

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**Esperança, Competência Cognitiva e Vinculação em
Adolescentes Institucionalizados em
Lares de Infância e Juventude e Centros Educativos:
um estudo exploratório**

Dissertação de Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia do Desenvolvimento, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação da Professora Doutora Maria Teresa Mesquita Carvalho de Sousa Machado.

Ana Catarina de Oliveira Ruivo

Fevereiro de 2015

Agradecimentos

À Professora Doutora Teresa Sousa Machado, que orientou o presente trabalho, agradeço o inestimável incentivo à concretização desta tarefa, a sua confiança e a disponibilidade nos diferentes momentos deste trabalho. Agradeço o privilégio de me mostrar a forma como a teoria se une à prática, os conceitos à realidade; pela sua excelência, humanidade, rigor e incitamento ao aperfeiçoamento;

Aos Diretores, Psicólogos e Colaboradores dos Lares e Centros Educativos e à Direção-Geral dos Serviços Prisionais (ex-Direção-Geral de Reinserção Social) que, de forma aberta, acolhedora e atenta, permitiram as nossas visitas e a concretização deste trabalho, designadamente, às direções dos Lares de Infância e Juventude: Lar de Eiras da Comunidade Juvenil S. Francisco de Assis (Coimbra), Lar de Olho Marinho da Comunidade Juvenil S. Francisco de Assis (Vila Nova de Poiares), Lar de S. Martinho do Bispo (Coimbra), Colégio Órfãos de S. Caetano da Santa Casa da Misericórdia de Coimbra (Coimbra) e Lar de Jovens de Santa Maria de Semide da Cáritas Diocesana de Coimbra (Miranda do Corvo); e dos seguintes Centros Educativos da Direção-Geral dos Serviços Prisionais: Centro Educativo do Mondego (Guarda), Centro Educativo Padre António de Oliveira (Caxias) e Centro Educativo de CE dos Olivais (Coimbra);

Aos jovens acolhidos, a quem é dedicado este trabalho, que colaboraram neste estudo (“mais um!...”, diziam), por terem acedido ao nosso pedido e respondido pacientemente aos protocolos;

Aos meus queridos pais, António e Edite, e irmão Frederico, pelo afeto e apoio constante, e aos meus avós, José, M, João, Teresa e Rosário;

Ao Luís, companheiro desta jornada, que com afeto me incentivou e ajudou em tudo o que precisei.

E ainda todos os que, direta ou indiretamente, possibilitaram a concretização deste trabalho.

Resumo

O fenômeno da resiliência e do ajustamento, em indivíduos que se desenvolveram sob condições desfavoráveis, tem sido amplamente estudado desde a última década do século XX, mantendo-se atual e pertinente. O estudo contemporâneo do desenvolvimento, sob o signo da psicologia positiva, vem colocando a ênfase no estudo dos fatores protetores e das condições que favorecem o desenvolvimento. A *esperança, a competência cognitiva e a representação da vinculação* podem ser fatores relevantes no ajustamento psicossocial ao longo da vida, nomeadamente, na adolescência.

Neste estudo, exploramos estes indicadores desenvolvimentais em adolescentes institucionalizados por maus tratos e adolescentes institucionalizados por comportamento anti-social. Compreender o que distingue estes dois grupos poderá fornecer informação pertinente para a compreensão do curso nestas trajetórias desenvolvimentais, bem como refletir acerca da adequação da intervenção e das respostas psicossociais disponíveis e desejáveis.

A amostra é constituída por 109 adolescentes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, dos quais 48 encontravam-se integrados em Lares de Infância e Juventude, para jovens vítimas de situações de risco ambiental e 61 em Centros Educativos para adolescentes que cometeram ilícitos criminais. Aos participantes foi administrada a Escala de Esperança para Crianças (EEC – *Children's Hope Scale*; Snyder, *et al.*, 1997, cit. in Snyder, 2002) para avaliar a variável *esperança*, o Teste I.A. (versão reduzida das *Matrizes Progressivas de Raven*; Amaral, 1996) para aferir a *competência cognitiva* e o Inventário de Vinculação para Pais e Pares (IPPA- *Inventory of Parent and Peer Attachment* – IPPA; Armsden & Greenberg, 1987) para examinar a *representação da vinculação* aos cuidadores. Os resultados sugerem que, nas variáveis testadas, não existem diferenças significativas entre os dois grupos de adolescentes. Os dados apontam ainda que, nesta amostra, e em ambos os grupos, a variável *esperança* encontra valores próximos dos encontrados em amostras da comunidade. Inversamente, as restantes variáveis apresentam valores inferiores, em especial a *representação da vinculação*, cujas pontuações se mostram muito reduzidas nas dimensões de comunicação e confiança. São discutidas algumas considerações acerca das limitações inerentes ao presente trabalho e da problemática estudada.

