessa distinção é acessar a contribuição que cada um deles dá para o senso de controle dos jovens. As três características estão definidas abaixo:

- Otimismo: consiste em uma atitude positiva sobre o mundo, a vida e as próprias competências, tanto em relação ao presente quanto ao futuro. Além disso, é também atrelado a uma auto-estima positiva e à percepção de controle.

- Auto-eficácia: está associada com o desenvolvimento de atitudes para a resolução de problemas e a criação de estratégias. A auto-eficácia é vista como a capacidade de dominar os problemas e obstáculos, e até mesmo controlá-los.

- Adaptabilidade (ou flexibilidade): consiste na habilidade de considerar diferentes opiniões para a resolução problemas. É a capacidade de ser receptivo a críticas e de aprender com os próprios erros. Essa subescala foi identificada como menos consistente internamente para crianças de 9 a 11 anos. Por causa da dependência em relação aos pais que as crianças dessa idade apresentam, a capacidade de escolher incorporar ou não o *feedback* de outras pessoas ainda não emergiu. Por isso, essa subescala não é interpretada para as crianças de 9 a 14 anos.

A escala *Capacidade de Relacionamento* é auto-aplicável e foi desenvolvida a partir do nível de leitura de crianças da terceira série. É composta de 24 itens, os quais apresentam respostas na forma *likert*, em que as respostas variam de 0 (nunca), 1 (raramente), 2 (às vezes), 3 (frequentemente), 4 (quase sempre). No desenvolvimento da escala, quatro áreas – que contribuem para a capacidade de relacionamento – foram identificadas: confiança, apoio, conforto e tolerância (as mesmas serão explicadas a seguir). Os escores dessa escala oscilam de 0 a 96 pontos, com valores altos indicando elevado índice de resiliência.

O desenvolvimento dessa escala tem como base a suposição de que a capacidade para se estar em um relacionamento é uma função básica do ser humano concebido como um organismo social. A autora diz que alguns teóricos afirmam que a capacidade de se relacionar é uma das três necessidades básicas do ser humano. Esses teóricos definem o constructo como sendo a capacidade de conseguir se relacionar seguramente com outras pessoas em um contexto social. Dizem ainda que existe uma conexão entre as experiências de relacionamento dos jovens e a capacidade de estes se mostrarem resilientes diante de adversidades. Isso significa que, em muitas situações, os relacionamentos sociais que os jovens têm são vistos como fatores de proteção para eles.

A autora também ressalta que as crianças e os jovens que demonstram ter características resilientes frequentemente procuram apoio de adultos que não sejam seus pais, especialmente professores, vizinhos, ou até mesmo uma avó ou irmã mais velha. E essas crianças não só têm a habilidade de encontrar adultos que possam ajudá-los, mas também de fazer amigos e com eles manter uma boa e duradoura amizade.

Na escala capacidade de relacionamento foram identificados quatro aspectos altamente relacionados entre si e que formam a base desse constructo: confiança, apoio, conforto e tolerância. As quatro características estão descritas abaixo:

- confiança: consiste no grau de segurança e aceitação que se tem nas relações com as outras pessoas e no quanto se pode ser autêntico em uma relação. A confiança é identificada como o primeiro estágio do desenvolvimento emocional, é a habilidade de receber e aceitar o que é dado por outra pessoa.

- apoio: é definido como a crença de que quando se lida com uma adversidade existem pessoas a quem recorrer. É considerado um fator que contribui de forma significativa para o desenvolvimento através das circunstâncias de adversidade. A receptividade ao apoio de outras pessoas é fundamentada na capacidade de confiança que se tem nos relacionamentos.

- conforto: é caracterizado como o grau que uma pessoa consegue conviver ou ficar na presença de outros sem se sentir desconfortável ou ansioso. O conforto com outras pessoas é considerado um aspecto da sociabilidade, sendo este cercado pelos demais aspectos. Por exemplo, sentir-se pouco confortável com os outras pessoas pode não ser um problema se combinado com um bom grau de confiança e um considerável apoio dessas pessoas.

- tolerância: é definida como a habilidade de expressar suas ideias e pensamentos, mesmo que sejam diferentes da opinião das outras pessoas. Os itens desse aspecto foram projetados para verificar se os jovens conseguem se arriscar a exprimir a sua opinião para pessoas com diferentes opiniões e ainda permanecer em uma relação com elas. Este também pode ser caracterizado como um comportamento assertivo.

A escala *Reatividade Emocional* é auto-aplicável e foi desenvolvida a partir do nível de leitura de crianças da terceira série. É composta de vinte itens, os quais apresentam respostas na forma *likert*, em que as respostas variam de 0 (nunca), 1 (raramente), 2 (às vezes), 3 (frequentemente) e 4 (quase sempre). Essa escala é formada por três áreas conceitualmente relacionadas: sensibilidade, recuperação e prejuízo (as mesmas serão explicadas a seguir). Os escores dessa escala oscilam de 0 a 80 pontos e, diferentemente das escalas de controle e de capacidade de relacionamento, a pontuação baixa na escala de reatividade emocional é indicativa de resiliência, e a pontuação alta significa elevado índice de vulnerabilidade.

Podem fazer parte da reatividade emocional, a vulnerabilidade, a perturbação ou um limiar de tolerância prévio à ocorrência de eventos adversos. A reatividade pode ter bases fisiológicas, como temperamento, predisposição genética, incapacidade de aprendizagem, descontrole físico ou anomalia congênita.

A autora cita que uma forte reatividade emocional relacionada à dificuldade de auto-regulação das emoções está relacionada à vulnerabilidade e ao desenvolvimento de patologias. Por outro lado, a habilidade de modular e manejar a reatividade emocional é um fator significativo para a promoção da resiliência. A auto-regulação se refere à gama de “ferramentas” que uma criança possui para regular as próprias emoções e comportamentos.

O desenvolvimento dessa escala teve como base a suposição de que os jovens são melhores em relatar as suas experiências de reatividade emocional do que em relatar as suas habilidades de regulação emocional.

A configuração da escala de reatividade emocional é composta de um constructo que representa o emocional – a sensibilidade – e dois constructos que representam o resultado do processo de regulação das emoções – a recuperação e o prejuízo. Os três constructos encontram-se descritos abaixo:

- sensibilidade: é o limiar para a reação e a intensidade dessa reação, que possibilita lidar com situações limites ou de confronto. Por exemplo, pede-se ao

jovem que avalie "o quanto é fácil para ele aborrecer-se" e quanto aborrecido ele fica.

- recuperação: é a capacidade de recuperar-se de uma excitação emocional ou perturbação do equilíbrio emocional. As habilidades de recuperação são importantes na determinação de quando e como um indivíduo volta ao funcionamento normal depois de uma forte reação emocional. A capacidade de recuperação rápida é um ingrediente importante para a resiliência.

- prejuízo: é o grau em que o jovem é capaz de manter um equilíbrio emocional quando perturbado. A noção do prejuízo no contexto da reatividade tem a ver com o prejuízo do funcionamento devido à excitação emocional. Os itens refletem diversas espécies de prejuízo, como perder o controle, não pensar claramente, se meter em encrencas. Fornecendo vários tipos de prejuízo e uma variedade de frequências para cada um, a intenção foi desenvolver uma medida do grau de prejuízo experimentado pelo jovem.

Com relação à pontuação das escalas, nas escalas de Controle e Capacidade de Relacionamento, a pontuação na média e acima da média pode indicar que o jovem lida com relativa força nas experiências dessas áreas; já a pontuação abaixo da média pode indicar o contrário. Contudo, diferentemente das escalas de Controle e de Capacidade de Relacionamento, uma pontuação total acima da média na escala de Reatividade Emocional pode indicar um potencial para vulnerabilidade. E uma pontuação na média ou abaixo da média sugeriria que o jovem não experimente essa vulnerabilidade.

A Tabela 2 expõe a classificação da pontuação total de cada uma das três escalas da amostra total.

Tabela 2 – Classificação da pontuação total das escalas	
Classificação	Pontuação Total
Alta	≥ 60
Acima da média	56-59
Média	46-55
Abaixo da média	41-45
Baixa	≤ 40

A última página do caderno de respostas das escalas fornece um espaço para *follow-up*, por meio de um inquérito que é preenchido depois da administração da escala. É um espaço com perguntas para esclarecer o conteúdo que foi respondido na parte objetiva da escala.

MÉTODO

CAPÍTULO 4 – MÉTODO

4.1 ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO

Este estudo se pauta numa metodologia quantitativa. Para a tradução e a adaptação transcultural da escala foram utilizadas as diretrizes propostas por Hambleton e Patsula (1999). As etapas sugeridas por esses autores são uma combinação das recomendações da Comissão Internacional de Testes e de muitos outros estudos. A seguir serão descritas as etapas para o processo de tradução e adaptação da “Resiliency Scales for Children and Adolescents” de Prince-Embury (2007).

Etapas 1 – Equivalência do constructo

Primeiramente nos asseguramos da equivalência do constructo na versão original e na versão que seria construída, verificando se o mesmo fazia sentido em ambas as culturas. Foi possível verificar essa equivalência mediante uma revisão bibliográfica do tema. Uma vez que o constructo resiliência possui o mesmo sentido tanto para a população brasileira quanto para a norte-americana, o instrumento mostrou ser fidedigno para ambas as culturas.

Etapas 2 – Criar ou traduzir um instrumento

Optou-se pela tradução do instrumento encontrado, ao invés da criação de um novo. Uma vez que a equivalência do constructo foi comprovada, não seria interessante a criação de outro instrumento, pois, a partir do momento que decidíssemos fazer a tradução, acumularíamos conhecimento e daríamos mais consistência ao conceito.

Etapas 3 – Escolha do tradutor

Para a tradução, formou-se um comitê composto de: três pessoas fluentes nas duas línguas e familiarizadas com ambas as culturas; cinco psicoterapeutas

que trabalham com crianças e estão familiarizados com o conceito de resiliência; e um especialista na área de tradução e validação de testes.

Etapa 4 – Tradução e adaptação da escala

Primeiramente foi realizada a tradução do instrumento do inglês para o português pelos três especialistas na língua; nesse processo, cada um fez uma tradução individual. Como entre as três traduções não existiam diferenças significativas, não foi necessário realizar novas versões. Dessa forma, as três traduções deram origem a uma única versão.

Essa versão foi enviada aos cinco especialistas na área a ser testada. Junto com a tradução foi enviado um roteiro para que eles fizessem uma apreciação a respeito do conteúdo. Nessa apreciação, os mesmos avaliaram: clareza das informações, pertinência da escala, se estava adequada à população atendida, e se os termos utilizados estavam de acordo com o tema da resiliência, também houve espaço para sugestões de mudanças.

Etapa 5 – Revisão da adaptação

Após a apreciação dos profissionais do comitê, as sugestões foram levadas a um especialista na área de tradução e validação de testes. Depois de analisadas com cuidado, algumas sugestões foram aceitas e outras não, pelo fato de que não seria conveniente fazer grandes alterações na estrutura do teste original. As respectivas sugestões feitas pelo comitê e as alterações que foram realizadas encontram-se no Capítulo 5.

Etapa 6 – Estudo piloto

Em seguida, foi feito o estudo piloto, para verificar a consistência da nova versão do instrumento.

A coleta de dados para o estudo piloto foi feita em um núcleo socioeducativo, localizado na zona central da cidade de São Paulo.

Esse núcleo é mantido por uma entidade de caráter filantrópico desde janeiro de 1995 e acolhe gratuitamente 120 crianças e adolescentes, com idade

entre sete e quinze anos, de segunda a sexta-feira das 7h30 às 17h40. Uma turma é atendida no período da manhã e a outra no período da tarde. A população atendida no núcleo é caracterizada por crianças e adolescentes carentes e, conforme foi relatado por um professor, algumas são vítimas de violência física em casa.

No período que estão no "centro de juventude" as crianças e os adolescentes recebem alimentação, além de aulas de higiene e recreação, assistência médica e dentária, atendimento psicológico e atividades educacionais (reforço escolar).

Participaram do estudo piloto 49 crianças e adolescentes de 9 a 14 anos, que estavam no núcleo no dia da coleta. Desse total, 28 são meninos e 21 meninas.

Tabela 3 – Distribuição da amostra do estudo piloto segundo o gênero

Sexo	n	%
Masculino	28	57,1
Feminino	21	42,9
Total	49	100,0

Do total da amostra, três cursam a terceira série, dezessete a quarta série, quinze a quinta série, seis a sexta série, três a sétima série e cinco a oitava série. Todos frequentam a escola no período em que não estão no núcleo, visto que este é apenas um núcleo de apoio educacional.

Tabela 4 – Distribuição da amostra do estudo piloto segundo a escolaridade

Escolaridade	n	%
3ª – 4ª série	19	38,8
5ª – 6ª série	21	42,8
7ª – 8ª série	8	16,4
Não respondeu	1	2,0
Total	49	100,0

Com relação à idade, a amostra teve uma maior concentração (44,9%) na faixa etária de nove a dez anos.

Tabela 5 – Distribuição da amostra do estudo piloto segundo a idade

Idade	n	%
9 – 10 anos	22	44,9
11 – 12 anos	20	40,8
13 – 14 anos	7	14,3
Total	49	100,0

Contatamos o núcleo onde os dados foram coletados e obtivemos uma autorização verbal dos responsáveis para compor a amostra do estudo piloto.

Foram realizadas duas visitas ao local, uma no período da manhã e outra no período da tarde. Os sujeitos foram abordados em grupos, conforme a disponibilidade e a conveniência do local da coleta. A coleta no período da manhã foi feita em uma única sessão e com um grupo maior, que totalizava 23 alunos. Já a coleta da tarde foi feita em pequenos grupos, com cinco alunos por vez em uma sala reservada.

Inicialmente foi explicado o objetivo da pesquisa e dadas as instruções gerais. Em seguida, a escala foi distribuída aos sujeitos que responderam individualmente às questões apresentadas. Quando solicitada, a pesquisadora esclarecia algumas dúvidas dos sujeitos. No grupo da manhã, foi realizada uma única sessão de aproximadamente uma hora. Já com o grupo da tarde foram realizadas várias sessões e o tempo utilizado pelos sujeitos para responder a escala foi de quarenta minutos em média. Os resultados do estudo piloto encontram-se no Anexo A.

Etapa 7 – Análise estatística

Para a análise dos resultados foi utilizado o programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS versão 17.0). A análise fatorial exploratória, através do método de rotação varimax e do índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), foi empregada a fim de compreender a estrutura fatorial da escala. O

primeiro trabalha com as correlações parciais das variáveis, e o segundo comprova a hipótese de que a matriz de covariâncias é uma matriz de identidade. Utilizou-se o Alpha de Cronbach como índice de consistência interna (precisão), que permitiu verificar a coerência que cada item tem com os demais itens do instrumento (PASQUALI, 1999).

4.2 LOCAL DA COLETA

A coleta de dados da pesquisa foi feita em três escolas, duas da rede pública de ensino e uma particular da cidade de São Paulo. A seguir apresentaremos uma breve descrição de cada uma das regiões onde se situam as referidas escolas, com base no trabalho de Sposati (199?). Isso é necessário visto que estão localizadas em regiões muito distintas da cidade.

