
O PROCESSO DE RESILIÊNCIA DO JOVEM APRENDIZ E AS ESTRATÉGIAS DE CONCILIAÇÃO ESTUDO-TRABALHO

ADRIANA LEÔNIDAS DE OLIVEIRA e MONIQUE MARQUES DA COSTA GODOY
Universidade de Taubaté - SP - Brasil

RESUMO

O Jovem Aprendiz é vulnerável a adversidades específicas da conciliação entre trabalho e escola. Buscou-se identificar os fatores de risco e proteção e as estratégias de enfrentamento para analisar o processo de resiliência de 29 jovens aprendizes, com idades entre 15 e 21 anos. Os instrumentos utilizados foram: a Escala de Resiliência de Wagnild e Young, o Desenho-Estória com Tema e entrevista. O tema do Desenho-Estória foi um jovem aprendiz em seu dia a dia. Os resultados indicaram índices médios de resiliência, sendo a falta de tempo e as figuras fraternais negativas os principais fatores de risco em seu cotidiano. A valorização social de estar empregado e o apoio de figuras fraternais positivas foram os principais fatores de proteção. As principais estratégias de enfrentamento foram a racionalização e o investimento em relacionamentos próximos.

Palavras-chave: Resiliência; fatores de risco; fatores de proteção; jovem aprendiz; coping.

ABSTRACT

THE RESILIENCE PROCESS OF YOUNG APPRENTICES AND THE STRATEGIES TO RECONCILE WORK AND SCHOOL

Young apprentices are vulnerable to specific adversities of reconciling work and school. This study seeks to identify the risk and protective factors and the coping strategies present in the resilience processes of 29 young apprentices, aged between 15 and 21 years. The instruments used to analyze these factors were the Wagnild and Young's Resilience Scale, the Story Drawing Test and an interview. The main results showed medium-average resilience indicators, being lack of time and negative sibling figures the main risk factors into their daily life, the Social appreciation of being employed and positive brotherly figures were the main protective factors. The main coping strategies were rationalization and investment in close relationships.

Key words: Resilience; Risk factors; protective factors; young apprentice; coping.

INTRODUÇÃO

Os estudos de resiliência são considerados de grande importância para a área de Psicologia, por refletirem os aspectos positivos do desenvolvimento humano frente às adversidades significativas que podem colocar em risco a integridade física e psíquica dos humanos (Libório & Ungar, 2010; Rutter, 2013). A resiliência é utilizada no embate contra a vulnerabilidade, mas não deve ser entendida como invulnerabilidade. Segundo Barlach, Limongi-França e Malvezzi (2008), ela não significa ausência de problemas, porque é na presença deles, que a resiliência é posta em desafio e possibilita o crescimento psicológico do indivíduo.

O processo de resiliência está relacionado com os fatores de risco, de proteção e as estratégias de *coping* (Fergus & Zimmerman, 2005; Grunspum, 2008; Libório & Ungar, 2010; Martins, Onça, Emílio & Siqueira, 2012; Pesce, Assis, Santos & Oliveira, 2004; Pinheiro, 2004; Poletto, 2007; Rutter, 2013). Os fatores de proteção são ativados para proteger a integridade da pessoa, quando esta é exposta a fatores de risco. E a maneira como a pessoa enfrenta as adversidades, ou seja, como usa as estratégias de *coping*, é que determina a possibilidade do indivíduo crescer ou não com as dificuldades.

Fator de risco ou mecanismo de risco é qualquer característica ou qualidade da pessoa que aumenta o prejuízo na saúde (Grunspum, 2008), ou ainda qualquer evento de ordem psicossocial, ambiental ou cultural, que venha prejudicar a pessoa ou grupo, como uma adversidade (Amparo, Galvão, Alves, Brasil & Koller, 2008; Martins et al., 2012; Pesce et al., 2004; Pinheiro, 2004; Sapienza & Pedromônico, 2005).

Deve-se tomar cuidado ao denominar um evento como de risco, uma vez que a percepção do indivíduo influencia nessa concepção, isto é, um mesmo fator pode ser um fator de risco ou um fator de proteção, dependendo da sua natureza, do contexto em que está inserido e do nível de exposição ao fator. Por exemplo, a formação de gangues pode ser um fator de risco, quando se considera o envolvimento com drogas e comportamentos violentos, mas pode ser um fator de proteção, quando se leva em conta a aceitação que este grupo oferece ao indivíduo (Fergus & Zimmerman, 2005; Libório & Ungar, 2010; Pesce et al., 2004). Além disso, algumas pessoas são resilientes em relação a uma determinada situação, mas em outras, elas podem não ser tão resilientes quanto na primeira (Grunspum, 2008).

Em contraposição aos fatores de risco e a favor do indivíduo resiliente, estão os fatores protetores, que são os componentes que o indivíduo usa para superar a adversidade. Os fatores de proteção podem ser habilidades próprias do indivíduo ou recursos externos, que ajudem o indivíduo a superar as adversidades (Fergus & Zimmerman, 2005). Podem ser considerados fatores de proteção próprios do indivíduo, aspectos como: a expectativa de sucesso no futuro, a autonomia, o senso de humor, o otimismo, a tolerância ao sofrimento, a assertividade, a estabilidade emocional, o engajamento nas atividades, o comportamento direcionado para metas, a habilidade para resolver problemas, a avaliação das experiências como desafios e não como ameaças, a tolerância frente aos conflitos, o reconhecimento de limites bem definidos e realistas, a boa autoestima, a competência, as habilidades de enfrentamento e a autoeficácia. As condições familiares positivas (como a qualidade das interações, estabilidade, pais amorosos e competentes, consistência e coesão), as redes de

apoio e um ambiente que oferece aceitação são recursos externos, que se caracterizam como fatores de proteção, enfatizando a influência do contexto em que o indivíduo está inserido (Pinheiro, 2004; Fergus & Zimmerman, 2005).