Palavras-chave: Esperança, Competência Cognitiva, Vinculação-pais, Risco Ambiental, Adolescentes Institucionalizados, Ajustamento Psicossocial, Instituições.

Abstract

The phenomenon of resilience and of the adjustment, in individuals that have developed under unfavorable conditions, has been widely studied since the last decade of the 20th century, and still is current and pertinent. The contemporary study of development, under the sign of positive psychology, has been emphasizing the study of protective factors that may buffer the effects of adversities. Hope, cognitive competence and attachment representations are relevant factors to psychosocial adjustment throughout life, particularly in adolescence.

In this study, we explore these developmental indicators among adolescents institutionalized due to maltreatment and adolescents institutionalized due to antisocial behavior. Comprehending what distinguishes these two groups might provide relevant information for understanding these developmental trajectories, as well as reflect on the appropriateness of the intervention and of psychosocial responses available and desirable.

The sample consists of 109 male teenagers, aged between 12 and 18 years, of which 48 were integrated into residential care, for young victims of situations of environmental risk and 61 in correctional centers for teenagers with delinquent behavior. Participants completed the Children's Hope Scale (EEC; Snyder, *et al.*, 1997, cit. in Snyder, 2002) to evaluate *hope*, the I.A. Test (reduced version of Raven's Progressive Matrices; adapt. Amaral, 1996) to assess *cognitive competence* and the Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA, Armsden & Greenberg, 1987) to examine the *attachment representations* to caregivers. The results suggest that, in the variables tested, there are no significant differences between the two groups of teenagers.

The data indicate that, in this sample, and in both groups, hope is close to the values found in the community samples. Conversely, the remaining variables have lower values, in particular attachment representation, whose scores are greatly reduced on the dimensions of communication and trust. Some considerations about the limitations inherent to this work and the problem studied are discussed.

Keywords: Hope, Cognitive Competence, Attachment Representations, Environmental Risk, Institutionalized Adolescents, Psychosocial Adjustment, Institutions.

Résumé

Le phénomène de résilience et de l'adaptation, chez les individus qui ont vécu des situations défavorables tout au long de son développement, a été largement étudié pendant la dernière décennie du XXe siècle ; et constitue, toujours, une pertinente question d'investigation qu'il faut actualiser constamment face aux possibles changements des sociétés. L'étude contemporaine du développement, sous le signe de la psychologie positive, souligne le rôle des facteurs de protection et de promotion de résilience. L'espoir, la compétence cognitive et la représentation d'attachement sont des facteurs pertinents dans l'ajustement psychosocial tout au long de la vie ; et en particulier à l'adolescence.

Nous présentons, dans cette étude, l'analyse des indicateurs de développement (espoir, attachement, et compétence cognitive) chez des adolescents institutionnalisés dans des *Centres pour jeunes victimes* (des situations de maltraitance, et/ou risque environnemental) (N=48), et des adolescents institutionnalisés par délit (N=61) (c'est à dire, ayant commis des actes illégaux). L'échantillon total est composé par 109 garçons adolescents âgés de 12 à 18 ans. Le but principal de notre recherche c'est de comparer – entre les deux groupes – les variables psychologiques citées; en vue d'analyser et discuter la pertinence des mesures d'intervention adoptées couramment. Tous les adolescents ont répondu aux instruments suivants: le Children's Hope Scale (EEC; Snyder, *et al.*, 1997, cit. in Snyder, 2002) qui mesure l'idée/présence de *l'espoir* ; le Test de I.A. (version réduite des Matrices Progressives de Raven; Amaral, 1996), pour évaluer la compétence cognitive ; et le Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA, Armsden & Greenberg, 1987) pour examiner la représentation de la qualité de l'attachement aux parents. Les résultats suggèrent que, dans les variables testées, il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes d'adolescents. Les résultats indiquent que, dans cet échantillon, et dans les deux groupes, les valeurs moyennes de *l'espoir* sont semblables aux qui sont reportés avec des échantillons de la population générale. À l'inverse, les autres variables présentent des valeurs moyennes plus faibles, en particulier la représentation d'attachement, dont les ponctuations sont considérablement réduites dans les dimensions *communication* et *confiance* (IPPA). Des considérations sur les limites de notre recherche, constituent la conclusion de ce travail.