4.2.1 Primeira escola

A primeira coleta foi realizada em uma escola municipal localizada na zona leste da cidade de São Paulo, mais precisamente no bairro Jardim Santo Eduardo, que está inserido no distrito de Vila Formosa. A escola atende o Ensino Fundamental Ciclo I e II no período da manhã e tarde, e no período da noite atende o Ensino Médio EJA (Educação de Jovens e Adultos), no qual atende uma população muito carente.

Segundo Sposati (199?), o distrito de Vila Formosa está localizado na região Leste 1, que possui doze distritos no total. Na referida região, a exclusão social pode ser percebida por meio de inúmeros indicadores. Dos 9,6 milhões de habitantes da cidade de São Paulo, 1,3 milhão vive na Leste 1. O distrito de Vila Formosa ocupa a 46ª posição no *ranking* do Mapa de exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo.

Os moradores dessa região correspondem a 13,94% da população da capital. É a terceira região mais densamente povoada da cidade, superada apenas

pelo Centro e pela região Sudeste, e possui o distrito (Sapopemba) mais populoso da capital, com uma população superior à da cidade de Florianópolis.

A densidade demográfica é um agravante nas situações de exclusão social presentes na Leste 1, pois todos os distritos da região têm densidade demográfica superior à média da cidade de São Paulo. No distrito de Vila Formosa a densidade demográfica é de 13.235 habitantes/km².

Na Leste 1 as taxas de emprego (que representa o número de oportunidades de emprego por habitante, ao longo de um ano) diminuem à medida que os distritos se afastam do centro, no distrito de Vila Formosa a taxa é de 0,24. A distribuição dos chefes de família por faixas de rendimento é relativamente homogênea nas faixas de renda até dez salários mínimos. Por outro lado, nas faixas de renda mais elevadas, os distritos mais próximos ao Centro aparecem com mais peso. Na Vila Formosa, 18,49% tem renda de até 1,5 salários mínimos e 21,17% possuem renda de cinco a dez salários mínimos, e 4,16% possuem renda de mais de vinte salários. Chefes sem renda correspondem a 5,15%.

Com relação aos anos de estudos dos chefes de família, no distrito de Vila Formosa, a porcentagem dos chefes sem instrução nenhuma é de 9,82%, 39,96% possuem de quatro a sete anos de escolaridade, e 7,53% têm quinze anos ou mais de escolaridade.

É elevado o número de famílias chefiadas por mulheres na região Leste 1. Na maioria dos casos pode-se supor que são mulheres separadas, que sustentam a família sem a ajuda de um companheiro e que ainda precisam se defrontar com um mercado de trabalho que, em relação aos homens, sabidamente remunera pior as mulheres. Na Vila Formosa a porcentagem de mulheres chefes de família é de 19,49%, e o índice de mulheres chefes de família não alfabetizadas é de 16,52%.

Com relação à rede de educação de primeiro grau, exatamente nos distritos da Leste 1 com mais forte manifestação da exclusão social sobram vagas públicas na educação. Isso reforça a avaliação de que atualmente a questão educacional na cidade está mais ligada à baixa qualidade do ensino oferecido do que o número de vagas disponíveis.

4.2.2 Segunda escola

A segunda coleta foi realizada numa escola estadual localizada na zona Oeste da cidade de São Paulo, mais precisamente no bairro da Pompéia, que está inserido no distrito de Perdizes. A escola atende o Ensino Fundamental regular Ciclo II e o Ensino Médio regular no período da manhã e tarde, e, no período da noite, o Ensino Fundamental EJA (Educação de Jovens e Adultos) Ciclo II e o Ensino Médio EJA. A escola recebe uma população mista, de classe baixa e classe média baixa.

Segundo Sposati (199?), o distrito da Pompéia está localizado na região Oeste 1, que possui nove distritos no total. Dos 9,6 milhões de habitantes da cidade de São Paulo, quase 600 mil (6,1%) vivem nessa região. Dos 96 distritos da cidade, os nove da Oeste 1 distribuem-se por uma faixa intermediária entre a 32ª e a 90ª posições no *ranking* do Mapa de exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo. Esses dados fazem da região Oeste 1 a terceira mais rica da cidade.

Apesar de evidenciar a existência de desigualdade social, a região quase não abarca os extremos de exclusão/inclusão social da cidade. As situações de extrema riqueza ou pobreza ocorrem de modo reduzido na Oeste 1.

O distrito de Perdizes, o 90º do *ranking* é o 7º melhor distrito da cidade, tem qualidade de vida muito superior ao distrito de Raposo Tavares, o pior da região, com diversas expressões de exclusão social. De cada cem moradores da capital, mais de seis moram na região Oeste 1. O distrito com maior população é Perdizes, com 108.840 habitantes.

A densidade demográfica nessa região não é elevada, quando comparada com o restante da cidade. Apenas o distrito de Perdizes apresenta uma alta concentração populacional, de 17.843 habitantes/km². Fora ele, nenhum outro tem índice próximo aos registrados nas regiões Sul e Leste, de quase 20 mil habitantes/km².

No distrito de Perdizes a taxa de emprego é de 0,55. A distribuição de renda dos chefes de família fica da seguinte forma 5,98% tem renda de até 1,5 salários mínimos e 20,69% possui renda de cinco a dez salários mínimos, e

25,27% com renda de mais de vinte salários mínimos. Chefes sem renda são 2,18%. Na região Oeste 1, o distrito de Perdizes destaca-se pela maior participação de chefes de família com renda acima de vinte salários mínimos. Em toda a região, é relativamente baixa a presença de chefes de família sem rendimentos.

Com relação aos anos de estudos dos chefes de família, em Perdizes a porcentagem dos chefes sem instrução nenhuma é de 1,85%, 16,00% possuem de quatro a sete anos de escolaridade e 43,23% têm quinze anos ou mais de escolaridade. Na distribuição dos chefes de família por faixas de anos de estudo, o distrito de Perdizes novamente possui os maiores índices de concentração de chefes de família com maior permanência no sistema escolar.

A concentração de mulheres chefes de família é alta nos distritos da Oeste 1, e, entre elas, também é elevada a proporção de analfabetas. Em Perdizes, a porcentagem de mulheres chefes de família é de 26,89%, e de mulheres chefes de família não alfabetizadas é de 2,65%.

Há um relativo equilíbrio entre a demanda e a oferta de vagas de educação pública de primeiro grau na Oeste 1, diferentemente da maior parte da cidade, onde há excesso de vagas públicas. A maior carência é registrada em Perdizes, o distrito com menor exclusão social dessa região e com boa rede de ensino particular de primeiro grau.

4.2.3 Terceira escola

A terceira escola é particular e atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Ciclo I e II e o Ensino Médio, e recebe uma população de classe alta. De acordo com Sposati (199?), ela se localiza na região Sudoeste da cidade de São Paulo, mais precisamente no bairro da Vila Nova Conceição, inserido no distrito de Moema.

Nessa região a exclusão social e as condições privilegiadas em relação às demais regiões podem ser percebidas por meio de inúmeros indicadores. Dos 9,6 milhões de habitantes da cidade de São Paulo, somente 534.953 vivem na

região Sudoeste. O distrito de Moema ocupa a 96ª posição no *ranking* do Mapa de exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo.

Os moradores na região Sudoeste correspondem a 5,5% da população da capital. É uma das regiões com menor população da cidade, entretanto, é certamente a mais rica. Além de concentrar os estratos sociais de maior renda e recursos da cidade, essa região também é a mais beneficiada pelos serviços públicos, gozando assim de uma qualidade de vida bastante superior ao restante da cidade.

A densidade demográfica na região Sudoeste, apesar de elevada em quase todos os seus distritos, não chega a apresentar os altos índices das regiões Sul e Leste. Por outro lado, a concentração populacional nesses distritos é amenizada pelo fato de eles contarem com uma excelente infra-estrutura urbana. No distrito de Moema, a densidade demográfica é de 8.593 habitantes/km². A região Sudoeste tem os três distritos da cidade de São Paulo com melhores condições de vida e menor expressão de exclusão social: Moema, Alto de Pinheiros e Jardim Paulista.

No distrito de Moema a taxa de emprego é de 0,91. A distribuição de renda dos chefes de família fica da seguinte forma 3,46% tem renda de até 1,5 salários mínimos, 15, 23% possui renda de cinco a dez salários mínimos, e 37,10% tem renda de mais de vinte salários. Chefes sem renda correspondem a 2,18%.

Com relação aos anos de estudos dos chefes de família, em Moema a porcentagem dos chefes sem nenhuma instrução é de 1,91%, 11,28% possuem de quatro a sete anos de escolaridade e 52,72% têm quinze anos ou mais de escolaridade. Na distribuição dos chefes de família por faixa de anos de estudo, os distritos com os melhores resultados são o Jardim Paulista e Moema, que possuem os mais altos índices de concentração de chefes de família com maior permanência no sistema escolar.

Na região Sudoeste, a concentração de mulheres chefes de família é a maior de toda a cidade. Porém, ao contrário dos distritos com maior exclusão social, na região Sudoeste há uma proporção bastante reduzida de mulheres

analfabetas chefes de família. No distrito de Moema, a porcentagem de mulheres chefes de família é de 25,26%, e o índice de mulheres chefes de família não alfabetizadas é de 1,56%.

Com relação à rede de educação pública de primeiro grau, enquanto nos distritos com maior exclusão social sobram vagas, nos distritos mais ricos da região Sudoeste existe um grande déficit de vagas. A região concentra 29,58% do déficit estimado para a capital. Entretanto, isso não significa que elas estejam fora da escola, pois são absorvidas pela extensa rede de escolas particulares.

4.3 SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa foram 1.226 crianças e adolescentes de nove a dezoito anos, das três referidas escolas. Essa faixa etária foi escolhida por ser a mesma do estudo original.

Os critérios de exclusão foram: sujeitos que não sabiam ler, escrever ou interpretar os itens da escala.

4.4 INSTRUMENTO

Os dados foram coletados de acordo com o seguinte instrumento: “Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes” (ERCA), de Prince-Embury/Barbosa (2009).

A escala mede os atributos pessoais, da criança e do adolescente, que são significativos para o processo da resiliência. Ela é composta por três escalas principais (Anexo B), que contêm de 20 a 24 questões cada, e dez subescalas.

A parte do inquérito, presente na escala original, não foi utilizada neste estudo, visto que foram feitas aplicações em grupos e não aplicações individuais. Dessa forma, não seria viável utilizar esse tipo de investigação. Assim como também não foram coletados dados sobre a escolaridade dos pais.

4.5 PROCEDIMENTOS

Contatamos as três escolas e, por meio de uma “Carta de Apresentação sobre a pesquisa” (Anexo C), esclarecemos sobre o que consistia a pesquisa. Em seguida, obtivemos autorização verbal de um responsável pela instituição para a realização da mesma.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento em que constava as explicações pertinentes para a investigação pretendida, foi devidamente preenchido e assinado, nas três escolas (Anexo D), por um responsável pela instituição – se optássemos por obter um termo de cada aluno o processo seria demasiadamente lento.

Foram realizadas diversas visitas nas escolas públicas, onde os alunos foram abordados em grupo e na sala de aula. Inicialmente foi explicado o objetivo da pesquisa e dadas as instruções gerais. Em seguida, a escala foi distribuída aos sujeitos, que responderam individualmente às questões apresentadas. Quando solicitada pelos mesmos, a pesquisadora esclarecia algumas dúvidas. O tempo utilizado pelos alunos para responder à escala foi de trinta a quarenta minutos em média.

Na escola particular, a pesquisadora não foi autorizada a aplicar pessoalmente os questionários. Estes foram aplicados pelos coordenadores e orientadores de cada setor da escola. Por esse motivo, foi elaborada uma “folha de instruções para o aplicador” (Anexo E), que a pesquisadora entregou ao colégio para que a pessoa que fosse aplicar os questionários seguisse exatamente as instruções.

4.6 CUIDADOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado (sob o número de protocolo 262/2008 – ver Anexo F), recebendo parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que julgou

que o projeto estava em conformidade com os critérios da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

As escolas foram convidadas a participar da coleta de dados e foram devidamente esclarecidas sobre os objetivos da pesquisa e sobre os seus direitos. Foi enfatizada ainda a questão da confidencialidade dos dados e da possibilidade de desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento. As escolas forneceram a autorização por escrito, através do Consentimento Livre e Esclarecido, para a realização da coleta junto aos alunos. O consentimento permitiu ao responsável que assinou o termo compreender o significado, o alcance e os limites da participação de seus alunos na pesquisa, e verificar que, do ponto de vista ético, esta não apresentava qualquer risco ou dano aos sujeitos.

A pesquisadora se comprometeu a levar às escolas uma devolutiva dos resultados da coleta de dados. Isto será feito assim que os mesmos estiverem prontos.

RESULTADOS

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS

5.1 RESULTADOS DO PROCESSO DE TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO

No que se refere à avaliação da equivalência de constructo, a consulta à bibliografia temática e as discussões e o debate entre os profissionais especializados na área apontaram para o fato de que os conceitos relacionados à resiliência utilizados para a elaboração do instrumento original são pertinentes ao nosso contexto cultural.

Optou-se pela conservação do número de itens das três escalas (CO, CR e RA), buscando mantê-los em seus sentidos originais. O comitê considerou que alguns itens da tradução possuíam termos e expressões que poderiam ser de difícil compreensão para as crianças mais novas. Dessa forma, a maior preocupação e o esforço dos pesquisadores nessa etapa foram no sentido de optar por termos que se aproximassem da linguagem cotidiana das crianças e dos adolescentes. Assim, o comitê analisou a tradução e sugeriu mudanças.

A seguir serão mostradas todas as sugestões feitas, as que foram realizadas ou não e o porquê. O quadro abaixo mostra as alterações efetuadas na frase inicial da escala, que orienta o sujeito da pesquisa quanto aos passos que ele deve seguir para responder a escala.

Quadro 1 – Sugestões do comitê que foram aceitas para a adaptação da frase inicial da escala

Frase Apresentada na tradução	Aqui está uma lista de coisas que acontecem com as pessoas e que estas pessoas pensam, sentem ou fazem. Leia cada sentença cuidadosamente, e circule a resposta (nunca, raramente, às vezes, freqüentemente, quase sempre) que mais combina com você. NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS.
Frase adaptada final	Aqui está uma lista de coisas que acontecem na vida da gente. Leia cada sentença cuidadosamente, e circule a resposta (nunca, raramente, às vezes, freqüentemente, quase sempre) que mais combina com você. NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS.

Uma das sugestões dadas pelo comitê e aceita para as três escalas foi: para que a linguagem ficasse mais informal, deveríamos tirar os pronomes “eu” do

começo das frases, porque, em geral, não falamos assim, já que na língua portuguesa usa-se muito o sujeito oculto. Além disso, o uso do pronome “eu” poderia provocar uma resistência maior no respondente.

Outra sugestão aceita foi a inserção de apenas uma legenda no fim da primeira página, mas que se referisse às três escalas. A legenda foi sugerida para que a linguagem das opções de resposta ficasse mais clara, uma vez que as crianças mais novas poderiam ter dificuldades para compreender algumas palavras.

A legenda sugerida ficou da seguinte forma: nunca = nenhuma vez; raramente = uma vez no mês; às vezes = duas vezes no mês; frequentemente = uma a duas vezes na semana; quase sempre = mais de duas vezes na semana.

O quadro abaixo mostra as modificações efetuadas na escala “Controle” a partir das sugestões do comitê. Todas as sugestões foram feitas com o objetivo de tornar as sentenças mais claras para os mais novos, em uma linguagem mais acessível. Por exemplo: substituir uma expressão por outra, como usar “na minha vida” em vez de “no meu caminho”.