Segundo Rutter (1987), os fatores de proteção apresentam quatro funções centrais. A primeira delas é a de reduzir o impacto dos riscos, o que altera a exposição da pessoa às situações adversas. Todos os eventos da vida podem desencadear várias reações e os eventos adversos não são exceções, por isso, a segunda função dos fatores de proteção é reduzir também essas reações negativas em cadeia. A outra função desses fatores é manter a autoestima e a autoeficácia por meio do estabelecimento de relações de apego seguros e cumprimento de tarefas com sucesso; e, por fim, os fatores protetores devem criar oportunidades para reverter os efeitos do estresse gerado pela adversidade.

Fergus e Zimmerman (2005) apresentam três modelos para compreensão da resiliência: compensatório, protetor e de desafios. O modelo compensatório se refere a uma compensação entre os fatores de proteção e de risco, na qual os fatores de proteção neutralizam ou agem em oposição aos de risco. Quando as habilidades e recursos do indivíduo moderam ou reduzem os fatores de risco há o modelo protetor de resiliência. Já no terceiro modelo, o de desafios, os fatores de risco e de proteção são a mesma variável, sendo que, a possibilidade de se tornarem fatores de risco ou de proteção, depende do o nível de exposição aos riscos. Assim, um baixo nível de exposição aos riscos não permite a promoção de habilidades e nem a aplicação de recursos protetores para outras adversidades maiores. Entretanto, um alto nível de exposição aos riscos pode deixar o indivíduo demasiadamente debilitado, sem esperanças e angustiado, impedindo-o de conseguir enfrentar as adversidades. Um nível moderado de exposição aos riscos seria, então, o ideal para obter uma resposta de enfrentamento, na qual o indivíduo aprende a superar os riscos.

Portanto, fatores de risco são aqueles que diminuem a probabilidade do indivíduo superar alguma adversidade e os fatores de proteção são ferramentas que o resiliente utiliza para atenuar ou superar a adversidade causada ao longo da vida. Outra forma utilizada para o manejo do estresse é o *coping*. O *coping* tem como objetivo aumentar, criar ou manter a percepção de controle pessoal ao enfrentar as situações estressoras, que ocorrem por toda a vida e, a maneira como este enfrentamento é determinado depende diretamente de fatores pessoais, sociais e/ou culturais relacionados ao ambiente no qual este indivíduo está inserido (Savoia, 1999).

Segundo Grunspum (2008), alguns fatores de resiliência são mais relevantes em determinada fase do desenvolvimento do que em outras e as expectativas são diferentes em cada idade, por isso, ao avaliar, se uma pessoa é resiliente ou não, deve-se considerar a sua idade e em que fase do desenvolvimento está.

A adolescência é considerada como um período de vulnerabilidade por conta de todas as mudanças que nela ocorrem. Além das mudanças físicas e psicológicas, é um período em que a pessoa começa a se tornar independente dos pais e a dar mais valor aos pares, bem como, quando o indivíduo quer explorar uma variedade de situações com as quais ele ainda não sabe bem como lidar (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Ribeiro e Gualda (2011) afirmam que a adolescência é um fenômeno sociocultural por ser uma expressão da interação psicossocial, além de representar a acomodação da personalidade infantil à

puberdade. Mais do que isso, as autoras enfatizam que esta fase do desenvolvimento é marcada por muitas angústias e incertezas, sem rituais claros de passagem e, em especial devido à globalização que uniformiza variados produtos, incluindo sonhos de vida.

Frente a essas adversidades, sem mencionar ainda aqueles adolescentes que ficam extremamente expostos a outros tipos de violência e abusos, é possível identificar os fatores de proteção que podem estar presentes na vida da criança e do adolescente. O primeiro tipo são os fatores individuais, tais como autoestima positiva, autocontrole, autonomia e características de um temperamento afetuoso e flexível; os fatores familiares, tais como coesão, estabilidade, apoio/suporte e respeito mútuo, caracterizam o segundo tipo; e, por fim, o meio ambiente que oferece apoio é um fator de proteção por ter características como um bom relacionamento com amigos, professores ou pessoas significativas que assumam papel de referência para a criança, proporcionando a ela segurança e afeto (Hawley & Dehaan, 1996; Pesce et al., 2004, Poletto, 2007, Rutter, 2013).

Pensa-se, nesse sentido, em ambientes favoráveis à resiliência do adolescente, como a família e a escola. O primeiro, a família, promove a resiliência, quando há vínculos positivos, ausência de discórdia conjugal severa e enfrentamento positivo de problema (Hawley & Dehaan, 1996; Rutter, 2013). Poletto (2007) complementa esta questão, indicando aspectos que podem acontecer tanto na família quanto em instituições que cuidam de crianças, tais como coesão, aconchego, continência e estabilidade, relações permeadas por afeto, equilíbrio de poder, cuidados adequados, senso de pertencimento e disciplina consistente, além de apoio e cuidado vindo dos irmãos.

Os aspectos positivos, que tornam a escola um ambiente promotor de resiliência, são as relações que promovem a autoestima, a autoeficácia, as habilidades sociais, as potencialidades do aluno e a cooperação entre eles (Poletto, 2007). Entretanto, esses ambientes podem ser também promotores de fatores de risco. O que, determinará a diferença entre risco e proteção, é a qualidade das relações e a presença de afetividade e reciprocidade que tais ambientes oportunizarem. A casa se torna fator de risco, por exemplo, quando um dos pais é doente mental, o que favorece uma psicopatologia nos filhos ou comportamentos delinquentes. Já a escola se torna um risco, quando há perseguições, como o *bullying* ou, simplesmente, quando os conteúdos nela expostos e exigidos não são compatíveis com a realidade do aluno (Poletto, 2007).

Pesce et al. (2004) abordam o *coping* na adolescência, afirmando que o adolescente não utiliza essas estratégias baseado em um evento único, mas como resultado das experiências já vividas por ele. Libório e Ungar (2010) destacam a importância da cultura nas estratégias do *coping* e resiliência ao abordarem o contexto de adolescentes cujos recursos são escassos e não há acesso a estratégias convencionais de proteção. Segundo os autores, esses adolescentes acionam estratégias de *coping* não-convencionais, como formação de *gangs*, uso de drogas, trabalho infantil e *bullying*, pois, diante de suas condições, essas práticas lhes proporcionaram fortalecimento da identidade e acesso à experiência de resiliência pelo aumento da competência e da autoestima, sentimento de pertencimento e poder de tomar decisões. Os autores explicam que a resiliência é alcançada de várias formas e que, quando alcançada através de comportamentos perigosos, desviantes, delinquentes e com desordem ocorre o *hidden resilience*, conceituado por Michael Ungar e traduzido por ele e Libório, em 2010, como resiliência oculta. Portanto, pode-se afirmar que, quer o meio seja caracterizado como con-

vencional ou não, também é capaz de favorecer a resiliência, desde que proporcione ao jovem um sentimento de aceitação e estimule a sua autoestima.