Mots-clés: Espoir, Compétences cognitives, Représentations d'Attachement, Risque Environnemental, Adolescents Institutionnalisés, Adaptation psychosociale, Institutions.

ÍNDICE

Introdução.....	8
CAPÍTULO I.....	15
Esperança	15
1. A Esperança como variável facilitadora do desenvolvimento.....	15
2. A esperança no ajustamento psicossocial de crianças e adolescentes	18
CAPÍTULO II.....	23
Competência Cognitiva	23
1. Competência Cognitiva e Desenvolvimento na Adolescência.....	23
2. Competências Cognitivas e Ajustamento Psicossocial	27
CAPÍTULO III	32
Vinculação.....	32
1. A teoria da vinculação: da infância à adolescência	32
2. Vinculação e ajustamento psicossocial na adolescência	39
CAPÍTULO IV	44
Desenvolvimento e Ajustamento Psicossocial de Crianças e Adolescentes em Instituições	44
1. Risco e resiliência na adolescência.....	44
2. Ajustamento Psicossocial de Crianças e Adolescentes em Instituições.....	49
CAPÍTULO VI	55
Objetivos e Metodologia de Investigação	55
1. Objetivos.....	55
2. Método.....	57
2.1 Participantes	57
2.2 Procedimento	58
2.3 Instrumentos	60
EEC - Escala de Esperança para Crianças	60

Teste I.A.....	61
IPPA - Inventário de Vinculação aos Pais e Pares.....	62
CAPÍTULO VI.....	64
Apresentação dos resultados	64
1. Tratamento Estatístico dos Dados	64
1.1. Características Socio Demográficas da Amostra.....	65
1.2. Estatísticas descritivas das dimensões avaliadas: esperança, competência cognitiva e representação da vinculação	70
1.3. - Qualidades psicométricas da Escala de Esperança para Crianças (ECC) e do Inventário de Vinculação aos Pais e Pares (IPPA)	73
Fidelidade da Escala de Esperança para Crianças – EEC.....	73
Fidelidade do Inventário de Vinculação para Pais e Pares – IPPA	74
Análise Fatorial Exploratória – Inventário de Vinculação aos Pais e Pares (IPPA)	78
1.4. Análises inferenciais.....	81
1.4.1. As dimensões da vinculação e sua relação com as dimensões de esperança e de competência cognitiva e a vinculação total.....	81
1.4.2 - As dimensões de esperança e de competência cognitiva e a vinculação total em função da escolaridade e idade dos sujeitos	84
CAPÍTULO VII.....	86
Discussão dos resultados.....	86
Conclusão	94
Referências Bibliográficas.....	97
Anexos	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização da Amostra em função do tipo de instituição	65
Tabela 2. Caracterização da amostra em função da idade	66
Tabela 3. Caracterização da Amostra em função do nível de escolaridade	67
Tabela 4. Caracterização da Amostra em função do Contacto/Visita com a figura de vinculação	68
Tabela 5. Caracterização da Amostra - Cuidador Principal	69
Tabela 6. Estatísticas descritivas das dimensões avaliadas por grupo e análise das diferenças significativas entre grupos, incluindo valores normativos.....	70
Tabela 7. Síntese das Estatísticas descritivas das dimensões avaliadas na Amostra (LIJ e CE não discriminados)	72
Tabela 8. EEC Correlação Item-Total Corrigida e alfa de Cronbach da escala se o item fosse eliminado	73
Tabela 9. IPPA (28 itens) - Correlação Item-Total Corrigida e alfa de Cronbach da escala se o item fosse eliminado	74
Tabela 10. IPPA – Subescala de Confiança – Correlação Item-Total Corrigida e alfa de Cronbach da escala se o item fosse eliminado	76
Tabela 11. IPPA – Subescala de Comunicação - Correlação Item-Total Corrigida e alfa de Cronbach da escala se o item fosse eliminado	77
Tabela 12. IPPA - Subescala de Alienação – Correlação Item-Total Corrigida e alfa de Cronbach da escala se o item fosse eliminado	78
Tabela 13. Distribuição dos itens do IPPA pelos 3 fatores do estudo original e respetiva saturação	79

