

REPRESENTAÇÃO DO *SELF* EM PRÉ-ADOLESCENTES
EM SITUAÇÃO DE RISCO: MÉTODO DE AUTOFOTOGRAFIA

Fabiana Borowsky

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia sob a orientação da Profa. Dra. Sílvia Helena Koller

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

Porto Alegre, Dezembro de 2002.

“O olhar ensina um pensar generoso que, entrando em si, sai de si pelo pensamento de outrem que o apanha, e o prossegue. O olhar identidade do sair e do entrar em si, é a definição mesma do espírito”.

Marilena Chauí

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	
Introdução	07
CAPÍTULO II	
Método	33
2.1. Participantes e contexto	33
2.2. Material e procedimentos	35
CAPÍTULO III	
Resultados e Discussão	37
Referências	68
ANEXOS	
Anexo A - Consentimento Informado	72
Anexo B - Entrevista Inicial	73
Anexo C - Entrevista Final	74
Anexo D - Fotografias Realizadas pelos Participantes	75
Anexo E - Fotografias do Ambiente dos Participantes Obtidas pela Pesquisadora, a partir da sua Inserção Ecológica	98

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Figura 1. Níveis de desenvolvimento humano segundo a abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner (extraído de Brito, 1999)	13
Tabela 1. Dados Bio-Sócio-Ecológicos dos Participantes	38
Tabela 2. Número de Fotografias por Participante	45
Tabela 3. Frequência de Resposta sobre o Conteúdo da Fotografia Preferida por cada Participante	46
Tabela 4. Frequência de Categorias Referentes à Fotografia que cada Participante Considera como uma Representação do seu <i>Self</i> (por Sexo)	48
Tabela 5. Frequências das Categorias Presentes nas Fotografias de acordo com o Relato dos Participantes por Sexo	49
Tabela 6. Frequências das Categorias Presentes no Conteúdo das Fotografias Referentes ao Contexto por Sexo	54
Tabela 7. Categorias presentes nas Fotografias de acordo com a Análise de Conteúdo	55

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo retratar, através do método autofotográfico, a realidade de pré-adolescentes em situação de risco social e pessoal - contextos ecológicos e histórias pessoais e sua representação de *self*. A amostra foi composta por oito pré-adolescentes (quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino), com idades entre onze e doze anos, de um município do interior do Rio Grande do Sul (Vera Cruz), que freqüentam o Centro Educacional Assistencial e Recreativo da Criança e do Adolescente (CEARCA). Foi solicitado a cada participante que respondesse a pergunta “Quem é você?” utilizando fotografias tiradas do contexto ecológico no qual se desenvolvem. Os participantes foram entrevistados para obtenção de dados bio-socio-ecológicos e sobre as fotografias produzidas por eles. Os resultados demonstraram que o método autofotográfico permitiu que os pré-adolescentes respondessem à pergunta, apresentando aspectos da sua interação pessoa-ambiente e suas relações no contexto ecológico, que expressam sua condição de pessoa em desenvolvimento em situação de risco social e pessoal. Todavia, aspectos de proteção ao desenvolvimento foram apontados, como relações de amizade, integrantes da rede de apoio social e afetivo e características individuais que favorecem a resiliência.

Palavras-chave: risco, proteção, resiliência, contexto ecológico, método autofotográfico.

ABSTRACT

This study aimed to portrait social and individual at risk preadolescents' reality through the autophotographic method, by expressing their context, life histories and self-representation. Eight preadolescents (four girls and four boys, 11-12 years old) composed the sample. They live in a small town (Vera Cruz), and attended to an Educational and Assistance Center for Recreation of Children and Adolescents (CEARCA). It was asked, "Who are you?" to the boys and girls, using photographs of their ecological context. The participants were also interviewed about bioecological and social data e about the photographs taken for them. The results showed that the autophotographic method allowed them to answer the question, showing person-context interactions aspects and their relations at the ecological context, which express their condition of developing persons at risk situation. However, protective factors were pointed out, such as friendship relations, membership of a social and emotional network and individual characteristics that promote resilience.

Keywords: Risk, protective factors, resilience, ecological context, autophotographic method.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O interesse pelas dificuldades que crianças e adolescentes em situação de risco social vivenciam tem aumentado, tanto nos meios de comunicação quanto nos meios acadêmicos. Na academia, segundo Monteiro e Dollinger (1996), houve um aumento de pesquisas sobre crianças e adolescentes de rua, observado através de trabalhos publicados na Base de Dados do *PsychLit* (Psychology Literature, <http://www.apa.org>). No período de 1974-1986, constava apenas um trabalho. Já no período de 1987-1994, constavam aproximadamente sessenta estudos. Esforços da psicologia em abordar o tema da criança e do adolescente em situação de risco são significativos, porque os estudos científicos auxiliam na sistematização de informações que, aplicadas às políticas públicas, podem chamar a atenção das autoridades e da população, para a implementação de programas sociais, e assim oferecer mais incentivo a novas pesquisas com essas crianças e adolescentes. Políticas públicas e pesquisas científicas devem estar associadas, também, como enfatizam Monteiro e Dollinger (1996), pois “as pesquisas com essa população dependem de programas para que se possa ter acesso a uma amostragem.” (p. 46)

O presente trabalho teve como objetivo observar a interação pessoa–ambiente e retratar a realidade de jovens em situação de risco social e pessoal. Foram escolhidos pré-adolescentes de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul (Vera Cruz) com os quais são investigadas as percepções de suas realidades (contextos e histórias) e de si mesmos - suas representações do *self*. Para tal, foi utilizada a técnica de autofotografia de Ziller e Santoya (1988). Ao serem solicitados pela questão “Quem é você?”, utilizaram fotografias tiradas do contexto ecológico no qual se desenvolvem para elaborar suas respostas. Esta técnica permite ao pré-adolescente que lance o seu olhar sobre si mesmo e sobre o meio ambiente com o qual interage e que influencia seu desenvolvimento. Chauí (1988) afirma que: “olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento, pois quem olha, olha de algum lugar” (p. 33) e “percebe, observa, reflete, julga os objetos, pessoas, a partir desse lugar.” (p. 35)

Este estudo visa, ainda, a desmistificar a visão excludente de que este pré-adolescente pobre é marginal, delinqüente ou violento, e mostrar que ele adquire estratégias positivas para enfrentar essa situação de risco. Estudos recentes sobre desenvolvimento humano observam

que, em seus ambientes menos favorecidos, crianças e adolescentes, aprendem e alcançam muito, se comparadas às crianças e aos adolescentes que vivem em ambientes mais favoráveis, mas acabam sendo consideradas fracassadas ao serem avaliadas por outros critérios (Nunes, 1994). Dessa forma, torna-se importante oportunizar um espaço no qual estas crianças e adolescentes possam expressar o seu próprio olhar, a sua percepção do ambiente em que vivem, e as formas encontradas por eles para conviver com as situações difíceis que vivem.

Segundo Koller (1998), crianças em situação de rua, que vivenciam constantes circunstâncias de risco, como contaminações por doenças sexualmente transmissíveis, fome, frio, drogas e agressões físicas, “são seres humanos em desenvolvimento, que apresentam características psicológicas sadias, apesar do ambiente hostil no qual estão vivendo desde o nascimento”. Estar em situação de risco implica a presença no âmbito pessoal ou social de fatores que possam influenciar no desenvolvimento esperado do indivíduo (Hutz, Koller & Bandeira, 1996). Muitos jovens que se deparam com situações estressantes no seu cotidiano apresentam distúrbios evolutivos, problemas de conduta, desequilíbrio emocional e psicopatologias. No entanto, outros jovens, que enfrentam as mesmas situações, superam as dificuldades de um ambiente hostil e se desenvolvem dentro dos padrões de normalidade, freqüentando a escola, estabelecendo relações de afeto com os demais para serem adultos produtivos.

Nas últimas décadas, segundo Kotliarenco e Dueñas (1992), foi despertado o interesse sobre as diferenças individuais no desenvolvimento de pessoas diante de situações ambientais semelhantes. As autoras distinguem pelo menos dois tipos de pessoas: as vulneráveis, que são aquelas que não resistem às pressões ambientais hostis, e as resilientes, que são aquelas que apresentam um desenvolvimento psicológico sadio, apesar de viverem em condições ambientais hostis.

O termo resiliência é um conceito da Física que passou a ser utilizado pela Psicologia. Resiliência significa “a capacidade que tem um corpo físico de recobrar sua forma primitiva, quando se pára de exercer pressão sobre ele” (Kotliarenco & Dueñas, 1992, p. 1). No plano psicossocial, é entendido como um enfrentamento efetivo da criança frente a eventos estressantes, severos e acumulativos. Segundo Hutz, Koller e Bandeira (1996), Rutter caracteriza a resiliência “como a capacidade de emitir uma ação com um objetivo definido e com uma estratégia de como alcançá-lo.” (p. 80)

Vulnerabilidade indica uma impossibilidade ou dificuldade de recuperação frente a uma situação que exerce pressão e/ou causa *stress* (Kotliarenco & Dueñas, 1992). Para Hutz, Koller e Bandeira (1996), vulnerabilidade “refere-se a todos aqueles elementos que agravam situações de risco ou impedem que os indivíduos respondam de forma satisfatória ao *stress*” (p. 80).

O conceito de risco está relacionado a eventos negativos da vida (Hutz, Koller & Bandeira, 1992). O impacto negativo que altos níveis de acontecimentos estressantes produzem tem sido mais freqüentemente abordado na literatura em Psicologia na atualidade, segundo Kotliarenco e Dueñas (1992). Estas autoras salientam que a literatura descreve como algumas crianças, que estão em situação de risco, ao serem submetidas a uma situação estressante, apresentam uma alteração no seu comportamento. Esta situação de *stress* pode ser provocada por condições biológicas, psicológicas, familiares e por toda a sociedade. Kotliarenco e Dueñas (1992) observam que existem diversas situações que provocam a sensação de *stress*. Classificam os estressores como “normais” e “anormais” no ciclo da vida. São considerados estressores “normais”, algumas mudanças como o nascimento de um irmão, a entrada na escola ou as visitas ao médico. Entre aqueles considerados estressores “anormais” estão a separação dos pais, hospitalização ou morte de um dos pais ou de ambos, e viver em situação de pobreza. Ao mencionar a pobreza, as autoras estão se referindo àquelas dinâmicas intrafamiliares que se produzem em uma situação de recursos materiais escassos, como moradia inexistente ou em mau estado, níveis de saúde insatisfatórios ou de doenças recorrentes, e baixa ou insuficiente escolaridade. No entanto, pessoas submetidas a situações estressantes semelhantes reagem de formas distintas. Certas crianças respondem melhor do que o esperado diante de situações adversas que enfrentam no seu cotidiano. Existem fatores que atuam como proteção contra os possíveis estressores. São os mecanismos, fatores ou processos protetivos que, segundo Hutz, Koller e Bandeira (1996), referem-se às “influências que modificam, melhoram ou alteram a resposta dos indivíduos a ambientes hostis, que predisõem a conseqüências mal adaptativas.” (p. 80)

Masten e Garmezy (1985) descrevem três fatores de proteção que são fundamentais ao desenvolvimento da pessoa: 1) características de personalidade, como autonomia, auto-estima e orientação social positiva; 2) coesão familiar e ausência de conflitos; e, 3) disponibilidade de apoio extrafamiliar, como escola, instituições ou grupo de iguais, que reforcem e encorajem a pessoa diante das adversidades experienciadas nas diferentes situações de vida.

Hutz, Koller e Bandeira (1996) salientam que a resiliência não é um fenômeno geral, ou seja, que as pessoas não são resilientes o tempo todo e em todas as situações. Pessoas que lidam bem com determinada situação estressante podem reagir negativamente quando a situação for diferente. A resiliência é uma característica complexa que envolve fatores de proteção pessoais e ambientais. Assim, a pessoa que percebe o *self* positivamente terá maior auto-estima entre outros aspectos sadios preservados, apesar da situação de risco. Uma representação do *self* positiva permite a pessoa desenvolver um fator protetivo pessoal e, assim, poder enfrentar situações estressantes. Desta forma, uma representação positiva do *self* promove a resiliência da pessoa. A condição de resiliência, segundo Alvarez, Leite de Moraes e Rabinovich (1998), perpassa grande parte da população brasileira, porém estaria mais presente em alguns extratos desta população, como por exemplo, na população de rua, de jovens institucionalizados e de idosos. Para os pré-adolescentes que estão vivendo um período de intensas transformações físicas e psicológicas e para aqueles que, além disso, ainda convivem, diariamente, com um contexto ecológico hostil, as representações positivas do *self* representam um importante fator de proteção. Para melhor entender os aspectos ecológicos, que abrangem estes fatores de risco e de proteção, será inicialmente apresentada a abordagem ecológica do desenvolvimento humano. Posteriormente, esta abordagem será contrastada com conceitos de representação de *self* postulados na construção da história da psicologia sobre o tema.

A abordagem ecológica proposta por Urie Bronfenbrenner (1979/1996, 1989, 1993, Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998) oferece uma nova perspectiva teórica para a pesquisa sobre o desenvolvimento humano. Esta percepção entende a pessoa em desenvolvimento, o ambiente e a interação que se estabelece entre ambos. Segundo Krebs (2001), “quando Bronfenbrenner propôs um modelo para representar a ecologia do desenvolvimento humano (1979), a sua maior preocupação era a de esboçar um modelo que permitisse que os estudiosos do desenvolvimento humano pudessem investigar não apenas as características da pessoa, mas também as dos ambientes em que essa pessoa vive”. Desta forma, segundo Stefanello (2000), são consideradas, principalmente, as dinâmicas que ocorrem entre a pessoa e o seu contexto, e as transformações que daí decorrem. A abordagem ecológica do desenvolvimento oferece uma visão mais ampla e positiva das condições de desenvolvimento. Este autor concorda que a criança e o adolescente podem ser vulneráveis às condições de risco que a vida impôs, mas acredita que uma visão

contextualizada desta situação permite maior compreensão da realidade desta criança e deste adolescente.

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), a Ecologia do Desenvolvimento Humano é entendida como “o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos” (p. 18). Dessa forma, a pessoa em desenvolvimento é entendida como dinâmica, em progressiva interação com seu ambiente, reestruturando-o, ao mesmo tempo em que sofre sua influência. Esta interação pessoa-ambiente requer um processo de acomodação mútua, sendo considerada um processo bidirecional, caracterizado pela reciprocidade. Sendo assim, Bronfenbrenner (1979/1996, 1989, 1993; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998) refere-se ao desenvolvimento humano como um processo através do qual a pessoa em desenvolvimento adquire uma concepção mais ampla, diferenciada e válida do ambiente ecológico e torna-se mais motivada e capaz de participar de atividades que revelam as propriedades desse ambiente, o apóiam e o reestrutam. O ambiente é um espaço que abrange dimensões materiais e psicológicas, no qual o sujeito constrói seu cotidiano (Krebs, 1997). O ambiente, conforme concebido por Bronfenbrenner (1979/1996, p. 6), difere de formulações anteriores não somente em alcance como também em estrutura e conteúdo. A orientação ecológica proposta assume uma posição teórica encontrada geralmente na literatura das Ciências Sociais, mas raramente praticada nas pesquisas. É a tese de que o ambiente influencia o desenvolvimento, na forma como é percebido e não poderia existir na realidade objetiva. Esta concepção tem suas raízes nas idéias de Kurt Lewin, para quem o ambiente mais importante de ser entendido para a pesquisa científica sobre comportamento e desenvolvimento não reflete apenas a realidade conforme existe no mundo objetivo, mas conforme é percebida subjetivamente pelas pessoas (Bronfenbrenner, 1996, p. 19). Assim, o adolescente em situação de risco pode perceber seu ambiente como hostil e se acomodar, mas pode, também, buscar estratégias para lidar com este ambiente hostil. Entre estas estratégias pode estar a busca por auxílio institucional, por grupos de iguais ou de adultos, que possam oferecer algum cuidado ou segurança para sobreviver aos riscos (Koller, 1998). Para entender melhor a estas estratégias são considerados quatro aspectos fundamentais que o modelo ecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner propõe: a Pessoa, os Processos, o Tempo e o Contexto.

A Pessoa é descrita como um conjunto de aspectos da personalidade de um indivíduo, da sua capacidade para explorar seu ambiente, estruturando e reestruturando-o, bem como das suas crenças sobre o funcionamento do mesmo (Koller, 1998). Os Processos relacionam-se aos vínculos que se estabelece entre o Contexto e a Pessoa, suas atividades cotidianas, seus papéis e relações vivenciadas. No caso do adolescente em situação de risco que busca ter um desenvolvimento mais adaptativo, apesar das dificuldades, ou seja, o adolescente mais resiliente, procura instituições que possam garantir sua segurança e sobrevivência. Já a criança mais vulnerável, apresentará comportamentos menos adaptativos, utilizando drogas, envolvendo-se em *gangs* sem buscar as instituições que poderiam auxiliá-la. O Tempo é entendido como o momento atual, o cotidiano da pessoa em desenvolvimento e também como o senso histórico da pessoa, isto é, a sua história de vida, suas experiências, suas aprendizagens, entre outros. O Contexto é definido como uma variedade de ambientes, desde a família até o amplo contexto cultural do qual a pessoa faz parte. Estes ambientes não se restringem apenas à situação imediata que afeta a pessoa em desenvolvimento. Eles se estendem, sendo também importantes, as conexões entre outras pessoas presentes no ambiente, a natureza destes vínculos e a sua influência indireta sobre a pessoa em desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1979/1996, 1989, 1993; Bronfenbrenner & Morris, 1998) define quatro sistemas que formam o Contexto da Pessoa em desenvolvimento: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Estas estruturas representam uma hierarquia de sistemas com os quatro níveis interdependentes, do mais próximo ao mais remoto, conforme apresentado na Figura 1 para crianças em situação de risco (retirado de Brito, 1999).

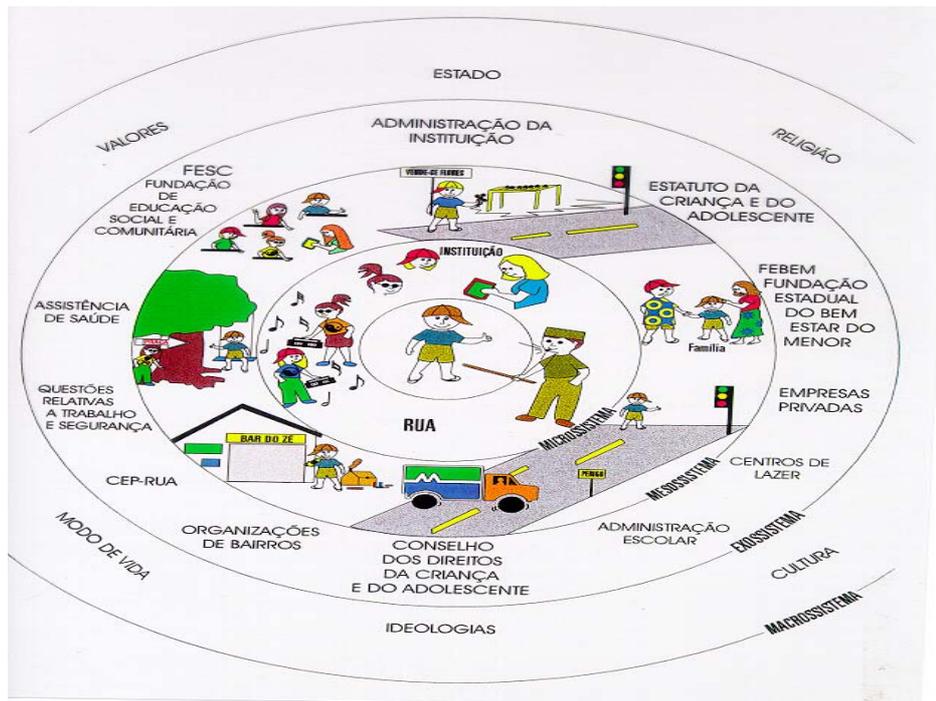


Figura 1. Níveis de desenvolvimento humano segundo a abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner (extraído de Brito, 1999)

O microsistema é o nível mais imediato do desenvolvimento da pessoa em sua atividade cotidiana. É definido por Krebs (1997), embasado em Bronfenbrenner (1992), como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, face-a-face com características físicas e materiais particulares, contendo outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e sistema de crenças” (p. 31). Segundo Krebs (1997), para o estudo da pessoa em contexto, estes elementos enfatizam “as influências sobre o crescimento psicológico das características da personalidade dos outros sujeitos significativos na vida da pessoa em desenvolvimento” (p. 32). No microsistema, a pessoa representa um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais de acordo com suas experiências.