A presente pesquisa estuda os jovens e adolescentes, que trabalham sob contrato especial, sendo chamados então de Jovens Aprendiz e protegidos pelo Decreto Lei Nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005 (Brasil, 2005). Ao estudar o jovem trabalhador, muitas pesquisas também apontam os aspectos positivos e negativos de se trabalhar precocemente (Amazarray, Dutra-Thomé, Souza, Poletto & Koller, 2009; Oliveira, Fischer, Teixeira & Amaral, 2003; Oliveira, Amaral, Teixeira & Sá, 2005; Oliveira, Fischer, Teixeira, Sá & Gomes, 2010; Silva & Trindade, 2013).

Como aspectos positivos estão a emancipação econômica, possibilidade de comprar bens de consumo, garantia financeira de poder realizar certos lazeres, sentir-se mais responsável, ajudar a família, adquirir experiência, aprendizado, desenvolvimento das habilidades sociais, aquisição de valores morais quanto ao trabalho, como dignidade e diminuição de conflitos dentro de casa, (Oliveira et al., 2005; Silva & Trindade, 2013). Além disso, a rede social de apoio aparece como um grande promotor de resiliência por garantir ao indivíduo suporte necessário para situações de dificuldade e crise (Job, 2003), podendo aparecer nos contextos estudados nessa pesquisa: família, escola e trabalho.

O ponto negativo mais citado nas pesquisas se refere à falta de tempo, em função da concorrência entre trabalho, estudo, atividades extracurriculares, lazer e convívio com a família e pares na vida do jovem aprendiz. Toda essa corrida o deixa cansado, sonolento em suas atividades, o que compromete o processo de escolarização. Em certos casos, esta concorrência se torna motivo para o abandono escolar. Outros pontos negativos encontrados nas pesquisas foram o estresse elevado, o excesso de responsabilidades, sentimento que se tornou negativo frente à pouca experiência dos jovens e à grande exigência, que sofrem em seus trabalhos (Amazarray et al., 2009; Oliveira et al., 2005; Silva & Trindade, 2013).

As pesquisas de Oliveira et al. (2003) e Oliveira et al. (2010) sobre representações sociais do trabalho para adolescentes trabalhadores corroboram esse resultado, ao indicar que essa vivência é percebida como cansativa, porém outros elementos, como a responsabilidade, a preparação para o futuro e a independência aparecem como mais importantes na fala dos jovens. Ou seja, os aspectos positivos atribuídos ao trabalho na adolescência se sobrepõem aos negativos.

Fischer e Galasso (2008), entretanto, alertam para o fato de que, apesar das leis protegerem o jovem aprendiz e da sua percepção de que os aspectos positivos se sobrepõem aos negativos, o trabalho precoce pode trazer prejuízos para o trabalhador em desenvolvimento. Tais prejuízos podem ser de ordem física, psíquica e/ou social, e ainda ser latentes, só se manifestando anos mais tarde.

Em Fischer, Oliveira, Teixeira, Teixeira e Amaral (2003), foi observado que o trabalho durante o dia contribui para a privação parcial do sono, o que causa uma maior dificuldade para acordar e uma menor qualidade do sono e explica a sonolência que eles sentem no trabalho e nas aulas. Neste mesmo estudo foi percebida a associação entre a menor duração do sono com estudantes trabalhadores, que estão em locais e funções com maiores exigências físicas e psicológicas e com condições desfavoráveis e insalubres, como barulho e gases. Cansaço, sonolência e dores em múltiplos lugares do corpo foram queixas dos adolescentes nesta pesquisa.

A dupla jornada de estudo e trabalho é considerada um grande fator de desgaste físico e emocional e, isso ocorre, porque esta dupla jornada é geradora das dificuldades para se alimentar e da redução do tempo de lazer, de estudo e do sono (Fischer et al., 2003; Fischer & Galasso, 2008; Pinheiro, 1999).

Os locais de trabalho possuem vários agentes agressivos como ruídos, iluminação precária, temperaturas elevadas e possíveis substâncias químicas e, como o adolescente é um ser em desenvolvimento, ele é mais sensível a esses fatores, além de ter maior predisposição à fadiga física e emocional (Fischer & Galasso, 2008). Em se tratando do adolescente no trabalho deve-se levar em consideração que eles geralmente desconhecem os riscos a que estão expostos e, se conhecem não têm experiência para lidar com isso; eles ainda podem ter atitudes competitivas, característica que corresponde ao seu estágio de desenvolvimento psicológico; são submetidos a situações precárias de trabalho e, as máquinas, ferramentas, equipamentos e postos de trabalho são projetados para trabalhadores adultos e não para adolescentes (Brasil, 2002).

Assim, pode-se afirmar que o jovem aprendiz está exposto a várias adversidades, algumas próprias de seu desenvolvimento e outras, advindas do meio, principalmente da jornada dupla trabalho-escola. Contudo, possui também fatores de proteção, como rede social de apoio e o reconhecimento social embutido no fato de trabalhar precocemente.

Assim, o objetivo desta pesquisa foi, por meio dos instrumentos empregados, analisar a combinação dos fatores de risco com os de proteção do jovem e a forma como ele lida com essas adversidades, a fim de conhecer seu processo de resiliência.