Tabela 14. Correlação entre as variáveis vinculação (incluindo subescalas de comunicação, confiança e alienação), esperança e competência cognitiva (N=109)	82
Tabela 15. Correlação entre as variáveis vinculação (incluindo subescalas de comunicação, confiança e alienação), esperança e competência cognitiva, por grupo de adolescentes, em LIJ e em CE.....	83
Tabela 16. Relação entre as variáveis esperança, competência cognitiva e vinculação total (incluindo subescalas de comunicação, confiança e alienação) e sua relação em função da idade e da escolaridade.....	84
Tabela 17. Relação entre as variáveis esperança, competência cognitiva e vinculação total (incluindo subescalas de comunicação, confiança e alienação), e sua relação em função da idade e da escolaridade, por grupo de adolescentes, em LIJ e em CE.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS AO LONGO DO TEXTO

LIJ – Lar de Infância e Juventude

CE – Centro Educativo

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

DGRS – Direção-geral de Reinserção Social

EEC – Escala de Esperança para Crianças

IA – Teste I.A. (versão reduzida das Matrizes Progressivas de Raven)

IPPA – Inventário de Vinculação a Pais e Pares

INTRODUÇÃO

O presente trabalho incide sobre o desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes a viver em instituições e examina três variáveis psicológicas: a esperança, a competência cognitiva e a representação da vinculação.

Existem muitas razões que podem conduzir um adolescente à integração numa estrutura institucional; todavia, as situações de risco ambiental e as perturbações de comportamento e de anti sociabilidade contam-se entre as principais. Em Portugal, diariamente, crianças e jovens são integrados em instituições por duas razões principais: em situações de abuso/mau trato infanto-juvenil e em situações de delinquência juvenil grave (se pretendermos identificá-las numa perspetiva mais jurídica). Os primeiros são acolhidos em lares de infância e juventude (LIJ), no âmbito do sistema de promoção e proteção. Os últimos são internados para efeitos “corretivos” em centro educativos (CE) que integram o sistema tutelar educativo.

Em 2008, aproximadamente 6800 adolescentes encontravam-se institucionalizados em LIJ (Instituto da Segurança Social, 2009). No ano de 2012, o mesmo indicador mostrava que eram cerca de 8500 (Instituto da Segurança Social, 2013). Por sua vez, no mesmo ano de 2008, eram cerca de 180 os jovens “ofensores” que cometeram atos ilícitos e que estavam acolhidos nos Centros Educativos (Ministério da Justiça, 2009). No ano de 2012, o seu número ascendeu para 286 (Ministério da Justiça, 2013). Sabemos que a sua média etária é semelhante, os seus antecedentes sociofamiliares também. Atendendo a que os fatores de risco de ambos são comuns, colocou-se-nos a questão de os conhecer melhor em termos desenvolvimentais e perceber o que os distingue. Ora, quer as crianças e/ou adolescentes acolhidas no sistema de proteção, quer as que se encontram no sistema tutelar educativo são encaradas – sobretudo, talvez mais, pelos leigos na matéria – essencialmente numa vertente negativista do desenvolvimento/comportamento – o que se compreende face ao acumular de fatores de risco ao longo do seu “curto”, mas “marcado” percurso de vida. Porém, o estudo contemporâneo do desenvolvimento vem refutando a exclusividade da ênfase em variáveis inadaptativas e/ou psicopatológicas. A psicologia positiva vem sublinhando que “o positivo não é apenas a ausência do negativo” (Duckworth, Steen, & Seligman, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), colocando a ênfase no estudo

das condições que favorecem o desenvolvimento da competência e/ou traços positivos (van Dulmen & Ong, 2006; Machado, 2009).

O ajustamento psicológico tem sido definido não apenas pela ausência de patologia ou pela conquista de metas desenvolvimentais, mas também pela capacidade de encarar e negociar as crises desenvolvimentais que possam surgir ao longo do ciclo de vida (Masten, 2001, cit. *in* Schoon, 2006). Parece-nos pois fundamental compreender melhor não só as “fragilidades”, mas também as “forças” que podem emergir em adolescentes institucionalizados.

Salvaguardando algumas exceções, o processo de institucionalização é o culminar da acumulação de experiências adversas. Entende-se que um conhecimento mais aprofundado do desenvolvimento e das características psicológicas destes adolescentes, poderá melhorar a compreensão dos fatores e dos processos que medeiam os seus percursos “de risco”. Poderá também orientar a intervenção junto dos mesmos com o objetivo de mitigar o efeito das múltiplas condições adversas, que, certamente, experienciaram ao longo do seu desenvolvimento.

Em Psicologia do Desenvolvimento, sabe-se que existe mais do que uma trajetória possível para um determinado resultado. Sabe-se também que certas experiências prévias semelhantes não resultarão, necessariamente, no mesmo quadro desenvolvimental (Rutter, 2000; Soares, 2000).