Segundo Krebs (2001), ao definir o microsistema, Bronfenbrenner destacou seus três elementos principais: as atividades, as relações interpessoais e os papéis, classificando as atividades em dois tipos: as molares e as moleculares. As relações interpessoais foram qualificadas por três aspectos: a reciprocidade, o equilíbrio do poder e a afetividade. Os papéis, por sua vez, segundo Krebs (2001), para Bronfenbrenner, “devem ir além das expectativas que a sociedade tem sobre quem desempenha o papel, e incorporar, também, as

expectativas que a própria pessoa tem no que diz respeito ao que ela espera que os outros esperem dela” (p. 36).

O nível seguinte é o mesossistema, ou seja, o conjunto de microsistemas. Nele são incluídas as inter-relações de dois ou mais ambientes, nos quais a Pessoa em desenvolvimento participa ativamente. Para uma criança, consiste, por exemplo, nas relações em casa, na escola e com os vizinhos. O mesossistema compreende as ligações que têm lugar entre dois ou mais ambientes que contém a pessoa em desenvolvimento (por exemplo, as relações entre a casa e a escola, escola e trabalho, etc.). Para explicar a dinâmica do mesossistema, Bronfenbrenner (em Krebs, 2001) caracterizou quatro tipos de força: a participação multiambiental, as ligações indiretas, a comunicação entre os microsistemas e o conhecimento que se tem em um microsistema sobre os elementos que formam o mesossistema.

Exossistema é definido por Bronfenbrenner (1979/1996, 1989, 1993; Bronfenbrenner & Morris, 1998) como um ou mais ambientes, nos quais a pessoa em desenvolvimento não participa ativamente, mas onde ocorrem eventos que influenciam ou são influenciados pelo ambiente imediato que contém a pessoa em desenvolvimento. “O Exossistema envolve a ligação e os processos que têm lugar entre dois ou mais ambientes, e no mínimo um deles não contenha ordinariamente a pessoa em desenvolvimento, mas no qual acontecem eventos que podem influenciar processos dentro do ambiente imediato que contém a pessoa (por exemplo, para a criança, a relação entre a casa e o local de trabalho dos pais, para um pai, a relação entre a escola e um grupo de vizinhos)” (Bronfenbrenner, 1992, em Krebs, 1997, p. 33).

O macrossistema contém os níveis anteriores. É um conjunto de sistemas que se compõem de padrões de ideologia e da organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura. O macrossistema refere-se à coerência na forma e no conteúdo de sistemas de ordem inferior, no caso o microsistema, o mesossistema e o exossistema, que integram e que existem em determinada cultura ou subcultura, assim como em qualquer sistema de crença ou ideologia que sustente esta coerência (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1993, Bronfenbrenner & Morris, 1998). “O macrossistema consiste de todo um padrão externo de microsistemas, mesossistemas e exossistemas característicos de uma determinada cultura, subcultura ou outro contexto social maior, com um particular referencial desenvolvimentista-investigativo para o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social que estão incluídos em cada um desses sistemas. O macrossistema pode ser visto como a arquitetura societal de uma cultura particular, subcultura ou outro contexto social maior” (Bronfenbrenner, 1992, em

Krebs, 1997, p. 33). Essa definição, segundo Krebs (1997), procura explicar o aspecto dinâmico do desenvolvimento humano, enfatizando como ocorrem as inter-relações de contexto. “Essa perspectiva parte do princípio de que as características da pessoa dependem significativamente do grau de oportunidades que são dadas a ela, em determinada cultura e em um determinado momento da história” (p. 34). Além das oportunidades, essa dependência abrange também características pessoais, em especial, o sistema de crenças. Este sistema é definido pela cultura ou subcultura na qual a pessoa vive e são transmitidos de geração a geração (Krebs, 1997).

Segundo Krebs (1998), Bronfenbrenner alerta que as características individuais não podem ser interpretadas sem uma perspectiva ecológica, ou seja, sem que se “estabeleça a relação entre as características do ser humano ativo em desenvolvimento com seus respectivos contextos, entendidos como ambientes dinâmicos em constantes transformações” (p. 188). Bronfenbrenner (em Krebs, 2001), para explicar as interações entre as propriedades do ambiente e os atributos pessoais de um ser em desenvolvimento, usou a expressão propriedades da pessoa em uma perspectiva ecológica e explicou que “sob a perspectiva ecológica, as propriedades da pessoa abordam tanto a cognição em contexto quanto às características sócio-emocionais e motivacionais” (Krebs, 2001). Para referir-se às propriedades da pessoa, Bronfenbrenner usa o termo competências (Krebs, 1998). Competência é definida como a demonstração da aquisição e promoção do desenvolvimento e de habilidade, quer intelectual, física, sócio-emocional ou a combinação destas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Bronfenbrenner (em Krebs, 2001) classificou a competência em três níveis. No nível um, a “competência pessoal é avaliada em função do seu *status* em relação ao ambiente em que ela estivesse inserida”. O nível dois foi identificado por duas características da pessoa: a) a sua competência cognitiva geral, baseada na capacidade da pessoa para relacionar-se, executar tarefas, etc., nos diferentes contextos em que participasse. Era avaliada por outras pessoas que tivessem uma capacidade específica para esta avaliação; e, b) diz respeito à competência para funcionar efetivamente em grupos específicos de tarefas e atividades relativas a um determinado ambiente.

Bronfenbrenner (em Krebs, 2001), além da competência cognitiva, também fez referência ao temperamento, ao caráter e à personalidade como competências pessoais. O termo temperamento tendo sido usado para referir-se às características de bebês e de crianças jovens. Enquanto caráter e personalidade são usados para referir-se às características de crianças maiores, adolescentes e adultos.

Segundo Krebs (2001), ao propor sua teoria dos sistemas ecológicos, Bronfenbrenner fez duas proposições para mostrar a interação entre os atributos da pessoa e os parâmetros do contexto. Na primeira proposição, refere-se ao termo “desenvolvimentalmente instigadoras”, ou seja, “os atributos da pessoa mais apropriados para modelagem do seu desenvolvimento, são os modos de comportamento ou crenças que refletem uma orientação ativa, seletiva e estruturada para com o ambiente e/ou tende a provocar reações oriundas do ambiente” (Bronfenbrenner, 1992, p. 225, em Krebs, 2001). A segunda proposição é uma síntese do que ele denominou como um sistema ecológico, isto é, “nenhuma característica da pessoa existe ou exerce influência no desenvolvimento de forma isolada. Cada qualidade humana é intrinsecamente envolvida, e encontram os seus significados e mais profundas expressões em ambientes particulares, dos quais a família é o principal exemplo. Como resultado, há sempre um entrelaçamento entre as características psicológicas da pessoa e as de um ambiente específico, uma não pode ser definida sem referência à outra” (Bronfenbrenner, 1992, p. 225, em Krebs, 2001).

Bronfenbrenner e Morris (1998) reformulam alguns aspectos de suas proposições teóricas anteriores e propõem o Modelo Bioecológico. Destacam que o Processo, entre os quatro elementos, deve ser considerado como central. Segundo Copetti (2001), “o desenvolvimento humano acontece através de processos progressivamente mais complexos de interações recíprocas entre um ativo organismo biopsicológico humano evoluindo e as pessoas, objetos e símbolos no ambiente externo imediato” (p. 18). Esses processos abrangem formas particulares de interação, as quais envolvem organismos e ambiente, e operam por um período de tempo, produzindo o desenvolvimento humano (Copetti, 2001). Essas interações são chamadas de processos proximais (Bronfenbrenner e Morris, 1998). Os processos proximais são considerados como os instrumentos fundamentais para o desenvolvimento. A força, a forma, o conteúdo e direção do processo proximal variam de acordo com a junção de características do desenvolvimento da pessoa, do ambiente (imediato e mais distante), a natureza dos resultados do desenvolvimento, mudanças e continuidades sobre o tempo do curso de vida e período histórico em que a pessoa tem vivido (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Estipulam que a força do processo proximal varia sistematicamente como a função do contexto ambiental e das características da pessoa. Assim, os efeitos deste processo proximal variam dependendo do resultado desenvolvimental. No impacto desenvolvimental do processo proximal sobre o crescimento da criança em ambiente desorganizado ou em desvantagem é esperado que ocorra principalmente resultados refletindo disfunção no

desenvolvimento. Em contraste, para resultados indicando competência no desenvolvimento, os processos proximais são posicionados como provavelmente tendo sido de grande impacto em ambientes estáveis e favoráveis.

Recentemente, Bronfenbrenner e Morris (1998) chamam a atenção para as disposições, recursos e demandas da pessoa, para melhor defini-la. Disposições referem-se aos aspectos da pessoa, que acionam e mantêm a interação com o ambiente. Diversos comportamentos no processo evolutivo (birra, choro compulsivo, reações altruístas, habilidades sociais, etc.) definem alguns padrões de respostas ambientais, e a leitura dessa interação (pessoa-ambiente) pode direcionar o desenvolvimento. Recursos consistem nas características, de caráter subjetivo, adquiridas e internalizadas pela interação da pessoa com o ambiente no decorrer do processo de socialização, como suas experiências (relações de apego), habilidades (competência social), experiência (escolaridade), que são requeridas para a manutenção do efetivo funcionamento da mesma no ambiente. São recursos reais, psicológicos, dos quais a pessoa se utiliza para implementar (ou não) seu desenvolvimento. Demandas consistem nas características inerentes, como o próprio gênero, etnia, herança genética, temperamento, que convidam ou desencorajam reações do ambiente (Alves, 2002; Bronfenbrenner & Morris, 1998; De Antoni & Koller, 1998). Estes três aspectos combinados formam a estrutura da Pessoa, e podem direcionar e fortalecer o desenvolvimento da mesma.

As características da Pessoa dentro da Teoria dos Sistemas Ecológicos, por integrar aspectos biopsicossociais, relacionam-se diretamente com as possibilidades dos indivíduos de manter ou modificar o sentido e a direção do processo evolutivo, viabilizando sua leitura como característica de promoção de resiliência (Alves, 2002).

A pessoa neste estudo é definida através da representação de *self*, ou seja, pela percepção que o pré-adolescente tem de sua realidade (contextos ecológicos e histórias) e de si mesmo, expressa através da autofotografia. Conforme mencionado anteriormente, a representação positiva do *self* é considerado um aspecto protetivo e promotor de resiliência.

O uso do método autofotográfico para pesquisar a representação de *self* é de uma certa forma inovador, especialmente em estudos brasileiros, com populações de risco. No entanto, o interesse teórico pelo conceito de representação do *self*, segundo Harter (1998), pode ser traçado a partir da filosofia grega, como revelado na expressão em inglês arcaico das primeiras traduções - *know thyself*, ou seja, conhece-te a ti mesmo. Pesquisadores contemporâneos do conceito de *self* prestam maior homenagem para James (1890, 1892) e

para os interacionistas simbólicos Cooley (1902), Mead (1925, 1934) e Baldwin (1825, 1906), que desenvolveram novas definições para o conceito.

As contribuições de James (1890) foram fundamentais para o início da discussão sobre o tema. Segundo Pessoa (1998), para William James “as mentes relacionam-se com o mundo dos objetos, pois elas existem pela consciência que têm desses objetos (de conhecê-los, de aceitá-los ou rejeitá-los)” (p. 125). Sua distinção entre aspectos fundamentais do *self*: o *I* (Eu) e o *My* (Meu), o “Eu” puro e o “Eu” empírico (Pessoa, 1998), o *self* como participante e o *self* como objeto foram fundamentais para os estudos iniciais de representação de *self*. Para James, o *I* era o conhecimento, enquanto o *My* representava um agregado empírico de eventos objetivamente conhecidos pelo *self*. O *I-self* é o agente ativo responsável pela construção do *My-self*. O *I-self*, também, referia-se a aspectos de qualidade, continuidade pessoal através do tempo e da distinção do seu *self* de uma pessoa. A dicotomia *I-self/My-self* tem permanecido viável e tem conduzido a recentes elaborações, particularmente, de pesquisadores da infância (James, 1890; Kohlberg, 1984).

Para James (1890), o *My-self* poderia ser subdividido em componentes: *Self-material* (inclui as coisas com as quais as pessoas se identificam abrangendo o corpo, bem como, as posses, a casa, os amigos e a família, ou seja, objetos, eventos, ambientes e interações); *self-social* (características reconhecidas pelos outros, ou seja, a pessoa); e, *self-espiritual* (parte interna compreendida pelas idéias, disposições, julgamentos morais, ou seja, valores e crenças internalizados a partir da interação com pessoas, objetos e símbolos em vários níveis sistêmicos). James, também, procurou impor uma estrutura hierárquica que estes *selves* constituem. O fundamental desta hierarquia é o *self-material*. Nas próximas posições, estão o *self-social* e o *self-espiritual*. Dessa forma, a partir da teoria de James, surgiram temas que anteciparam questões contemporâneas sobre o *self*. Estas questões incluem a distinção entre “Eu” e “Meu” *selves*, uma multidimensional hierárquica visão do *self* e, ainda, a importância do ambiente no desenvolvimento do *self* (ou seja, processos de desenvolvimento). Estes aspectos, embora contenham divisões e estruturas hierárquicas de influência concordam com postulados atuais da abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner. Esta, embora sistêmica, ou seja, não estrutural como a proposta de James, enfatiza, também, o papel da interação da pessoa com o seu mundo ecológico, pontuado por outras pessoas, objetos e símbolos, que constroem a sua história e a própria pessoa. Desta forma, o desenvolvimento se dá, por meio dos processos proximais que estabelece com seu ambiente ecológico.

A contribuição dos interacionistas simbólicos, da mesma forma que a abordagem ecológica do desenvolvimento humano, contrasta com James (1890), uma vez que enfatiza os aspectos sobre o como as interações sociais com os outros influenciam profundamente na formação e na representação do *self*. Para Cooley (1902), Mead (1925, 1934) e Baldwin (1845, 1906), o *self* deve ser visto como uma construção social. Cooley (1902) afirmou que o *self* é a representação do que a pessoa imagina que os outros pensam a respeito dela, incluindo a aparência, as motivações, as ações e o caráter. Assim, a idéia de *self* era compreendida por três aspectos: a) a representação que a pessoa tem da sua aparência para a outra; b) a representação do julgamento da pessoa sobre a sua própria aparência; e, c) a auto-estima, associada à representação do julgamento feito pelos outros e percebido pela pessoa. Estes componentes, gradualmente, são removidos de suas origens sociais iniciais, através de um processo de internalização, para serem adotadas na representação de *self* atual. A percepção de Cooley sobre a internalização da opinião dos outros a cerca do *self* preparou o caminho de uma maior perspectiva evolutiva sobre como as atitudes dos outros são incorporadas dentro do *self* e para a formação do conceito de representação de *self*.

A proposta sobre representação de *self* de Mead (1928, 1934, segundo Harter, 1998) assemelha-se aos temas de Cooley (1902), mas dá maior relevância ao papel da interação social, com relação à adoção do *self*, baseado no que outros demonstram sobre a própria pessoa. Surge, então, a idéia de um *self* semelhante ao conceito do “outro generalizado” (p. 102). Tal “outro generalizado”, segundo Figueiredo (1993), “é a visão integrada das reações que os seus gestos podem evocar nos demais sujeitos da sua comunidade” (p. 102). Mead discutiu, embora não fosse um teórico do desenvolvimento humano, as origens destas atitudes na infância. Postulou dois estágios do processo de desenvolvimento, através dos quais a criança adota as atitudes de outros, que geram influência sobre o *self*, classificando estes estágios como *play* e *game*. O *play* envolve a imitação dos papéis adultos. No *game* são prescritos procedimentos e regulamentos. “A criança deve não apenas aceitar o papel do outro (no *play*), mas deve assumir os vários papéis de todos os participantes no *game* e governar suas ações de acordo. (...) Sua reação organizada torna-se o que eu tenho falado do ‘outro generalizado’ que acompanha e controla sua conduta. E é este outro generalizado, na sua experiência, o qual provê a ele com o *self*” (Mead, 1925, citado em Harter, 1998, p. 602). A pessoa adota a perspectiva generalizada de outros significantes, que compartilham uma perspectiva social sobre o *self*. Segundo Farr (1996), a contribuição de Mead foi intercalar o *self*, a mente e a sociedade. “Mead mostrou como o *self* emerge da interação social. Pelo fato

de tomarmos o papel do outro com respeito a nós mesmos, nós nos tornamos um objeto a nós mesmos” (p. 94). Assim, a consciência dos outros é um pré-requisito para a consciência do *self*, sendo a natureza da consciência nos seres humanos, uma consciência do *self* em relação aos outros (Farr, 1996).

Dentro da psicologia do desenvolvimento, Baldwin (1845, 1906) detalhou a formulação sobre a origem social do *self* na infância. Como Bronfenbrenner, enfatizou já no início do século vinte o papel da interação da pessoa com o seu ambiente para o seu desenvolvimento. Para ele, o conhecimento de ambos – o *self* e o outro, estava intimamente relacionado entre si, começando na infância. Descreve o *self*-bipolar como estando o *self* em um pólo e a outra pessoa (*alter*) no pólo oposto. A imitação consiste em um processo superior para o desenvolvimento do *self*, pelo qual a criança adota o comportamento do seu cuidador, como modelo para seu próprio comportamento. A criança imita e internaliza as ações, os conceitos e as atitudes de outros, absorvendo padrões para sua interação social. Baldwin salienta que deve haver reciprocidade entre o desenvolvimento da percepção do *self* e a percepção dos outros.

Nos estudos de Cooley, Baldwin e Mead mencionados anteriormente, o importante é o papel das opiniões dos outros na formação do conceito de *self*, através da interação social, pois a partir destas será também organizada a representação de *self*. Para Cooley (1902), o processo de internalização desenvolve-se, refletido na avaliação dos outros, e sendo incorporado, na forma de atitudes relativamente duradouras, sobre o *self*. Tal processo tem implicações para a estabilidade do conceito e da representação de *self*. Para Mead (1928, 1934), a percepção generalizada do *self* é internalizada. Baldwin (1906) salientou a importância dos processos de imitação social, em modelar a percepção do *self* e do outro, e antecipou conteúdos concernentes a uma rudimentar “teoria da mente” da criança. Para Cooley, os julgamentos são acompanhados de sentimentos do *self* (salientando assim o papel dos processos afetivos). Estes aspectos do interacionismo simbólicos também estão refletidos na abordagem ecológica do desenvolvimento, especialmente nos últimos estudos de Bronfenbrenner e Morris (1998), que salientam os papéis dos processos de desenvolvimento e das características da pessoa, conforme exposto anteriormente.

Na segunda metade do século 20, no entanto, várias mudanças na importância do *self* permitiram que seus construtos se tornassem mais aceitáveis. A revolução cognitiva, através dos teóricos do desenvolvimento, dos psicólogos experimentais e sociais, fez com que as teorias do *self* ganhassem importância, reconduzindo o *self* como construção cognitiva e como constelação de representações mentais, que constituem a base da teoria do *self*. Verschueren e

Marcoen (1999), por exemplo, observaram que a maior importância sobre a relação entre as experiências familiares das crianças e seu desenvolvimento social e emocional foi dada pela teoria do apego. Segundo estes autores, só entendendo as relações primárias de apego se pode prever ligações entre a história da criança e a sua competência adaptativa, pois as crianças iniciam, na fase do apego, o desenvolvimento rudimentar de um modelo de *self* em reação à resposta do cuidador. Sua continuidade ou coerência no desenvolvimento é, frequentemente, explicada pelo seu papel de mediador no modelo interno de trabalho do *self* da criança (*child's working model of self*). A representação do *self* é incorporada, então, para produzir um mecanismo, através do qual a relação com a figura de apego, pode continuar tendo sua influência sobre a competência adaptativa da criança, em situações nas quais a figura de apego não esteja presente (Verschueren & Marcoen, 1999). As perspectivas contemporâneas sobre as funções do *self* para os teóricos do apego (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969/1990) focalizam na sua importância na organização para a vida. Na infância e adolescência, a estrutura do *self* forma metas e guia comportamentos sociais apropriados e regula o próprio *self*. O *self* organiza, interpreta e dá sentido para a experiência, regula o afeto e as ações para prover incentivos, planos, enredos e padrões.

Para os interacionistas simbólicos (Cooley, 1902; Mead, 1934), diferentemente dos teóricos do apego, habilidades rudimentares necessárias para o desenvolvimento do *self* começam a surgir em torno dos dois anos. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de uma apreciação dos padrões dos pais. Além disso, eles mostram alguma habilidade inicial para avaliar, de qualquer forma, se eles têm reunido estes padrões. Através do aumento da perspectiva das habilidades, as crianças vêm a reconhecer, não somente que os pais têm padrões que eles esperam ter reunido, mas que os pais formam uma opinião avaliativa sobre eles. Evidências adicionais revelam que o apoio dos pais, particularmente na forma de aprovação e aceitação é associado com maior auto-estima e à sensação de que se é digno de amor (Harter, 1998).