MÉTODO

Participantes

Esta pesquisa foi caracterizada como exploratória, qualitativa e de campo. A amostra foi composta por acessibilidade com 29 Jovens Aprendizes, tendo sido critérios para formação da amostra: ser jovem aprendiz e estar frequentando ensino médio ou ensino técnico ou superior. O tempo de trabalho dos participantes variou de um mês a um ano e nove meses, enquanto que as idades dos participantes variaram de 15 a 21 anos, sendo 21 do sexo feminino e oito do masculino. As características dos participantes em relação aos locais de trabalho e sexo são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição de freqüência quanto ao local de trabalho e sexo

LOCAL	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Indústria	6	1	7
Hospital	0	1	1
Comércio	9	3	12
Banco	6	3	9
TOTAL	21	8	29

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido o projeto de pesquisa aprovado com parecer número 494.936. Os três jovens com mais de 18 anos preencheram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e os outros 26, menores de 18 anos, tiveram os termos assinados pelos pais/responsáveis e assinaram o Termo de Assentimento. Lembrando que para ser jovem aprendiz, o adolescente precisa estar na faixa etária de 14 a 24 anos (Brasil, 2002).

Instrumentos

Foram aplicados a escala a Escala de Resiliência de Wagnild e Young (1993), e o Desenho-Estória com Tema (D-E) de Walter Trinca (1972), além de realização de entrevista semiestruturada. O Desenho-Estória teve a seguinte instrução: “Desenhe um Jovem Aprendiz no seu dia-a-dia”. A Entrevista semiestruturada abordou temas relacionados ao ambiente de trabalho, ambiente escolar, seus sentimentos em relação à dupla jornada trabalho-escola e estratégias de conciliação, sentimentos com relação aos colegas de trabalho e a si mesmo.

Esses instrumentos foram escolhidos por permitirem, em conjunto, analisar com maior abrangência o processo de resiliência dos participantes. A Escala de Resiliência de Wagnild e Young (1993) é um dos poucos instrumentos validados para a cultura brasileira, que consegue medir níveis de adaptação psicossocial positiva em face de eventos de vida importantes, analisando três fatores: competência social, aceitação de si mesmo e da vida e competência pessoal (Pesce et al., 2005). O Desenho-Estória com Tema foi escolhido por permitir alcançar uma visão ampla sobre os dinamismos psicológicos e simbólicos do indivíduo frente à questão investigada (Castro et al., 2012). A entrevista semiestruturada complementa os dois instrumentos anteriormente citados, por ser flexível (Andrade, 2010), permitindo que se explore mais os conteúdos trazidos pelos outros instrumentos.

Para analisar os dados da Escala de Resiliência de Wagnild e Young, desenvolvida em 1993 (Pesce et al., 2005), é composta por 25 itens, em escala *Likert*, variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente), sendo os escores mínimo 25 (mais baixo nível de resiliência) e o máximo 175 (mais alto nível de resiliência), respectivamente (Pesce et al., 2004; Pesca et al., 2005), assim, quanto mais alta a pontuação atingida maior o nível de resiliência. Para classificação dos níveis de resiliência foram usados a média (133) e o desvio-padrão (31). A classificação dos níveis foi realizada em quartis estabelecidos de acordo com a amostra, seguindo a forma de categorização proposta por Angst, Back, Amorim e Moser (2009), que é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2. Classificação dos níveis de Resiliência

Níveis de Resiliência	Faixas de pontos
Baixa	25 – 102
Média Baixa	103 –132
Média Alta	133-164
Alta	165- 175

A análise do Desenho-Estória foi realizada a partir do referencial de Tardivo (Trinca & Tardivo, 2000), no qual se avaliam: atitudes básicas, figuras significativas, sentimentos expressos, tendências e desejos, impulsos, ansiedades, mecanismos de defesa e aspectos formais. Além dessa avaliação dos dinamismos psicológicos, no Desenho-Estória se avalia aspectos formais, tais como: tema do desenho, tema da estória, título, posição da folha, localização da página, tamanho em relação à folha, qualidade do grafismo, resistências, transparências, sombreamento, perspectiva ou movimento, uso das cores.

Por último, a entrevista semiestruturada foi analisada por aspectos qualitativos do conteúdo, sendo as mesmas: pré-análise, categorização e interpretação (Oliveira, 2007). A partir desses critérios foram construídas sete categorias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da Escala de Resiliência de Wagnild e Young foram analisados de acordo com a explicação apresentada no método. A distribuição dos participantes quanto ao nível de resiliência é apresentada na Figura 1.

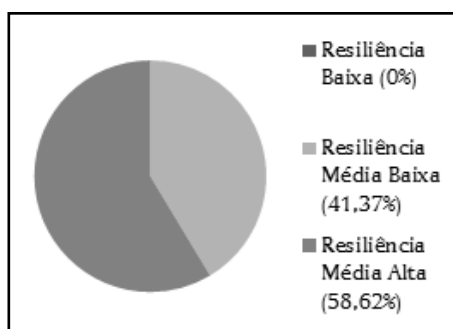


Figura 1. Distribuição dos níveis globais de Resiliência

Pode-se afirmar que a resiliência variou entre média baixa (41,37%) e média alta (58,62%), com média 133 e desvio padrão 31. Além da pontuação total, foi feita a análise dos três fatores que compõem a Escala de Resiliência de Wagnild e Young (Pesce et al., 2005). Os itens do fator I indicam resolução de ações e valores (que dão sentido à vida, por exemplo, amizade, realização pessoal, satisfação e significado da vida). Os itens do fator II são referentes às ideias de independência e determinação. E, por último, os itens do fator III, apresentam indicadores de autoconfiança e capacidade de adaptação a situações.

A média do fator I nesta pesquisa foi 80 e o desvio padrão 7. A maioria dos participantes (48,27%) obteve um escore médio alto neste fator, seguidos dos escores médio baixo (20,68%), baixo (20,68%) e alto (10,34%), como é possível verificar na Figura 2.