Quadro 2 – Sugestões do comitê que foram aceitas para mudanças na escala Controle

Item apresentado na tradução	Item adaptado final
5. Eu faço as coisas bem.	5. Faço bem as coisas.
10. Eu consigo superar problemas no meu caminho.	10. Consigo superar problemas na minha vida.
18. Coisas boas acontecerão comigo.	18. Eu penso que coisas boas acontecerão comigo.
19. Minha vida será feliz.	19. Eu penso que minha vida será feliz.
20. Não importa o que aconteça, as coisas darão certo.	20. Não importa o que aconteça, eu penso que as coisas darão certo.

O quadro a seguir mostra as modificações que foram feitas na escala “Capacidade de relacionamento” a partir das sugestões do comitê. As modificações nessa escala seguiram o mesmo procedimento das alterações efetuadas na escala anterior, em que o comitê fez sugestões relacionadas com a

linguagem utilizada, tornando-a mais acessível aos mais novos. Por exemplo: substituiu-se “meus reais sentimentos” por “meus sentimentos verdadeiros”.

Quadro 3 – Sugestões do comitê que foram aceitas para mudanças na escala Capacidade de Relacionamento

Item apresentado na tradução	Item adaptado final
8. Outras pessoas me tratam bem.	8. Os outros me tratam bem
10. Eu deixo que as outras pessoas vejam meus reais sentimentos.	10. Deixo que as outras pessoas vejam meus sentimentos verdadeiros.
13. Eu consigo perdoar meus pais se eles me chateiam.	13. Consigo desculpar meus pais se eles me chateiam.
14. Se as pessoas me chateiam, consigo perdôá-las.	14. Se as pessoas me chateiam, consigo desculpá-las.
15. Eu posso contar com o fato de que as pessoas me tratam de forma justa.	15. Acredito que as pessoas me tratam de forma justa.
17. Posso tranquilamente dizer a um amigo que ele ou ela faz algo que me magoe.	17. Posso tranquilamente dizer a um amigo que ele ou ela fez algo que me magoou.
21. Se eu me sinto magoado ou com raiva, existe alguém com quem eu possa conversar.	21. Se me sinto magoado ou com raiva, existe alguém com quem eu posso conversar.

O quadro a seguir mostra as modificações que foram feitas na escala “Reatividade emocional” a partir das sugestões do comitê. As sugestões nessa escala também seguiram o procedimento utilizado nas escalas anteriores. Houve também uma modificação com relação à ordem dos itens. O item 20 foi transferido para o lugar do item 10, que passou a ser item 11 e assim sucessivamente. Essa sugestão foi feita porque o item 20 tem um conteúdo mais suave que os anteriores a ele.

Quadro 4 – Sugestões do comitê que foram aceitas para mudanças na escala Reatividade Emocional

Item apresentado na tradução	Item adaptado final
6. Posso ficar tão aborrecido que chego a não suportar.	6. Posso ficar tão aborrecido que chego a não me agüentar.
10. Quando fico aborrecido, permaneço assim por aproximadamente uma hora.	11. Quando fico aborrecido, permaneço assim por mais ou menos uma hora.
17. Quando estou aborrecido, faço coisas pelas quais me sinto mal posteriormente.	18. Quando estou aborrecido, faço coisas das quais me arrependo depois.
20. Quando estou aborrecido, fico confuso.	10. Quando estou aborrecido, fico confuso.

As sugestões que não foram aceitas diziam respeito à escala “Reatividade emocional”. A primeira sugestão foi de diminuir os itens, pois estavam muito repetitivos do 11 ao 17. No entanto, a sugestão não foi aceita para não alterar a estrutura e o número de itens da escala original. A segunda sugestão foi a de substituir a palavra “aborrecido”, presente em alguns itens, por “magoado”. Essa sugestão não foi aceita porque mudaria o sentido das frases, visto que a palavra “aborrecido” relaciona-se com o conceito trabalhado pela terceira escala, que é o de reatividade emocional.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Os sujeitos da pesquisa foram 1.226 crianças e adolescentes de nove a dezoito anos, das três referidas escolas. Destes, 51% eram do sexo feminino e 49% do sexo masculino.

Tabela 6 – Distribuição da amostra quanto ao gênero

Sexo	n	%
Masculino	596	49,0
Feminino	630	51,0
Total	1.226	100,0

As faixas etárias predominantes foram de onze a doze anos e de treze a catorze, ambas com 26,2%.

Tabela 7 – Distribuição da amostra quanto à faixa etária

Idade	N	%
9 – 10 anos	182	14,9
11 – 12 anos	321	26,2
13 – 14 anos	321	26,2
15 – 16 anos	277	22,6
17 – 18 anos	125	10,2
Total	1.226	100,0

5.3 RESULTADOS DO PROCESSO DE VALIDAÇÃO

Com relação às análises de consistência interna mensurada pelo Alpha de Cronbach, os coeficientes das escalas (CO, CR e RA) evidenciaram bons resultados. Apenas em três fatores os coeficientes encontrados foram consideravelmente mais baixos que os do original. A análise também não apontou qualquer item cuja exclusão poderia melhorar esses coeficientes.

No estudo original, a autora utilizou a rotação *varimax*, e admitiu cargas fatoriais iguais ou maiores que 0,40, e para análise de consistência interna também utilizou o coeficiente Alpha de Cronbach. Para fazer sua análise, ela separou a população por idade (9–11 anos, 12–14 anos e 15–18 anos). Nesse estudo, as análises foram feitas considerando-se todas as faixas etárias juntas.

Os respectivos valores das análises de consistência interna e fatorial de cada escala e subescala serão apresentados a seguir.

5.3.1 RESULTADOS DA ESCALA CONTROLE (CO)

Para verificar os fatores que compõem a subescala CO, utilizou-se a análise fatorial por componentes principais e rotação *varimax*. Tal método foi selecionado por maximizar as altas correlações e minimizar as baixas, com ganho para a interpretabilidade dos resultados (DANCEY & REIDY, 2006). Admitiu-se cargas fatoriais iguais ou maiores que 0,30 e a aplicabilidade da análise fatorial foi julgada adequada, com coeficiente KMO = 0,89 e teste de esfericidade de Bartlett = 0,000 indicando que a matriz de correlações não é uma matriz de identidade.

A primeira análise dos vinte itens dessa escala revelou a presença de quatro fatores, responsáveis por 41,1% da variância total da escala; resultado similar é encontrado na análise do gráfico *scree plot*, de acordo com os autovalores maiores que um.

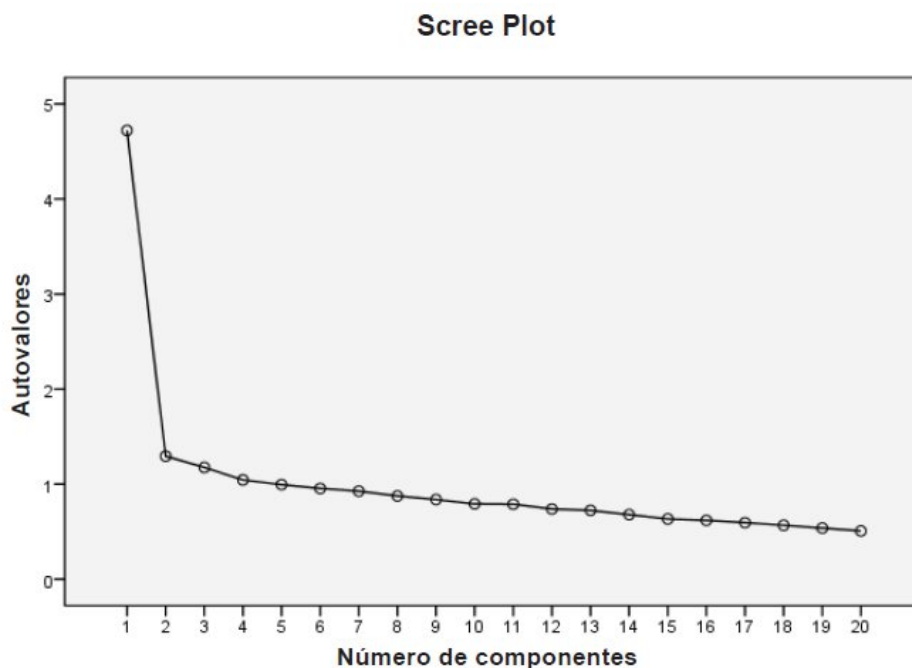


Figura 1 – Scree Plot dos Autovalores obtidos na Análise Fatorial da Escala Controle

Em comparação com a escala original, foi possível perceber que a organização dos fatores ficou da seguinte forma: o primeiro fator (auto-eficácia) foi responsável por 23,6% da variância, diferentemente da escala original, em que o primeiro fator foi o otimismo (24,3%); os itens que na escala original formavam o fator otimismo, aqui formaram dois fatores distintos, os fatores 2 e 3, e ambos explicaram, respectivamente, 6,4% e 5,8% da variância; na escala original o segundo fator foi a auto-eficácia (16,7%); o quarto fator (adaptabilidade) explicou 5,2% da variância, enquanto no estudo original esse fator foi responsável por 11,68% da variância.

No fator 1 (auto-eficácia) entraram dois itens que não pertenciam a esse fator na escala original, um é o item 2 (otimismo) e o outro é o item 15 (adaptabilidade). No entanto, essas mudanças foram coerentes, visto que o

conteúdo de ambos os itens também está relacionado à auto-eficácia. Nos fatores 2 e 3 (otimismo) apareceram dois itens (10 e 13) que na escala original pertenciam à auto-eficácia. Essa mudança também se mostrou coerente, já que o conteúdo de ambos os itens corresponde a ter uma atitude positiva em relação à vida e às próprias competências, demonstrando estar relacionado também ao otimismo.

Em seguida, pelo fato de a solução de quatro fatores não se relacionar totalmente com o estudo de Prince-Embury (2007), no qual esta pesquisa se pauta, foi feita nova análise fatorial, na qual se fixou a extração de três fatores, como na pesquisa original. Novamente utilizou-se a análise fatorial por componentes principais e rotação *varimax*. Também admitiu-se cargas fatoriais iguais ou maiores que 0,30 e a aplicabilidade da análise fatorial foi julgada adequada. Os índices KMO = 0,89 e o teste de esfericidade de Bartlett = 0,000 comprovaram a fatorabilidade dos dados à realização da análise fatorial exploratória. O coeficiente Alpha de Cronbach foi de 0.83 para a escala “Controle”, e para seus respectivos fatores foi de 0.76 (primeiro fator), 0.71 (segundo fator) e 0.54 (terceiro fator). Os três fatores obtidos explicaram 35,9% da variância total, em que o primeiro fator (auto-eficácia) foi responsável por 23,6% da variância, o fator 2 (otimismo) respondeu por 6,4% e o terceiro fator (adaptabilidade) explicou 5,8% da variância.

Primeiro fator – AUTO-EFICÁCIA: esse fator obteve doze itens com carga fatorial. Destes, dez tiveram maiores cargas nesse fator, e apenas os itens 10 e 15 apresentaram uma carga mais baixa, de 0,340 e 0,334, respectivamente. O item 10 apresentou maior carga no fator 2 (0,418), e o 15 no fator 3 (0,353). Os itens que compõem esse fator, sobretudo os dez itens com maior carga fatorial, referem-se ao desenvolvimento de atitudes para resolver problemas e criar estratégias. Ela é vista como a capacidade de dominar os problemas e obstáculos, e até mesmo controlá-los. Pode ser descrita como auto-eficácia com respeito à flexibilidade para solução de problemas, tomar decisões, persistência. Os itens com maiores cargas fatoriais nesse domínio foram:

Faço bem as coisas.

Se tenho um problema, consigo resolvê-lo.

Tomo boas decisões.

Segundo fator – OTIMISMO: esse fator conseguiu dez itens com carga fatorial. Destes, seis itens tiveram maiores cargas nesse fator, e quatro itens (3, 9, 12 e 13) apresentaram uma carga maior nos fatores 2 e 3. As suas respectivas cargas fatoriais podem ser verificadas na Tabela 2. O conteúdo dos itens que compõem esse fator, sobretudo os seis itens com maior carga fatorial, refere-se a uma atitude positiva sobre o mundo, a vida e as próprias competências, tanto em relação ao presente quanto ao futuro. Esse conteúdo também está atrelado a uma auto-estima positiva. Os itens com maiores cargas fatoriais nesse domínio foram:

Eu penso que coisas boas acontecerão comigo.

Eu penso que minha vida será feliz.

Não importa o que aconteça, eu penso que as coisas darão certo.

Terceiro fator – ADAPTABILIDADE: esse fator obteve quatro itens com carga fatorial. Todos esses itens possuíam maiores cargas nesse fator. O conteúdo dos itens que compõem esse fator reflete a flexibilidade que se tem de considerar diferentes opiniões para resolver problemas. É a capacidade de ser receptivo a críticas e de aprender com os próprios erros. Os itens com cargas fatoriais nesse domínio foram:

Consigo aceitar ajuda quando preciso.

Consigo pedir ajuda quando preciso.

Tabela 8 – Análise fatorial da Escala Controle

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
1-A vida é justa.		0,327	
2-Posso fazer coisas boas acontecerem.	0,449		
3-Consigo aquilo que preciso.	0,421	0,327	
4-Posso controlar o que acontece comigo.		0,418	
5-Faço bem as coisas.	0,621		
6-Sou bom/boa em consertar as coisas.	0,474		
7-Sou bom/boa em entender as coisas.	0,484		
8-Tomo boas decisões.	0,594		
9-Consigo me adaptar quando há uma mudança de planos.	0,352	0,305	
10-Consigo superar problemas na minha vida.	0,340	0,418	
11-Se tenho um problema, consigo resolvê-lo.	0,614		
12-Se tentar com empenho, isto faz a diferença.	0,337	0,308	
13-Se a princípio eu não obtiver sucesso, continuo tentando.		0,330	0,350
14-Consigo pensar em mais de uma maneira de resolver um problema.	0,508		
15-Consigo aprender com os meus erros.	0,334		0,353
16-Consigo pedir ajuda quando preciso.			0,731
17-Consigo aceitar ajuda quando preciso.			0,762
18-Eu penso que coisas boas acontecerão comigo.		0,717	
19-Eu penso que minha vida será feliz.		0,712	
20-Não importa o que aconteça, eu penso que as coisas darão certo.		0,643	
Número de itens	12	10	04
Eigenvalue	4,72	1,29	1,17
% da variância	23,6%	6,4%	5,8%
Alpha de Crombach	0,76	0,71	0,54

5.3.2 RESULTADOS DA ESCALA CAPACIDADE DE RELACIONAMENTO (CR)

Para examinar os fatores que compõem a subescala CR, utilizou-se a análise fatorial por componentes principais e rotação *varimax*. Admitiu-se cargas fatoriais iguais ou maiores que 0,30 e a aplicabilidade da análise fatorial foi julgada

adequada, com coeficiente KMO = 0,93 e teste de esfericidade de Bartlett = 0,000 indicando que a matriz de correlações não é uma matriz de identidade.

Uma primeira análise dos 24 itens dessa escala revelou a presença de cinco fatores, responsáveis por 51,5% da variância da escala, resultado similar é encontrado na análise do gráfico *scree plot*, de acordo com os autovalores maiores que um.