Alguns estudos contemporâneos sobre a representação do *self* têm sido desenvolvidos com ênfase, também, na psicopatologia do desenvolvimento. Orbach, Mikulincer, Stein e Cohen (1998), em seu estudo com adolescentes suicidas, comentam que o *self* é uma entidade dinâmica multifacetada, que está envolvida na construção de significado, mediando e regulando emoções e motivando ações. Dessa forma, o conceito de *self* produz uma estrutura conceitual cognitivo-social que pode explicar um amplo aparato de processos e comportamentos num caminho compreensivo e pode ser aplicado para compreender os

processos intrapsíquicos do comportamento suicida. Para Epstein (1991, 1995, em Harter, 1998), há quatro necessidades básicas para a construção do *I-self* saudável. É necessário: a) manter a percepção favorável do *My-self*; b) maximizar o prazer e minimizar o sofrimento; c) desenvolver e manter uma cena coerente do mundo; e, d) estabelecer e manter comunicação com os outros. A representação do *self* é entendida como um processo dinâmico, bidirecional e recíproco entre a pessoa e o seu ambiente. Tal processo consiste em como a pessoa interpreta a percepção que o ambiente faz sobre ela e como ela própria se percebe nesse ambiente, proporcionando possibilidades que variam entre a saúde e a patologia. Desta forma, conforme Harter (1998), modelos ligados a fatores familiares têm sido estudados com relação a processos disfuncionais e auto-estima de crianças e adolescentes. Estes modelos estão se distanciando de uma ênfase nas características estruturais (por exemplo, ordem de nascimento, número de irmãos) para a consideração de processos psicológicos variáveis, que influenciam a representação do *self* das pessoas. Harter (1998) cita a pesquisa de Feiring e Taska (1996), que revela a baixa auto-estima em crianças e adolescentes de famílias com problemas de alcoolismo. Evidências também revelam que crianças vindas de famílias abusivas sofrem um grande número de ataques ao sistema de *self*. Estes são distúrbios tanto nas funções do *I-self* (por exemplo, enfraquecimento do senso de atividade, distúrbios no senso de autocoerência, como no de autocontinuidade sobre o tempo), como nas manifestações do *My-self* (por exemplo, ampla discrepância entre *self* real e ideal, baixa auto-estima, excessiva autocensura e a supressão de um autêntico *self*). Tais considerações também exprimem aspectos relevantes da abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979/1996), especialmente com ênfase na interação humana com o seu contexto, para a promoção de saúde.

Atualmente, os modelos teóricos inspirados nos estudos ecológicos têm proposto alguns conceitos sobre o desenvolvimento da representação do *self* e suas relações com o ambiente. Ziller e Santoya (1988) denominam ao ambiente no qual ocorre este processo de nicho psicológico, pois abrange a definição do *self* a partir de objetos, pessoas e símbolos que servem como origem do reforçamento e de sua reafirmação. Este nicho psicológico é constituído de orientações referentes aos componentes seletos do ambiente, que provêem um significado e produzem uma sensação de controle pessoal. Desse modo, o nicho psicológico é um conjunto de imagens que descrevem as orientações das pessoas e que servem como mecanismo de controle dentro do processo de reafirmação do *self*. Ziller e Santoya (1988) propõem que a compreensão da pessoa sobre si mesmo apenas se torna completamente clara,

através do relato do nicho psicológico. A representação, segundo Monteiro e Dollinger (1996), termo adotado por Ziller e Santoya (1988), consiste, portanto, no ponto de referência do *self* proveniente do contexto ambiental (nicho psicológico). Ziller e Santoya (1988) afirmam que a pessoa examina os ambientes e suas estruturas em termos de um conjunto de objetos. O processo de representação requer a seleção de vários objetos, através da discriminação cognitiva, e resulta num conjunto de orientações representadas como imagens dadas do nicho psicológico da pessoa.

Além da ênfase na interação com o ambiente, a noção de desenvolvimento por processo proximal tem perpassado os estudos que enfocam o desenvolvimento cognitivo para a aquisição da representação. Segundo Harter (1998), a representação do *self* é um processo cognitivo baseado na construção de uma orientação, que se desenvolve na infância e na adolescência, em termos concretos sobre as características observáveis, tais como, atributos físicos, posses materiais, comportamentos e preferências. Tal concretude é coerente com habilidades cognitivas e limitações do período pré-operacional em crianças pequenas. Da infância média para tardia, o *self* desenvolve-se com base no entendimento de construtos particulares, como por exemplo: sofrimento, honestidade, os quais requerem habilidades da hierarquia organizacional, que emerge durante o desenvolvimento das operações concretas. Durante a adolescência, a emergência de definições abstratas do *self* baseia-se em processos psicológicos, tais como, conceitos internos sobre as emoções, as atitudes e as motivações.

A imagem do *self* desenvolve-se continuamente, de forma coerente, com avanços operacionais formais, tais como, as habilidades para maiores níveis de abstração e capacidade de introspecção (Harter, 1998). Dentro da esfera geral do desenvolvimento cognitivo, numerosas críticas têm sido feitas a estas idéias (originalmente baseadas em estudos piagetianos; ver Damon & Hart, 1988). Muitos destes princípios contemporâneos têm relevância direta no desenvolvimento da definição da representação do *self*, particularmente aceitando a perspectiva de que tal representação é uma construção cognitiva. Tais princípios provêm de uma estrutura de mudanças cognitivas particulares, postuladas para o *I-self*. Este se torna agente, conhecedor e construtor, e influencia mudanças observadas no *My-self*. Três influências são salientadas no processo cognitivo do desenvolvimento da representação de *self*: a) a estrutura, o conteúdo, o valor e a exatidão do conceito de *self*; b) como ele intermedia o impacto de reações dos agentes socializadores do *self*; e, c) como o contexto social entrelaça as aquisições cognitivas-desenvolvimentais. Mais uma vez, é apontada a

importância da interação e do ambiente na construção de uma representação da pessoa sobre si mesma.

Na infância e adolescência, o *self* serve para formar metas, guiar comportamentos sociais e para regular a pessoa. No período da pré-adolescência, concorda Harter (1998) com os princípios piagetianos, o jovem desenvolve a capacidade de pensar de forma abstrata. Para a perspectiva piagetiana, segundo Harter (1998), a habilidade da operação formal, que emerge durante este período, não apenas conduz ao pensamento abstrato, mas equipa o adolescente com instrumentos para construir uma teoria hipotética-dedutiva formal. A habilidade para construir abstrações pode ser empregada, para dar sentido, tanto aos objetos, símbolos e características inanimadas do ambiente, como para o *self*. Este avanço cognitivo representa uma intercoordenação – classificações particulares são integradas nas abstrações. Para Harter, o pré-adolescente necessita controle cognitivo sobre cada abstração e, por esta razão, pode pensar sobre elas como atributos isolados do *self*. Contudo esta dificuldade para integrar, aparentemente, características contraditórias do *self* (como extrovertidos *versus* introvertido; deprimido *versus* alegre), tem a vantagem psicológica de poupar o adolescente do conflito sobre a oposição destes atributos, uma vez que estes são percebidos de forma compartimentalizada. Por exemplo, o jovem pode construir uma abstração do seu próprio *self* representando-se como inteligente, a partir da combinação de particularidades, tais como, sua capacidade de ser ativo e criativo. Pode criar, por exemplo, uma abstração de que o *self* é um “cabeça de vento”, em situações nas quais representa-se como estúpido e não-criativo. Damon e Hart (1988) consideram que na imagem do *self* de pré-adolescentes, atributos interpessoais e habilidades sociais influenciam as interações com outros. Outro aspecto relevante postulado com relação ao desenvolvimento do *self* diz respeito aos conceitos de *self*-real e de *self*-ideal (Harter, 1998). Construindo sob percepções de atributos reais, as pessoas criam representações para o que eles querem, sentem que devem, ou gostariam de ser, isto é, um *self*-ideal. A terminologia real/ideal baseada na literatura clínica e dos esforços de Rogers e colegas (Rogers & Domond, 1954, citados em Harter, 1998) enfatizam a magnitude da discrepância entre o *self*-real e o *self*-ideal, que pode tornar-se um primeiro sinal de desajustamento.

Mais recentemente, desenvolvimentistas têm demonstrado interesse na discrepância no construto real/ideal, especialmente com a idade na qual as crianças são hábeis para desenvolver um senso de *self*-ideal que possa, então, ser comparado às percepções do *self*-real. De acordo com Higgins e colegas (em Harter, 1998), a habilidade para construir uma

representação do *self*-ideal, que denominam “autoguia” (*self-guide*), emerge na infância média durante o estágio “de desenvolvimento dimensional tardio” (Harter, 1998, p. 574). Anterior a esta idade, a criança desenvolve representações para o que os outros querem que ela seja. O avanço na infância média consiste em que a criança internalize estas expectativas na forma de autoguia, que podem agora ser comparadas às suas percepções do *self*-real. Como Higgins (em Harter, 1998) tem notado, a discrepância entre estas duas representações conduzem a vulnerabilidades potenciais, uma vez que a criança pode agora conceitualizar o *self* em termos de traços que são vistos como relativamente estáveis. Tal discrepância pode ser considerada como um fator de risco para o desenvolvimento.

Harter (1998) observa que há ampla literatura descrevendo a proliferação no número de modelos alternativos da organização cognitiva do *self*. Alguns pesquisadores têm desenvolvido a noção de *self* como estrutura categórica hierárquica (Cantor & Mischel, 1979; Rosch, 1975). Outros definem o *self* como um sistema dinâmico de esquemas, uma estrutura de memória na qual certos atributos são mais relacionados ao *self* que outros (Markus, 1977). Ou ainda, alegam que o autoconhecimento é organizado em torno de “proto-tipos” que também servem para estruturar algumas percepções das outras pessoas (Kuiper, 1981; Rosenberg, 1988). Outros vêem o *self* como um espaço multidimensional, demonstrando que técnicas de escalas multidimensionais revelam diferenças individuais de como os auto-atributos são organizados (Breckler & Grunewald, 1982). Contudo, está claro que embora modelos hierárquicos de autoconceito tenham desfrutado alguma popularidade, ampliam-se as teorias alternativas que são baseadas no estudo direto de como as pessoas processam a informação sobre sua auto-relevância e seus atributos irrelevantes (Harter, 1998).

Na adolescência, ocorre uma proliferação de *selves* que variam com a função do contexto social. Isto inclui o *self* com o pai, a mãe, os amigos, os namorados e os colegas, tão bem como o *self* no papel de estudante, de trabalhador e de atleta. Outra responsabilidade potencial envolve a emergência de confusão sobre qual dos múltiplos *selves* é o “verdadeiro” *self* (Harter, 1998). Segundo Harter (1998), adolescentes não somente reconhecem que se empenham em comportamentos que consideram “falsos”, mas eles podem relatar seus motivos para fazer isso. São três classes de razões: a) porque os outros (e conseqüentemente eles) desvalorizam seu verdadeiro *self*; b) porque eles querem causar uma boa impressão nos outros e/ou obter sua aprovação; e, c) porque eles querem experimentar outros papéis. Entretanto, outras pesquisas (Graziano & Waschuld, 1995; Snyder, 1987) indicam que pessoas que monitoram seu comportamento, apenas através de contextos relacionais,

caracteristicamente se apresentam numa maneira que será apropriada para o contexto, tentará sempre agradar ao outro e preservar a relação (Harter, 1998). Para esta perspectiva, a situação específica do comportamento de monitorar suas ações e suas expressões das emoções representa flexibilidade e não necessariamente um comportamento de falso *self*. Harter (1998) comenta que aqueles que não recebem validade externa para a expressão de seu verdadeiro e autêntico *self* envolvem-se em comportamento de falso-*self*, o qual é associado com baixa auto-estima, desânimo e sentimento de depressão.

Com relação ao papel da avaliação dos grupos de iguais sobre a auto-estima, Harter (1998) comenta que diferentes tipos de grupos têm influências diferentes. Em seus estudos em diversas faixas etárias (infância média e tardia, adolescência, colegas com mesma idade e início para idade adulta média) têm descoberto que a aprovação dos grupos de iguais em domínios públicos (por exemplo, colegas, grupos em organizações, ambientes de trabalho, etc.) é muito mais preditivo de auto-estima do que a aprovação de amigos íntimos. Esta descoberta é interpretada como sugestivo de que o apoio dos outros em domínio público pode representar melhor aceitação do “outro generalizado”, pois a aprovação que pode ser percebida como mais “objetiva” ou de maior credibilidade, do que o apoio de um amigo íntimo. Harter (1998) salienta que isto não está negando a importância do apoio do amigo íntimo, o qual apareceria sendo crítico, como a origem de aceitação, realimentação e clarificação de valores.

A adolescência, segundo Harter (1998), é um período no qual o surgimento de flutuações no autoconceito é mais flagrante. Estas flutuações são atribuídas a limitações na habilidade de controle cognitivo, aparentemente, auto-atributos contraditórios, particularmente durante a adolescência média. Neste período, o adolescente é mais facilmente influenciado pela opinião dos pares e, constantemente, se compara aos outros. Qualquer desvio, real ou imaginado, pode conduzir a sentimentos de inferioridade, baixa auto-estima e perda da confiança. Assim, se o adolescente tiver uma representação do *self* positiva, terá maior auto-estima e será mais capaz de responder às mais variadas situações que acontecem na sua vida, sendo mais protegido (Harter, 1998). O pré-adolescente, além de estar vivendo intensas transformações físicas e emocionais, pode experienciar ainda, situações de extrema dificuldade no seu ambiente, tais como, vivência em uma família desestruturada, pobreza, fome, violência, uso de drogas, etc. Assim, se fez necessário neste estudo abordar conceitos que envolvam a situação de risco, que se relacionam ao pré-adolescente investigado.

Como a abordagem ecológica propõe, todo o contexto em que a pessoa vive atua no seu desenvolvimento, desde as primeiras relações até aquelas mais amplas. Sendo assim, a criança e o adolescente em situação de risco devem ser entendidos, não apenas considerando seus processos internos, mas também seu ambiente e sua rede de relações, e como eles se percebem neste ambiente. Para entender este processo de interação pessoa-ambiente e para avaliar a representação do *self* de pré-adolescentes em situação de risco este estudo escolheu o método autofotográfico de Ziller e Santoya (1988), por seu caráter atrativo e lúdico, além de suas possibilidades de capturar os dados necessários da realidade desta população.

Dubois (1994) afirmou que é de consenso que o documento fotográfico “presta contas com fidelidade” (p. 25) da realidade presenciada pelas pessoas. O percurso da visão da fotografia, em linhas gerais, segundo Dubois (1994), articula-se em três tempos: 1) fotografia como espelho do real; 2) fotografia como transformação do real; e, 3) fotografia como traço de um dado real. A fotografia como espelho do real é considerada como a imitação mais perfeita da realidade. Isso se deve a seu procedimento mecânico, que permite uma imagem “automática”, “natural”, sem a intervenção direta da mão do artista. A fotografia vista como transformação do real origina-se da visão do século XX, que insiste na idéia da transformação do real pela fotografia. Há a pregnância deste discurso em três outros setores do saber: 1) textos de teoria da imagem inspirados na Psicologia da Percepção; 2) estudos posteriores a estes, ou contemporâneos, e que têm um caráter ideológico; e, 3) discursos que dizem respeito aos usos antropológicos da fotografia. A fotografia é eminentemente codificada, sob todos os pontos de vista técnico, cultural, estético, etc. (Dubois, 1994). A fotografia não é, no entanto, um agente reproduzidor neutro, do mesmo modo que a linguagem utilizada por um grupo social, mas reflete um problema de convenção e instrumento de análise e interpretação do real. E, ainda, a fotografia vista como traço de um dado real, apresenta duas concepções: 1) a fotografia como espelho do mundo; e, 2) a fotografia como operação de codificação das aparências (Dubois, 1994).

Segundo Machado (1984), “nos domínios da figuração automática, o mundo imediato das impressões luminosas passa a ser trabalhado pelo código: isso quer dizer que ao invés de exprimir passivamente a presença pura e simples das coisas, as câmeras constroem representações, como de resto ocorrem em qualquer sistema simbólico” (p. 11). Mas com uma diferença fundamental: a imagem processada tecnicamente se impõe como entidade “objetiva” e “transparente” e parece dispensar o receptor da decodificação e do deciframento. Os sistemas simbólicos que os homens constroem para representar o mundo são ideológicos

porque estão denominados pelas contradições da vida social. A pessoa “inverte” – interfere, interpreta e altera o objeto representado, porque a ação do sujeito é produtiva (Machado, 1984). Este autor observa que “nada é mais subjetivo do que as objetivas fotográficas, porque o seu papel é personificar o olho do sujeito da representação. O objeto representado é re-apresentado – isto é, tornado presente no tempo e no espaço” (p. 37).

Para Machado (1984) “toda fotografia, seja qual for o referente que o motiva, é sempre um retângulo que recorta o visível. O primeiro papel da fotografia é selecionar e destacar um campo significativo (...). O quadro da câmera é uma espécie de tesoura que recorta aquilo que deve ser valorizado, que separa o que é importante para os interesses da enunciação do que é acessório” (p. 76). Esta escolha representa uma escolha ideológica, de acordo com os valores, e com os dados macrossistêmicos daquele que fotografa. Do ponto de vista da representação do contexto ecológico, aquele que fotografa a outros significativos – pessoas, objetos e símbolos de seu ambiente, captura da realidade a representação de si mesmo, pois a cada nível sistêmico há uma impregnação de valores, crenças e ideologias dos demais, que perpassa os sistemas do nível mais amplo ao mais pessoal.

Aumont (1995), no seu livro “A Imagem”, define o olhar como o que “define a intencionalidade e a finalidade da visão. É a dimensão propriamente humana da visão” (p. 59). Este autor, baseado em uma inspiração gestaltista sobre a imagem, qualifica o tema da apreensão da imagem pelo espectador, como uma descoberta que ele faz na imagem de estruturas profundas, de suas próprias estruturas mentais. A percepção do mundo do espectador é um processo de organização, de ordenamento de dados sensoriais para torná-los de acordo com certa quantidade de grandes categorias e de “leis” inatas do seu próprio cérebro (p. 93). Para Aumont (1995), o pensamento visual perpassa o pensamento verbalizado (linguagem) no trabalho de reprodução de imagens. Há um espaço para um modo de pensamento mais imediato, que não passa, ou pelo menos, não passa inteiramente pela linguagem, mas que se organiza a partir das percepções dos órgãos dos sentidos: o pensamento sensorial. Entre esses atos de pensamento, é privilegiado o pensamento visual. Trata-se mais de uma facilidade de expressão, que permite designar fenômenos em que a intervenção da linguagem, discreta ou não-localizada, expressa mais do que de um conceito científico. Há, ainda, o centramento subjetivo, ou seja, “idéias de que o expectador tem uma concepção subjetivo-centrada do espaço que o circunda”. (p. 93)

Segundo Aumont (1995), a imagem é estruturada como linguagem interior. Dos fenômenos humanos, é o mais importante para quem se interessa pelas produções

significativas humanas. A imagem é linguagem e uma obra de arte é resultado de um exercício da linguagem. A linguagem cinematográfica, por exemplo, é definida pelo autor como sendo “mais ou menos compreensível como manifestação de uma linguagem interior, que nada mais é do que outro nome do próprio pensamento”. (p. 94)

Sendo a fotografia um recorte do mundo visível, selecionado e destacado do campo de significados do fotógrafo, pode ser utilizada como um importante recurso para a compreensão e a percepção do ser humano e do seu ambiente. É uma linguagem que permite à pessoa focar seu olhar e criar um quadro do que vê, da forma como vê e percebe a sua realidade.

O uso fenomenológico das fotografias tem sido desenvolvido por Ziller e seus associados. Para Combs e Ziller (1977), as fotografias são imagens processadas das informações do fotógrafo e elas traçam “sua interação com o ambiente físico e social” (p. 452), pois expõem a compreensão da visão do ambiente pela pessoa, através dos seus olhos (Combs & Ziller, 1977).

A fotografia vem sendo introduzida na psicologia como a atribuição de significado à imagem. Neiva-Silva e Koller (2002), em um levantamento histórico-metodológico do uso da fotografia na ciência psicológica, identificaram quatro funções principais ocupadas pela fotografia nos diferentes métodos adotados: registro, modelo, *feedback* e autofotografia.