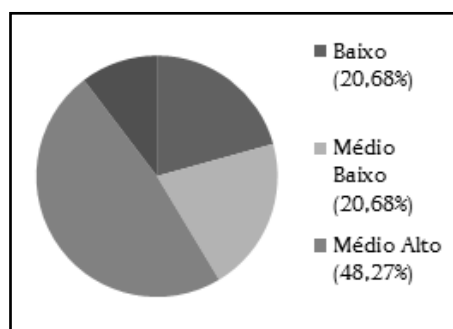


Figura 2. Distribuição dos escores do Fator I

Os resultados do fator I indicam que os participantes possuem uma boa capacidade de resolução de problemas e valores, atribuindo significado a suas vidas e possuem uma rede de apoio como, por exemplo, amigos. O escore mais baixo (4,13) nesse fator foi referente ao item “eu faço as coisas um dia de cada vez”. Possivelmente, isso se deva à demanda de atividades do dia-a-dia dos participantes. Nas entrevistas, eles relataram que têm que estudar para provas ou realizar o dever de casa no horário de almoço, entre um compromisso e outro, por exemplo. Isso revela que, muitas vezes, precisam realizar atividades cotidianas de forma fragmentada (Amazarray et al., 2009; Campos & Francischini, 2003; Oliveira & Robazzi, 2001; Oliveira, Sá, Fischer, Martins; Teixeira, 2001, Oliveira et al. 2003; Oliveira et al., 2005). Outra variável que contribuiu para a média baixa dessa questão é a idade dos participantes. De acordo com Sapienza e Pedromônico (2005), o adolescente tenta explorar uma variedade de situações com quais ele ainda não sabe lidar. Talvez essa busca de exploração possa contribuir para a realização de muitas atividades concomitantemente, o que pode vir a gerar sobrecarga, no caso do jovem aprendiz.

No fator II foi obtida uma média de 26 e desvio padrão de 5. A maioria dos participantes obteve escores médio-baixos (37,93%), seguidos dos escores médio-altos (31,03%), baixos (17,24%) e altos (13,79%), como pode ser visto na Figura 3.

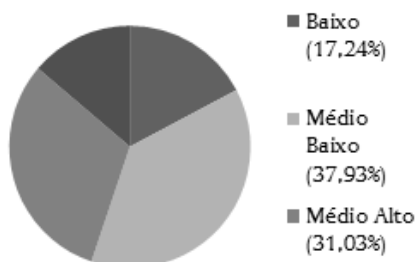


Figura 3. Distribuição dos escores do Fator II

Assim, pode-se afirmar que, em relação à independência e determinação, os participantes apresentaram níveis médio-baixos, provavelmente por questões da própria adolescência e, por ainda estarem emocionalmente e financeiramente dependentes dos pais, embora já possuam um emprego e salário.

No fator III, a média foi 27 e o desvio padrão 4, com a maioria com escores médio-altos (37,93%), seguidos dos escores médio-baixos (27,58%), baixos (17,24%) e altos (17,24%), como pode ser visto na Figura 3.

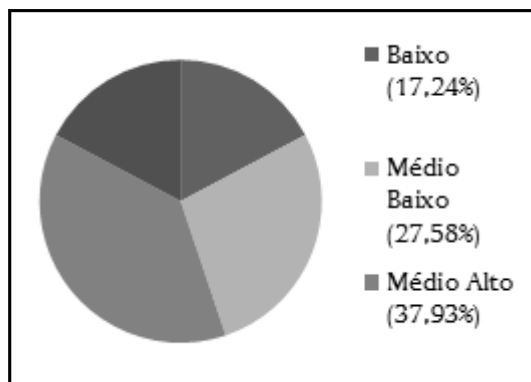


Figura 4. Distribuição dos escores do Fator III

Os resultados deste fator demonstram que os participantes possuem autoconfiança e adaptabilidade frente às situações, os quais são aspectos importantes para o processo de resiliência. Cabe observar que os desvios padrão nos três fatores foram consideravelmente pequenos, o que indica um grupo homogêneo, com um bom conceito de si mesmos e da vida, ligados a uma boa competência social e pessoal.

O procedimento Desenho-Estória com Tema e a entrevista semiestruturada, foram importantes para se identificar fatores de risco e de proteção presentes na amostra. No procedimento Desenho-Estória com Tema, as atitudes básicas mais frequentes foram *Aceitação* e *Insegurança*, sendo que o primeiro é explicado pela compreensão de que estão crescendo e amadurecendo com o programa de aprendizagem. Já o segundo, pode se referir ao fato de eles se sentirem, muitas vezes, inibidos no contexto de trabalho, não podendo se expressar livremente, que são aspectos identificados também nos relatos das entrevistas.

As figuras significativas com maior frequência nos Desenhos-Estória foram as figuras *fraternas* (ou outras), tanto *positivas* quanto *negativas*, e *figuras maternas positivas*. As *figuras fraternas* (ou outras) *positivas* se referem a aspectos do relacionamento com irmãos ou amigos e colegas, como companheirismo, igualdade, etc. Já as *figuras fraternas* (ou outras) *negativas* se relacionam a aspectos negativos nesses relacionamentos, como competição, rivalidade, conflito, inveja, falsidade, etc. (Trinca & Tardivo, 2000).

As *figuras fraternas* (ou outras) *positivas*, no caso dos participantes, foram representadas predominantemente pelos colegas de trabalho, os quais auxiliam os aprendizes em suas tarefas escolares e

os viam como competentes para o trabalho. E aqueles colegas, que evitavam compartilhar trabalhos com os aprendizes, diziam que eles só atrapalhavam, despertavam nos aprendizes um sentimento de inutilidade, sendo considerados por eles então *figuras fraternas (ou outras) negativas*.

As *figuras maternas e paternas* apareceram com uma frequência menor nos Desenhos-Estórias e eram *positivas*, representando mães e pais apoiadores das decisões dos jovens ou como algum chefe ou professor da instituição de aprendizagem, que acolhia os aprendizes, ouvindo seus receios e os aconselhando. Embora eventualmente os aprendizes tenham algum problema com os colegas de trabalho, o que lhes causa desgastes, relataram nas entrevistas, que conseguiam lidar com esses eventos ao conversarem ou com seus chefes ou com os professores da instituição de aprendizagem, que sempre os ensinam a como se comportarem dentro de uma empresa.

Ainda, no resultado dos Desenhos-Estórias desses jovens, apareceram com frequência os *sentimentos derivados do instinto de vida*, tais como, alegria, amor, energia instintiva, conquista e de mudança construtiva; *tendências construtivas*, tais como de aquisição, de realização e autonomia, de liberdade e crescimento; *impulsos amorosos*; *ansiedade depressiva*, frente aos quais eles procuram articulação e resolução; e mecanismos de defesa como a *racionalização*, que os ajudam a entender os obstáculos do cotidiano como forma de poderem aprender e crescer. A racionalização se torna uma importante estratégia de *coping*, uma vez que eles fazem uso da razão para enfrentar a situação por meio de explicações razoáveis e elementos lógicos (Castro et al., 2012). A utilização desse mecanismo de defesa fica muito evidente, quando eles relatam que estão enfrentando dificuldades em seu local de trabalho ou com a conciliação trabalho-escola, mas isto faz com que eles cresçam e aprendam.