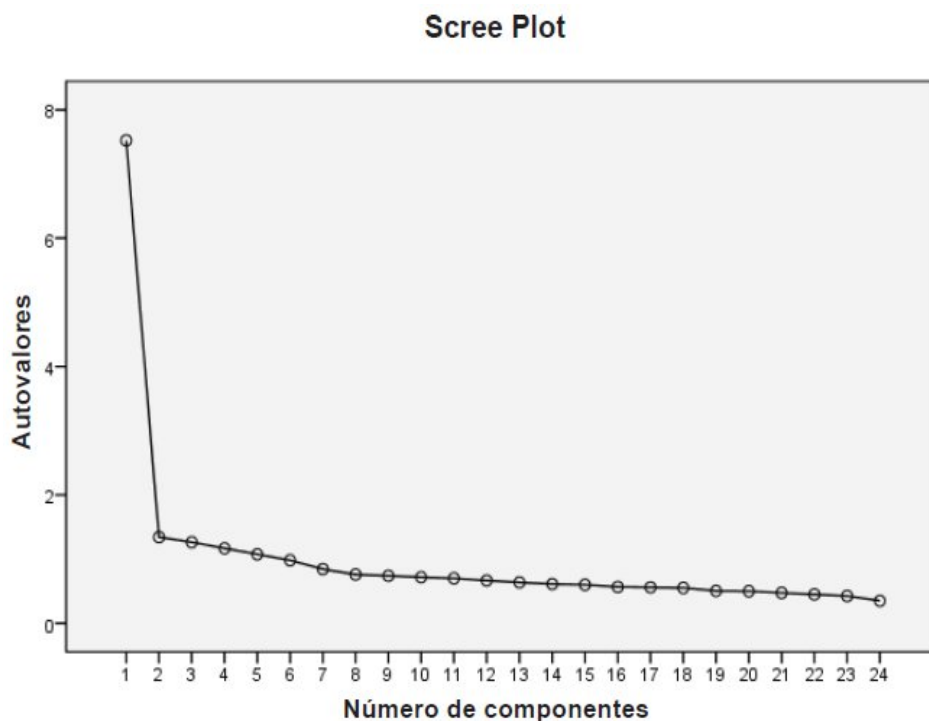


Figura 2 – Scree Plot dos Autovalores obtidos na Análise Fatorial da Escala Capacidade de Relacionamento

Em comparação com a escala original, foi possível perceber que a organização dos fatores ficou da seguinte forma: o primeiro fator (apoio) foi responsável por 31,3% da variância, diferentemente da escala original, em que o primeiro fator foi a confiança (17,3%); o fator 2 (confiança) obteve 5,5% da variância, já na escala original o segundo fator foi o apoio (15,8%); o terceiro fator foi formado por itens que na escala original pertencem aos fatores tolerância (item 13) e *apoio* (itens 19 e 22), e explicou 5,2% da variância; o quarto fator (conforto) foi responsável por 4,8% da variância, já na escala original esse fator explicou

11,7% da variância; o quinto fator (tolerância) teve carga fatorial de 4,4%, e no estudo original 11,7%.

No fator 1 (apoio) entraram dois itens que, no trabalho original, não pertenciam a esse fator, um é o item 7 (confiança) e o outro o item 16 (tolerância). No entanto, as mudanças foram coerentes, visto que o conteúdo de ambos os itens está relacionado ao apoio, pois trabalha o tema de conforto com outras pessoas, e pessoas a quem recorrer.

Posteriormente, assim como na escala anterior, pelo fato de a solução de cinco fatores não se relacionar totalmente com o estudo de Prince-Embury (2007), foi feita nova análise fatorial, na qual fixou-se a extração de quatro fatores, como na pesquisa original. Novamente utilizou-se a análise fatorial por componentes principais e rotação *varimax*. Também admitiu-se cargas fatoriais iguais ou maiores que 0,30 e a aplicabilidade da análise fatorial foi julgada adequada. Os índices KMO = 0,93 e o teste de esfericidade de Bartlett = 0,000 comprovaram a fatorabilidade dos dados à realização da análise fatorial exploratória. O coeficiente Alpha de Cronbach foi de 0.90 para a escala “Capacidade de relacionamento”, e para seus respectivos fatores foi de 0.88 (primeiro fator), 0.83 (segundo fator), 0.51 (terceiro fator) e 0.55 (quarto fator). Os quatro fatores obtidos explicaram 47% da variância total, em que o primeiro fator (confiança) foi responsável por 31,3% da variância, o fator 2 (apoio) por 5,5%, o fator 3 (conforto) foi responsável por 5,2% e o quarto fator (tolerância) explicou 4,8% da variância.

Primeiro fator – CONFIANÇA: esse fator obteve dezessete itens com carga fatorial. Destes, doze itens tiveram maiores cargas nesse fator, e cinco itens (3, 10, 14, 21 e 22) apresentaram uma carga maior nos fatores 2, 3 e 4. As suas respectivas cargas fatoriais podem ser verificadas na Tabela 2. O conteúdo dos itens desse fator, sobretudo os doze itens com maior carga fatorial, refere-se ao grau de segurança e aceitação que se tem nas relações com as outras pessoas e no quanto se pode ser autêntico em uma relação. A confiança é identificada como o primeiro estágio do desenvolvimento emocional, é a habilidade de receber e aceitar o que é dado por outra pessoa. Os itens com maiores cargas fatoriais nesse domínio foram:

Consigo confiar nas pessoas.

Posso contar com as pessoas próximas para fazer a coisa certa.

Passo tempo com meus amigos.

Segundo fator – APOIO: esse fator obteve dez itens com carga fatorial. Destes, quatro itens tiveram maiores cargas nesse fator, e seis itens (3, 6, 8, 20, 23 e 24) apresentaram uma carga maior nos fatores 1 e 3. As suas respectivas cargas fatoriais podem ser verificadas na Tabela 2. Os itens que compõem esse fator, sobretudo os quatro itens com maior carga fatorial, referem-se à crença de que quando se lida com uma adversidade existem pessoas a quem recorrer. É considerado um fator que contribui de forma significativa para o desenvolvimento através das circunstâncias de adversidade. A receptividade ao apoio de outras pessoas é fundamentada na capacidade de confiança que se tem nos relacionamentos. Os itens com maiores cargas fatoriais nesse domínio foram:

Se algo ruim ocorre, posso solicitar a ajuda de meus pais.

Consigo desculpar meus pais se eles me chateiam.

Existem pessoas que me amam e se preocupam comigo.

Terceiro fator – CONFORTO: esse fator obteve cinco itens com carga fatorial. Destes, três itens tiveram maiores cargas nesse fator, e apenas os itens 6 e 7 apresentaram uma carga mais baixa, de 0,329 e 0,306, respectivamente. O item 6 apresentou maior carga nos fatores 1 (0,429) e 2 (0,379), e o item 7 apresentou maior carga no fator 1 (0, 559). O conteúdo dos itens que compõem esse fator, sobretudo dos três itens com maior carga fatorial, refere-se ao grau que uma pessoa consegue conviver ou ficar na presença de outros sem se sentir desconfortável. O conforto com outras pessoas é considerado um aspecto da sociabilidade, sendo este cercado por outros aspectos. Por exemplo, sentir-se pouco confortável com os outros pode não ser um problema, se combinado com um bom grau de confiança e um considerável apoio de outras pessoas. Os itens com maiores cargas fatoriais nesse domínio foram:

Consigo fazer amigos facilmente.

Consigo conhecer pessoas novas facilmente.

As pessoas gostam de mim.

Quarto fator – TOLERÂNCIA: esse fator obteve cinco itens com carga fatorial. Todos esses itens possuíam maiores cargas nesse fator. O conteúdo dos cinco itens que fazem parte desse fator explora o quanto os jovens conseguem se arriscar a exprimir a sua opinião para pessoas com diferentes opiniões e ainda continuar a ter uma boa relação com elas. Seria a habilidade de expressar suas ideias e pensamentos, mesmo que estes sejam diferentes da opinião das outras pessoas. Os itens com maiores cargas fatoriais nesse domínio foram:

Consigo calmamente dizer aos outros que não concordo com eles.

Consigo me conciliar com os amigos depois de uma briga.

Posso tranquilamente dizer a um amigo que ele ou ela fez algo que me magoou.

Tabela 9 – Análise fatorial da Escala Capacidade de Relacionamento

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
1-Consigo conhecer pessoas novas facilmente.			0,815	
2-Consigo fazer amigos facilmente.			0,823	
3-As pessoas gostam de mim.	0,318	0,328	0,458	
4-Me sinto calmo com as pessoas.	0,353			
5-Tenho um bom amigo.	0,557			
6-Gosto de pessoas.	0,429	0,379	0,329	
7-Passo tempo com meus amigos.	0,559		0,306	
8-Os outros me tratam bem.	0,539	0,317		
9-Consigo confiar nas pessoas.	0,734			
10-Deixo que as outras pessoas vejam meus sentimentos verdadeiros.	0,440			0,522
11-Consigo calmamente dizer aos outros que não concordo com eles.				0,691
12-Consigo me conciliar com os amigos depois de uma briga.				0,628
13-Consigo desculpar meus pais se eles me chateiam.		0,629		
14-Se as pessoas me chateiam, consigo desculpá-las.	0,466			0,492
15-Acredito que as pessoas me tratam de forma justa.	0,488			
16-Posso contar com as pessoas próximas para fazer a coisa certa.	0,581			
17-Posso tranquilamente dizer a um amigo que ele ou ela fez algo que me magoou.				0,540
18-Se algo ruim ocorre, posso solicitar a ajuda de meus amigos.	0,525			
19-Se algo ruim ocorre, posso solicitar a ajuda de meus pais.		0,745		
20-Existem pessoas que me ajudarão se algo ruim ocorrer.	0,488	0,439		
21-Se me sinto magoado ou com raiva, existe alguém com quem eu posso conversar.	0,377	0,390		
22-Existem pessoas que me amam e se preocupam comigo.	0,346	0,595		
23-As pessoas sabem quem eu sou de verdade.	0,422	0,389		
24-As pessoas me aceitam pelo que realmente sou.	0,463	0,425		
Número de itens	17	10	05	05
Eigenvalue	7,52	1,34	1,26	1,16
% da variância	31,3%	5,5%	5,2%	4,8%
Alpha de Crombach	0,88	0,83	0,51	0,55

5.3.3 RESULTADOS DA ESCALA REATIVIDADE EMOCIONAL (RA)

Para verificar os fatores que compõem a subescala RA, utilizou-se a análise fatorial por componentes principais e rotação *varimax*. Admitiu-se cargas fatoriais iguais ou maiores que 0,30 e a aplicabilidade da análise fatorial foi julgada adequada, com coeficiente KMO = 0,88 e teste de esfericidade de Bartlett = 0,000 indicando que a matriz de correlações não é uma matriz de identidade.

Uma primeira análise dos vinte itens dessa escala revelou a presença de quatro fatores, responsáveis por 51,5% da variância da escala, resultado similar é encontrado na análise do gráfico *scree plot*, de acordo com os autovalores menores que um.

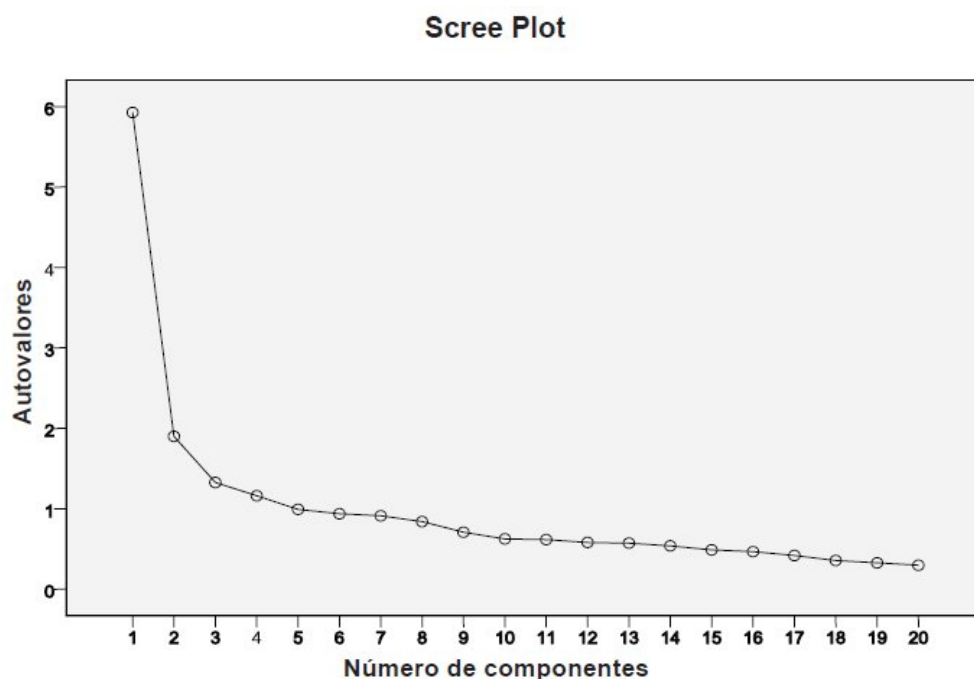


Figura 3 – Scree Plot dos Autovalores obtidos na Análise Fatorial da Escala Reatividade Emocional

Em comparação com a escala original, foi possível perceber que a organização dos fatores ficou da seguinte forma: os itens que na escala original formavam o fator prejuízo, aqui formaram dois fatores distintos, os fatores 1 e 4, e ambos explicaram, respectivamente, 29,6% e 5,8% da variância, mesmo resultado obtido na escala original, em que o primeiro fator também foi o prejuízo (24,9%); o

segundo fator (recuperação) foi responsável por 9,5% da variância, já na escala original o segundo fator foi a sensibilidade (16,5%); o terceiro fator (sensibilidade) explicou 6,6% da variância; no estudo original o terceiro fator foi a recuperação, que explicou 15,2% da variância.

Os fatores 2 (recuperação) e 3 (sensibilidade) permaneceram, iguais aos do estudo original. O primeiro fator (prejuízo) também permaneceu o mesmo do original, a única diferença nessa análise foi que três itens (7, 19 e 20) que fazem parte do primeiro fator (prejuízo) foram deslocados para o quarto fator. A mudança mostrou-se coerente, visto que esses itens demonstram comportamentos mais agressivos que os demais itens do fator 1.

Posteriormente, assim como nas duas escalas anteriores, foi feita nova análise fatorial, na qual se fixou a extração de três fatores, como na pesquisa original. Novamente utilizou-se a análise fatorial por componentes principais e rotação *varimax*. Também admitiu-se cargas fatoriais iguais ou maiores que 0,30 e a aplicabilidade da análise fatorial foi julgada adequada. Os índices KMO = 0,88 e o teste de esfericidade de Bartlett = 0,000 comprovaram a fatorabilidade dos dados para a realização da análise fatorial exploratória. O coeficiente Alpha de Cronbach foi de 0.87 para a escala “Reatividade emocional”, e para seus respectivos fatores foi de 0.84 (primeiro fator), 0.78 (segundo fator) e 0.71 (terceiro fator). Os três fatores obtidos explicaram 49,7% da variância total, em que o primeiro fator (prejuízo) foi responsável por 29,6% da variância, o segundo fator (recuperação) por 9,5% e o fator 3 (sensibilidade) explicou 6,6%.