Para Combs e Ziller (1977), as fotografias são imagens processadas das informações do fotógrafo e elas traçam sua interação com o ambiente físico e social (p. 452). Através da fotografia feita pela pessoa, o pesquisador aproxima-se da compreensão da mesma, pela visão do ambiente através dos seus olhos (Combs & Ziller, 1977).

O primeiro uso da questão “Quem é você?” para o estudo do autoconceito foi feito por Bugental e Zelen (1950, conforme mencionado por Combs & Ziller, 1977). O procedimento utilizado era entregar para o participante uma folha em branco e solicitar que desse três respostas para a questão “Quem é você?”. O método empregado por Combs e Ziller (1977) é mais refinado pela utilização do instrumento da fotografia. Com a câmera, a pessoa pode tornar-se um participante mais ativo no processo de autodescoberta. A tarefa é livre e encoraja a criatividade em definir o seu autoconceito não-verbalmente, focalizando na sua criação, manifesta em imagens como percebe sua própria experiência.

Amerikaner, Schauble e Ziller (1980) fazem referência ao uso do método autofotográfico em terapias individuais. Eles exploram diversos acessos para o uso de dados gerais através da autodescrição fotográfica. Comentam, ainda, que outros autores têm descrito caminhos para o uso da fotografia na terapia. Como exemplo, citam Gosciewski (1975, em

Amerikaner, Schauble & Ziller, 1980) que se refere à aproximação do terapeuta com a visível documentação da história do cliente. Auxiliam a ambos, terapeuta e cliente a compreender: a) a percepção da influência do cliente pelos outros significantes; b) algumas facetas das relações que o cliente tem se envolvido na sua história; e, c) o ambiente físico no qual o cliente tem vivido. Segundo estes autores, há duas perspectivas que têm guiado o uso da fotografia em terapia: conteúdo e processo. O conteúdo refere-se às próprias imagens individuais e produz dados sobre as pessoas, lugares, atividades e objetos presentes para o cliente e importantes para sua atual percepção de si. O processo é a dimensão, que “caracteriza o estilo do cliente de interação, de resposta e de compreensão do seu mundo”. (p. 69-70)

Dollinger (1996) comenta que os psicólogos deveriam olhar com atenção para o método autofotográfico. Para pesquisadores este método é um instrumento para calcular aspectos importantes do *self* que são valorizados pelo participante mais do que algumas respostas de questionários. Para os clínicos, pode representar um grande ponto de partida informativo para significativa conversação terapêutica. Segundo Dinklage e Ziller (1989), o significado dos conceitos sociais podem ser comunicados através das imagens fotográficas do lugar dos conceitos no contexto. A relação entre imagem e significado era originalmente estabelecida por Willian James em 1890, que definiu o significado de palavras como imagens sensoriais acordadas e de Titchener, em 1909, cuja definição de significado refere-se ao contexto mental de imagens nas quais o contexto aparece na consciência (para uma revisão histórica ver também Dinklage & Ziller, 1989).

Para Dollinger, Rhodes e Corcoran (1993), a fotografia tem sido usada para estudar a identidade das pessoas e seu “nicho psicológico”. Cada imagem representando um aspecto da identidade ou da auto-imagem. O autoconceito fotográfico, segundo Combs e Ziller (1977), é um acesso não-verbal que possibilita outros a perceber, a olhar como os outros vêem a si mesmos e pode conduzir a uma melhor compreensão de uma extensa variedade de grupos e de pessoas.

As fotografias, segundo Monteiro e Dollinger (1996), tendem a ser mais reveladoras, no ponto de vista pessoal, do que uma resposta expressa verbalmente, como por exemplo, respostas verbais ou escritas em questionários ou entrevistas. Da mesma forma, Ziller e Santoya (1988) observam que a fotografia produz uma imagem instrumental mais simples do que um desenho, que exige uma certa habilidade. Monteiro e Dollinger (1996) salientam, ainda, que as fotos tiradas em resposta a pergunta “Quem é você?”, geram as orientações

(pontos de referência do *self*) que provêm do contexto ambiental da pessoa e a percepção de seu contexto. Assim, através das fotografias, é obtida a percepção sobre si própria, sem a influência da visão que o pesquisador (como entrevistador) possa ter sobre a realidade do outro.

No método fotográfico de Ziller e Santoya (1988), o participante é munido com uma máquina fotográfica e com instruções para que tire fotografias que representem como ele vê a si próprio. É salientado que o participante não precisa se preocupar com sua habilidade como fotógrafo e, que quando terminar, terá um livro sobre si próprio que é feito a partir destas fotografias. Os participantes, então, são questionados para fazer uma lista do que gostariam de fotografar. A análise dos dados é feita através da análise de conteúdos dos grupos de fotografias. A análise de conteúdo, de acordo com o modelo teórico do autor, envolve o ambiente, o social e elaborações próprias.

Baseados neste método autofotográfico, Monteiro e Dollinger (1996) realizaram o estudo sobre meninos em situação de rua em Fortaleza (Ceará). O objetivo do estudo foi tornar a dificuldade das crianças em situação de rua mais visível e tentar retratar a realidade de suas experiências de vida. As fotografias comunicaram a realidade da vida de rua, através da percepção de pré-adolescentes e adolescentes que viviam na periferia de Fortaleza. O método aplicado envolveu ainda a convivência, observação e acompanhamento das atividades diárias dos participantes. Foram entrevistadas, também, as famílias, além dos adolescentes, dando enfoque à noção de autoconceito, às perspectivas de futuro e à percepção do ambiente onde vivem. Após as entrevistas, cada participante iniciou o processo de confecção das fotografias, que foram estudadas por análise categórica de conteúdo, baseada em códigos usados por Ziller (1990), por Dollinger (1996), Dollinger e Clancy (1993), Dollinger e Dollinger (1993), Dollinger, Preston, O'Brien e DiLalla (1996). Foram abstraídos das fotos e do que os participantes disseram delas, três temas centrais. O primeiro tema retratou: a) as orientações dos participantes em relação ao ambiente físico, como imagens sobre a condição de pobreza em que vivem; b) as imagens descrevendo o significado da vida de rua; e, c) o que é ser criança de rua. No segundo tema aparecem mensagens e hipóteses sobre as conexões e as orientações sociais dos participantes, como família, os pais e o grupo de amigos. Por fim, no terceiro tema, as fotos retratam as identidades e identificações dos participantes.

Segundo Dinklage e Ziller (1989), o método autofotográfico apresenta algumas limitações, como: ter disponíveis objetos, pessoas e cenas apropriados para representar

diferentes conceitos e o pequeno número de sujeitos. Entretanto, de acordo com estes autores, a utilidade e fascinação deste método está na universalidade da linguagem fotográfica.

Baseado nestes aspectos teórico–metodológicos, o presente trabalho investigou a interação pessoa–ambiente para retratar a realidade de pré-adolescentes em situação de risco social e pessoal. Foram investigadas as percepções de suas realidades (contextos e histórias) e de si mesmos - suas representações do *self*, com a técnica de autofotografia de Ziller e Santoya (1988), para responder a questão “Quem é você?”, utilizando fotografias tiradas do contexto ecológico no qual se desenvolvem. O método em detalhes é apresentado no Capítulo II.

CAPÍTULO II

MÉTODO

Foi delineado um estudo qualitativo baseado no método autofotográfico para execução responder à questão: “Quem é você?”, que descreve a representação de *self* de pré-adolescentes através de suas produções. Neste estudo, a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano serve como uma “moldura e lente” teórico-metodológica. Os dados foram coletados levando em conta a inserção ecológica (Ceconello & Koller, submetido), que consiste na operacionalização do modelo científico, envolvendo a interação de quatro núcleos: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. Este modelo constitui-se em um referencial teórico-metodológico apropriado para a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento-no-contexto. A inserção ecológica envolveu o acompanhamento de pré-adolescentes em seus ambientes naturais (escolas e comunidades) pela pesquisadora e incluiu observações, conversas informais, as entrevistas de coleta de dados e a utilização do método autofotográfico. O tempo foi investigado levando em conta a idade e outras questões relacionadas com a história dos participantes. A pessoa foi avaliada pelas características individuais de cada um deles e da representação de *self* informada pelas fotografias e respostas às entrevistas inicial e final, pelo processo (a interação com o contexto do projeto CEARCA), e o contexto do bairro, do projeto e da escola, enfim do ambiente onde interagem. A operacionalização do modelo, através da inserção ecológica da pesquisadora no ambiente natural dos pré-adolescentes, proporcionou a realização de um estudo com validade ecológica, ao permitir incluir estes vários níveis de análise. O padrão de respostas dos participantes a este conjunto de variáveis indica fatores de risco ou de proteção, capazes de influenciar no aumento ou na diminuição de vulnerabilidade e/ou na promoção de resiliência.

2.1. Participantes e Contexto

A amostra foi constituída por oito pré-adolescentes, sendo quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades entre onze e doze anos, participantes do Projeto Centro Educacional, Assistencial e Recreativo da Criança e do Adolescente (CEARCA), localizado num bairro da periferia do município de Vera Cruz/RS. Esta pequena cidade do interior vive principalmente da indústria do tabaco e tem uma população de vinte e um mil e trezentos habitantes. Os participantes deste projeto são pré-adolescentes em situação de risco social e

peçoal, devido a sua condição de pobreza, que são atendidos em horário alternado ao da escola e realizam trabalhos de artesanato, dança, teatro, atividades esportivas, entre outras.

Os participantes desta pesquisa foram indicados pelas professoras que trabalham no CEARCA, tendo sido solicitado pela pesquisadora que indicassem meninas e meninos na faixa etária da amostra e que tivessem renda familiar abaixo de três salários mínimos, que vivessem no conjunto habitacional da redondeza do CEARCA, ou em outros bairros próximos e que estivessem na escola pública. Os pais dos oito pré-adolescentes, que fizeram parte da amostra, forneceram seus consentimentos, após serem informados sobre os objetivos da pesquisa. Os participantes aderiram espontaneamente ao processo de coleta de dados.

Os participantes da pesquisa residem em bairro próximo ao CEARCA. O bairro possui um pequeno mercado, bares, uma escola municipal com ensino fundamental completo e é formado por casas populares construídas pela Prefeitura. As famílias que ali residem vieram das mais diversas regiões do município. É comum ocorrer discussões e comparações entre vizinhos, sendo este comportamento observado também entre as crianças e adolescentes, talvez porque eles convivem muito juntos (mesma escola, CEARCA, são vizinhos). As casas são pequenas, mas possuem dois quartos, sala, cozinha e banheiro. Apenas um participante reside na periferia do bairro, porém próximo, sendo considerado o lugar mais carente do município. É uma rua, ao lado das casas populares, onde residem os demais participantes e suas famílias.

A sede do CEARCA foi construída com recursos da Prefeitura, a partir da reforma do antigo pavilhão da comunidade do bairro. A comunidade, atualmente, pode utilizá-lo para festas, reuniões e para todas as atividades que desenvolve, nos finais de semana e à noite. É um pavilhão amplo, com uma sala para guardar os materiais utilizados nas atividades, uma cozinha, um depósito para alimentos, dois banheiros (com chuveiros) e uma quadra de areia em frente ao prédio. O CEARCA é mantido com doações de empresas e da comunidade, com recursos do Estado e, principalmente, do município. Atende um total de sessenta crianças e adolescentes, com idades entre sete e catorze anos, em turno alternado ao da escola. São trinta crianças e adolescentes atendidos pela manhã e outros trinta à tarde. Todos recebem lanche e almoço, sendo que podem buscar os irmãos menores (em torno de doze crianças) em casa para almoçarem juntos. O almoço é balanceado, seguindo orientações de uma nutricionista. Há uma coordenadora do projeto na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, duas professoras que desenvolvem as atividades, um professor de capoeira, uma cozinheira e uma auxiliar de limpeza. Às vezes, há mães de alunos que se oferecem para auxiliar na limpeza do

CEARCA. Estas mães passam a participar de programas da Secretaria Municipal da Assistência Social e recebem uma cesta básica em troca de seu trabalho.

O CEARCA iniciou suas atividades em 1997, numa parceria entre as Secretarias Municipais da Assistência Social e da Educação e Cultura. Havia no município um grande número de crianças e adolescentes que, embora freqüentassem regularmente a escola, ficavam desassistidos por meio turno. As famílias são de baixa-renda. Os pais, na sua maioria, estão desempregados ou trabalham apenas no período de safra do fumo, evidenciando-se problemas de alcoolismo e drogas, e denúncias de violência familiar. O objetivo do CEARCA é oferecer um espaço para que essas crianças e adolescentes possam encontrar apoio e assistência em seu processo de desenvolvimento, fortalecendo a auto-estima e buscando uma estrita relação entre a família, a comunidade e o CEARCA.

2.2. Material e Procedimentos

Após a indicação dos oito participantes pela professoras do CEARCA e a confirmação do interesse dos pré-adolescentes em participar da pesquisa, a pesquisadora foi até a casa de cada um deles para explicar os objetivos da pesquisa aos pais e solicitar a autorização para participação, por meio da assinatura de uma declaração de consentimento informado (ver Anexo A). Estas visitas exigiram muito tempo da pesquisadora, o que inclusive atrasou o início da pesquisa, e horários diferenciados (geralmente ao meio-dia) pois os pais estavam trabalhando na safra do fumo, sendo difícil encontrá-los em casa ou marcar um horário e local adequados. Para testar os procedimentos foi realizado um piloto com um pré-adolescente que atendia às características dos participantes da pesquisa.

Cada participante foi entrevistado individualmente, numa sala da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Vera Cruz/RS, para fornecer seus dados bio-sócio-ecológicos e percepções do pré-adolescente sobre si mesmo (ver roteiro da Entrevista Inicial no Anexo B).

Em seguida, o participante recebeu uma câmera fotográfica, contendo um filme com doze poses e foi treinado quanto ao uso da câmera. Para a implementação do método autofotográfico, foram utilizadas duas câmeras fotográficas mecânicas compactas, modelo 35mm, com abertura, velocidade e foco fixos, com *flash* (dispositivo de iluminação). Cada câmera tinha um filme negativo colorido de doze poses, com sensibilidade à luz ISO 400.

Uma fotografia foi tirada durante o treinamento, para que o pré-adolescente aprendesse a manejar a câmera. Surpreendeu a pesquisadora o fato dos participantes terem assimilado com certa facilidade o manejo com a câmera fotográfica. Os participantes foram orientados

para retratar, através da fotografia, aspectos do seu ambiente que respondessem a pergunta “Quem é você?”. O *rapport* utilizado foi:

“Eu gostaria que você tirasse fotografias que respondessem a pergunta: Quem é você?. As fotografias devem mostrar imagens que você acha que podem responder a essa pergunta. Por exemplo, se a professora pedir para você desenhar a primavera, você desenhará flores, árvores, borboletas, pássaros, etc. O desenho que você fizer não é a primavera, mas é uma forma de representá-la. Da mesma forma você fará esta representação de você com as fotografias. Elas deverão representar como você se vê, a partir das imagens do ambiente no qual você vive.”

Foi combinado com os participantes que ao terminarem as fotografia, eles deveriam retornar a câmera para a pesquisadora, que revelaria o filme e faria cópias para eles. Na entrega das cópias aos participantes, a pesquisadora realizou uma entrevista individual, perguntando a partir de cada fotografia tirada, como cada uma delas respondia à pergunta feita e por quê. Foi questionado aos participantes qual a fotografia que ele mais gostou e por quê, qual a fotografia que mais representa quem ele é e por quê, e qual o conteúdo e significado de cada fotografia (ver roteiro da Entrevista Final no Anexo C).

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo foram analisados a partir dos relatos dos adolescentes com relação às verbalizações nas entrevistas, em duas etapas. A primeira consistiu em analisar os dados das duas entrevistas: 1) entrevista inicial, na qual foram obtidos dados bio-sócio-ecológicos dos participantes (Tabela 1) comparados aos dados obtidos através da inserção ecológica da pesquisadora no contexto dos participantes e, 2) entrevista individual a partir das fotografias (Tabelas 2, 3, 4 e 5). Em uma segunda etapa, a pesquisadora analisou as fotografias de acordo com o conteúdo das imagens presentes, tais como, contextos, pessoas, objetos, paisagem (Tabelas 6 e 7).

Para avaliar as respostas dos pré-adolescentes foi feita uma análise do conteúdo de suas verbalizações, a respeito de cada fotografia, levando em conta as respostas do como e por quê elas respondiam à pergunta “Quem é você?”. Foram levantados, também, os conteúdos das fotografias como amigos, escola, família, etc. Foi utilizado o método de análise utilizado por Monteiro e Dollinger (1998), Dollinger e Clancy (1993), Dollinger e Dollinger (1993), Dollinger, Preston, O’Brien e DiLalla (1996), em seus estudos, adaptados a partir de Ziller e Santoya (1998) envolvendo o ambiente, o social e as elaborações de cada participante a partir de suas fotografias. Os conteúdos das fotografias como parte da interação foram analisados em três temas principais: imagens do ambiente físico, a orientação social-coletiva no ambiente social e aspectos da identidade individual do jovem. A partir destas análises foram levantadas categorias e calculadas frequências e percentagens.

Inicialmente será apresentada a Tabela 1, que mostra os dados bio-sócio-ecológicos, obtidos a partir da entrevista inicial com os participantes. Os nomes utilizados são fictícios para proteger a identidade dos participantes.

Tabela 1. Dados Bio-Sócio-Ecológicos dos Participantes*

Participantes	Idade	Sexo	Série	Trabalha	Tempo CEARCA	Idade Pai	Idade Mãe	Trabalho Pai	Trabalho Mãe	Irmãos
José	11	Masc	4	Não	2 anos	Não informado	Falecida	Metalúrgico	-	06
Luís	11	Masc	4	Não	Não informado	30	31	Pintor	Diarista	02
Pedro	12	Masc	3	Sim	4 anos	Não informado	Não informado	“Biscate”	Informal	06
João	12	Masc	3	Não	Não informado	Não informado	Não informado	Safrista	Do lar	05
Maria	12	Fem	5	Não	2 anos	43	35	Safrista	Safrista e diarista	04
Luísa	12	Fem	5	Não	3 anos	31	32	Safrista	Safrista e diarista	05
Ana	12	Fem	3	Não	1 ano	Não informado	Não informado	Comerciante	Safrista	03
Paula	11	Fem	5	Não	Não informado	53	47	Safrista	Safrista	08

* Nomes dos participantes são fictícios.

A Tabela 1 mostra que, dos oito participantes da pesquisa, quatro são do sexo masculino e quatro são do sexo feminino. As idades são de onze e doze anos, sendo dois meninos e uma menina de onze anos e três meninas e dois meninos de doze anos. Os dados referentes à escolaridade dos participantes mostram que três meninas estão cursando a quinta série do Ensino Fundamental, dois meninos estão cursando a quarta série e um menino e uma menina estão na terceira série. Um menino frequenta uma escola municipal, que trabalha com alunos com dificuldade de aprendizagem ou de lenta aprendizagem. Esta escola trabalha, na Educação Especial, por ciclos, sendo o Ciclo I correspondente à primeira e à segunda série e o Ciclo II, à terceira e quarta séries. Este menino está frequentando o Ciclo II desta escola.

Dos oito participantes da pesquisa, apenas um realiza algum trabalho para auxiliar no sustento da família e no seu sustento. Ele lava os carros de dois vizinhos e recebe em torno de dois a três reais pelo trabalho ou algum gênero alimentício, como um quilo de arroz ou de feijão. O dinheiro é utilizado para fins próprios, como pagar algo que a escola solicita, passeios por exemplo, ou para comprar objetos e gêneros alimentícios que são entregues para a mãe. Os demais participantes costumam desenvolver atividades para auxiliar na organização da casa, como lavar roupa, lavar louça, arrumar o quarto, limpar o pátio, cuidar dos irmãos menores, entre outras.

O tempo de participação no CEARCA varia de um a quatro anos. Todos falaram sobre o CEARCA como um lugar onde “*aprende coisas novas*”, “*recebe alimento*” e “*gosta de ir*”. Três participantes não lembraram a idade de sua mãe e de seu pai e os outros três informaram que a idade dos pais varia entre trinta e cinquenta e três anos. No caso de um menino, sua mãe faleceu há mais ou menos dois anos e ele e seus irmãos vivem com o pai. A metade dos pais dos participantes (quatro pais e quatro mães) é safrista, isto é, trabalha na agricultura durante os meses da safra do fumo (em torno de seis meses). Nos meses que não têm trabalho na safra, os pais procuram trabalhos informais, como limpar jardins, serventes em obras e diaristas (trabalhando na limpeza de casas, uma ou duas vezes por semana), como é o exemplo de três mães. Se não encontram trabalho, os pais ficam em casa aguardando a próxima safra do fumo. Apenas uma mãe é dona de casa e outra participa de um projeto da Secretaria Municipal da Assistência Social, trabalhando na limpeza das ruas (oito horas por semana) em troca de uma cesta básica. Além destes, um pai que é proprietário de um bar (anexo a sua residência), outro é metalúrgico e outro trabalha com “biscates”. Cada participante tem de dois a oito irmãos.