De acordo com as entrevistas realizadas com os participantes, os ensinamentos e a atuação dos professores das instituições de aprendizagem foram responsáveis pelo desenvolvimento desses aspectos encontrados no Desenho-Estória. Assim pode-se afirmar que as instituições de aprendizagem estão sendo promotoras de fatores de proteção, facilitando o processo de resiliência ao proporcionar segurança e afeto aos Jovens Aprendizes (Hawley & Dehaan, 1996; Pesce et al., 2004, Poletto, 2007, Rutter, 2013).

Os aspectos formais analisados no Desenho-Estória com Tema desses jovens indicaram calma, introversão, tristeza, interiorização e insegurança, além de compatibilidade com a idade (entre 15 e 21 anos) e adequação quanto ao desenho, à estória e ao título. Quanto às entrevistas foram construídas sete categorias: *motivos, conciliação trabalho e escola, sentimentos, representações do trabalho atual, aspectos positivos e negativos de ser jovem aprendiz, proteção e acompanhamento, diferenças percebidas em si*.

Na categoria *motivos* pode-se observar que, embora a maioria dos aprendizes tenha conhecido o programa de aprendizagem por meio de algum familiar, os motivos que os levaram a cursar o programa foram intrínsecos e extrínsecos. Nos motivos intrínsecos são encontrados os interesses próprios, como sonho ou busca da independência, além de serem incentivados pelos pais. Esses dados são semelhantes aos encontrados por Amazarray et al. (2009), que identificaram como motivação intrínseca dos Jovens Aprendizes o *“incentivo da família, busca do primeiro emprego e por novas experiências e conhecimentos, curiosidade em relação ao mercado de trabalho e ambiente laboral agradável”* (p.334). Como motivação extrínseca se encontra a obtenção do dinheiro. Para Woolfolk (2000), a motivação é o que estimula, direciona e mantém um comportamento, sendo que tanto intrínsecas quanto ex-

trínsecas são importantes. De acordo com a autora, a motivação intrínseca é derivada do interesse ou curiosidade, uma tendência natural de procurar vencer desafios, sendo a atividade em si recompensadora. Já a motivação extrínseca leva a conseguir algo pela atividade, no caso do Jovem Aprendiz o dinheiro, assim não se interessam pela atividade em si, mas pelo que se consegue lucrar com ela.

A categoria *conciliação trabalho-escola* se refere à conciliação feita pelos jovens aprendizes entre trabalho e escola e a como eles percebem seu cotidiano e tempo disponível. A conciliação trabalho-escola é vista por eles como muito complicada, estressante e difícil, principalmente, no início das atividades. O cotidiano desses jovens é visto como “*muito corrido*” (Entrevistado 2). Um dos participantes relata que sai de sua casa às 6h30 da manhã para trabalhar, volta para a casa à tarde por 20 minutos e volta da escola para casa entre 22h30 e 00h30. Eles frequentam de três a quatro ambientes diferentes, todos com horários muito rígidos, durante todos os dias úteis da semana e para isso utilizam ônibus, vans disponibilizadas pelas fábricas ou são auxiliados pelos pais. Pode-se observar nas atividades relatadas pelos aprendizes que eles passam sentados a maior parte do dia. Isso se caracteriza como um fator preocupante da saúde desses jovens, uma vez que, de acordo com os estudos de Pires, Duarte, Pires e Souza (2004), as atividades físicas são importantes para a prevenção de doenças crônicas não transmissíveis, que possuem a sua origem principalmente na infância e na adolescência.

O tempo para esses jovens é visto como “*Corrido (risos)! Muito corrido!*” (Entrevistado 2). Como foi visto anteriormente, eles passam pouquíssimo tempo em suas casas e com seus familiares. Uma participante relata “*vejo a minha mãe 10 minutos por dia*” (Entrevistado 6). Isso pode explicar, porque no Desenho-Estória apareceram, com pouca frequência, as figuras maternas e paternas, sendo essas frequências mais relacionadas aos chefes e professores do que aos pais. No entanto, como a *conciliação trabalho-escola* é vista como algo estressante, eles buscam seus familiares e amigos como uma “*válvula de escape*”, uma forma de “*desestressarem*”. O que esses adolescentes chamam de “*válvula de escape*”, a Psicologia compreende como estratégia de *coping*. Os adolescentes possuem diferentes estratégias de *coping* de acordo com o gênero. Os rapazes buscam mais atividades competitivas e as moças maiores investimentos nos relacionamentos próximos (Dell’Aglia, 2003). Além disso, a convivência com os pais é um importante recurso para o jovem, tornando-se um ponto significativo para intervenções com vistas ao desenvolvimento da resiliência (Fergus & Zimmerman, 2005).

Um elemento destacado nas entrevistas é o tempo para os estudos. Na escala de resiliência pode-se observar que os aprendizes atingiram uma média baixa na questão “*Eu faço as coisas um dia de cada vez*”. Isso é ilustrado nas entrevistas, quando os adolescentes relatam que fazem suas atividades extra-escolares no seu horário de almoço e no caminho entre suas atividades. Uma das participantes relata que realiza essas atividades de forma compactada e espalhada ao longo do seu dia e outra, que estuda partes da matéria durante toda a semana para poder realizar uma prova.

Quanto aos *sentimentos* presentes em seus relatos, os aprendizes afirmam que se sentem muito bem ao exercerem suas funções, sentem-se “*como uma profissional*” (Entrevistado 6). Aqui se pode perceber a valorização por ser um adolescente empregado, como um aspecto positivo também discutido em outros estudos (Amazarray et al., 2009; Oliveira et al., 2003; Oliveira et al., 2005; Oliveira et al., 2010; Silva & Trindade, 2013). Além disso, os colegas de trabalho são como uma família para eles, o que corrobora os dados encontrados no Desenho-Estória, no qual aparecem como figuras fraternas

ou outras positivas. Às vezes, eles também se sentem como “*inúteis*” (Entrevistado 3) e ficam magoados, quando colegas os confundem com incapazes para realizar o trabalho. Esse achado confirma o obtido por Poletto (2007) sobre como o ambiente poder ser tanto um ambiente promotor de fatores positivos, como de fatores de risco, dependendo do contexto.