Com o objetivo de aprofundar o nosso conhecimento sobre estes adolescentes, para melhor definir uma futura intervenção, foram selecionadas três variáveis psicológicas consideradas relevantes: a esperança, a competência cognitiva e a representação da vinculação.

A esperança é conceptualizada como uma variável psicológica positiva que tem vindo a revelar-se pertinente no estudo da adaptabilidade de crianças e jovens, porquanto tem sido associada a resultados positivos ao nível do rendimento académico e da saúde física e psicológica (Marques, Pais-Ribeiro e Lopes, 2009), assumindo-se, como tal, como fator potencialmente protetor no curso do desenvolvimento do sujeito (Snyder, 2002; Valle, Huebner & Suldo, 2006).

A competência cognitiva constitui uma dimensão sobejamente apontada na literatura como fator determinante em termos desenvolvimentais (cf. Machado, 2003; Werner, 2000). Refere-se a uma série de processos psicológicos utilizados pelo indivíduo para interpretar e conferir sentido ao mundo que o rodeia, mediando os aspetos emocionais e comportamentais da sua conduta (Schaffer, 2006). Diversos

estudos têm vindo a documentar que adolescentes com níveis inferiores de desenvolvimento intelectual estão em maior risco de desenvolver trajetórias inadaptativas (*e.g.* comportamento anti-social) (cf. Farrington, 2004; Fonseca, 2004).

Por sua vez, a representação da vinculação aos cuidadores tem sido apontada como uma variável multidimensional com efeito mediador no desenvolvimento emocional e comportamental dos indivíduos (Machado & Fonseca, 2011; Weinfield, Sroufe, & Egeland, 2000), inclusive em adolescentes institucionalizados (Mota & Matos, 2008; 2010) e em amostras de risco (Cicchetti, Toth, Lynch, 1995). O alargamento da teoria da vinculação ao ciclo vital suscita questões que nem sempre são consensuais, mas que constituem um alvo importante da investigação atual sobre as repercussões da qualidade dos vínculos estabelecidos na infância e na adolescência (Machado, 2009).

A presente dissertação compõe-se de duas partes centrais. A primeira parte constitui o referencial teórico do trabalho e é formada por quatro capítulos. O primeiro, o segundo e o terceiro capítulos apresentam as definições conceptuais, no que respeita a cada uma das variáveis estudadas – esperança, competência cognitiva e vinculação – sublinhando a sua relevância, sob o ponto vista desenvolvimental, no ajustamento psicossocial de adolescentes. O quarto capítulo expõe algumas considerações acerca do desenvolvimento e ajustamento psicossocial, especificamente no que respeita a crianças e adolescentes em instituições. São abordadas algumas definições associadas aos conceitos de vulnerabilidade, resiliência, fatores de risco e de proteção na adolescência e, em especial, em populações de crianças e jovens institucionalizados.

A segunda parte do trabalho descreve o estudo empírico realizado. Inicia-se com o quinto capítulo, que apresenta os objetivos e a metodologia adotada, incluindo a constituição da amostra, os instrumentos utilizados e procedimentos encetados. O sexto capítulo apresenta o tratamento dos dados e os resultados obtidos. Por último, o sétimo capítulo efetua a discussão dos resultados, à luz do enquadramento conceptual previamente exposto.

A conclusão sintetiza o trabalho realizado, especifica algumas inferências a partir do que foi estudado e apresenta as limitações encontradas, suscitando questões que poderão ser objeto de futuros trabalhos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

ESPERANÇA

1. A Esperança como variável facilitadora do desenvolvimento

A *esperança* é uma variável psicológica positiva que tem vindo a ser associada a um desenvolvimento humano ajustado, sendo portanto promotora de comportamentos e atitudes positivas. Desde a década de 90 que se assiste a investigação aturada no campo da denominada *psicologia positiva* que se focaliza nos atributos que potenciam o desenvolvimento e o ajustamento dos seres humanos, ao invés de se centrar nas características patológicas ou não funcionais (cf. Snyder, Lopez, Shorey, Rand & Feldman, 2003; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Valle, Huebner & Suldo, 2006), sendo neste domínio que se insere o estudo da variável esperança.