A pesquisadora está inserida ecologicamente no contexto dos participantes, trabalhando desde 1999, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Vera Cruz, no cargo de psicóloga. Dessa forma, já teve contato com os participantes, tanto no CEARCA, quanto na escola (Ceconello & Koller, submetido). Esse conhecimento foi de valiosa importância no processo de desenvolvimento deste trabalho e na discussão dos seus resultados. Caso contrário, teriam sido necessários momentos de observação dos participantes, além de entrevistas com os pais e professores, para ter maior conhecimento sobre cada participante e sobre o seu contexto. A inserção ecológica da pesquisadora nesta comunidade foi baseada no modelo bioecológico do desenvolvimento, tendo o processo proximal como base para esta pesquisa, conforme descrito no Capítulo II. O processo proximal abrange uma forma particular de interação que envolve organismo e ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A interação da pesquisadora com os participantes, objetos e símbolos disponíveis no ambiente imediato constituiu-se num importante instrumento de pesquisa.

A seguir são apresentadas as informações que a pesquisadora possui de cada participante devido à sua inserção ecológica no contexto dos mesmos. Além disso, são relatadas as informações obtidas, através da entrevista inicial (perguntas 19 e 20, Anexo B), relacionadas à auto-imagem dos participantes.

JOSÉ, onze anos, vive com o pai e com seis irmãos numa casa popular perto do CEARCA e da escola onde estuda. Sua mãe é falecida e José não soube informar com precisão há quanto tempo. Segundo a professora do CEARCA, ela faleceu há dois anos e a causa da morte, de acordo com comentários dos vizinhos, foi devido a um aborto. José é um menino negro, tímido, mas participativo nas atividades do CEARCA e não apresenta dificuldades na escola. O pai trabalha o dia todo, vem almoçar em casa. José e os irmãos almoçam no CEARCA. A pesquisadora conheceu a entrada e a sala da casa de José. Na frente da casa tem um portão e tela e não há grama, nem flores. Havia lajotas na sala, pois o pai planeja colocar piso na casa. Na sala, havia apenas um sofá, onde o pai estava dormindo quando a pesquisadora chegou para conversar. José respondeu à pesquisadora que o que gosta em si próprio é de “*jogar vídeo game*”, “*jogar bola*”, “*brincar de esconder*” e de “*lavar louça*”. E o que não gosta nele mesmo é de “*ser brigão*”, não gosta de “*brigar com as pessoas*”.

LUÍS, também tem onze anos, vive com os pais e dois irmãos numa casa popular, próximo ao CEARCA e à escola onde estuda. Luís e José são colegas no CEARCA e na escola. Luís é um menino polido e bem educado. É visivelmente perceptível que seus pais

acompanham o seu desenvolvimento e o protegem bastante do convívio com vizinhos, procurando mantê-lo no CEARCA (que faz parte da sua rede de apoio) ou em casa cuidando da irmã. Não apresenta dificuldades na escola. A casa de Luís é bem cuidada. O pátio destaca-se dos demais, com grama e flores. Quanto à pergunta sobre o que gosta nele mesmo, Luís respondeu que gosta de tudo no seu corpo e “*gosto de minhas idéias, de construir, de fazer coisas*”. Quanto ao que ele não gosta nele mesmo, respondeu que “*não tem nada que eu não goste em mim*”. Informou que “*faltam amizades para ser um cara legal*”, porque “*às vezes temos amigos e brigamos*”. Ele relata imediatamente que “*brigou com um amigo*”. Falou, ainda, que considera importante o estudo “*para conseguir um emprego*”.

PEDRO, onze anos, vive com os pais, seis irmãos e uma sobrinha (3 meses) numa casa popular próxima ao CEARCA. Os pais são alcoolistas e já foram encaminhados para tratamento fora da cidade, mas quando retornaram, recomeçaram a beber. No período da internação, os filhos ficaram numa instituição de amparo à criança e aos adolescentes no município vizinho (Santa Cruz do Sul) e após, retornaram ao convívio familiar. Pedro já sofreu e sofre, ainda, maus-tratos, agressões físicas dos pais e do irmão mais velho. Pedro tem dificuldades de aprendizagem, tendo repetido três vezes a primeira série. Frequenta uma escola municipal que desenvolve um Projeto de Educação Especial. Pedro já teve problemas de relacionamento com colegas no CEARCA e na escola (brigas), que atualmente não acontecem com tanta frequência. Além disso, já esteve envolvido com pequenos furtos em mercados. A casa de Pedro está em condições precárias, apresenta ausência total de higiene, desorganização e carência de alimentação. Mesmo frequentando o CEARCA, em turno alternado ao da escola, Pedro permanece muito tempo pela rua. Pedro respondeu à pesquisadora quanto ao que gosta nele mesmo, “*gosto dos meus olhos, do meu olhar quando olho para as gurias*”. Gosta das mãos, porque “*posso escrever e ajudar*”. Gosta da sua voz, porque “*falo coisas bonitas para os amigos, para as professoras*”. E disse que “*não existe coisas que não goste em mim mesmo*”. Não gosta quando “*outros guris olham para as gurias que eu gosto*”. Falou, ainda, que gosta muito de aprender. Contou para a pesquisadora que tem uma menina que gosta dele e que ele gosta dela. E que só tem um problema “*ela é branca e eu sou preto*”. Mas Pedro diz que não se importa com isso.

JOÃO, doze anos, vive com os pais e cinco irmãos numa casa popular perto do CEARCA e da escola onde estuda. O pai trabalha e fica pouco tempo em casa. A mãe não trabalha e é conhecida no CEARCA e na comunidade como uma pessoa muito difícil de conversar, pois frequentemente distorce o que é dito para ela, causando conflitos. Geralmente

João, que é o filho mais velho, pode ser observado assumindo os cuidados dos irmãos menores. A casa é mal cuidada, com muitas roupas (obtidas em doações) espalhadas pela casa. Comumente estas roupas são usadas até ficarem muito sujas e, depois são inutilizadas. João tem dificuldades de aprendizagem (está na terceira série) e de relacionamento com colegas e professores na escola (brigas, provocações com os colegas e atitudes agressivas com professores). No CEARCA, João não apresenta problema de relacionamento, nem com colegas, nem com a professora, participando, sempre que a mãe permite, de todas as atividades propostas. Quanto à pergunta da pesquisadora sobre o que ele gosta nele mesmo, João respondeu que é “*um bom amigo*”, porque ajuda quando alguém não sabe fazer algo. E o que não gosta é de “*brigas*” e de “*falar palavrão*”.

MARIA, doze anos, vive com os pais e quatro irmãos, numa casa popular perto do CEARCA e da escola onde estuda. Percebe-se que há um bom relacionamento familiar. Maria é uma menina quieta, educada e não apresenta dificuldades na aprendizagem. A casa de Maria é bem cuidada e percebe-se a preocupação dos pais em proteger os filhos. Semelhante à situação descrita no caso do Luís. Com relação à pergunta da pesquisadora sobre o que gosta nela mesma, Maria respondeu: “*Gosto de tudo em mim. Gosto do jeito que sou: colega, amiga*”. E quanto à pergunta se existe algo que não gosta nela mesma, Maria disse que não existe: “*Gosto de tudo, porque tem gente que não tem um braço, a gente tem que valorizar o que tem*”.

LUÍSA, doze anos, vive com os pais e cinco irmãos numa casa popular, próximo ao CEARCA e da escola onde estuda. É uma menina quieta, séria, expressa-se num tom de voz baixo e tem bom relacionamento no CEARCA e na escola. Luísa é a filha mais velha e tem responsabilidade de cuidar dos irmãos, enquanto os pais trabalham durante o dia todo. A casa de Luísa é bem cuidada e a pesquisadora precisou explicar com muitos detalhes aos pais o que seria feita da pesquisa, para que Luísa fosse autorizada para participar. Eles se mostraram bem interessados e preocupados com Luísa, fato que demonstra, também o cuidado e a preocupação dos pais em relação à filha. Luísa respondeu a pergunta da pesquisadora sobre o que ela gosta nela mesma, dizendo que gosta de “*cuidar de crianças*” e de “*estudar*”, para ter um futuro melhor “*porque ajuda a ter um bom emprego*”. Luísa respondeu que “*não existem coisas que não gosta em si mesma*”.

ANA, doze anos, vive com os pais e três irmãos numa casa bairro mais carente do município. Fica na periferia do conjunto habitacional perto do CEARCA e sua escola está localizada no bairro onde reside. Na peça da frente de sua casa, seu pai tem um bar. Ana é

uma menina alegre e falante e parece ter um bom relacionamento com sua família. A família parece viver um pouco melhor que seus vizinhos. A pesquisadora não entrou na casa de Ana. O bar pertence ao pai de Ana e fica na peça da frente da casa. Como Ana vive num bairro muito carente e de risco e a pesquisadora não conhecia bem os pais da menina, a coordenadora do CEARCA ofereceu-se para acompanhar o primeiro contato com os pais. Estes, no início, estavam desconfiados e fizeram muitas perguntas. Mas, depois de esclarecidos sobre o trabalho que seria feito, logo concordaram e se mostraram interessados que a filha participasse. Com relação à pergunta da pesquisadora sobre o que gosta nela mesma, Ana respondeu que gosta *“de brincar com as amigas”* e *“nunca deu briga”* e *“gosta de ser alegre”*. E quanto ao que não gosta nela mesma, respondeu que *“não gosto do rosto, acha feio”*, *“não gosto das sardas”* e *“às vezes, sou braba com minha irmã”*.

PAULA, onze anos, vive com os pais e seis irmãos. Duas irmãs mais velhas saíram de casa. O pai e os irmãos costumam beber e destruir objetos dentro da casa. A mãe é uma pessoa submissa, que procura cuidar e acompanhar as filhas que estão em casa. Paula é uma menina alegre, de origem alemã, que auxilia e participa ativamente no CEARCA e não tem dificuldades na escola. A pesquisadora não entrou na casa de Paula, porque conversou com a mãe da menina no CEARCA. A parte externa da casa é mal cuidada, tendo papelões nas janelas, tapando vidros quebrados. Quanto à pergunta sobre o que ela gosta nela mesma, Paula respondeu que *“gosta dos cabelos, olhos, boca, nariz, pernas, braços, porque são importantes, porque sem eles não poderia caminhar, falar, ouvir, olhar, mexer os braços, o nariz para respirar”*. E quanto ao que não gosta em si, Paula respondeu: *“gosto de tudo em mim”*.

As reações das famílias dos participantes da pesquisa diante do contexto de risco da sua comunidade são diferentes e variam de acordo com seu modo de vida. Em algumas famílias, percebeu-se uma preocupação em proteger seus filhos de alguma influência negativa do ambiente. Como mostra o exemplo dos pais dos participantes Luís, Maria, Luísa e Ana, que procuram manter os filhos em casa ou buscam apoio na rede social, permitindo que os filhos frequentem o CEARCA e, assim, evitando que fiquem circulando pela rua. E, também, como no caso de Ana e Luísa, nos quais a pesquisadora precisou explicar com muitos detalhes o motivo e o objetivo deste projeto e até ir acompanhada de uma coordenadora do CEARCA, para que os pais permitissem a participação das filhas. No caso de outras famílias não se percebeu as mesmas atitudes de cuidado e proteção em relação aos filhos. Como é o exemplo

das famílias dos participantes Pedro, João, Paula e José, que convivem com a falta de preocupação e envolvimento de seus pais no seu desenvolvimento.

Chama a atenção o contexto de risco presente no cotidiano das famílias dos participantes, devido à pobreza, ao uso de drogas e álcool por algumas famílias, conflitos intra e extrafamiliares e violência. O fato de viver em um nicho ecológico, como Bronfenbrenner (1979/1996) denomina as regiões sociais favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento psicológico, pode influenciar muitos seus modos de vida e sua capacidade em lidar com os fatores de risco. Garbarino e Barry (1997) definem um nicho como uma comunidade na qual as pessoas vivem, sendo um dos principais ambientes, onde as condições de vida podem influenciar seu funcionamento, tanto de forma positiva quanto de forma negativa. O contexto sócio-econômico no qual estes pré-adolescentes e suas famílias estão inseridos desempenha um papel fundamental para o seu desenvolvimento. A influência da comunidade em famílias que vivem em ambientes de risco pode gerar mecanismos em algumas delas para se protegerem, utilizando recursos próprios e da comunidade e buscando apoio em pessoas próximas ou nos serviços sociais disponíveis. Este pode ser um fator que leva algumas famílias a proteger seus filhos, encaminhando-os para participar em projetos sociais como o CEARCA ou se assegurarem reiteradamente sobre novas participações de seus filhos em atividades, como a pesquisa em andamento. Por outro lado, algumas famílias não apresentam atitudes protetoras, não buscando apoio, seja por falta de uma rede social ou por acomodação diante da situação. As primeiras são menos vulneráveis aos efeitos negativos da comunidade. A este aspecto, Masten e Garmezy (1985) associam a importância de três fatores de proteção para o desenvolvimento da pessoa, ou seja, características da personalidade, coesão familiar e disponibilidade de apoio extrafamiliar, como escolas, instituições ou grupo de iguais. Neste caso, o CEARCA oferece esse apoio para encorajar as famílias frente às adversidades do seu cotidiano.

Uma vez descritos detalhes sobre cada um dos participantes, os resultados seguintes consistem em análises das fotografias confeccionadas pelos pré-adolescentes e na entrevista final, realizada após a produção das fotografias. A Tabela 2 mostra o número de fotografias por participante.

Tabela 2. Número de Fotografias por Participante

Participante	<i>n</i>
José	15
Luís	13
Pedro	13
João	7
Maria	12
Luísa	10
Ana	14
Paula	14

O número total de fotografias por participante variou de sete a quinze, incluindo a fotografia que cada participante tirou para testar o manejo com a máquina. O primeiro contato do participante com a máquina fotográfica foi importante, porque ele pode tocá-la, experimentá-la e esclarecer suas dúvidas, quanto à melhor forma de utilizá-la, o que pôde auxiliar na qualidade das fotografias que foram tiradas posteriormente. Neste estudo, as explicações quanto ao manejo com a máquina fotográfica foram feitas durante a entrevista inicial. No entanto, a experiência poderia ter sido mais eficaz se esta explicação fosse feita num momento separado da entrevista individual e, de preferência, num local aberto, pois os pré-adolescentes ficam muitos interessados em manejar a câmera e apresentam dificuldade em se engajar na resposta às perguntas da entrevista.

José tirou quinze fotografias, sendo que quatro fotografias foram tiradas no mesmo local, com as mesmas pessoas. Ana e Paula tiraram catorze fotografias. Ana incluiu a fotografia-teste no relato das fotografias que tirou e outras duas fotografias foram tiradas do mesmo local. Paula tirou duas fotografias para testar a câmera. Luís e Pedro tiraram treze fotografias. A fotografia-teste do Luís ficou velada. No caso de Pedro, uma fotografia foi para teste e outra foi tirada por seu irmão, que pegou escondido a máquina e tirou uma fotografia de um amigo. Maria tirou doze fotografias, sendo duas relacionadas à mesma situação e a fotografia-teste foi velada. Luísa tirou dez fotografias, sendo que três estavam relacionadas à mesma cena, e a fotografia-teste foi velada. João tirou apenas sete fotografias devido a problemas com a máquina e a fotografia-teste foi velada. A variação quanto à quantidade de fotografias por participante se deve, principalmente, a um melhor aproveitamento, ou não, de cada filme.

A Tabela 3 mostra os dados referentes à pergunta dois, da entrevista individual, sobre o conteúdo da fotografia que de cada participante mais gostou.

Tabela 3. Frequência de Resposta sobre o Conteúdo da Fotografia Preferida por cada Participante*

Categorias	Fotografia de que mais gostou		Total
	Masculino	Feminino	
Amigos	3	-	3
Irmãos	1	2	3
Parentes	-	1	1
Auto-imagem	2	1	3
Brinquedos	-	1	1
Não informado	-	1	1

*Respostas múltiplas.

A maioria dos participantes escolheu a fotografia de que mais gostou relacionada a seus amigos, aos seus irmãos e a si mesma. Como mostra o relato de Maria (doze anos): *“Porque eu estava feliz, em todas estou feliz. Dessa eu gostei mais, porque tem as minhas irmãs. Estou com as pessoas que eu gosto”*. Maria comentou, ainda, como esta fotografia responde quem ela é: *“Sou uma pessoa que gosta muito das minhas irmãs, tenho muito respeito por elas. Gosto muito delas”*. Luís (onze anos) respondeu que escolheu a fotografia de que mais gostou: *“Porque tem mais amigos, mais crianças que nas outras. Achei interessante, porque eu tirei de surpresa. Elas não sabiam que eu ia tirar a foto”*. Pedro (doze anos) escolheu a fotografia dele com suas amigas como a de que mais gostou e comentou: *“Porque tem uma coisa especial ali. Essa menina do lado. Não é minha namorada, mas gosto dela também”*. João escolheu a fotografia que aparece com uma bola: *“Porque gosto de jogar bola”*. Comentou, ainda, que esta fotografia responde que: *“Sou um jogador de futebol e sonho em ser um jogador profissional”*. Ana (doze anos) escolheu a fotografia-teste como a que mais gostou *“porque tinha brinquedos”*. Representa como gosta de brincar com brinquedos. Paula (onze anos) não informou de que fotografia mais gostou. Mesmo tendo sido retomada a questão ao final da entrevista, Paula não conseguiu escolher uma fotografia de que mais tenha gostado.

Percebe-se, no relato de Maria (doze anos), Luís (onze anos) e Pedro (doze anos), que eles utilizaram mecanismos de proteção para lidarem com o seu ambiente hostil, retomando o aspecto da importância da rede de apoio afetivo para o desenvolvimento da pessoa, conforme enfatizado por Masten e Garmezy (1985). Maria encontrou na sua família um fator de proteção. Das doze fotografias que fez, todas estão relacionadas aos seus familiares ou ao seu ambiente familiar. Já Luís e Pedro, encontraram seus fatores de proteção no ambiente extrafamiliar, com seus amigos (grupo de iguais).

No relato destes participantes, principalmente no caso da Maria (doze anos), é evidente a importância atribuída às irmãs e aos amigos. Como salienta Krebs (1997), para estudar a pessoa em contexto deve-se considerar as influências das características de personalidade dos outros sujeitos significativos na sua vida, sobre o seu desenvolvimento, concordando com Mead (1925, em Harter, 1998), que a pessoa adota a perspectiva generalizada de outros significantes, que compartilham uma perspectiva social sobre o *self*. Segundo Farr (1996), “Mead mostrou como o *self* emerge da interação social” (p. 94). Ao tornar o papel do outro com respeito ao próprio *self*, este também se torna um significado importante. Assim, a consciência dos outros é um pré-requisito para a consciência do *self* (Farr, 1996).

A rede de apoio social e afetivo expressa nas fotografias dos participantes está relacionada com a origem social do *self* na infância e a importância dos processos de imitação social em modelar a percepção do *self* e do outro, segundo postulado por Baldwin (1845, 1906). Bronfenbrenner e Morris (1998) salientam que este processo de desenvolvimento - processo proximal, devido à estabilidade e reciprocidade na interação da pessoa com o seu ambiente é fundamental para o desenvolvimento.

Além do *self*, representado na rede de apoio dos participantes, as verbalizações de Maria (doze anos), Luís (onze anos) e Ana (doze anos) fazem referências ao *self*-material mencionado por James (1890, em Pessoa, 1998), quando relacionam sua fotografia preferida aos brinquedos, aos amigos e aos irmãos. Segundo Pessoa (1998), para James a mente relaciona-se com o mundo dos objetos e símbolos. Este autor distinguia dois aspectos fundamentais do *self*: o *I* (Eu) e o *My* (Meu). O *self*-material, um dos aspectos do *My-self*, inclui os objetos com os quais as pessoas se identificam abrangendo o corpo, as posses, a casa, os amigos e a família, ou seja, objetos, eventos, ambientes e interações. O *self* como participante (como elo pertencente à rede social) e o *self* como objeto (aquele que possui).