Quanto à *representação do trabalho* na sua vida deles, eles o consideram como uma oportunidade para aprender, iniciar a carreira e receber dinheiro. Assim pode-se perceber que para eles há vantagens em ser um jovem aprendiz e revela como eles percebem o presente e o futuro. Aparecem na fala dos jovens algumas vantagens com relação aos pares, porque recebem salário, já possuem experiência na área que querem se profissionalizar ou, se esta não for a área que eles querem se profissionalizar, eles dizem que, por já terem essa experiência, já terão certeza do que fazer no futuro. Esses dados concordam com os de Lopez e Little (1996), que afirmam que a competitividade é uma estratégia de *coping* utilizada pelos adolescentes, principalmente pelos meninos. Com relação ao presente e ao futuro, eles consideram, principalmente, que os ensinamentos que eles estão tendo agora levarão para o resto da vida. Aprender a lidar com as pessoas e com as situações do dia-a-dia é o que eles mais destacam como ganhos importantes que o programa de aprendizagem lhes trouxe, mesmo que a área que eles atuam agora não seja a que eles pretendam atuar no futuro. Além disso, eles afirmam que o trabalho atual é “*o início da carreira*” (Entrevistado 4).

Os dados obtidos na categoria *representação do trabalho* podem ter influência na categoria seguinte, *aspectos positivos negativos de ser um jovem aprendiz*. Quando questionados sobre esse tema, mostram dificuldades em responder qual seria o ponto negativo e, quando pensam em algum, dizem que é a falta de tempo, mas que isso é compensado pelo aprendizado que estão recebendo.

Portanto, pode-se analisar a inserção do jovem aprendiz no mercado de trabalho como algo importante para eles, por estarem desempenhando um papel social e por iniciarem sua carreira em empresas avaliadas por eles como muito boas. Essa inserção no mercado de trabalho é facilitada pelos superiores e colegas de trabalho, mas esses mesmos colegas, por vezes, confundem as funções do jovem aprendiz.

Quanto ao *acompanhamento e proteção* fornecidos pelas empresas que os empregam e pelo programa de aprendizagem, os aprendizes ora se sentem protegidos e acompanhados e ora não. Isso depende de variáveis como treinamentos, relacionamento com os colegas e superiores e o auxílio que eles recebem para manejar atividades-tempo.

Na última categoria analisada estão as *diferenças percebidas em si* antes e após o início do programa de aprendizagem. Os aprendizes relatam que após o início do programa eles adquiriram maior responsabilidade, seriedade, dedicação, amadurecimento, determinação, disciplina, organização, crescimento e passaram a valorizar o trabalho e os familiares. Por desenvolverem esses aspectos os aprendizes se mostram muito satisfeitos pela oportunidade recebida.

CONCLUSÃO

Os estudos sobre resiliência diferem quanto à população e aos contextos, o que torna primordial estudar as características específicas de cada população a fim de identificar os elementos chaves do

processo de resiliência e para mapear as intervenções. Os resultados alcançados permitiram identificar que os principais fatores de risco presentes na vida dos jovens analisados foram: o cotidiano corrido, a ausência no ambiente familiar e as figuras fraternas negativas, que confundem a função do jovem aprendiz. Apesar de tais fatores de risco, foram identificados importantes fatores de proteção, dentre os principais: boa aceitação de si mesmo; figuras fraternas positivas que os ajudam a conciliar trabalho-estudo e a manejar o estresse do cotidiano; tendências positivas, que os levam a buscar a construção de seu futuro profissional, e as representações e vantagens que o atual emprego lhes oferece.

Dentre as principais estratégias de *coping* identificadas, o investimento em relacionamentos próximos tem destaque, uma vez que para “aliviar o estresse” eles buscam a companhia da família e de amigos. A análise global permite concluir que os jovens estudados apresentaram um bom processo de resiliência, sendo o aprendizado do trabalho um elemento importante em suas vidas e na construção de sua identidade. O papel desempenhado pelos professores e pela instituição de formação é central para que a experiência de trabalho seja positiva e transformadora, apesar das dificuldades inerentes ao processo.

Os resultados desta pesquisa poderão auxiliar instituições de aprendizagem, empresas, famílias e Jovens Aprendizes a entenderem os fatores de risco e proteção presentes na conciliação estudo-trabalho, assim como as estratégias mais adequadas para enfrentamento da situação. Buscou-se, assim, contribuir para uma compreensão mais global do desenvolvimento psicossocial desses jovens trabalhadores e do processo de desenvolvimento da resiliência entre eles.

REFERÊNCIAS

- Amazarray, M.R., Dutra-Thomé, L., Souza, A.P.L., Poletto, M., & Koller, S.H. (2009). Aprendiz versus trabalhador: Adolescentes em processo de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 329-338.
- Amparo, D.M., Galvão, A.C.T., Alves, P.B., Brasil, K.T., & Koller, S. H.(2008). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: Redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 165-174.
- Andrade, M.M. (2010). *Introdução à metodologia do trabalho científico: Elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo: Atlas.
- Angst, R., Back, C.M., Amorim, C.A., & Moser, A.M. (2009). Resiliência: A universidade na terceira idade como fator de proteção. In *Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 4341-4353. Curitiba, PR.
- Barlach, L., Limongi-Franca, A.C., & Malvezzi, S. (2008). O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 101-112. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003496902008000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 de outubro de 2013.
- Brasil. (2002). Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Inspeção do Trabalho. Departamento de Segurança e Saúde do Trabalho. Nota Técnica Nº. 06, de 18/02/2000,