Enquanto variável psicológica facilitadora do desenvolvimento humano, o conceito de esperança tem como principal impulsionador C. R. Snyder, cujas pesquisas e reflexões lhe permitiram o desenvolvimento de uma *Teoria da Esperança* (cf. Lopez, 2006). Radica-se em conceitos da psicologia cognitiva e da psicologia da motivação e tem sido objeto de investigação recente e diversificada. Os avanços da investigação no estudo da esperança resultaram num “refinamento” do conceito e dos instrumentos que o aferem. De variável unidimensional (que quase se confundia com o desejo/sonho/vontade humana), a esperança tornou-se numa variável complexa e multidimensional, constituída por várias componentes. Atualmente, o conceito é entendido como um pensamento dirigido a objetivos e, simultaneamente, criador de caminhos e gerador de comportamentos (cf. Feldman & Snyder, 2005; Marques, Pais-Ribeiro e Lopez, 2009; Snyder, 2002; Snyder, *et al.*, 2003).

Alguns autores elevam a esperança a denominador comum de todas as teorias sobre o significado da vida, pois que serão os ‘objetivos’ do sujeito senão os repositórios do significado da sua vida e que será a concretização desses mesmos objetivos senão o propósito da própria vida? (Feldman & Snyder, 2005).

De seguida, esboçamos uma síntese dos aspetos mais elementares deste campo de estudo.

A esperança define-se como uma variável essencialmente cognitiva, pois relaciona-se com o processo de pensamento, i.e. com uma “forma de pensar” a que se aliam elementos emotivos e motivacionais. Para se entender o conceito de esperança, na aceção de Snyder (2002), há que atender a que o mesmo é composto por três dimensões essenciais: “objetivos” (*goals*), “caminhos” (*pathway-thinking*) e “pensamento-ação” (*agency-thinking*).

Os *objetivos* norteiam a ação humana e podem ser tudo aquilo que os indivíduos desejam atingir, experienciar, criar, obter, realizar e, até mesmo, evitar. Podem ser de médio/longo termo (e.g. concluir a tese de mestrado) ou breves e circunstanciais (e.g. concluir o relatório de avaliação). Podem ser verbalizados ou visualizados, e podem ainda variar na sua especificidade.

A dimensão de *caminhos* refere-se à trajetória sequencial de ações necessárias para o sujeito atingir o objetivo desejado. Diz respeito ao pensamento que estabelece a rota de ação mais plausível para atingir o resultado pretendido. Assume-se que os indivíduos com níveis mais elevados de esperança estejam mais capazes de construir caminhos variados e alternativos para atingir os seus objetivos, a sua auto confiança é, geralmente, mais elevada e flexível que nos indivíduos com níveis mais baixos de esperança.

A terceira componente do conceito de esperança, o *pensamento-ação*, possui, essencialmente, um cunho motivacional, pois refere-se aos pensamentos de auto-referência do indivíduo, que lhe possibilitam iniciar e manter-se no caminho que o leva ao objetivo que deseja. Reflete uma atitude motivacional positiva do sujeito (“Sou capaz”). Esta componente torna-se especialmente relevante quando são encontrados impedimentos ou bloqueios para chegar ao objetivo. Neste caso, o pensamento-ação possibilita uma reavaliação das trajetórias e das alternativas de ação necessárias para que, apesar dos obstáculos, as ações sejam direcionadas ao propósito final. Snyder (2002; Snyder, *et al.*, 2003) acredita que as componentes “caminhos” e “pensamento-ação” são influenciadas reciprocamente e que, em indivíduos com altos níveis de esperança, são acionadas repetidamente.

Apesar de ser um constructo essencialmente cognitivo, parece existir uma relação importante entre a esperança e as emoções. Estas derivarão da forma como o sujeito percebe se os seus objetivos são, ou não, concretizados.

A este propósito, uma revisão efetuada mostra que vários estudos corroboram as hipóteses de que níveis elevados de esperança acarretam estados emocionais mais

positivos e duradouros, o que, por sua vez, gerará um sentido de auto-eficácia mais intenso, contribuindo para a prossecução de novos objetivos. Inversamente, níveis mais baixos de esperança estão associados a quadros emocionais mais negativos que conduzirão, mais facilmente, a uma letargia no que respeita à criação e concretização de novos objetivos. Note-se, porém, que a componente emocional não é tida como determinante pois a teoria da esperança conceptualiza que o processo de pensamento associado à criação, determinação e prossecução dos objetivos é principalmente cognitivo. Todavia, o papel das emoções não é ignorado, é, antes, mediado e regulado pelo pensamento do próprio sujeito, sugerindo-se uma regulação emocional através de estratégias de *coping* acionadas para esse efeito (Snyder, 2002).

A teoria da esperança assume uma perspetiva desenvolvimental ao situar na infância a origem do pensamento de esperança.