Nas verbalizações de João (doze anos), expressa-se o sonho de ser jogador de futebol. Este é um aspecto relevante para o desenvolvimento do *self*, relacionado com os conceitos de *self*-real e de *self*-ideal (Harter, 1998). As pessoas criam apresentações, a partir de percepções de atributos reais, para o que elas querem, sentem que devem, ou que gostariam de ser, isto é, um *self*-ideal. João deseja ser um jogador de futebol, mas como já foi relatado nos comentários da Tabela 1, apesar de ser um menino tímido e retraído. Harter salienta que a saúde mental e o ajustamento psicológico têm alta correlação com a adequação do *self*-real com o *self*-ideal.

A partir da escolha da fotografia preferida, foi perguntado aos participantes sobre qual fotografia que mais responde “Quem é você?”. A Tabela 4 apresenta as frequências de ocorrência de respostas às categorias referentes à fotografia que cada participante considera como uma representação do seu *self*. As respostas são apresentadas para cada sexo dos participantes em separado.

Tabela 4. Frequência de Categorias Referentes à Fotografia que cada Participante Considera como uma Representação do seu *Self* (por Sexo)*

Categorias	Conteúdo	Fotografia que mais representa		Total
		Masculino	Feminino	
Ser amigo	grupo de amigos	1	2	3
Ser irmão	grupo de irmãos	-	1	1
Ser parente	parentes	1	1	2
Ser colega	colegas do CEARCA	-	1	1
Ser estudante	estudando	1	-	1
Ser querido	irmão que gosta	1	-	1
Ele(a) próprio(a)	figura pessoal	2	1	3
Ser criança	brinquedos	-	1	1

* Respostas múltiplas.

A Tabela 4 expressa a categoria de cada fotografia que os participantes consideraram como mais representativa do seu *self*. Essa questão teve respostas relacionadas a mais de uma categoria, como ser amigo, ser parente (neste caso primos), ser irmão, ser colega, ser estudante, ser querido. Como mostra o relato de Pedro (doze anos), que fez referência a si mesmo e a sua prima: “*Sou eu e minha prima, F.. As primas estão em primeiro lugar. Ela está representando todas as primas. Adoro minhas primas. São legais porque me ajudam, por exemplo, com meus temas*”. Maria (doze anos) mencionou o ato de fotografar como sendo um bom momento para reunir as pessoas de quem gosta, como primos e irmã e responde a pergunta “Quem é você?” como: “*Sou uma pessoa amiga, legal*”. A pesquisadora perguntou como estas características estão representadas na fotografia e Maria respondeu: “*Aparece porque eu até posso brigar, às vezes, mas com meus primos nunca briguei. Eles são legais, amigos*”. João (doze anos) respondeu que a fotografia que mais o representa é aquela na qual aparece seu irmão mais novo: “*Ele é muito querido para mim. É o irmão de que mais gosto*”. A pesquisadora perguntou como essa fotografia responde a pergunta e João respondeu: “*Responde que eu sou querido*”. E para João “*ser querido é não brigar*”.

Aparece novamente, nesses relatos, a importância das relações familiares como fatores de proteção diante de ambientes hostis (Masten & Garmezy, 1985). Além disso, os relatos

revelam a importância dos outros significantes (Mead, 1925) na representação do *self* destes participantes. Paula (onze anos) e Luís (onze anos) escolheram fotografias nas quais aparecem sozinhos para responder a pergunta “Quem é você?”. Paula comentou sua escolha, baseada no fato que a foto “*Está mostrando eu na fotografia*”. Luís, no entanto, escolheu as duas fotografias nas quais aparece sozinho. Numa delas está construindo um taco de madeira e na outra está escrevendo. Comentou sobre sua escolha: “*Porque eu estou nessa fotografia*”. Luísa (doze anos) além de fazer referência a ser colega, também falou que representa ser amiga: “*Porque gosto de ir ao CEARCA. É um lugar novo, onde se aprende as atividades. A fotografia mostra como sou amiga dos meus colegas. É um lugar onde fico mais alegre, perto dos meus amigos*”. No relato de Luísa (doze anos), também, aparece a importância do CEARCA como rede de apoio social e como ambiente de interação com o grupo de iguais. Harter (1998) comenta sobre o papel da avaliação dos grupos de iguais sobre a auto-estima. Em seus estudos em diferentes faixas etárias esta autora tem descoberto que a aprovação dos grupos de iguais em domínios públicos, como é o caso dos colegas do CEARCA que aparecem no relato da Luísa, é mais preditivo de auto-estima, do que a aprovação de amigos íntimos. A interpretação deste achado sugere que o apoio dos outros em domínio público pode representar melhor aceitação do “outro generalizado”, pois a aprovação pode ser entendida como mais “objetiva” ou de maior credibilidade, do que o apoio de um amigo íntimo (Harter, 1998).

A Tabela 5 refere-se às categorias presentes nas fotografias de acordo com o relato dos participantes, obtidos através da entrevista individual. Nesta entrevista foi solicitado que os participantes falassem sobre cada fotografia de acordo com a seqüência de sua preferência.

Tabela 5. Frequências das Categorias Presentes nas Fotografias de acordo com o Relato dos Participantes por Sexo*

Categorias	Masculino	Feminino	Total
Emoções			
Positivas	6	8	14
Negativas	-	2	2
Habilidades e Competências	11	10	21
Relações familiares			
Positivas	5	11	16
Negativas	1	-	1
Conexões sociais	9	7	16
Aspirações	4	2	6

* Respostas múltiplas

A Tabela 5 apresenta a categoria “Emoções positivas e negativas” que está relacionada a sentimentos como alegria, felicidade, gostar de animais, de plantas, paz (emoções positivas) e de tristeza, raiva (emoções negativas), que às quais os participantes fizeram referência nos seus relatos. Nesta categoria, os participantes do sexo masculino relataram emoções positivas, como por exemplo: “*Queria mostrar minha felicidade, que é em primeiro lugar, as primas*”. (Pedro, doze anos). E como Luís (onze anos) que tirou uma fotografia dos filhotes do cachorro do vizinho, comentando que havia ganhado um: “*É para fazer companhia para o meu*”. A pesquisadora perguntou como essa fotografia responde à pergunta “Quem é você?”: “*Responde que eu gosto muito de cachorro. Porque ele brinca e porque ele faz bem para as pessoas*”. No relato dos participantes do sexo feminino, também, apareceu esta categoria, como por exemplo: “*Tirei porque eles (irmão e vizinha) estavam alegres. Eu sou uma pessoa alegre*.” (Luísa, doze anos). Ana (doze anos) tirou fotografia de uma flor: “*É que eu achei bonito. E queria tirar de noite, mas eu não sabia se dava para tirar de noite. Daí, de noite, ela fica bem aberta, a coisa mais linda*”. A pesquisadora perguntou o que esta fotografia estava representando e Ana respondeu: “*Representa a natureza. A natureza é importante, porque se não tivesse árvore, flor, nós não poderíamos viver. Se só tivesse sol e não tivesse árvore, a gente não poderia estar vivendo, porque a gente ia morrer sem vento. Porque as árvores dão vento para a gente*”. Quanto às emoções negativas, não houve relato dos participantes do sexo masculino. Já os participantes do sexo feminino fizeram referência a esta categoria, como mostra o exemplo de Maria (doze anos): “*Aqui meu pai e minha mãe estavam bem sérios. Acho que está representando um pouquinho de tristeza*”.

Estes relatos expressam o pensamento das proposições de James (1890). Para ele, a mente relaciona-se com o mundo dos objetos. Distinguiu entre o *I-self* (*self* como participante) e o *My-self* (*self* como objeto) e subdividiu o *My-self* em: *self-material* (inclui as coisas com as quais as pessoas se identificam, como objetos, eventos, ambientes e interações), *self-social* (características reconhecidas pelos outros); e, *self-espiritual* (valores e crenças internalizados a partir da interação com pessoas, objetos e símbolos em vários níveis sistêmicos). No relato de Pedro (doze anos) e de Luísa (doze anos) sobre os parentes e vizinhos estão expressas as interações do *self-material*. O *self-espiritual* está relacionado com o relato da “*felicidade*” de Pedro (doze anos), com a idéia de Luís (onze anos) de que o “*cachorro faz bem para as pessoas*” e com a idéia de Ana (doze anos) sobre a importância da natureza.

A autodefinição (*self*) de Luísa (doze anos), como uma pessoa “alegre”, foi representada através da fotografia do irmão e da vizinha, que “estavam alegres”. Luísa fez a representação de si a partir de um conceito abstrato característico do período do desenvolvimento que está vivenciando.

A categoria “Habilidades e competências” apareceu tanto no relato dos participantes do sexo masculino, quanto do sexo feminino. Um exemplo é encontrado no relato de Paula (onze anos) que falou do CEARCA como um lugar onde se aprende: “*Aprendemos a fazer cestinhos de jornal, porta vela, porta cuia de jornal, bordar, fazer desenhos de Natal, ajudamos a tia Jurema (cozinheira)*”. Paula mencionou, também, a escola como “*um lugar onde se aprende muitas coisas*”. Tirou uma fotografia da escola e disse: “*Significa aprender*”. E no relato de João (doze anos) que tirou uma fotografia onde aparece um desenho feito na parede da sua casa: “*Eu gosto de desenhar, porque se aprende a desenhar*”.

O relato dos participantes expressa a importância atribuída à aprendizagem. E o CEARCA aparece como rede de apoio e de proteção que oportuniza esta aprendizagem. Bronfenbrenner e Morris (1998) ao propor o Modelo Bio-Ecológico destacam os processos proximais como fundamentais para o desenvolvimento. Os processos proximais abrangem formas particulares de interação, que envolvem organismos e ambientes. Salientam que a força do processo proximal varia de acordo com a função do contexto ambiental e das características da pessoa. No caso destes pré-adolescentes que estão em situação de risco, percebe-se a busca por um desenvolvimento mais adaptativo, apesar de suas dificuldades, isto é, são mais resilientes e procuraram instituições, no caso o CEARCA, que possam garantir sua segurança e sobrevivência.

A pesquisadora, a partir de sua inserção ecológica no contexto dos participantes, percebeu que estes relatos sobre a aprendizagem são observados na maioria da população desta comunidade e o “*estudar*” está frequentemente associado a ter melhores condições de vida. A interdependência do microsistema com o processo de desenvolvimento é evidente. A pessoa apresenta um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais de acordo com suas experiências. Aparece, ainda, a relação com o macrosistema, que é um conjunto de sistemas (microsistemas, mesossistemas e exossistemas) que se compõem de padrões de ideologia e da organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1993, Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A categoria “Relações Familiares” foi dividida em positivas e negativas e apenas um participante fez referência à família de forma negativa, como mostra seu relato: “*Não quis*

(tirar fotos da família), *porque não vou muito com a cara deles. Meu irmão, o C., sempre bate em mim. Mas não conta pra ele, se não ele vai bater em mim. Ele já tentou me matar*” (Pedro, doze anos). Pedro, como comentado no início deste trabalho, tem muitas dificuldades com sua família. Ele foi encaminhado para o CEARCA por viver em situação de vulnerabilidade, sendo agredido fisicamente pelos pais e irmão e vivendo em situação precária, sem alimentação e vestuário. Nas fotografias e no relato de Pedro, não aparecem imagens da família, nem de sua casa. Pedro tirou fotografias de outra família e comentou: *“É a família que mais gosto, porque me ajudam. Não são parentes, são meus amigos”*. Tirou uma fotografia de uma senhora desta família: *“É a pessoa que considero como minha avó. Representa a pessoa que mais gosto, que não consigo esquecer. Se eu brigar com ela vou ficar com vergonha e não vou mais sair de casa. Eu tomo chimarrão com ela, jogo carta. Ela me entende e me dá carinho e não tem pessoa que goste mais de mim. Não tenho como falar em palavras”*. Pedro (doze anos), no seu relato e nas fotografias revela as dificuldades que enfrenta com sua família. Mas, Pedro demonstrou ser resiliente, buscando alternativas para enfrentar esta dificuldade, ao estabelecer uma relação positiva com outra família. Além disso, pode-se perceber, neste caso, a interação entre as propriedades do ambiente e os atributos da pessoa em desenvolvimento. Segundo Krebs (1998), Bronfenbrenner usou o termo competências para se referir aos atributos da pessoa. Competência é a demonstração da aquisição e promoção do desenvolvimento e de habilidade, intelectual, física, sócio-emocional ou a combinação destas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Pedro mostrou-se competente ao buscar referências e apoio em outra família. Os demais participantes fizeram referência a família de forma positiva, principalmente os do sexo feminino, como mostra o relato do participante de Ana (doze anos) que quis tirar uma fotografia de sua mãe, mas ela escapou. Ana comentou que sua mãe: *“Representa amizade, carinho que ela me dá. Representa o futuro que ela dá para mim. Se ela fosse uma mãe ruim para mim, eu não estaria estudando agora. Mas ela é uma mãe legal”*. No relato de Ana (doze anos) observa-se, como comentado anteriormente, a referência ao estudo como garantia de um futuro melhor e a mãe sendo considerada boa, porque permite que Ana continue estudando. Maria (doze anos) tirou a maioria de suas fotografias relacionadas à sua família: *“Sou uma pessoa que gosta muito da minha família. Estou sempre perto dela e eles estão sempre perto de mim e gostam muito de mim”*. Luís (onze anos) tirou fotografia do seu pai, porque: *“É ele que traz comida para dentro de casa. Representa para mim um pai bem bom”*. A vivência positiva das relações dos participantes com suas famílias é um importante fator de proteção no enfrentamento de

situações adversas. Além disso, é muito importante para a formação de uma representação de *self* positiva. O apoio dos pais, segundo Harter (1998), particularmente na forma de aceitação e aprovação é associado com maior auto-estima e à sensação de que se é digno de amor.

A categoria “Conexões Sociais” refere-se a amigos, colegas, professores, pessoas que os ajudam e das quais os participantes gostam e que não são familiares. Nesta categoria apareceram relatos citando o grupo de colegas do CEARCA, como por exemplo: *“Essa (fotografia) mostra eu almoçando com meus colegas no CEARCA. Os meus colegas representam a amizade. O CEARCA representa a escola, porque lá aprendemos bastantes coisas”* (João, doze anos). E no relato de Paula (onze anos): *“São os colegas e a professora do CEARCA. Representam os meus colegas e amigos”*. Outros participantes fizeram referência aos amigos, como Luís (onze anos): *“São meus amigos. Responde que eu sou um guri, que também gosta de andar de bicicleta e de se divertir com os amigos”*. E no relato de Ana (doze anos): *“Eu tirei essa aqui, porque representa meus amigos. Eles vão sempre lá em casa, eles bebem e nunca brigam. Bebem e vão embora. O pai também não provoca eles”*. O pai de Ana é proprietário de um bar numa peça da frente da casa. Ela frequenta o bar e auxilia, às vezes, na sua limpeza.

Nestes relatos, o CEARCA e os grupos de iguais aparecem como fatores de proteção (Masten & Garmezy, 1985). Estes pré-adolescentes, ao invés de se acomodarem ao ambiente hostil, buscaram estratégias para lidar com ele. Foram em busca de auxílio institucional e nos grupos de iguais ou de adultos (neste caso, professores), que pudessem oferecer cuidado ou segurança para sobreviverem aos riscos (Koller, 1998). A interação da pessoa (pré-adolescentes) com um ambiente (CEARCA, grupo de iguais) que oferece segurança e cuidado pode influenciar positivamente no desenvolvimento destes pré-adolescentes e na representação positiva do seu *self*. Essa forma particular de interação envolvendo pessoa-ambiente, ou seja, os processos proximais, têm um grande impacto no desenvolvimento, dependendo das características da pessoa e do contexto ambiental (se favorável ou desfavorável).

A categoria “Aspirações” refere-se aos sonhos e projetos que os participantes têm com relação ao seu futuro. Um exemplo é o relato de João (doze anos): *“Eu quero ser professor, porque dá para aprender bastante”*. Pedro (doze anos) comentou que: *“Representa o professor e a coisa que eu mais adoro que é a capoeira. Quando crescer, posso ser professor e ganhar a vida dando aula e, também, posso me proteger. (Esta fotografia) responde eu e minha felicidade, no primeiro dia de aula de capoeira e meus professores”*.

As aspirações dos participantes com relação ao seu futuro estão relacionadas à aprendizagem e ao estudo. Como relatado anteriormente, esta comunidade tem como característica valorizar o estudo, por entender que ele dará garantia de um futuro melhor. Neste caso, a influência das crenças da comunidade (macrossistema) perpassa o cotidiano destes pré-adolescentes e se expressa nas suas crenças.

No caso específico de João (doze anos) e Pedro (doze anos), que são pré-adolescentes com muitas dificuldades escolares, a aprendizagem é um aspecto importante e muito valorizado. É importante tanto como idéia de garantia de um futuro melhor, como uma característica pessoal destes pré-adolescentes, que demonstrou a promoção do seu desenvolvimento e de suas habilidades. A estas características pessoais ou propriedades da pessoa, Bronfenbrenner (1979/1996, em Krebs, 1998) usa o termo competências para defini-las.

As Tabelas 6 e 7 fazem parte da segunda etapa de análise dos resultados. Nesta, a pesquisadora analisou as fotografias de acordo com o conteúdo das imagens presentes, tais como contextos (Tabela 6) e pessoas, objetos, paisagens (Tabela 7). Esta segunda etapa foi necessária, porque algumas categorizações feitas das fotografias pelo adolescente eram diferentes das imagens evidentes. Como, por exemplo, no relato e na fotografia feita por Ana (doze anos). Ela tirou uma fotografia de homens no bar de seu pai e comentou: *“Representa a paz. Porque eles vão ali e jogam baralho e não ficam brigando”*.

Tabela 6. Frequências das Categorias Presentes no Conteúdo das Fotografias Referentes ao Contexto por Sexo*

Categorias	Masculino	Feminino	Total
Casa Dentro	03	09	12
Fora	02	10	12
Rua Em si	03	04	07
Com grupo de iguais	04	-	04
Natureza	01	04	05
CEARCA Dentro	06	02	08
Fora	02	03	05
Escola Dentro	-	02	02
Fora	-	04	04

* Respostas múltiplas

A Tabela 6 mostra os contextos presentes nas fotografias dos participantes. O maior número de fotografias tiradas pelos participantes foi no contexto da casa, tanto interno (dentro) de casa quanto externo (fora). Esta categoria aparece, principalmente, nas fotografias dos participantes do sexo feminino. Os participantes do sexo masculino fizeram referência mais a fotografias na rua, com amigos ou grupos e ao CEARCA, principalmente, dentro do ambiente. Quanto à escola, apenas os participantes do sexo feminino fizeram alguma referência nas suas fotografias.

Tabela 7. Categorias presentes nas Fotografias de acordo com a Análise de Conteúdo*

Categorias	Masculino	Feminino	Total
Grupos			
Amigos da rua	12	05	17
Colegas da escola	-	02	02
Colegas CEARCA	06	03	09
Fotografias solitárias	01	01	02
Família			
pais	02	03	05
irmãos	09	15	24
parentes	02	02	04
Natureza			
plantas	-	01	01
animais	03	02	05

*Respostas múltiplas.

A Tabela 7 mostra as categorias presentes nas fotografias de acordo com análise de conteúdo de cada fotografia. As categorias que mais apareceram foram a de Grupos, principalmente, amigos da rua e de Família, principalmente, irmãos. Os participantes do sexo masculino mostraram mais em suas fotografias a categoria Grupos/amigos de rua. Já os participantes do sexo feminino mostraram mais a categoria Família/irmãos. Poucos participantes de sexo masculino e feminino mostraram fotografias dos pais, parentes, colegas de escola e do CEARCA. Fotografias solitárias aparecem apenas em um participante do sexo masculino e em um do sexo feminino.

O presente estudo, como comentado anteriormente, utilizou o método autofotográfico de Ziller e Santoya (1988), para observar a interação pessoa-ambiente e retratar a percepção que os participantes têm de sua realidade e de si mesmos – suas apresentações do *self*. A partir do relato dos participantes nas entrevistas, das suas fotografias e da inserção ecológica da

pesquisadora, pretende-se comentar como cada participante respondeu a questão “Quem é você?”.

JOSÉ, onze anos, é um menino tímido, que vive com o pai e seis irmãos, numa casa popular. A mãe é falecida. As entrevistas com José foram muito difíceis, pois ele expressava-se pouco, necessitando de muito estímulo para falar. Suas fotografias foram, na sua maioria, de amigos e colegas, demonstrando a importância do grupo de iguais no seu desenvolvimento. De acordo com os fatores de proteção de Masten e Garmezy (1985), pode-se perceber que José busca apoio extrafamiliar, com amigos, colegas e o CEARCA, para poder lidar com suas dificuldades diárias. Sendo assim, ele mostra-se resiliente ao buscar ter um desenvolvimento mais adaptativo, procurando uma instituição e amigos para garantir sua segurança e sobrevivência.