- alterada pela Portaria No. 20, de 13/09/2001. In C. G. C. Lima, (Org.), *Impacto do trabalho precoce na vida de crianças e adolescentes: Aspectos de saúde física e mental, cultural e econômica*. Brasília: MTE, Subdelegacia do Trabalho em Ribeirão Preto. Disponível em www.mte.gov.br/fisca_trab/pub_trab_inf.zip. Acesso em 15/11/2013.
- Brasil (2005). *Decreto Lei Nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005*. Disponível em: <http://www.conexaoaprendiz.org.br>. Acesso em 20 de setembro de 2013.
- Campos, H.R., & Francischini, R. (2003). Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 119-129.
- Castro, P.F., Santos, E.D., Silva, P.C., Sousa, S.A.A., Ferreira, G.S., Galvão, N.A.R., & Souza, R.M. (2012). A utilização do procedimento de Desenho-Estória com Tema no desenvolvimento de pesquisas em iniciação científica. In D M. Amparo, E. T. K. Okino, F.L. Osório, C. L. C. Hisatugo, & M. Tavares, (Orgs.). *Métodos projetivos e avaliação psicológica: Atualizações, avanços e perspectivas*. (pp. 241-255). Brasília: Associação Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos.
- Dell’Aglío, D.D. (2003). O processo de *coping* em crianças e adolescentes: adaptação e desenvolvimento. *Temas em Psicologia*, 11(1), 38-45. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100005&lng=pt&lng=pt. Acesso em 07 de junho de 2014.
- Fergus, S., & Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Fischer, F.M., Oliveira, D.C., Teixeira, L.R., Teixeira, M.C.T.V., & Amaral, M.A. (2003). Efeitos do trabalho sobre a saúde de adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(4), 973-984.
- Fischer, F.M., & Galasso, L. (2008). *O trampo, a saúde e o futuro...: Livro do professor*. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública – USP.
- Grunspum, H. (2008). A criança resiliente: Resiliência e vulnerabilidade na criança. In Assumpção Júnior, F.B., & Kuczynski, E. (Orgs.). *Situações psicossociais na infância e na adolescência*. São Paulo: Atheneu.
- Hawley, D.R., & DeHann, L. (1996). Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives. *Family Process*, 35(3), 283-298.
- Job, F.P.P (2003). Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações. Tese de Doutorado em Administração de Empresas. EAESP/FGV, São Paulo.
- Libório, R.M.C., & Ungar, M. (2010). Resiliência oculta: A construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3). Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 de Outubro de 2013.
- Lopez, D.F., & Little, T.D. (1996). Children’s action-control beliefs and emotional regulation in the social domain. *Developmental Psychology*, 32, 299-312.
-

- Martins, M.C.F., Onça, S.S., Emílio, E.R., & Siqueira, M.M.M. (2012). Resiliência: Uma breve revisão teórica do conceito. In M. M. Rezende, & M. G. V. Heleno, (Orgs.), *Psicologia e promoção de saúde em cenários contemporâneos*. (pp. 97-156). São Paulo: Vetor.
- Oliveira, A.L. (2007). Comportamento organizacional e pesquisa qualitativa: Algumas reflexões metodológicas. In E. M. Q. O. Chamon, (Org.), *Gestão e comportamento humano nas organizações*. (pp. 180-205). Rio de Janeiro: Brasport.
- Oliveira, B.R.G., & Robazzi, M.L.C.C. (2001). O trabalho na vida dos adolescentes: Alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 9, 83-89.
- Oliveira, D.C., Fischer, F.M., Amaral, M.A., Teixeira, M.C.T.V., & Sá, C.P. (2005). A positividade e a negatividade do trabalho nas representações sociais de adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 125-133.
- Oliveira, D.C., Fischer, F.M., Teixeira, M.C.T.V., & Amaral, M.A. (2003). A escola e o trabalho entre adolescentes do ensino médio da cidade de São Paulo: Uma análise de representações sociais. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5, 27-39.
- Oliveira, D.C., Fischer, F.M., Teixeira, M.C.T.V., Sá, C.P., & Gomes, A.M.T. (2010). Representações sociais do trabalho: Uma análise comparativa entre jovens trabalhadores e não trabalhadores. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(3), 763-773.
- Oliveira, D.C., Sá, C.P., Fischer, F.M., Martins, I.S., & Teixeira, L.R. (2001). Futuro e liberdade: O trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 6, 245-258.
- Pesce, R.P., Assis, S.G., Avanci, J.Q., Santos, N.C., Malaquias, J.V., & Carvalhaes, R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Caderno de Saúde Pública*, 2(21), 436-448.
- Pesce, R.P., Assis, S.G., Santos, N., & Oliveira, R.V.C. (2004). Risco e proteção: Em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 135-143.
- Pinheiro, A.B. (1999). *O trabalho precoce em adolescentes matriculados em escolas municipais da zona sul do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.
- Pinheiro, D.P.N. (2004). A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 67- 75.
- Pires, E.A.G., Duarte, M.F.S., Pires, M.C., & Souza, G. S. (2004). Hábitos de atividade física e o estresse em adolescentes de Florianópolis-SC, Brasil. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 12(1), 51-56.
- Poletto, M. (2007). *Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Ribeiro, P.M., & Gualda, D. M. R. (2011). Gestação na adolescência: A constru o do processo saúde-resiliência. *Escola Anna Nery*, 15(2), 361-371.
-

- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience: Clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474-487.
- Sapienza, G., & Pedromonico, M.R.M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 17 de Outubro de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722005000200007>.
- Savóia, M.G. (1999). Escalas de eventos vitais e de estratégias de enfrentamento (Coping). *Revista de Psiquiatria Clínica*, 26(2), 57-67.
- Silva, R.D.M., & Trindade, Z.A. (2013). Adolescentes aprendizes: Aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 73-86.
- Trinca, W. (1972). *O desenho livre como estímulo de apercepção temática*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Trinca, W., & Tardivo, L.S.L.P.C. (2000). Desenvolvimento do Procedimento de Desenhos-Estórias (D-E). In J. A. Cunha, (Org.). *Psicodiagnóstico-V*. (5ª ed.; 428-438). Porto Alegre: Artmed.
- Wagnild, G.M., & Young H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178. Disponível em: <http://www.resiliencescale.com/wp-content/uploads/2014/06/Wagnild-Young-psychom-R.pdf>.
- Woolfolk, A.E. (2000). *Psicologia da Educação*. (7ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido em 24/06/15
Revisto em 04/01/16
Aceito em 10/01/16