Primeiro fator – PREJUÍZO: esse fator obteve onze itens com carga fatorial. Destes, dez tiveram maiores cargas nesse fator, e apenas o item 6 teve uma carga mais baixa nesse fator (de 0,341), e maior carga foi registrada no fator 3 (0,519). O conteúdo dos itens que fazem parte desse fator, sobretudo os dez itens com maior carga fatorial, refere-se ao grau em que o jovem é capaz de manter um equilíbrio emocional quando perturbado. A noção do prejuízo dentro do contexto da reatividade tem a ver com o prejuízo do funcionamento devido à excitação emocional. Os itens com maiores cargas fatoriais nesse domínio foram:

Quando estou aborrecido, ajo de maneira errada.

Quando estou aborrecido, me meto em encrencas.

Quando estou aborrecido, cometo erros.

Segundo fator – RECUPERAÇÃO: esse fator é composto de oito itens no total. Destes, quatro tiveram maiores cargas nesse fator, e os outros quatro itens (1, 5, 6 e 10) apresentaram uma carga maior nos fatores 1 e 3. As suas respectivas cargas fatoriais podem ser verificadas na Tabela 3. O conteúdo dos itens que compõem esse fator, sobretudo os quatro itens com maior carga fatorial, expressam a capacidade de recuperar-se de uma excitação emocional ou perturbação do equilíbrio emocional. As habilidades de recuperação são importantes na determinação de quando e como um indivíduo volta ao funcionamento normal depois de uma forte reação emocional. Os itens com maiores cargas fatoriais nesse domínio foram:

Quando fico aborrecido, permaneço assim por todo um dia.

Quando fico aborrecido, permaneço dessa forma por algumas horas.

Quando fico aborrecido, permaneço assim por alguns dias.

Terceiro fator – SENSIBILIDADE: esse fator obteve sete itens com carga fatorial. Destes, seis obtiveram maiores cargas nesse fator, e apenas o item 7 apresentou uma carga mais baixa nesse fator (de 0,374), a maior carga foi registrada no fator 1 (0,514). O conteúdo dos itens que compõem esse fator, sobretudo dos seis itens com maior carga fatorial reflete o limiar para que o indivíduo tenha uma reação e a intensidade dessa reação; é o que possibilita lidar com situações limites ou de confronto. Significa o quanto é fácil para o jovem aborrecer-se e por quanto tempo ele fica aborrecido. Os itens com maiores cargas fatoriais nesse domínio foram:

Eu fico realmente aborrecido quando as coisas não saem do meu jeito.

As pessoas dizem que é fácil me aborrecer.

Tabela 10 – Análise fatorial da Escala de Reatividade Emocional

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
1-Fico triste facilmente.		0,378	0,538
2-As pessoas dizem que é fácil me aborrecer.			0,667
3-Eu revido quando alguém me aborrece.			0,505
4-Eu fico realmente aborrecido quando as coisas não saem do meu jeito.			0,691
5-Eu fico realmente aborrecido quando as pessoas não gostam de mim.		0,337	0,425
6-Posso ficar tão aborrecido que chego a não me agüentar.	0,341	0,321	0,519
7-Fico tão aborrecido que perco o controle.	0,514		0,374
8-Quando fico aborrecido, não penso com clareza.	0,539		
9-Quando fico aborrecido, reajo sem pensar.	0,616		
10-Quando estou aborrecido, fico confuso.	0,377	0,375	
11-Quando fico aborrecido, permaneço assim por mais ou menos uma hora.		0,613	
12-Quando fico aborrecido, permaneço dessa forma por algumas horas.		0,745	
13-Quando fico aborrecido, permaneço assim por todo um dia.		0,791	
14-Quando fico aborrecido, permaneço assim por alguns dias.		0,736	
15-Quando estou aborrecido, cometo erros.	0,707		
16-Quando estou aborrecido, ajo de maneira errada.	0,780		
17-Quando estou aborrecido, me meto em encrencas.	0,728		
18-Quando estou aborrecido, faço coisas das quais me arrependo depois.	0,613		
19-Quando estou aborrecido, me firo fisicamente.	0,468		
20-Quando estou aborrecido, machuco outras pessoas.	0,584		
Número de itens	11	08	07
Eigenvalue	5,92	1,90	1,32
% da variância	29,6%	9,5%	6,6%
Alpha de Crombach	0,84	0,78	0,71

5.3.4 Classificação das escalas e subescalas da ERCA

A tabela a seguir mostra como ficou a classificação das escalas e subescalas da “Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes” (ERCA) e a

disposição de seus respectivos itens. Os itens que estão grifados são os que ficaram classificados nos mesmos fatores que a escala original de Prince-Embury (2007).

Tabela 11 – Classificação dos fatores encontrados na Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes

Escalas/Subescalas	Itens
Controle	1-20
(1) Auto-Eficácia	2, 3, <u>5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14</u>
(2) Otimismo	<u>1, 4, 10, 18, 19, 20</u>
(3) Adaptabilidade	13, <u>15, 16, 17</u>
Capacidade de relacionamento	1-24
(1) Confiança	4, 5, <u>6, 7, 8, 9, 15, 16, 18, 20, 23, 24</u>
(2) Apoio	13, <u>19, 21, 22</u>
(3) Conforto	<u>1, 2, 3</u>
(4) Tolerância	10, <u>11, 12, 14, 17</u>
Reatividade emocional	1-20
(1) Prejuízo	<u>7, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20</u>
(2) Recuperação	<u>11, 12, 13, 14</u>
(3) Sensibilidade	<u>1, 2, 3, 4, 5, 6</u>

DISCUSSÃO

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que se refere à equivalência de constructo, foi possível verificar que os conceitos sobre resiliência apresentados por Prince-Embury (2007) estão presentes em nossa literatura, como pode ser verificado na revisão de literatura (Capítulo 3), e são pertinentes ao nosso contexto cultural.

Vários dos conceitos definidos neste estudo estão teoricamente relacionados entre si, razão pela qual a formação de alguns fatores mostra que os itens estão ambíguos, e essa ambiguidade conceitual refletiu na análise fatorial. Os fatores que demonstraram essa relação foram: na escala CO, otimismo e auto-eficácia; na escala CR, confiança e apoio. De acordo com Reivich e Shatté (2002), otimismo e auto-eficácia são conceitos ligados entre si. A mesma relação é constatada entre apoio e confiança, pois a receptividade ao apoio de outras pessoas é fundamentada na capacidade de confiança que se tem nos relacionamentos.

Os escores de Alpha de Cronbach encontrados nas escalas (CO = 0.83, CR = 0.90 e RA = 0.87) na versão brasileira se mostraram satisfatórios em relação ao que foi relatado por Prince-Embury (2007), indicando boa consistência interna do instrumento. No estudo original, a autora encontrou os seguintes valores: CO = 0.95; CR = 0.95; RA = 0.94.

Como foi dito anteriormente, apenas em três fatores (adaptabilidade, conforto e tolerância) os coeficientes alpha encontrados foram consideravelmente mais baixos do que os do original (os respectivos valores podem ser verificados nas Tabelas 8, 9 e 10). Isso pode ter acontecido por causa do que foi dito sobre os fatores adaptabilidade e tolerância na revisão de literatura e pelo fato de a autora não interpretá-los para as faixas etárias de 9-14 anos e de 9-11 anos, respectivamente.

Para alguns autores, valores até 0,60 são aceitáveis em estudos exploratórios. Conforme Bisquerra, Sarriera e Matínez (2004), quanto mais itens compõem um teste, maior a sua confiabilidade. Esses mesmos autores também descrevem, em concordância com Pasquali (1999), que uma das técnicas

empregadas para a análise da confiabilidade de um instrumento é o método da consistência interna, dentre os quais, um dos mais utilizados é o Alpha de Cronbach. Este, por sua vez reflete o grau de covariância dos itens entre si. Valores próximos de 1 indicam uma boa consistência interna, sendo que, para uma pesquisa exploratória, aceita-se valores acima de 0,6 (Pasquali, 1999; Bisquerra, Sarriera & Matínez, 2004).

Com relação aos coeficientes que ficaram na margem de 0,50 isso pode ter ocorrido devido ao número de itens desses fatores. Como pode ser verificado nas tabelas respectivas a cada escala (CO, CR e RA), os fatores pouco consistentes internamente foram os que tiveram menor número de itens (4 ou 5).

A seguir serão discutidos todos os índices, de cada escala separadamente, que foram encontrados na análise dos resultados.

6.1 ESCALA CO

Em comparação com o estudo original (Prince-Embury, 2007), os resultados encontrados na análise fatorial se mostraram satisfatórios. Os três fatores encontrados explicaram 35,95% da variância total, e na pesquisa original os mesmos fatores encontraram 52,76%. Os coeficientes Alpha de Cronbach foram: 0.76 (primeiro fator), 0.71 (segundo fator) e 0.54 (terceiro fator). No original esses coeficientes foram: 0.89, 0.91 e 0.82, respectivamente.

Neste estudo, ao se fazer uma interpretação do agrupamento dos fatores que resultaram da rotação ortogonal *varimax*, para a escala controle, foi possível encontrar o primeiro e principal fator que explicou 23,6% da variância total. Nesse fator predominaram os itens referentes à auto-eficácia, diferindo do estudo original, no qual esse fator ficou em segundo lugar.

Quatro itens (3, 9, 10 e 12) dividiram a carga fatorial entre o primeiro fator (auto-eficácia) e o segundo (otimismo), o que mostra que esses itens estão avaliando dimensões e aspectos de ambos os fatores. Apesar disso, os itens 3, 9 e 12 obtiveram cargas mais representativas no fator 1, e o item 10 teve maior carga no fator 2.

Os três itens (3, 9 e 12) que ficaram no fator 1 realmente são mais condizentes com o conceito de auto-eficácia, pois estão relacionados à questão do desenvolvimento de atitudes para a resolução de problemas, a um bom sentido de autonomia e à habilidade cognitiva (HUNTER, 1998; SAUAIA, 2003).

Os itens 2 e 3 na escala original fazem parte do fator otimismo. Quando a autora desenvolveu a escala, o item 2 “Posso fazer coisas boas acontecerem” foi originalmente conceituado como um item de auto-eficácia. No entanto, após a realização da análise fatorial, ele foi deslocado para o fator otimismo. Isso mostra a relação conceitual dos itens da escala original com a tradução, pois nesta ele voltou para o seu fator de origem (auto-eficácia). Essa relação entre otimismo e auto-eficácia também foi verificada por Reivich e Shatté (2002).

Já o item 3 obteve carga fatorial tanto no fator 1 (0,421) quanto no 2 (0,327), e cargas muito próximas, o que demonstra que o item avalia dimensões de ambos os fatores.

No segundo fator, que explicou 6,4% da variância, predominaram itens referentes ao otimismo, que, como foi dito anteriormente, difere do estudo original, no qual o otimismo obteve 24,38% da variância e foi classificado como primeiro fator.

O item 10 “Consigo superar problemas na minha vida” é o único que, na escala original, não faz parte desse grupo e sim da auto-eficácia. Dos quatro itens que dividiram carga fatorial com o primeiro fator, este foi o único que ficou com 0,418 de carga no fator 2 e 0,340 no fator 1. O que nos leva a supor mais uma vez que esse item avalia aspectos de ambos os fatores. No entanto, foi uma mudança coerente, visto que esse item também explica muito do conceito de otimismo, pois é relacionado à crença de possuir habilidades para enfrentar as adversidades que inevitavelmente ocorrerão (REIVICH & SHATTÉ, 2002).

O terceiro fator explicou 5,8% da variância total, em que predominaram itens referentes à adaptabilidade, que, assim como na pesquisa original, também foi o fator 3 (11,68%). O item 13 “Se a princípio eu não obtiver sucesso, continuo tentando”, com relação à escala original, foi o único que migrou de outro fator, nesse caso ele veio da auto-eficácia. Esta também foi uma mudança coerente,

visto que esse item explica muito do conceito de adaptabilidade, pois fala sobre a questão de adaptação ao meio, sobre encontrar e implementar soluções alternativas na resolução de problemas, o que, segundo Hunter (1998), está incluso na categoria habilidade para resolver problemas.

6.2 ESCALA CR

Nessa escala, em comparação com o estudo original, os resultados encontrados na análise fatorial também se mostraram satisfatórios. A ordem dos fatores foi a mesma do estudo original, sendo que os três fatores encontrados explicaram 47,06% da variância total, e na pesquisa original os mesmos fatores encontraram 56,2%. Os coeficientes Alpha de Cronbach foram: 0.88 (primeiro fator), 0.83 (segundo fator), 0.51 (terceiro fator) e 0.55 (quarto fator). No estudo original esses coeficientes foram: 0.90, 0.85, 0.88 e 0.87, respectivamente.

Ao se fazer uma interpretação do agrupamento dos fatores que resultaram da rotação ortogonal *varimax*, para a escala capacidade de relacionamento, foi possível encontrar o primeiro fator, que explicou 31,3% da variância, e agrupou em sua maioria itens referentes à confiança, assim como no estudo original (17,3%).

Oito itens (3, 6, 8, 20, 21, 22, 23 e 24) dividiram carga fatorial entre o primeiro fator (confiança) e o segundo (apoio), o que mostra que esses itens estão avaliando dimensões e aspectos de ambos os fatores, e também que os itens estão de certa forma ambíguos, e essa ambiguidade conceitual refletiu na análise fatorial. Apesar disso, os itens 6, 8, 20, 23 e 24 obtiveram cargas mais representativas no fator 1, e os itens 21 e 22 conseguiram maior carga no fator 2.

Na escala original, o item 5 “Tenho um bom amigo” faz parte do fator apoio. Esse item foi originalmente conceituado pela autora como confiança, no entanto, após a realização da análise fatorial ele foi recolocado no fator apoio. O mesmo aconteceu com o item 15 “Acredito que as pessoas me tratam de forma justa”, que, na escala original, inicialmente foi conceituado pela autora como confiança, e após a análise fatorial foi deslocado para o fator tolerância. Isto

mostra a relação conceitual dos itens da escala original com a tradução, pois nesta eles voltaram para o seu fator de origem (confiança). A confiança consiste no grau de segurança e aceitação que se tem nas relações com as outras pessoas e habilidades de comunicação e adaptação (HUNTER, 1998). Dessa forma, a mudança se mostrou coerente.

Na versão adaptada, o item 16 “Posso contar com as pessoas próximas para fazer a coisa certa” faz parte do fator confiança, já na pesquisa original esse item faz parte do fator tolerância. Essa mudança se mostrou muito cabível, uma vez que o item está bastante relacionado à confiança, pois demonstra que o sujeito da pesquisa possui pessoas à sua volta em quem ele pode confiar e que podem mostrar a ele a maneira correta de proceder em determinadas situações. Esse tipo de relação de confiança, segundo Grotberg (2005), está fortemente ligada aos fatores de resiliência apresentados por ela na categoria “eu tenho”.

Os itens 18 e 20 na escala original fazem parte do fator apoio, no entanto, no presente estudo foram deslocados para o fator confiança. Isso nos leva a supor que, os fatores apresentam alguma ambiguidade entre si, e que os itens avaliam conceitos de ambos os fatores. Dessa forma, tem-se que o conteúdo dos itens 18 e 20 está relacionado ao jovem ter alguém a quem recorrer, e em quem confiar quando necessitar, o que, segundo Grotberg (2005), está de acordo com a categoria “eu posso” dos fatores de resiliência explicados por ela.