No seu microsistema, José vivencia relações difíceis, com a ausência da mãe e com o pai trabalhando todo dia. José e seus irmãos mais velhos, assumem o papel de cuidadores dos irmãos menores durante o dia. Mas José mostra-se competente, segundo o conceito de Bronfenbrenner e Morris (1998), ao demonstrar a promoção do seu desenvolvimento e de suas habilidades, ao participar do CEARCA, ao assumir junto com os irmãos a responsabilidade de cuidar dos irmãos menores.

No processo de interação pessoa-ambiente, os processos proximais, José utilizou seus atributos pessoais, sua competência, e, apesar do ambiente familiar desfavorável, buscou apoio em outras instituições, como escola, CEARCA, e nos grupos de iguais. Harter (1998) comenta que a aprovação dos grupos de iguais em domínios públicos, como colegas, ou grupos em instituições, é preditiva de auto-estima, pois o apoio dos outros em domínio público pode representar melhor aceitação do “outro generalizado”, sendo a aprovação percebida como mais “objetiva” ou de maior credibilidade.

José representou a si mesmo através da imagem dos seus amigos. Seus laços familiares aparecem nas fotografias dos irmãos e o pai aparece em uma única fotografia, onde está dormindo, talvez mostrando a sua ausência no meio familiar.

LUÍS, onze anos, vive com os pais e dois irmãos numa casa popular. É um menino muito responsável e dedicado, tanto nas atividades do CEARCA, quanto nas atividades escolares. Percebe-se na família de Luís o cuidado e proteção dos pais em relação aos filhos. Luís vive em um ambiente de risco, mas tem fatores de proteção (Masten e Garmezy, 1985) que auxiliam no seu desenvolvimento. Segundo Masten e Garmezy (1985) são três os fatores de proteção fundamentais para o desenvolvimento. O primeiro, são as características de

personalidade, como autonomia, auto-estima e orientação social positiva, que no caso do Luís aparece em seu relato sobre o que gosta nele mesmo: “*Gosto de tudo no meu corpo. Gosto das minhas idéias, de construir, de fazer coisas*”. Mais adiante, no seu relato sobre as fotografias, Luís representa-se escrevendo e construindo um toco de madeira. Ele comenta que considera “*importante os estudos porque se não estudar não vou conseguir emprego*”. Pode-se associar estas características pessoais ao conceito de Bronfenbrenner e Morris (1998, em Krebs, 2001) de propriedades da pessoa. Para referir-se às propriedades da pessoa, este autor usa o termo competências. As características ou propriedades da personalidade de Luís auxiliam na promoção do seu desenvolvimento e de suas habilidades.

O segundo fator de proteção é a coesão familiar e ausência de conflitos. Como relatado anteriormente, Luís tem uma família cuidadosa e protetora. Luís demonstra a importância da figura paterna, ao relatar sobre a fotografia onde o pai aparece: “*Eu tirei a fotografia do meu porque é ele que traz comida para dentro de casa. (...) Ele é um pai bem bom*”. Comentou, ainda, que esta fotografia representa que “*eu também quero ter uma família um dia*”. Luís comenta que a mãe também traz comida para casa, mas ele esqueceu de tirar uma fotografia dela.

O terceiro fator de proteção é a disponibilidade de apoio extrafamiliar, como escola, instituições ou grupos de iguais, que encorajem a pessoa diante das adversidades experienciadas no cotidiano. Luís, além de freqüentar a escola, freqüenta o CEARCA em turno oposto. Ele, devido às suas características pessoais, e sua família, buscaram no ambiente apoio para evitar e se proteger dos fatores de risco da sua comunidade. Percebe-se que Luís vivencia fatores de proteção pessoais e ambientais características de resiliência. Apresenta uma representação positiva do *self* que lhe permite desenvolver um fator protetivo pessoal, promovendo, assim, a sua resiliência.

Luís comentou sobre uma fotografia: “*Eu peguei os dois roubando angá (fruta). (Essa fotografia) quer dizer que eu nunca quero roubar angá como eles estão roubando. (Essa fotografia) responde que eu sou uma criança que não rouba e que gosta de pedir (...). Eu acho que quando rouba angá, quando crescer vai estar roubando mercado*”. Neste relato percebe-se o *self*-espiritual de James (1890) que é a parte do *self* que compreende as idéias, disposições, julgamentos morais, ou seja, valores e crenças internalizados a partir da interação com pessoas, objetos e símbolos em vários níveis sistêmicos. Além disso, o *self* desenvolve-se, segundo Harter (1998), com base no entendimento de construtos particulares, como

sofrimento, honestidade, que requerem habilidades da hierarquia organizacional, que surge durante o desenvolvimento das operações concretas.

Luís representou a si mesmo através de sua família, principalmente seu pai, de seus amigos e de seus valores.

PEDRO, doze anos, vive com seus pais, seis irmãos e uma sobrinha (três meses) numa casa popular. A família vive com sérios problemas financeiros (pais trabalham com biscates), de relacionamentos (pais são alcoolistas, vivem em constantes discussões entre si e com os filhos) e sociais (dificilmente tem alimentação e a casa está em péssimo estado). Os dois irmãos mais velhos também freqüentaram o CEARCA, até saírem devido à idade (catorze anos). Os irmãos menores freqüentam o CEARCA e o bebê foi encaminhado para uma Escola de Educação Infantil, como medida protetiva. A família é acompanhada: pelo Conselho Tutelar, Secretaria Municipal de Assistência Social e Ministério Público.

Pedro, nos seus relatos sobre as fotografias, faz referência aos amigos, primos, professores como pessoas importantes na sua vida. Além disso, observa-se nos seus relatos, que percebe a si mesmo como uma pessoa forte e amiga. Como aparece no seguinte relato: *“Gosto da minha mão porque posso escrever e ajudar. Gosto da minha voz porque falo coisas bonitas para os amigos, para as professoras.(...) Gosto muito de aprender”*. Ainda sobre outra fotografia: *“Eu fiz pose de machão. Queria mostrar que sou o Incrível Hulk, que sou forte e brabinho”*. Pedro, realmente é um menino que busca auxílio para conviver com suas dificuldades, sendo prestativo, alegre e amigo, segundo relatos das professoras e de acordo com as informações da pesquisadora, devido a sua inserção ecológica no contexto. Porém, diversas vezes Pedro se afastou das pessoas que a auxiliaram e acabou envolvendo-se em pequenos furtos em mercados, ou agredindo fisicamente colegas, sendo muito difícil para as professoras conseguir controlá-lo, ou faltando às aulas. A forma como Pedro se representou através das fotografias e dos seus relatos, talvez seja o que ele deseja e procura ser, para corresponder as expectativas das professoras. A pesquisa de Feiring e Taska (1996), citado em Harter (1998), revela a baixa auto-estima de crianças e adolescentes de famílias com alcoolismo. Além disso revela que crianças vindas de famílias abusivas sofrem um grande número de ataques ao sistema de *self*. Estes são distúrbios tanto nas funções do *I-self* (como enfraquecimento do senso de atividade, distúrbios no senso de autoc coerência e no de autocontinuidade sobre o tempo), como nas manifestações do *My-self* (por exemplo, ampla discrepância entre *self* real e ideal, baixa auto-estima, excessiva autocensura e a supressão de um autêntico *self*). Os conceitos de *self*-real e *self*-ideal são aspectos relevantes em relação ao

desenvolvimento do *self*. Segundo Harter (1998), construindo sob percepções de atributos reais, as pessoas criam representações para o que elas querem, sentem que devem, ou gostariam de ser, isto é, um *self*-ideal. Rogers e colegas, citados em Harter (1998) enfatizam a magnitude da discrepância entre o *self*-real e o *self*-ideal, que pode tornar-se um primeiro sinal de desajustamento. Segundo Higgins (em Harter, 1998), a criança internaliza expectativas que os outros têm em relação a ela, que mais tarde, na infância média, podem ser comparadas às suas percepções do *self*-real. A discrepância entre estas duas representações conduz a vulnerabilidades potenciais e pode ser considerada como um fator de risco para o desenvolvimento.

Pedro não fotografou nenhum membro de sua família e nem a sua casa. Justificou esta atitude da seguinte forma: *“Não gosto muito deles (da família). (...) Não quis (fotografar a família) porque não vou muito com a cara deles. Meu irmão, o C., sempre bate em mim”*. Pedro, na entrevista inicial, já comentou que não considerava C. como seu irmão. Porém, Pedro fotografou outras pessoas e outra casa, que considera a sua família. *“(...) a família que mais gosta porque me ajudam. Não são parentes, são meus amigos”*. Comentou sobre outra fotografia: *“É a pessoa que mais eu considero como minha avó. Representa a pessoa que mais gosto, que não consigo esquecer. Se eu brigar com ela vou ficar com vergonha e não vou sair mais de casa. Eu tomo chimarrão com ela, jogo carta. Ela me entende e me dá carinho e não tem pessoa que goste mais de mim. Não tenho como falar em palavras”*. Ainda sobre outra fotografia, Pedro comentou: *“(...) a casa que eu mais gosto de estar lá (casa da pessoa que considera avó). (...) Quando eu saio dali, eu saio calmo, sem briga. Não tenho vontade de sair mais dali. Só de pensar nisso, dá uma dor no coração”*. Pedro refere-se muito aos amigos e primas, professores do CEARCA, como pessoas que o auxiliam muito. Ele encontrou na relação com esta família, com os amigos e primas, no CEARCA, fatores de proteção contra as adversidades vivenciadas na rua e na própria família.

Os atributos pessoais de Pedro e sua forma particular de interagir com seu ambiente – processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998) permitem que seja resiliente em muitos momentos. Porém, como salientam Hutz, Koller e Bandeira (1996), a resiliência não é um fenômeno geral, ou seja, as pessoas não são resilientes o tempo todo e em todas as situações. Assim, Pedro, frente a algumas situações mostra-se vulnerável e acaba reagindo de uma forma diferente.

JOÃO, doze anos, vive com os pais e cinco irmãos numa casa popular. A família vive com dificuldades. O pai fica o dia todo fora de casa e a mãe é uma pessoa autoritária e

reclama constantemente de tudo, inclusive dos filhos. Ao mesmo tempo em que permite que os filhos freqüentem o CEARCA, a mãe não permite que participem de atividades diferenciadas como grupo de danças, teatro, capoeira, usando esta proibição como punição para alguma atitude que fizeram que ela não gostou.

João representou a si mesmo, através das fotografias e dos seus relatos, como um menino “*querido*”, que gosta de estudar, que gosta muito dos irmãos e de jogar futebol. Da mesma forma que Pedro, João se representou diferente do que demonstra ser, talvez representando o que gostaria de ser, ou o que pensa que os outros esperam que ele seja. Neste caso também se percebe a discrepância entre o *self-real* e o *self-ideal*, que pode tornar-se sinal de desajustamento e de fator de risco para o desenvolvimento. João também vem de uma família abusiva que, segundo Feiring e Taska (1996, em Harter, 1998), geram um grande número de ataques aos sistemas do *self* (*I-self* e *My-self*).

João apresenta comportamentos muito diferentes no CEARCA e na escola. No CEARCA, João é prestativo, cooperativo, tendo bom relacionamento com colegas e professores. Já na escola, João briga com os colegas, discute e enfrenta a professora e o diretor, necessitando, às vezes, da interferência do Conselho Tutelar para acalmá-lo. Esta diferença de comportamento pode estar relacionada ao fato de que, no CEARCA, João vivencia atividades que realiza com sucesso, aumentando sua auto-estima e gerando uma representação positiva de si mesmo. Na escola, João tem muitas dificuldades de aprendizagem, que o frustram, devido ao valor que atribui a aprendizagem, e acabam gerando baixa auto-estima e uma representação de *self* negativa.

O CEARCA, para João, representa a aprendizagem, e a amizade, como demonstra no seguinte relato: “*Os meus colegas representam a amizade. O CEARCA representa a escola porque lá aprendemos bastante coisas*”. O CEARCA, bem como os colegas, é um fator de proteção (Masten & Garmezy, 1985) que auxilia João a enfrentar as dificuldades vivenciadas.

João fotografou dois dos seus cinco irmãos e comentou: “*(...) são os irmãos que mais gosto. Eu gosto do Z. porque ele me ajuda e dá as coisas e do M. porque ele é querido*”. Comentou ainda: “*Porque dos outros (irmãos) em não sou tão amigo. O A. fica me incomodando quando eu jogo bola. O R. e o F. fugiam da fotografia*”. A mãe de João costuma elogiar e dar atenção ao filho mais velho, que é uma referência para João, que comentou sobre uma fotografia: “*É o meu irmão, Z. (...) Ele quis mostrar que ele é forte. Eu também acho ele forte. Ele é meu irmão mais velho. Ele é um irmão querido. Às vezes, me defende*”.

João, da mesma forma que Pedro, é resiliente em algumas situações, como no CEARCA, onde se sente seguro e bem e em outras situações, como as dificuldades vivenciadas na escola, o tornam vulnerável. Sendo este aspecto possível, como salientam Hutz, Koller e Bandeira (1996), visto que a pessoa não é resiliente todo o tempo e em todas as situações.

MARIA, doze anos, vive com os pais e quatro irmãos, numa casa popular. Percebe-se que Maria tem uma família que cuida e protege seus membros.

Maria, nas suas fotografias e nos seus relatos, representou a si mesma através da sua família. Das doze fotografias, todas estão relacionadas à vida familiar e estão localizadas dentro do contexto familiar (casa e pátio). Maria resumiu suas fotografias no seguinte relato: *“Sou uma pessoa que gosta muito da minha família. Estou sempre perto dela e eles estão sempre perto de mim e gostam muito de mim”*. Para Verschueren e Marcoen (1999) a teoria do apego deu maior importância para a relação entre as experiências familiares das crianças e seu desenvolvimento social e emocional. Estes autores observam que somente entendendo as relações primárias de apego se pode prever ligações entre a história da criança e a sua competência adaptativa, pois as crianças iniciam, na fase do apego, o desenvolvimento rudimentar de um modelo de *self* em reação à resposta do cuidador. Para os interacionistas simbólicos (Cooley, 1902; Mead, 1934) habilidades rudimentares necessárias para o desenvolvimento do *self* começam a surgir em torno dos dois anos, quando inicia-se o desenvolvimento de uma apreciação dos padrões dos pais. Com o aumento da perspectiva das habilidades, as crianças reconhecem, não somente que os pais têm padrões que eles esperam ter reunido, mas que os pais formam uma opinião avaliativa sobre eles. Segundo Harter (1998) evidências revelam que o apoio dos pais, particularmente, na forma de aprovação e aceitação é associado com maior auto-estima e à sensação de que é digno de amor. Pode-se perceber que as relações familiares de Maria oferecem um suporte e apoio para que ela enfrente as dificuldades encontradas no seu contexto, sendo também um importante fator de proteção (Masten & Garmezy, 1985).

Maria comentou sobre uma fotografia de sua irmã: (...) *“Eu gosto muito da minha irmã, eu converso muito com ela. Quando eu tenho alguma coisa para desabafar eu converso com ela (...) (Maria é) uma pessoa que gosta muito da minha irmã. Eu gosto mais dela do que do meu segundo irmão. Eu confio nela”*. Sobre outra fotografia: *“Ela está sempre rindo. Ela nunca está triste. É difícil ela estar triste”*. Esta irmã é uma referência na vida de Maria, como mostre seu relato. É uma jovem alegre e bonita, que participa de diversas atividades na escola

e iniciou sua carreira de modelo, participando de desfiles em Vera Cruz e na cidade vizinha, Santa Cruz do Sul. Esta irmã para Maria pode ser o que Baldwin (1845, 1906) denominou *alter*. Este autor descreve o *self*-bipolar, estando o *self* em um pólo e a outra pessoa (*alter*) no pólo oposto. A criança, pela imitação, adota o comportamento do seu cuidador, como modelo para seu próprio comportamento. A criança imita e internaliza as ações, os conceitos e as atitudes de outros, absorvendo padrões para sua interação social. Bronfenbrenner e Morris (1998) em seus estudos salientam que os processos proximais- formas particulares de interação pessoa- ambiente – são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento. Estes autores estipulam que a força do processo proximal varia sistematicamente como a função do contexto ambiental e das características da pessoa. Assim, os efeitos do processo proximal variam dependendo do resultado desenvolvimental. O impacto do processo proximal sobre o crescimento de uma criança em ambiente desorganizado é esperado que produza resultados disfuncionais. Por outro lado, como no caso da Maria, em resultados indicando competência no desenvolvimento, os processos proximais tenham sido de grande impacto em ambientes favoráveis. Krebs (1997) observa que para o estudo da pessoa em contexto deve-se levar em conta as influências das características da personalidade dos outros sujeitos significativos na vida da pessoa em desenvolvimento.

Maria representou a si mesma através dos membros da sua família, demonstrando a importância deles no seu desenvolvimento. Além disso, Maria no decorrer do seu relato sobre as fotografias faz referência a valores que acredita e que a representam, como por exemplo: *“Gosto do jeito que sou: colega, amiga (...) Gosto de tudo (em si mesma) porque tem gente que não tem um braço. A gente tem que valorizar o que tem”*. Sobre outra fotografia: *“(...) Eu achei que era um bom momento de reunir, botar todos juntos”*. Para Maria parece ser importante a união entre as pessoas, como relata: *“Sou uma pessoa que tem vários amigos e todos são legais. Amigos bons e que estão sempre junto comigo (...) Eu me sinto mais feliz, porque sozinho a gente não se sente feliz, quando está sozinha. Quando a gente está junto de alguém a gente está sempre feliz”*. No período da pré-adolescência, segundo os princípios piagetianos, o jovem desenvolve a capacidade de pensar de forma abstrata. A habilidade para construir abstrações pode ser empregada, para dar sentido, tanto aos objetos, símbolos e características do ambiente, como para o *self*.

LUÍSA, doze anos, vive com os pais e cinco irmãos numa casa popular. Como relatado anteriormente, os pais de Luísa se preocupam com os filhos. Mas como trabalham o dia todo, é Luísa, por ser a mais velha, que assume a responsabilidade de cuidar dos irmãos menores.

No relato das fotografias, Luísa refere-se principalmente, ao CEARCA, à escola e aos irmãos. Contou que seus pais não quiseram ser fotografados. Quanto ao CEARCA relatou: “(A fotografia) *representa quem eu sou porque gosto de ir no CEARCA. É um lugar novo, onde se aprende as atividades. A fotografia mostra como sou amiga dos meus colegas. É um lugar onde fico mais alegre, perto dos meus amigos*”. Neste caso o CEARCA e os colegas podem ser considerados fatores de proteção (Masten & Garmezy, 1985) que auxiliam e apoiam Luísa para que consiga lidar com as dificuldades vivenciadas, inclusive em relação a responsabilidade que ela tem de cuidar dos irmãos, Luísa comenta sobre uma fotografia dos irmãos: “*Sou a mais velha e tenho a responsabilidade de cuidar dos meus irmãos. Às vezes gosto de ser a mais velha, quando posso sair e ir num lugar que os outros não podem ir, e não gosto, quando não posso sair porque tenho que cuidar dos meus irmãos*”.

Luísa comentou em relação à escola: “*Mostra quem eu sou na escola. É minha turma. Gosto de estudar e sou boa aluna (...) Gosto de estudar para ter um futuro melhor*”. A escola também é considerada um fator de proteção, principalmente porque para Luísa, é um lugar que vai auxiliá-la a ter um futuro melhor, através dos estudos. Esta idéia de que quem estudar terá um futuro melhor, é observada no relato dos participantes deste trabalho e também de seus colegas e pais. Luísa refere que não foram os pais que lhe ensinaram que o estudo é garantia de um futuro melhor. Ela pensa assim. Porém, como comentado anteriormente, este é um sistema de crença daquela comunidade, que acaba sendo transmitido para todos, de geração a geração (Krebs, 1997).

Luísa demonstrou gostar e se envolver muito com os irmãos: “*São meus dois irmãos e o meu primo. Representa que eu gosto de cuidar de crianças porque elas não incomodam*”. Sobre outra fotografia: “*É o meu irmão, J. Ele estava dançando e pediu para tirar a foto. Representa que eu sou irmã dele e que gosto muito dele. É o irmão que mais gosto porque a gente apronta alguma coisa, um protege o outro*”. No caso de Luísa, ela por ser responsável pelos irmãos, acaba sendo um fator de proteção para eles. E ela busca o seu fator de proteção no CEARCA e na escola e nos pais. Pois, mesmo ausentes transmitiram para Luísa, no decorrer de seu desenvolvimento, o seu padrão de comportamento. Verschueren e Marcoen (1999) concordam com a teoria do apego, que as crianças iniciam, na fase do apego, o desenvolvimento rudimentar de um modelo de *self* em reação à resposta do cuidador. Sua continuidade ou coerência no desenvolvimento é, freqüentemente, explicada pelo seu papel de mediador no modelo interno de trabalho do *self* da criança. A representação do *self* é incorporada, então, para produzir um mecanismo, através do qual a relação com a figura de

apego, pode continuar tendo sua influência sobre a competência adaptativa da criança, em situações nas quais a figura de apego não está presente.