Snyder (2002) acredita que as estratégias cognitivas envolvidas, quer no desenvolvimento de “caminhos”, quer no “pensamento-ação”, são aprendidas durante a infância e a adolescência. Logo, nos sujeitos em que a esperança está ausente pode assumir-se uma de duas possibilidades: ou não foram ensinados a pensar dessa forma, ou depararam-se com circunstâncias que dificultaram ou impossibilitaram o desenvolvimento desse tipo de forma de pensar.

Desde os primeiros anos de vida, as experiências de causalidade/correlação entre eventos, ou do próprio *self* enquanto causador de eventos, permitem o desenvolvimento de estratégias cognitivas para construção de “caminhos” e “pensamento-ação”. Ou seja, permitem à criança ir aprendendo a redefinir as melhores formas de alcançar os seus objetivos. Por um lado, percebe que determinado acontecimento leva a outro, por outro, percebe que ela própria pode ter um papel no curso da cadeia de acontecimentos. No decorrer deste ciclo do desenvolvimento do pensamento de esperança, as emoções podem desempenhar um papel importante se são predominantemente positivas pois fornecem feedback que reforça o pensamento de esperança e mantêm o sujeito envolvido na prossecução de objetivos. Se, pelo contrário, as emoções são tendencialmente negativas propendem a enfraquecer este processo. Os indivíduos com níveis baixos de esperança tendem a experienciar emoções negativas que levam a pensamento de auto-crítica e ruminação, e as cognições afastam-nos dos objetivos estabelecidos (Shorey, Snyder, Yang & Lewin, 2003).

Em suma, dir-se-ia que, face a um stressor ou a um obstáculo, enquanto um sujeito com esperança elevada encara o acontecimento como um desafio, que o leva a

redefinir o caminho para chegar ao objetivo e redirecionar as suas ações para esse novo caminho, os sujeitos com níveis diminutos de esperança são mais suscetíveis de se desviar do objetivo. Esse desvio, por sua vez, suscita emoções negativas e, numa lógica bidirecional, leva ao desinvestimento no objetivo inicial e no caminho para o atingir. A *teoria da esperança* advoga que chegando ao termo de um objetivo, o indivíduo confronta-se com o sucesso (ou insucesso) e com as emoções positivas (ou negativas). Esse resultado molda a forma como o sujeito avalia a sua performance e, note-se, fá-lo refletir e projetar o futuro – em indivíduos com esperança corrige e potencia a sua performance, em indivíduos sem esperança conduz a ruminação e autocrítica que minarão a percepção de auto-eficácia.

Snyder (2002), com o propósito de acentuar a importância do constructo da esperança em termos desenvolvimentais, estudou e comparou-o com outras teorias/constructos (e.g. otimismo, auto-eficácia, auto-estima, resolução de problemas). A sua finalidade foi, por um lado, mostrar a sua convergência como variável psicológica de impacto *relevante e positivo* no desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida, e, por outro, evidenciar a existência de diferenças em relação a esses mesmos constructos, sustentando assim a sua validade discriminativa.

A teoria da esperança e a variável em si mesma têm sido alvo de atenção por parte de diversos estudos que procuram, por um lado, entender a complexidade do constructo do ponto de vista teórico e dos componentes elencados por Snyder (e.g. Brower, Meijer, Weekers & Baneke, 2008; Tong, Frederickson, Chang & Lim, 2010), por outro, compreender a sua utilidade do ponto de vista da intervenção psicoterapêutica e de reabilitação (e.g. Cheavens, Feldman, Woodward, & Snyder, 2006; Snyder, Kenneth, Kluck, & Monsson, 2006), realçando o papel da esperança no funcionamento ótimo, desenvolvimento e resiliência dos indivíduos ao longo do ciclo de vida.

Seguidamente, são apresentados alguns elementos que, do ponto de vista empírico, têm sido apontados como ilustrativos do papel da esperança no ajustamento psicossocial, com particular ênfase, nas crianças e adolescentes.

2. A esperança no ajustamento psicossocial de crianças e adolescentes

Presentemente, parece estar demonstrado que a esperança está, por um lado, positivamente associada a elementos promotores do ajustamento como o afeto positivo,

a auto-estima e a saúde física e mental. Por outro, encontra-se negativamente ligada à depressão, à ansiedade, à síndrome de *burnout* e ao afeto negativo (Brower, Meijer, Weekers & Baneke, 2008).