No segundo fator, que explicou 5,5% da variância, predominaram itens referentes ao apoio, que, como foi dito anteriormente, também foi classificado como fator 2 no estudo original, no qual obteve 15,8% da variância.

Na escala original, o item 13 é o único que não faz parte desse fator e sim da tolerância. Como foi dito anteriormente, vários dos conceitos do presente estudo estão teoricamente relacionados entre si, razão pela qual a formação dos fatores mostra algumas ambiguidades. Isso foi verificado principalmente nos fatores 1 e 2, em que muitos itens dividiram carga fatorial entre os dois fatores.

O terceiro fator explicou 5,2% da variância total, e predominaram itens referentes ao conforto, assim como na pesquisa original, na qual este também foi o fator 3 (11,7%). Esse fator ficou muito próximo do original, com apenas um item

a menos, sendo este o item 4 “Me sinto calmo com as pessoas”, que foi adicionado ao fator confiança. O conteúdo desse item diz respeito à questão da competência social, que, segundo Hunter (1998) e Sauaia (2003), está atrelada à capacidade de conseguir se relacionar com outras pessoas de forma satisfatória em um contexto social, e isso exige um certo grau de confiança.

No quarto fator, que explicou 4,8% da variância, predominaram itens referentes à tolerância, que, como foi dito anteriormente, também foi classificada como fator 4 no estudo original, no qual obteve 11,7% da variância.

O item 10 “Deixo que as outras pessoas vejam meus sentimentos verdadeiros” é o único que na escala original não faz parte desse grupo e sim da confiança. Ele obteve carga fatorial tanto no fator 1 (0,440) quanto no 4 (0,522), e cargas fatoriais muito próximas, o que demonstra que o item avalia aspectos de ambos os fatores. O conteúdo do item está relacionado à habilidade do jovem expressar suas ideias e pensamentos para outras pessoas, com confiança e de forma natural (GROTBERG, 2005).

6.3 ESCALA RA

Em comparação com o estudo original, os resultados encontrados na análise fatorial foram semelhantes. Os três fatores encontrados explicaram 45,76% da variância total, e na pesquisa original os mesmos fatores encontraram 56,6%. Os coeficientes Alpha de Cronbach obtidos foram: 0.84 (primeiro fator), 0.78 (segundo fator) e 0.71 (terceiro fator). No estudo original esses coeficientes foram iguais a 0.86, 0.87 e 0.92, respectivamente.

Nesse estudo, ao se fazer uma interpretação do agrupamento dos fatores que resultaram da rotação ortogonal *varimax*, para a escala reatividade emocional, foi possível encontrar o primeiro e principal fator que explicou 29,6% da variância total. Nesse fator se agruparam os itens referentes ao fator prejuízo, da mesma forma que no estudo original, no qual esse fator também ficou em primeiro lugar, com 24,9% da variância.

Dois itens (6 e 10) do primeiro fator (prejuízo) dividiram carga fatorial com o segundo fator (recuperação) e o terceiro (sensibilidade), o que nos leva a supor que esses itens avaliaram dimensões e aspectos de ambos os fatores. O item 6 obteve carga fatorial mais representativa no fator 3 (0,519), e o item 10 conseguiu maior carga no fator 1 (0,377). Isso aconteceu porque o item 6 “Posso ficar tão aborrecido que chego a não me agüentar” refletiu mais a sensibilidade do que o prejuízo. Foi um resultado coerente, visto que o item está pedindo que o jovem identifique o quanto ele é vulnerável a uma situação para se deixar ou não afetar por ela. Seria a habilidade de percepção de seus próprios sentimentos, e a capacidade de comunicá-los de forma adequada (FLACH, 1991).

No item 10 “Quando estou aborrecido, fico confuso” ocorreu da mesma forma, refletindo melhor o fator prejuízo do que a recuperação, visto que o item se refere à capacidade que o jovem tem de manter o equilíbrio emocional quando aborrecido. Isso foi bem exemplificado por Grotberg (2005) quando ela fala em fatores resilientes sobre a questão de poder se controlar quando se tem vontade de fazer algo errado ou perigoso.

No segundo fator, que explicou 9,5% da variância, predominaram itens referentes à recuperação, que difere do original onde o segundo fator foi a sensibilidade que obteve 16,5% da variância.

Dois itens (1 e 5) desse fator (recuperação) dividiram carga fatorial com o terceiro fator (sensibilidade), o que nos leva a supor que esses itens avaliaram dimensões e aspectos de ambos os fatores. Esses dois itens obtiveram carga fatorial mais representativa no fator 3 (0,538 e 0,425, respectivamente). Isto aconteceu porque os itens 1 “Fico triste facilmente” e 5 “Eu fico realmente aborrecido quando as pessoas não gostam de mim” refletiram mais o fator sensibilidade do que recuperação, sendo ambas as colocações coerentes. Reivich e Shatté (2002) afirmam que a habilidade de auto-regulação das emoções é um fator significativo para a promoção da resiliência. A auto-regulação se refere aos instrumentos que a criança possui para regular as suas próprias emoções e comportamentos.

O terceiro fator explicou 6,6% da variância total, em que predominaram itens referentes à sensibilidade, que difere da pesquisa original onde o fator 3 foi a recuperação (15,2%). Como foi dito acima, três itens (1, 5 e 6) desse fator dividiram carga fatorial com os itens 1 e 2, e, como foi discutido, a disposição das cargas fatoriais em seus respectivos fatores foi plenamente justificada e coerente.

Além desses três itens, o item 7 “Fico tão aborrecido que perco o controle” dividiu carga com o fator 1 (0,514). Como pode ser verificado na Tabela 3, ele obteve uma maior carga fatorial no primeiro fator, o que é totalmente justificável, já que o seu conteúdo está bastante relacionado ao fator prejuízo. Diz respeito à capacidade que o jovem tem para se controlar com relação a coisas que o inquietam, sem deixar que isso prejudique o seu equilíbrio emocional (GROTBERG, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi dito no início deste trabalho, o conceito de resiliência vem sendo construído apenas há algumas décadas. Esse campo do conhecimento foi recentemente inaugurado nas ciências sociais e, embora muito já tenha sido estudado sobre os fatores que levam um indivíduo a lidar de forma positiva com as adversidades, ainda existe um caminho a ser percorrido até que se chegue a hipóteses mais concretas.

A proposta deste trabalho foi traduzir, adaptar e validar para a população brasileira a “Escala de resiliência para crianças e adolescentes” (RSCA) de Prince-Embury (2007). O caráter conveniente e relevante desta pesquisa reside no fato de que, apesar de ter crescido nos últimos anos, ainda existem poucas investigações a respeito de adaptação transcultural de instrumentos, principalmente sobre resiliência. Ainda mais escassos são os instrumentos próprios para a população de crianças e adolescentes.

Os resultados satisfatórios encontrados no presente estudo, tanto no que diz respeito à equivalência de constructo quanto no que se refere à semântica e à análise fatorial, sugerem a adequação do processo de adaptação transcultural da versão da RSCA para a língua portuguesa e para a população brasileira. Foram encontrados os mesmos fatores, relacionados à resiliência, que a autora da escala original encontrou. Com relação às análises de consistência interna mensurada pelo Alpha de Cronbach, os coeficientes das escalas (CO, CR e RA) evidenciaram bons resultados.

Para fazer a análise de seus resultados, Prince-Embury separou a população de seu estudo por faixa etária (9-11 anos, 12-14 anos e 15-18 anos). Neste estudo, devido ao prazo de entrega, não foi possível realizar as análises por idade. Dessa forma, nossas análises foram feitas considerando-se todas as faixas etárias juntas.

Não deve ser descartada a possibilidade de que a estrutura fatorial e os resultados de confiabilidade venham a ser diferentes ao se aplicar essa versão traduzida em outros grupos populacionais no Brasil. Como foi dito na revisão de

literatura, a adaptação de instrumentos é necessária inclusive dentro de um mesmo país, devido às diferenças culturais encontradas, principalmente em um país extenso como o Brasil.

Na sociedade atual, onde as mudanças ocorrem de forma muito abrupta, o estudo da resiliência se torna cada vez mais pertinente, principalmente porque as mudanças vêm acompanhadas de situações de miséria, fome, violência e desigualdades sociais.

No decorrer do trabalho, foram encontradas situações desse tipo, principalmente entre a população mais desfavorecida participante. Situações inesperadas como a de uma grande quantidade de alunos que não tiveram condições de participar da pesquisa, pois não sabiam interpretar o que estavam lendo, ou mesmo não sabiam ler.

Dessa forma, a realidade da população brasileira é um fator que nos leva a crer na importância de se estudar a resiliência, para, quem sabe, contribuirmos para a melhoria das condições de vida das pessoas, principalmente das crianças e dos adolescentes. Estes são afetados por diversas situações de adversidade em um período crítico de suas vidas, em que eles precisariam de todos os cuidados. Isso afeta e compromete o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes de tal forma que provoca efeitos danosos por um grande período de suas vidas.

Seria interessante também que investigações futuras procurassem aprofundar a verificação das características psicométricas do instrumento, mediante novas análises fatoriais, buscando a validade por faixa etária, sexo e, também, nível socioeconômico. Tais pesquisas indiscutivelmente poderão contribuir para o aprimoramento do instrumento, bem como para o incremento de sua capacidade diagnóstica e acúmulo de conhecimento.

Ressaltamos que, devido o prazo que tínhamos para o término da pesquisa não foi possível estendê-la em todas essas direções. Porém, acreditamos que este estudo seja um estímulo para a realização de novos trabalhos sobre a resiliência, com o intuito de melhor entendermos como esse fenômeno intrigante e apaixonante se manifesta no ser humano e, mais especificamente, nas crianças e nos adolescentes.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABREU, S. R. Crianças e adolescentes em situação de risco no Brasil. *Rev.Bras.Psiquiatr.* 24(1):5-6, 2002.

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de *coping*: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*. Rio Grande do Sul, v. 3, n. 2, p. 273-294, 1998.

ARAÚJO, C. A. Novas idéias em resiliência. *Hermes* (São Paulo), v. 1, p. 85-95, 2006.

BARBOSA, G. S. *Resiliência em professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série: Validação e Aplicação do Questionário de Índice de Resiliência: Adultos Reivich-Shatté/Barbosa*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUCSP, 2006.

BELANCIERI, M. F. *Enfermagem: estresse e repercussões psicossomáticas*. Bauru: Edusc, 2005.

BISQUERRA/, R.; SARRIERA, J. C.; MATÍNEZ, F. *Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRITO, R. C.; KOLLER, S. H. Redes de apoio social e afetivo e desenvolvimento. In: CARVALHO, A. M. (org.) *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação*. p. 115-130. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1969. (Publicado originalmente em 1979.)

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 5, n. 1, p. 71-93, 2000.

DANCEY, C. P.; READY, J. *Estatística sem matemática para Psicologia – Usando o SPSS para Windows*. Porto Alegre: ArtMed/Bookman, 2006.

DUARTE, P. S.; MIYAZAKI, M. C. O. S.; CICONELLI, R. M.; SESSO, R. Tradução e adaptação cultural do instrumento de avaliação de qualidade de vida para pacientes renais crônicos (KDQOL-SF). *Rev. Assoc. Med. Bras.*, v. 49, n. 4, p. 375-81, 2003.

FLACH, F. F. *Resiliência: a arte de ser flexível*. São Paulo: Saraiva, 1991.

FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S. If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of personality and social psychology*, 48(1), p. 150-170, 1985.

GRECO, C. ; MORELATO, G.; ISON, M. Emociones Positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate*, 7, p. 81-94, 2006.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (org.) *Resiliência. Descobrimos as próprias fortalezas*. p. 15-38. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

GUILLEMIM, F.; BOMBARDIER, C.; BEATON, D. Cross-cultural adaptation of health related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology*. v. 46, n. 12, p. 1417-32, 1993.

GUILLEMIM, F. Cross-cultural adaptation and validation of health status measures. *Scandinavian Journal of Rheumatology*, 24(2): 61-63, 1995.

HABIGZANG, L. F.; AZEVEDO, G. A.; KOLLER, S. H.; MACHADO, P. X. Fatores de risco e de proteção na rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. *Psicologia: reflexão e crítica*, 19(3): 379-386, 2006.

HAMBLETON, R. K.; PATSULA, L. Increasing the validity of adapted testes: myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*. v. 1, 1999. Disponível em: <<http://www.testpublishers.org/documents/journal0114.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2008.

HASSELMANN, M. H.; REICHENHEIM, M. E. Adaptação transcultural da versão em português da Conflict Tactics Scales Form R (CTS -1), usada para aferir violência no casal: equivalência semântica e de mensuração. *Cad.Saúde Pública*, 19: 1083-1093, 2003.

HERDMAN, M.; FOX-HUSHBY, J.; BADIA, X. "Equivalence" and the translation and adaptation of health-related quality of life questionnaires. *Quality of life Research*, 6(3): 323-335, 1997.

HERDMAN, M.; FOX-HUSHBY, J.; BADIA, X. A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQoL instruments: the universalist approach. *Quality of life Research*, 7(4): 323-335, 1998.

HUNTER, L. B. *Images of resilience: troubled children create healing stories in the language of sandplay*. Palm Beach, Florida: Behavioral Communications Institute, 1998.

INFANTE, F. A Resiliência como processo: uma revisão de literatura recente. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (org.) *Resiliência. Descobrimo as próprias fortalezas*. p. 15-38. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA (IBAP). *Diretrizes para o uso de testes: International Test Commission*, 2003.

JUNQUEIRA, M. F. P. S.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos à criança. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 227-235, 2003.

KURIYAMA, C. T. *Tradução e adaptação da bateria de avaliação de leitura e escrita (BALE) em hiragana*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios de Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.

LUTHAR, S.; CICCHETTI, D. The construct of resilience: implications for interventions and social policy. *Development and Psychopathology*, 12, p. 857-885, 2000.

LUTHAR, S.; CICCHETTI, D.; BECKER, B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3): 543-558, 2000.

MORAES, C. L.; HASSELMAN, M. H.; REICHENHEIM, M. E. Adaptação transcultural para o português do instrumento Revised Conflict Tactics Scales (CTS2), utilizado para identificar violência entre casais. *Cad. Saúde Pública*, v. 18, p. 163-176, 2002.

MORAIS, N. A.; KOLLER, S. H. Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. In: KOLLER, S. H. (org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisas e intervenção no Brasil*. p. 91-107. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

OSÓRIO & ROMERO. *Orden, sentido y significado como indicador de resiliência en el juego de niños institucionalizados*. Lima, 2003. Disponível em: <<http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpyuyAEFEFlzpVPmnj.php>>. Acesso em: 28 ago. 2005.

PASQUALI, L. Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção. In: Pasquali, L. (org.) *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. p. 37-71. Brasília: LabPAM/IBAP, 1999.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; SANTOS, N. C.; OLIVEIRA, R. V. C. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (20)2: 135-143, 2004.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; AVANCINI, J. Q.; SANTOS, N. C.; MALAQUIAS, J. V.; CARVALHAES, R. Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cad.Saúde Pública*, 21(2): 436-448, 2005.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004.

PRINCE-EMBURY, S. *Resiliency scales for adolescents: A profile of personal strengths*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment, 2006.

PRINCE-EMBURY, S. *Resiliency scales for children & adolescents: A profile of personal strengths*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment, 2007.