ANA, doze anos, vive com os pais e três irmãos numa casa na vila mais carente do município. Na peça da frente de sua casa, seu pai tem um bar.

No relato sobre suas fotografias, Ana fez referência a sua família, a sua escola, a natureza e aos amigos. Com relação a uma fotografia, Ana comentou: *“Representa a minha família. (...) Representa carinho”*. Ana tentou fotografar a mãe, mas ela escapou: *“(A mãe) representa amizade, o carinho que ela me dá. Representa o futuro que ela dá para mim. Se ela fosse uma mãe ruim para mim, eu não estaria estudando agora. Mas ela é uma mãe legal”*. A família de Ana é um fator de proteção (Masten & Garmezy, 1985) para seu desenvolvimento, permitindo comportamentos mais adaptativos e resilientes. Além disso, aprovação, apoio e aceitação dos pais são associados com maior auto-estima e à sensação de que se é digno de amor (Harter, 1998). O fato de Ana considerar a mãe boa por permitir que ela continue estudando, pode ser associado à idéia daquela comunidade de que, “se a criança não aprende”, deve abandonar a escola e ir trabalhar. No caso de Ana, que está com doze anos e cursando a terceira série do ensino fundamental, ela poderia auxiliar mais a família, trabalhando.

Por outro lado, há a crença, como relatado anteriormente, de que quem tem sucesso na escola, deve continuar estudando para conseguir um futuro melhor. Nesse sentido, Ana comenta: *“Tirei essa fotografia porque quando eu crescer e sair daqui vai representar a escola que eu estudei desde pequena. (A escola) para mim é o meu futuro. Porque eu aprendo muitas coisas. Se eu não estivesse estudando eu não ia aprender a ler e nem a escrever e já que eu estou estudando eu já sei quase tudo. (...) (É importante) para quando a gente quiser trabalhar em algum lugar, se não estudar, não vai conseguir trabalhar”*. A escola, nesse caso, também é um fator de proteção.

Ana fez referência aos amigos, ou clientes do pai. Sobre uma fotografia, comentou: *“Eu tirei aqui porque representa meus amigos. Eles vão sempre lá em casa. Eles bebem e nunca brigam. Bebem e vão embora. O pai também não provoca eles. (...) Eu acho importante ter amigos porque se não a gente não teria com quem brincar, com quem conversar”*. Sobre outra fotografia dos clientes do pai: *“Essa aqui eu pedi para meu pai perguntar se eles deixavam eu tirar uma foto. Daí eles se arrumaram para a fotografia. Representa a paz. Porque eles vão ali e jogam baralho e não ficam brigando”*. A percepção de Ana sobre seu ambiente surpreende, pois difere dos conceitos e percepções de outras pessoas, inclusive da

pesquisadora, que, ao observar a fotografia, não iria associá-la a paz. Para Bronfenbrenner (1979/1996) o ambiente influencia o desenvolvimento, na forma como ele é percebido e não poderia existir na realidade objetiva. Assim, Ana percebe o seu ambiente não como hostil e isso influencia na interação que estabelece com esse ambiente (processos proximais) e no seu desenvolvimento.

Ana fez referência à natureza: *“Essa aqui eu tirei na árvore, lá na praça. Porque aqui representa a natureza e essa árvore já está há tempo ali. (...) Representa o futuro. (...) Se não tivesse árvore aqui e a gente sentasse ia ter muito sol aqui e então é melhor ter árvore para a gente sentar na sombra”*. Na comunidade de Ana tem poucas árvores ou flores, jardins. Suas fotografias sobre a natureza foram na praça da cidade, talvez desejando mostrar um ambiente idealizado e diferente do seu ambiente. Ana também fotografou seu irmão em frente a uma casa em outro bairro e comentou: *“Tirei a fotografia aqui porque é um lugar bonito, a casa é bonita”*.

Ana fotografou seu pai no bar e comentou: *“Quando eu crescer talvez ele não esteja vivo. Então representa a lembrança dele, o meu futuro. Meu pai é legal”*. Ana demonstrou bastante preocupação com o futuro, motivada, talvez, pela situação de risco que vivencia diariamente na sua comunidade. Suas fotografias mostraram imagens de outros ambientes que ela considera bonitos. Uma forma de sair um pouco da sua realidade. (Não gostei!)

PAULA, onze anos, vive com os pais e seis irmãos numa casa popular. A família passa por dificuldades financeiras e sociais. O pai e os irmãos costumam beber e destruir as coisas dentro de casa. A mãe é uma senhora frágil, mas que procura dar apoio e proteção para as filhas.

Paula vive em situação de risco, inclusive dentro de sua própria casa. Porém, com o apoio da mãe ela buscou o apoio extrafamiliar disponível no CEARCA, na escola e com seus colegas. Encontrou nestas instituições e nos grupos de iguais fatores de proteção (Masten e Garnezy, 1985) que vivencia diariamente. Paula encontrou nessas interações (processos proximais) com seu ambiente uma forma de promover seu desenvolvimento e suas habilidades, ou, sua competência (Krebs, 1998), mostrando-se resiliente.

A escola, sendo um fator de proteção, também é entendida por Paula como: *“(A escola) significa um lugar onde a gente aprende”*. Sobre outra fotografia: *“Significa que os professores ensinaram muito para mim”*. *“Representa o diretor, eu e minha professora. Significa o diretor para aconselhar os alunos, a professora para ensinar e eu para estudar!”*.

Percebe-se no relato de Paula a importância dos estudos, também como uma forma de um comportamento mais adaptativo e de possibilidade de uma vida diferente e melhor.

Com relação ao grupo de iguais, Harter (1998) comenta que a aprovação dos grupos de iguais em domínios públicos (por exemplo, colegas, grupos de organizações, etc.) é muito mais preditivo de auto-estima do que a aprovação de amigos íntimos. Isto é interpretado como sugestivo de que o apoio de outros em domínio público pode representar melhor aceitação do “outro generalizado”, pois a aprovação pode ser percebida como mais “objetiva” ou de maior credibilidade. Paula comentou sobre a fotografia dos colegas: *“Representam os meus colegas e meus amigos”*.

Paula fotografou um mercado próximo a sua casa e comentou: *“É o mercado. É onde todas as pessoas podem comprar comida e não passam fome. Representa que eu compro ali. (...) Quem não tem dinheiro passa fome ou alguém ajuda”*. Sobre outra fotografia: *“Significa a cozinha onde a tia Jurema (CEARCA) faz comida para nós”*. Nestas duas fotografias Paula mostra as dificuldades que passa em casa, muitas vezes sem dinheiro para comprar alimentos. Mas mostra também a ajuda que recebe no CEARCA, ao receber uma refeição e um lanche.

Paula, também, se refere a suas irmãs, principalmente a S., que não reside mais com a família: *“Aqui é a casa da minha irmã. Essa foto eu tirei porque é a irmã mais importante para mim. (...) Eu brincava com ela quando eu era pequena”*. Sobre a fotografia das irmãs que residem com ela, comentou: *“São minhas irmãs. Elas são minha família”*. Paula justificou por não ter fotografado os pais, nem os irmãos: *“Eles passam o dia todo fora de casa e só vem de noite”*. No caso de Paula percebe-se a importância e a influência dos outros sujeitos significativos (irmãs) na vida da pessoa em desenvolvimento (Krebs, 1997).

Paula é uma menina alegre, esperta e competente (Krebs, 1998) ao demonstrar a promoção do seu desenvolvimento, apesar das dificuldades, buscando apoio em instituições (CEARCA e escola), com os amigos e com suas irmãs. A sua forma particular de interação (atributos pessoais) com o ambiente, os processos proximais, lhe deram condições de enfrentar suas adversidades cotidianas e, assim, ser resiliente. Paula demonstra isso ao escolher a fotografia que mais a representa, onde aparece sozinha, no CEARCA (Anexo D).

Este trabalho teve como objetivos investigar a interação pessoa-ambiente para retratar a realidade de pré-adolescentes em situação de risco. Foram investigadas as percepções dessa realidade e de si mesmos, suas representações do *self*. Para isso foi utilizada a técnica de autofotografia de Ziller e Santoya (1988). Através das suas fotografias cada participante pôde fazer um recorte do seu ambiente, como ele é realmente percebido por cada um. Como Chauí

(1988) afirma olhar é sair de si e trazer o mundo para dentro de si, pois quem olha , olha de algum lugar (p. 33) e percebe os objetos, pessoas, a partir desse lugar (p. 35). Da mesma forma, Bronfenbrenner (1979/1996) entende que o ambiente influencia o desenvolvimento na forma como ele é percebido e não como poderia existir na realidade objetiva. Estes aspectos foram demonstrados na maioria das fotografias, pelas quais, na percepção dos participantes, o ambiente foi retratado como hostil, mas com um olhar que busca uma adaptação a esse ambiente. Por exemplo na fotografia de Ana, que mostrou o pai e seus clientes bebendo num bar, e eles disse que “*estavam representando a paz*”. Ana retratou seu ambiente, mas através do seu olhar sobre ele. Ao recortar este aspecto do seu ambiente, Ana também está representando a si mesma e como é sua interação com seu ambiente.

Através das fotografias, cada participante desvelou seus processos proximais, como cada um percebe seu ambiente e como é influenciado por ele. E como suas características pessoais também provocam as reações no ambiente. As características da Pessoa dentro da Teoria dos Sistemas Ecológicos, por integrar aspectos psicossociais, relacionam-se diretamente com as possibilidades dos indivíduos de manter ou modificar o sentido e a direção do processo evolutivo, viabilizando sua leitura como característica de promoção de resiliência (Alves, 2000). Neste sentido, através das fotografias pode-se perceber a importância de disponibilizar programas de apoio extrafamiliar, como o CEARCA. Este programa oferece aos pré-adolescentes uma forma de interação com o ambiente diferente daquela que eles estão habituados. Estes processos proximais oferecem apoio e um modelo de comportamento diferenciado, que é um importante fator de proteção destes pré-adolescentes naquela comunidade.

Os resultados confirmaram a importância da interação pessoa-ambiente para o desenvolvimento de uma representação do *self*. E o método autofotográfico contribuiu nesse sentido por ser lúdico e ter despertado o interesse e a motivação dos participantes, além de possibilitar a coleta dos dados necessários da realidade desta população. Como Dollinger (1996) comenta este método, para pesquisadores, é um instrumento importante para calcular aspectos relevantes do *self* que são valorizados pelo participante mais do que algumas respostas de questionários. Sendo a fotografia utilizada para estudar a identidade das pessoas e seu “*nicho psicológico*”, sendo um acesso não-verbal que possibilita outros a perceber, a olhar como os outros vêem a si mesmos.

Referências

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale: Erlbaum.
- Alvarez, A. M. S., Leite de Moraes, M. C. & Rabinovich, E. P. (1998). Resiliência: Um estudo com brasileiros institucionalizados. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 8, 70-75.
- Alves, P. B. (2002). *Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua: As contribuições da teoria dos sistemas ecológicos*. Tese de Doutorado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Amerikaner, M., Schauble, P. & Ziller, R. C. (1980). Images: The use of photographs in personal counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 59, 68-73.
- Aumont, J. A. (1995). *A imagem* (2ª ed.) Campinas, SP: Papirus.
- Baldwin, J. M. (1825). *Mental development of the child the race: Methods and processes*. New York: Wiley.
- Baldwin, J. M. (1906). *Mental development in the child and the race* (3. ed.). New York: Kelley.
- Bowlby, J. (1990). *Apego: A natureza do vínculo* (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1969)
- Brito, R. C. (1999). *Uso de drogas entre meninos e meninas de rua: subsídios para uma intervenção comunitária*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. Em R. Wozniak & K. Fischer (Orgs.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale: Erlbaum.
- Bronfenbranner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of development processes. Em W. Damon (Org.), *Handbook of child psychology* (V.1, pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.

- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Cecconello, A. M. (2000). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de pobreza: Fatores de risco e proteção*. Tese de Doutorado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Cecconelo, A. M. & Koller, S. H. (2002). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. Manuscrito submetido para revista *Psicologia: Reflexão e Crítica*
- Chauí, M. (1988). *Janela da alma, espelho do mundo*. Em Novaes, A. [et al] O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Copetti, F. (2001). *Estudo exploratório dos atributos pessoais de tenistas*. Projeto de Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciência do Desenvolvimento Humano, Área de Concentração em Desenvolvimento Humano. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS.
- Clancy, S. M. & Dollinger, S. J. (1993). Photographic depictions of the self: Gender and age differences in social connectedness. *Sex Roles*, 29, 477-495.
- Combs, J. M. & Ziller, R. C. (1977). Photographic self-concept of counselees. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 452-455.
- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Free Press.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2001). O psicólogo ecológico no contexto institucional: Uma experiência com meninas vítimas de violência. *Psicologia Ciência e Profissão*, 21, 14-29.
- Dinklage, R. I. & Ziller, R. C. (1989). Explicating cognitive conflict through photo-communication. *Journal of Conflict Resolution*, 33, 309-317.
- Dollinger, S. J. (1996). Autophotographic identities of young adults: With special reference to alcohol, athletics, achievement, religion, and work. *Journal of Personality Assessment*, 67(2), 384-398.
- Dollinger, S. J. & Clancy, S. M. (1993). Identity, self, and personality. II: Glimpses through the autophotographic eye. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 1064-1071.
- Dollinger, S. J. & Dollinger, S. M. (1993). Individuality and identity exploration: Na autophotographic study. *Journal of Research in Personality*, 31(3), 337-354.

- Dollinger, S. J., Preston, L. A., O'Brien, S. P. & DiLalla, D. L. (1996). Individuality and relatedness of the self: An autophotographic study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1268-1278.
- Dollinger, S. J., Rhodes, K. A. & Corcoran, K. J. (1993). Photographically portrayed identities, alcohol expectancies, and excessive drinking. *Journal of Personality Assessment*, 60, 522-531.
- Dubois, P. (1994). *O ato fotográfico*. Campinas, SP: Papirus.
- Farr, R. M. (1996). *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Figueiredo, L. C. M. (1993). *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Garbarino, J. & Barry, F. (1997). The community context of child abuse and neglect. Em J. Garbarino & J. Eckenrode (Orgs.), *Understanding abusive families: Ecological approach to theory and practice* (pp. 56-85). San Francisco: Jossey-Bass.
- Harter, S. (1998). The development of *self*-representations. Em W. Damon (Org. Série) & R. M. Lerner (Org. Volume). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 553-617). New York: John Wiley & Sons.
- Hutz, C., Koller, S. & Bandeira, D. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. Em Koller, S. H. (Org.), *Aplicações da psicologia na melhoria da qualidade de vida. Coletâneas da ANPEPP*, 1(12), 79-86.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- James, W. (1892). *Psychology: The briefer course*. New York: Henry Holt.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development*. Volume II. New York: Harper & Row.
- Koller, S. H. (1998). Aspectos psicossociais da infância e adolescência na rua: Uma visão ecológica. Em A. R. Noto (Org.), *O uso de drogas entre meninos(as) em situação de rua: Informações básicas para enfrentar a questão*. São Paulo: CEBRID.
- Kotliarenco, M. & Dueñas, V. (1992). *Vulnerabilidad versus resilience: Una propuesta de accion educativa*. Trabalho apresentado no Seminário Probeza y Desarrollo Humano: Legitimidad y Validez del Diagnóstico y Evaluación Convencional. Santiago do Chile, Chile.
- Krebs, R. J. (Org.). (2001). *Desenvolvimento infantil em contexto*. Florianópolis: EDESC.
- Krebs, R. J. (1997). *Teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- Krebs, R. J.; Copetti, F. e Beltrame, T. S. (org). (1998). *Discutindo o Desenvolvimento Infantil*. Santa Maria: Palotti.

- Machado, A. (1984) *A ilusão especular: Introdução à fotografia*. São Paulo: Brasiliense.
- Masten, A. S. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in development psychopathology. Em B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Orgs.), *Advances in clinical child psychology* (pp. 1-52). New York: Plenum Press.
- Mead, G. H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics*, 35, 251-273.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Monteiro, J. M. C. & Dollinger, S. J. (1996). Estudo etnográfico e autofotográfico do menino na rua de Fortaleza, Ceará. *Aplicações da psicologia na melhoria da qualidade de vida*, ANPEPP, 12.
- Monteiro, J. M. C. & Dollinger, S. J. (1998). An autophotographic study of poverty, collective orientation, and identity among street children. *The Journal of Social Psychology*, 138(3), 403-406.
- Neiva-Silva, L. & Koller, S. H. (2002) O uso da fotografia na pesquisa em psicologia. *Revista Estudos de Psicologia UFRN*.
- Nunes, T. (1994). O ambiente da criança. *Caderno de Pesquisa*, 89, 5-23.
- Orbach, I.; Mikulincer, M.; Stein, D. & Cohen, O. (1998). Self – representation of suicidal adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*. Vol. 107, nº 3, 435-439.
- Pessoa, C. (1998). Identidade de que se está falando? *Revista Ciências Humanas*, 21(2), 121-135.
- Stefanello, J. M. F. (2000). *A participação da criança no desporto competitivo: uma tentativa de operacionalização e verificação empírica da proposta teórica de Urie Bronfenbrenner*. Tese de Doutorado não-publicada. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.
- Verschueren, K. & Marcoen, A.. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, 70, 183-201.
- Ziller, R. C. (1990). *Photographing the self: Methods for observing personal orientations*. Newbury Park: Sage.
- Ziller, R. C. & Santoya, C. C. (1988). The psychological niche of children of poverty or affluence through autophotography. *Children's Environments Quarterly*, 5(2), 34-39.

ANEXO A

CONSENTIMENTO INFORMADO

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente projeto de pesquisa, que busca investigar e Representação do *self* em pré-adolescentes em situação de risco – método de autofotografia.

Entendo que meu(minha) filho(a) não será identificado(a) e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas.

Fui informado(a) ainda que serão feitas basicamente entrevistas e que não se prevê nenhum risco para os participantes.

Tenho conhecimento que terei liberdade para retirar meu consentimento e que perceberei resposta a qualquer dúvida sobre os assuntos relacionados e esta pesquisa.

O pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa é Fabiana Borowsky, sob a orientação da Dra. Silvia Helena Koller. Contatos com as pesquisadoras poderão ser feitos pelo telefone: (51) 3316.5150.

Data: / /

Nome e assinatura do responsável: _____

ANEXO B

ENTREVISTA INICIAL

- 1) Iniciais:
- 2) Idade:
- 3) Sexo:
- 4) Data de nascimento:
- 5) Nome da mãe:
- 6) Idade da mãe:
- 7) Ela trabalha? O que ela faz?
- 8) Nome do pai:
- 9) Idade do pai:
- 10) Ele trabalha? O que faz?
- 11) Quem é a sua família?
- 12) Com quem você mora?
- 13) Você estuda? Se não estuda: quando parou e por quê.
- 14) Em que série você está?
- 15) Faz tempo que você estuda nesta escola?
- 16) Você já repetiu o ano?
- 17) Como você vai para a escola?
- 18) Você faz alguma coisa para auxiliar no sustento da sua família?
- 19) Existem coisas que você gosta em você mesmo? Você poderia falar um pouco sobre elas?
- 20) Existem coisas que você não gosta em você mesmo? Você poderia falar um pouco sobre elas?
- 21) Há quanto tempo você frequenta o CEARCA?
- 22) O que é o CEARCA para você?

ANEXO C

ENTREVISTA FINAL

- 1) Como foi tirar fotografias que respondessem a pergunta quem é você?
- 2) Qual fotografia você mais gostou? Por quê?
- 3) Qual fotografia responde mais a pergunta “Quem é você?”?
- 4) Por que esta responde melhor a pergunta?
- 5) O que ele está representando?
- 6) Você poderia mostrar as demais fotografias e ir falando um pouco sobre cada uma? (Em cada fotografia será questionado o que está representando e como representa quem é o participante).
- 7) Você gostaria de comentar algo mais sobre as suas fotografias?

ANEXO D

FOTOGRAFIAS REALIZADAS PELOS PARTICIPANTES

ANEXO E

FOTOGRAFIAS DO AMBIENTE DOS PARTICIPANTES OBTIDAS PELA
PESQUISADORA, A PARTIR DA SUA INSERÇÃO ECOLÓGICA