REICHENHEIM, M. E.; MORAES, C. L. Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. *Rev. Saúde Pública*, 41(4): 665-673, 2007.

REIVICH, K.; SHATTÉ, A. *The resilience factor*. Broadway Books. New York, 2002.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Orthopsychiatric Association*, 57(3): 316-331, 1987.

RUTTER, M. Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14: 626-631, 1993.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 209-216, 2005.

SAUAIA, N. *Psicoterapia de orientação junguiana com foco corporal para grupos de crianças vítimas de violência: promovendo habilidades da resiliência*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUCSP, 2003.

SAVOIA, M. G. Escalas de eventos vitais e de estratégias de enfrentamento (coping). *Revista de Psiquiatria Clínica*. São Paulo, v. 26, n. 2, 1999.

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. S. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(3): 707-717, 2005.

SLAP, G. B. Conceitos atuais, aplicações práticas e resiliência no novo milênio. *Adolescência Latinoamericana*, 2(3): 173-176, 2001.

SPOSATI, A. (org.) *Que cidade é esta? Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo: Região Leste 1*. São Paulo: EDUC – PUC/SP, [199?]. [30] p.

SPOSATI, A. (org.) *Que cidade é esta? Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo: Região Oeste 1*. São Paulo: EDUC – PUC/SP, [199?]. [30] p.

SPOSATI, A. (org.) *Que cidade é esta? Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo: Região Sudoeste*. São Paulo: EDUC – PUC/SP, [199?]. [30] p.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: _____ (org.). *Resiliência e educação*. p. 43-75. São Paulo: Cortez, 2001.

VANISTENDAÉL, S. La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado. *La infancia en el mundo*, v. 5, n. 3, p. 4-5, 1994.

VIJVER, F. V.; HAMBLETON, R. K. Translating Tests: some practical guidelines. *European Psychologist*, v. 1, n. 2, p. 89-99, 1996.

YUNES, M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (org.) *Resiliência e educação*. p. 13-42. São Paulo: Cortez, 2001.

YUNES, M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 8, n. esp., p. 75-84, 2003.

ANEXOS

Anexo A – Resultados do Estudo Piloto

Tabela 12 – Distribuição de amostra segundo item 1 da escala Controle “A vida é justa”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	2	4,1
Raramente	9	18,4
Às vezes	15	30,5
Freqüentemente	5	10,2
Quase Sempre	17	34,7
Em Branco	1	2,0
Total	49	100,0

Tabela 13 – Distribuição de amostra segundo item 2 da escala Controle “Posso fazer coisas boas acontecerem”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	2	4,1
Raramente	4	8,2
Às vezes	18	36,7
Freqüentemente	15	30,6
Quase Sempre	9	18,4
Em Branco	1	2,0
Total	49	100,0

Tabela 14 – Distribuição de amostra segundo item 3 da escala Controle “Consigo aquilo que preciso”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	4	8,2
Raramente	6	12,2
Às vezes	15	30,6
Freqüentemente	5	10,2
Quase Sempre	15	30,6
Em Branco	4	8,2
Total	49	100,0

Tabela 15 – Distribuição de amostra segundo item 4 da escala Controle “Posso controlar o que acontece comigo”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	5	10,2
Raramente	10	20,4
Às vezes	15	30,6
Freqüentemente	9	18,4
Quase Sempre	9	18,4
Em Branco	1	2,0
Total	49	100,0

Tabela 16 – Distribuição de amostra segundo item 5 da escala Controle “Faço bem as coisas”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	0	0
Raramente	7	14,3
Às vezes	14	28,6
Freqüentemente	10	20,4
Quase Sempre	14	28,6
Em Branco	4	8,2
Total	49	100,0

Tabela 17 – Distribuição de amostra segundo item 6 da escala Controle “Sou bom/boa em consertar as coisas”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	9	18,4
Raramente	6	12,2
Às vezes	8	16,3
Freqüentemente	14	28,6
Quase Sempre	10	20,4
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 18 – Distribuição de amostra segundo item 7 da escala Controle “Sou bom/boa em entender as coisas”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	3	6,1
Raramente	7	14,3
Às vezes	10	20,4
Freqüentemente	7	14,3
Quase Sempre	16	32,7
Em Branco	6	12,2
Total	49	100,0

Tabela 19 – Distribuição de amostra segundo item 8 da escala Controle “Tomo boas decisões”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	1	2,0
Raramente	8	16,3
Às vezes	15	30,6
Freqüentemente	11	22,4
Quase Sempre	12	24,5
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 20 – Distribuição de amostra segundo item 9 da escala Controle “Consigo me adaptar quando há uma mudança de planos”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	5	10,2
Raramente	5	10,2
Às vezes	12	24,5
Freqüentemente	9	18,4
Quase Sempre	12	24,5
Em Branco	6	12,2
Total	49	100,0

Tabela 21 – Distribuição de amostra segundo item 10 da escala Controle “Consigo superar problemas na minha vida”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	2	4,1
Raramente	5	10,2
Às vezes	12	24,5
Freqüentemente	11	22,4
Quase Sempre	16	32,7
Em Branco	3	6,1
Total	49	100,0

Tabela 22 – Distribuição de amostra segundo item 11 da escala Controle “Se tenho um problema, consigo resolvê-lo”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	1	2,0
Raramente	5	10,2
Às vezes	13	26,5
Freqüentemente	16	32,7
Quase Sempre	12	24,5
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 23 – Distribuição de amostra segundo item 12 da escala Controle “Se tentar com empenho, isto faz a diferença”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	9	18,4
Raramente	12	24,5
Às vezes	6	12,2
Freqüentemente	8	16,3
Quase Sempre	13	26,5
Em Branco	1	2,0
Total	49	100,0

Tabela 24 – Distribuição de amostra segundo item 13 da escala Controle “Se a princípio eu não obtiver sucesso, continuo tentando”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	2	4,1
Raramente	2	4,1
Às vezes	11	22,4
Freqüentemente	13	26,5
Quase Sempre	19	38,8
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 25 – Distribuição de amostra segundo item 14 da escala Controle “Consigo pensar em mais de uma maneira de resolver um problema”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	2	4,1
Raramente	3	6,1
Às vezes	12	24,5
Freqüentemente	19	38,8
Quase Sempre	11	22,4
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 26 – Distribuição de amostra segundo item 15 da escala Controle “Consigo aprender com os meus erros”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	4	8,2
Raramente	9	18,4
Às vezes	9	18,4
Freqüentemente	11	22,4
Quase Sempre	13	26,5
Em Branco	3	6,1
Total	49	100,0

Tabela 27 – Distribuição de amostra segundo item 16 da escala Controle “Consigo pedir ajuda quando preciso”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	4	8,2
Raramente	3	6,1
Às vezes	12	24,5
Freqüentemente	11	22,4
Quase Sempre	16	32,7
Em Branco	3	6,1
Total	49	100,0

Tabela 28 – Distribuição de amostra segundo item 17 da escala Controle “Consigo aceitar ajuda quando preciso”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	1	2,0
Raramente	5	10,2
Às vezes	7	14,3
Freqüentemente	16	32,7
Quase Sempre	19	38,8
Em Branco	1	2,0
Total	49	100,0

Tabela 29 – Distribuição de amostra segundo item 18 da escala Controle “Eu penso que coisas boas acontecerão comigo”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	1	2,0
Raramente	3	6,1
Às vezes	11	22,4
Freqüentemente	13	26,5
Quase Sempre	19	38,8
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 30 – Distribuição de amostra segundo item 19 da escala Controle “Eu penso que minha vida será feliz”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	1	2,0
Raramente	5	10,2
Às vezes	5	10,2
Freqüentemente	11	22,4
Quase Sempre	23	46,9
Em Branco	4	8,2
Total	49	100,0

Tabela 31 – Distribuição de amostra segundo item 20 da escala Controle “Não importa o que aconteça, eu penso que as coisas darão certo”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	1	2,0
Raramente	8	16,3
Às vezes	7	14,3
Freqüentemente	13	26,5
Quase Sempre	20	40,8
Total	49	100,0

Tabela 32 – Distribuição de amostra segundo item 1 da escala Capacidade de Relacionamento “Consigo conhecer pessoas novas facilmente”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	2	4,1
Raramente	6	12,2
Às vezes	11	22,4
Freqüentemente	4	8,2
Quase Sempre	25	51,0
Em Branco	1	2,0
Total	49	100,0

Tabela 33 – Distribuição de amostra segundo item 2 da escala Capacidade de Relacionamento “Consigo fazer amigos facilmente”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	1	2,0
Raramente	2	4,1
Às vezes	7	14,3
Freqüentemente	11	22,4
Quase Sempre	25	51,0
Em Branco	3	6,1
Total	49	100,0

Tabela 34 – Distribuição de amostra segundo item 3 da escala Capacidade de Relacionamento “As pessoas gostam de mim”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	1	2,0
Raramente	1	2,0
Às vezes	4	8,2
Freqüentemente	18	36,7
Quase Sempre	23	46,9
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 35 – Distribuição de amostra segundo item 4 da escala Capacidade de Relacionamento “Me sinto calmo com as pessoas”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	2	4,1
Raramente	7	14,3
Às vezes	11	22,4
Freqüentemente	11	22,4
Quase Sempre	15	30,6
Em Branco	3	6,1
Total	49	100,0

Tabela 36 – Distribuição de amostra segundo item 5 da escala Capacidade de Relacionamento “Tenho um bom amigo”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	0	0
Raramente	4	8,2
Às vezes	5	10,2
Freqüentemente	10	20,4
Quase Sempre	27	55,1
Em Branco	3	6,1
Total	49	100,0

Tabela 37 – Distribuição de amostra segundo item 6 da escala Capacidade de Relacionamento “Gosto de pessoas”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	0	0
Raramente	5	10,2
Às vezes	7	14,3
Freqüentemente	11	22,4
Quase Sempre	23	46,9
Em Branco	3	6,1
Total	49	100,0

Tabela 38 – Distribuição de amostra segundo item 7 da escala Capacidade de Relacionamento “Passo tempo com meus amigos”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	3	6,1
Raramente	0	0
Às vezes	11	22,4
Freqüentemente	11	22,4
Quase Sempre	22	44,9
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 39 – Distribuição de amostra segundo item 8 da escala Capacidade de Relacionamento “Os outros me tratam bem”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	2	4,1
Raramente	3	6,1
Às vezes	9	18,4
Freqüentemente	14	28,6
Quase Sempre	20	40,8
Em Branco	1	2,0
Total	49	100,0

Tabela 40 – Distribuição de amostra segundo item 9 da escala Capacidade de Relacionamento “Consigo confiar nas pessoas”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	4	8,2
Raramente	5	10,2
Às vezes	16	32,7
Freqüentemente	10	20,4
Quase Sempre	12	24,5
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 41 – Distribuição de amostra segundo item 10 da escala Capacidade de Relacionamento “Deixo que as outras pessoas vejam meus sentimentos verdadeiros”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	9	18,4
Raramente	9	18,4
Às vezes	9	18,4
Freqüentemente	6	12,2
Quase Sempre	13	26,5
Em Branco	3	6,1
Total	49	100,0

Tabela 42 - Distribuição de amostra segundo item 11 da escala Capacidade de Relacionamento “Consigo calmamente dizer aos outros que não concordo com eles”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	6	12,2
Raramente	10	20,4
Às vezes	13	26,5
Freqüentemente	10	20,4
Quase Sempre	10	20,4
Total	49	100,0

Tabela 43 – Distribuição de amostra segundo item 12 da escala Capacidade de Relacionamento “Consigo me conciliar com os amigos depois de uma briga”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	3	6,1
Raramente	5	10,2
Às vezes	7	14,3
Freqüentemente	10	20,4
Quase Sempre	23	46,9
Em Branco	1	2,0
Total	49	100,0

Tabela 44 – Distribuição de amostra segundo item 13 da escala Capacidade de Relacionamento “Consigo desculpar meus pais se eles me chateiam”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	1	2,0
Raramente	3	6,1
Às vezes	6	12,2
Freqüentemente	7	14,3
Quase Sempre	28	57,1
Em Branco	4	8,2
Total	49	100,0

Tabela 45 – Distribuição de amostra segundo item 14 da escala Capacidade de Relacionamento “Se as pessoas me chateiam, consigo desculpá-las”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	3	6,1
Raramente	5	10,2
Às vezes	12	24,5
Freqüentemente	8	16,3
Quase Sempre	17	34,7
Em Branco	4	8,2
Total	49	100,0

Tabela 46 – Distribuição de amostra segundo item 15 da escala Capacidade de Relacionamento “Acredito que as pessoas me tratam de forma justa”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	3	6,1
Raramente	10	20,4
Às vezes	13	26,5
Freqüentemente	7	14,3
Quase Sempre	14	28,6
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 47 – Distribuição de amostra segundo item 16 da escala Capacidade de Relacionamento “Posso contar com as pessoas próximas para fazer a coisa certa”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	1	2,0
Raramente	4	8,2
Às vezes	10	20,4
Freqüentemente	14	28,6
Quase Sempre	18	36,7
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 48 – Distribuição de amostra segundo item 17 da escala Capacidade de Relacionamento “Posso tranquilamente dizer a um amigo que ele ou ela fez algo que me magoou”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	6	12,2
Raramente	5	10,2
Às vezes	9	18,4
Freqüentemente	7	14,3
Quase Sempre	19	38,8
Em Branco	3	6,1
Total	49	100,0

Tabela 49 – Distribuição de amostra segundo item 18 da escala Capacidade de Relacionamento “Se algo ruim ocorre, posso solicitar a ajuda de meus amigos”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	3	6,1
Raramente	10	20,4
Às vezes	7	14,3
Freqüentemente	9	18,4
Quase Sempre	18	36,7
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 50 – Distribuição de amostra segundo item 19 da escala Capacidade de Relacionamento “Se algo ruim ocorre, posso solicitar a ajuda de meus pais”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	4	8,2
Raramente	4	8,2
Às vezes	6	12,2
Freqüentemente	6	12,2
Quase Sempre	24	49,0
Em Branco	5	10,2
Total	49	100,0

Tabela 51 – Distribuição de amostra segundo item 20 da escala Capacidade de Relacionamento “Existem pessoas que me ajudarão se algo ruim ocorrer”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	2	4,1
Raramente	4	8,2
Às vezes	8	16,3
Freqüentemente	8	16,3
Quase Sempre	22	44,9
Em Branco	5	10,2
Total	49	100,0

Tabela 52 – Distribuição de amostra segundo item 21 da escala Capacidade de Relacionamento “Se me sinto magoado ou com raiva, existe alguém com quem eu posso conversar”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	3	6,1
Raramente	5	10,2
Às vezes	8	16,3
Freqüentemente	10	20,4
Quase Sempre	22	44,9
Em Branco	1	2,0
Total	49	100,0

Tabela 53 – Distribuição de amostra segundo item 22 da escala Capacidade de Relacionamento “Existem pessoas que me amam e se preocupam comigo”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	1	2,0
Raramente	1	2,0
Às vezes	5	10,2
Freqüentemente	9	18,4
Quase Sempre	32	65,3
Em Branco	1	2,0
Total	49	100,0

Tabela 54 – Distribuição de amostra segundo item 23 da escala Capacidade de Relacionamento “As pessoas sabem quem eu sou de verdade”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	5	10,2
Raramente	6	12,2
Às vezes	3	6,1
Freqüentemente	9	18,4
Quase Sempre	24	49,0
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 55 – Distribuição de amostra segundo item 24 da escala Capacidade de Relacionamento “As pessoas me aceitam pelo que realmente sou”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	3	6,1
Raramente	7	14,3
Às vezes	8	16,3
Freqüentemente	8	16,3
Quase Sempre	22	44,9
Em Branco	1	2,0
Total	49	100,0

Tabela 56 – Distribuição de amostra segundo item 1 da escala Reatividade Emocional “Fico triste facilmente”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	14	28,6
Raramente	7	14,3
Às vezes	18	36,7
Freqüentemente	3	6,1
Quase Sempre	7	14,3
Total	49	100,0

Tabela 57 – Distribuição de amostra segundo item 2 da escala Reatividade Emocional “As pessoas dizem que é fácil me aborrecer”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	9	18,4
Raramente	10	20,4
Às vezes	13	26,5
Freqüentemente	7	14,3
Quase Sempre	10	20,4
Total	49	100,0

Tabela 58 – Distribuição de amostra segundo item 3 da escala Reatividade Emocional “Eu revido quando alguém me aborrece”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	6	12,2
Raramente	7	14,3
Às vezes	14	28,6
Freqüentemente	6	12,2
Quase Sempre	15	30,6
Em Branco	1	2,0
Total	49	100,0

Tabela 59 – Distribuição de amostra segundo item 4 da escala Reatividade Emocional “Eu fico realmente aborrecido quando as coisas não saem do meu jeito”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	6	12,2
Raramente	10	20,4
Às vezes	13	26,5
Freqüentemente	6	12,2
Quase Sempre	14	28,6
Total	49	100,0

Tabela 60 – Distribuição de amostra segundo item 5 da escala Reatividade Emocional “Eu fico realmente aborrecido quando as pessoas não gostam de mim”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	14	28,6
Raramente	3	6,1
Às vezes	13	26,5
Freqüentemente	4	8,2
Quase Sempre	13	26,5
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 61 – Distribuição de amostra segundo item 6 da escala Reatividade Emocional “Posso ficar tão aborrecido que chego a não me agüentar”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	9	18,4
Raramente	11	22,4
Às vezes	12	24,5
Freqüentemente	7	14,3
Quase Sempre	8	16,3
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 62 – Distribuição de amostra segundo item 7 da escala Reatividade Emocional “Fico tão aborrecido que perco o controle”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	12	24,5
Raramente	10	20,4
Às vezes	12	24,5
Freqüentemente	2	4,1
Quase Sempre	11	22,4
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 63 – Distribuição de amostra segundo item 8 da escala Reatividade Emocional “Quando fico aborrecido, não penso com clareza”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	11	22,4
Raramente	9	18,4
Às vezes	12	24,5
Freqüentemente	5	10,2
Quase Sempre	9	18,4
Em Branco	3	6,1
Total	49	100,0

Tabela 64 – Distribuição de amostra segundo item 9 da escala Reatividade Emocional “Quando fico aborrecido, reajo sem pensar”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	5	10,2
Raramente	11	22,4
Às vezes	9	18,4
Freqüentemente	7	14,3
Quase Sempre	15	30,6
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 65 – Distribuição de amostra segundo item 10 da escala Reatividade Emocional “Quando estou aborrecido, fico confuso”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	10	20,4
Raramente	12	24,5
Às vezes	10	20,4
Freqüentemente	6	12,2
Quase Sempre	8	16,3
Em Branco	3	6,1
Total	49	100,0

Tabela 66 – Distribuição de amostra segundo item 11 da escala Reatividade Emocional “Quando fico aborrecido, permaneço assim por mais ou menos uma hora”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	15	30,6
Raramente	11	22,4
Às vezes	13	26,5
Freqüentemente	6	12,2
Quase Sempre	4	8,2
Total	49	100,0

Tabela 67 – Distribuição de amostra segundo item 12 da escala Reatividade Emocional “Quando fico aborrecido, permaneço dessa forma por algumas horas”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	18	36,7
Raramente	8	16,3
Às vezes	10	20,4
Freqüentemente	5	10,2
Quase Sempre	5	10,2
Em Branco	3	6,1
Total	49	100,0

Tabela 68 – Distribuição de amostra segundo item 13 da escala Reatividade Emocional “Quando fico aborrecido, permaneço assim por todo um dia”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	23	46,9
Raramente	6	12,2
Às vezes	10	20,4
Freqüentemente	3	6,1
Quase Sempre	4	8,2
Em Branco	3	6,1
Total	49	100,0

Tabela 69 – Distribuição de amostra segundo item 14 da escala Reatividade Emocional “Quando fico aborrecido, permaneço assim por alguns dias”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	26	53,1
Raramente	6	12,2
Às vezes	4	8,2
Freqüentemente	4	8,2
Quase Sempre	4	8,2
Em Branco	5	10,2
Total	49	100,0

Tabela 70 – Distribuição de amostra segundo item 15 da escala Reatividade Emocional “Quando estou aborrecido, cometo erros”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	8	16,3
Raramente	12	24,5
Às vezes	16	32,7
Freqüentemente	7	14,3
Quase Sempre	2	4,1
Em Branco	4	8,2
Total	49	100,0

Tabela 71 – Distribuição de amostra segundo item 16 da escala Reatividade Emocional “Quando estou aborrecido, ajo de maneira errada”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	10	20,4
Raramente	11	22,4
Às vezes	15	30,6
Freqüentemente	8	16,3
Quase Sempre	3	6,1
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 72 – Distribuição de amostra segundo item 17 da escala Reatividade Emocional “Quando estou aborrecido, me meto em encrencas”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	12	24,5
Raramente	6	12,2
Às vezes	9	18,4
Freqüentemente	6	12,2
Quase Sempre	10	20,4
Em Branco	6	12,2
Total	49	100,0

Tabela 73 – Distribuição de amostra segundo item 18 da escala Reatividade Emocional “Quando estou aborrecido, faço coisas das quais me arrependo depois”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	5	10,2
Raramente	10	20,4
Às vezes	12	24,5
Freqüentemente	9	18,4
Quase Sempre	11	22,4
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 74 – Distribuição de amostra segundo item 19 da escala Reatividade Emocional “Quando estou aborrecido, me firo fisicamente”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	25	51,0
Raramente	8	16,3
Às vezes	7	14,3
Freqüentemente	2	4,1
Quase Sempre	5	10,2
Em Branco	2	4,1
Total	49	100,0

Tabela 75 – Distribuição de amostra segundo item 20 da escala Reatividade Emocional “Quando estou aborrecido, machuco outras pessoas”

Opções de Respostas	n	%
Nunca	15	30,6
Raramente	15	30,6
Às vezes	8	16,3
Freqüentemente	5	10,2
Quase Sempre	6	12,2
Total	49	100,0

ANEXO B – Escala de Resiliência para crianças e adolescentes

Sexo: () masculino () feminino Idade: _____ Data: ____/____/____
 Escola: _____ Série: _____

Aqui está uma lista de coisas que acontecem na vida da gente. Leia cada sentença cuidadosamente, e circule a resposta (nunca, raramente, às vezes, freqüentemente, quase sempre) que mais combina com você. **NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS.**

Sub-escala: 1

1. A vida é justa.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
2. Posso fazer coisas boas acontecerem.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
3. Consigo aquilo que preciso.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
4. Posso controlar o que acontece comigo.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
5. Faço bem as coisas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
6. Sou bom/boa em consertar as coisas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
7. Sou bom/boa em entender as coisas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
8. Tomo boas decisões.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
9. Consigo me adaptar quando há uma mudança de planos.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
10. Consigo superar problemas na minha vida.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
11. Se tenho um problema, consigo resolvê-lo.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
12. Se tentar com empenho, isto faz a diferença.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
13. Se a princípio eu não obtiver sucesso, continuo tentando.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
14. Consigo pensar em mais de uma maneira de resolver um problema.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
15. Consigo aprender com os meus erros.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
16. Consigo pedir ajuda quando preciso.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
17. Consigo aceitar ajuda quando preciso.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
18. Eu penso que coisas boas acontecerão comigo.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
19. Eu penso que minha vida será feliz.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
20. Não importa o que aconteça, eu penso que as coisas darão certo.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre

LEGENDA: **nunca** = nenhuma vez

raramente = uma vez no mês

às vezes = duas vezes no mês

freqüentemente = uma a duas vezes na semana

quase sempre = mais de duas vezes na semana

TS

RS

Sub-escala: 2	0	1	2	3	4
1. Consigo conhecer pessoas novas facilmente.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
2. Consigo fazer amigos facilmente.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
3. As pessoas gostam de mim.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
4. Me sinto calmo com as pessoas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
5. Tenho um bom amigo.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
6. Gosto de pessoas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
7. Passo tempo com meus amigos.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
8. Os outros me tratam bem.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
9. Consigo confiar nas pessoas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
10. Deixo que as outras pessoas vejam meus sentimentos verdadeiros.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
11. Consigo calmamente dizer aos outros que não concordo com eles.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
12. Consigo me conciliar com os amigos depois de uma briga.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
13. Consigo desculpar meus pais se eles me chateiam.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
14. Se as pessoas me chateiam, consigo desculpá-las.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
15. Acredito que as pessoas me tratam de forma justa.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
16. Posso contar com as pessoas próximas para fazer a coisa certa.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
17. Posso tranquilamente dizer a um amigo que ele ou ela fez algo que me magoou.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
18. Se algo ruim ocorre, posso solicitar a ajuda de meus amigos.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
19. Se algo ruim ocorre, posso solicitar a ajuda de meus pais.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
20. Existem pessoas que me ajudarão se algo ruim ocorrer.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
21. Se me sinto magoado ou com raiva, existe alguém com quem eu posso conversar.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
22. Existem pessoas que me amam e se preocupam comigo.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
23. As pessoas sabem quem eu sou de verdade.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
24. As pessoas me aceitam pelo que realmente sou.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre

TS

RS

Sub-escala: 3	0	1	2	3	4
1. Fico triste facilmente.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
2. As pessoas dizem que é fácil me aborrecer.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
3. Eu revido quando alguém me aborrece.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
4. Eu fico realmente aborrecido quando as coisas não saem do meu jeito.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
5. Eu fico realmente aborrecido quando as pessoas não gostam de mim.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
6. Posso ficar tão aborrecido que chego a não me agüentar.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
7. Fico tão aborrecido que perco o controle.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
8. Quando fico aborrecido, não penso com clareza.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
9. Quando fico aborrecido, reajo sem pensar.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
10. Quando estou aborrecido, fico confuso.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
11. Quando fico aborrecido, permaneço assim por mais ou menos uma hora.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
12. Quando fico aborrecido, permaneço dessa forma por algumas horas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
13. Quando fico aborrecido, permaneço assim por todo um dia.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
14. Quando fico aborrecido, permaneço assim por alguns dias.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
15. Quando estou aborrecido, cometo erros.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
16. Quando estou aborrecido, ajo de maneira errada.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
17. Quando estou aborrecido, me meto em encrencas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
18. Quando estou aborrecido, faço coisas das quais me arrependo depois.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
19. Quando estou aborrecido, me firo fisicamente.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
20. Quando estou aborrecido, machuco outras pessoas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre

TS

RS

ANEXO C – Carta de Apresentação Sobre a Pesquisa



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SETOR DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Carta de Apresentação Sobre a Pesquisa

A presente pesquisa tem por objetivo traduzir e validar para a população brasileira a escala “*Resiliency Scales for Children & Adolescents*” de Sandra Prince-Embury (2007). Os sujeitos da pesquisa são crianças e adolescentes, de 09 a 18 anos, que serão convidados a participar de forma voluntária e gratuita. Primeiramente será feita uma rápida explicação da pesquisa, e em seguida a apresentação do material, onde então a própria criança ou adolescente responderá à escala, e se caso surgir alguma dúvida, a pesquisadora estará prestando esclarecimentos. Em cada item da escala existem cinco opções, das quais eles terão que escolher uma e assinalar. Estas opções são: nunca, raramente, às vezes, frequentemente e quase sempre.

Tratando-se da aplicação de uma escala, onde as respostas são registradas de forma escrita pelos próprios alunos, constata-se que não oferece qualquer risco à população envolvida.

O colaborador terá acesso aos resultados da pesquisa, sempre que solicitar. Garante-se a confidencialidade e o sigilo do material pesquisado, bem como a não identificação dos colaboradores da pesquisa.

A pesquisadora se compromete a reverter em benefícios aos colaboradores os resultados da presente pesquisa, uma vez que permitirá conhecer esta população e suas capacidades cognitivas. Ainda se compromete a prestar contas dos resultados de suas pesquisas e a retribuir o favor prestando serviços dentro dos seus limites profissionais, éticos e de suas capacidades.

Ceres Alves de Araújo
Pesquisadora responsável

Renata Jordani Barbosa
Pesquisadora interventora

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das escolas

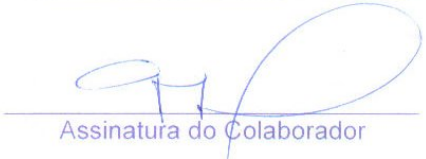


PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SETOR DE PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) GENA JACOMELI, responsável pela escola ENEF VIRGÍNIA R. da Luz, onde estudam sujeitos da pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMACAO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa, ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa, e fica ciente que todo trabalho torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, 21 de outubro de 2008.


Assinatura do Colaborador

Gema Jacomeli
Assistente de Diretor
RF 675.084.2.01
RG 2.706.004-4



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SETOR DE PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) JOSÉ LUIZ CARVALHANT, responsável pela escola EE Miss Browne, onde estudam sujeitos da pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa, ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa, e fica ciente que todo trabalho torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, 22 de Outubro de 2008.


Assinatura do Colaborador

ANEXO E – Folha de instruções para o aplicador

FOLHA DE INSTRUÇÕES PARA O APLICADOR

- Entregar um bloquinho de escalas para cada aluno;
- Ler em voz alta o cabeçalho dizendo que eles terão que preencher todas as informações que são pedidas. Em seguida ler e explicar as instruções que estão logo abaixo do cabeçalho, ressaltando o que está em letra maiúscula (NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS);
- Ler a primeira questão e as opções de resposta em voz alta, junto com os alunos para exemplificar, dizendo que eles devem escolher apenas uma opção de resposta;
- Dizer que no final da primeira página, tem uma legenda que explica melhor as opções de resposta. Ler e explicar que se tiverem dúvidas sobre quanto seria “raramente, às vezes, etc”, que devem olhar na legenda.
- Insistir para que eles não deixem nenhuma questão em branco, e não marcar duas opções por questão.
- Se tiverem qualquer dúvida (se não entender alguma palavra, ou alguma questão, etc) levantar o braço e chamar o aplicador, para que este explique.
- Falar que todos devem responder individualmente, e os que terminarem antes devem ficar em silêncio para não atrapalhar os que não tiverem terminado.

**ANEXO F – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo**



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 262/2008

Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP

Orientador(a): Profa. Dra. Ceres Alves de Araújo

Autor(a): Renata Jordani Barbosa

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado
Tradução e validação da escala de resiliência para crianças e adolescentes

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de 29/09/2008, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 262/2008.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea “c”, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 29 de setembro de 2008.

Prof. Dr. Paulo-Edgar Almeida Resende
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

Rua Ministro de Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) – Perdizes – São Paulo – SP – CEP: 05015-001
 Tel.: (0xx11) 36708466 – Fax: (0xx11) 36708466 – e-mail: cometica@pucsp.br