Em populações de crianças e adolescentes, vários estudos têm comprovado correlações positivas entre elevados níveis de esperança e o funcionamento psicológico e social ajustado em áreas tão diversas como: a satisfação com a vida, os resultados acadêmicos, a alta competição desportiva, a saúde física, a saúde mental, o ajustamento psicológico, o sucesso psicoterapêutico, entre outros (cf. Shorey, Snyder, Yang & Lewin, 2003; Snyder, 2002) e ainda que a mesma é crucial para um ajustamento psicológico e desenvolvimento equilibrado, pois tende a manter-se estável ao longo do tempo (cf. Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2008b; Snyder, 2002; Tong, Frederickson, Chang & Lim, 2010; Valle, *et al.*, 2006).

Estudos longitudinais que examinaram a estabilidade desta variável concluem que existe uma natureza disposicional na esperança, à semelhança do que acontece com outras variáveis psicológicas. Mais ainda, em crianças, parecem estar corretos os pressupostos teóricos de que a esperança possuirá propriedades de componente-traço, conforme é sugerido no trabalho de Marques e colaboradores (2008b). Tendo como objetivo aferir a estabilidade temporal do instrumento “Escala de Esperança para Crianças” (versão portuguesa), estes autores, após obterem correlações positivas e elevadas, em procedimentos teste-reteste, com intervalo de 6 meses, concluem que, de facto, a esperança é uma forma de pensamento relativamente estável ao longo do tempo.

É importante salientar o papel da esperança enquanto variável protetora e facilitadora do desenvolvimento na adolescência. Verifica-se que a esperança está positivamente correlacionada com a satisfação com a vida dos adolescentes e inversamente correlacionada com problemas de internalização e de externalização. Neste contexto realçamos um estudo longitudinal conduzido por Valle e colaboradores (2006), que procurou analisar a estabilidade da variável esperança ao longo do tempo e confirmar as premissas de que níveis mais elevados de esperança potenciam maior satisfação com a vida, diminuem a incidência da patologia e funcionam como mediadores do impacto de acontecimentos adversos. Para tal, os investigadores submeteram os participantes ($n=860$), cujas idades variavam entre os 10 e os 18 anos, a um conjunto de instrumentos de avaliação psicológica, em dois momentos de avaliação, com o intervalo de um ano. Os instrumentos avaliavam a satisfação global com a vida, a existência de problemas de internalização/externalização, a ocorrência de

acontecimentos de vida adversos e os níveis de esperança dos sujeitos. Na discussão, os autores frisam três resultados notáveis. Primeiro, certificam a noção da estabilidade do conceito de esperança; segundo, concluem que os adolescentes que reportaram níveis mais elevados de esperança eram os mesmos que tinham maior satisfação global com a vida; e terceiro, atestam que os níveis de esperança do sujeito medeiam o impacto negativo de stressores adversos.

Além das conclusões precedentes, outras ressaltam a esperança como determinante na forma como os sujeitos avaliam a sua própria vida. Uma investigação desenhada para compreender as relações entre a esperança, o significado da vida, a ansiedade e a depressão, testou um conjunto de adolescentes e jovens adultos, a quem foram administrados instrumentos de avaliação das variáveis em questão. Os resultados, em síntese, permitiram concluir que a esperança influencia e determina o significado sobre a vida que os sujeitos constroem, bem como tem um efeito moderador da ansiedade e da depressão (Feldman & Snyder, 2005)

Marques, Pais-Ribeiro e Lopez (2008a) corroboraram a existência destas correlações positivas significativas entre certas variáveis psicológicas como a saúde mental, a esperança, a satisfação com a vida e a auto-estima. A sua investigação, levada a cabo junto de adolescentes, mostrou que a esperança é uma variável que, *per se*, contribui diretamente para a saúde mental, por ser um fator protetor da patologia. Este trabalho defende ainda que a esperança e a satisfação com a vida são preditores fidedignos da saúde mental.

Outro estudo conclui no mesmo sentido, na medida em que volta a destacar que a esperança atua em sinergia com outras variáveis positivas, como o otimismo e a auto-estima, e parece ser um importante fator protetor de condutas de risco, nomeadamente do abuso de substâncias (Carvajal, Clair, Nash, & Evans, 1998). Em contexto escolar, a esperança mostra-se influente em área tão importantes como nos resultados e sucesso académico, na apreciação do *self* e do futuro, nos resultados no domínio desportivo, na relação interpessoal com os pares (Snyder, *et al.*, 2003).

Também Shorey e colaboradores (2003) atestam a componente protetora da saúde mental da esperança e relacionam-na com a qualidade da relação de vinculação com um adulto significativo. Estes autores testaram um modelo hipotético e sequencial, no qual pressupunham que o estilo parental e as características da relação de vinculação dos sujeitos, promoviam ou inibiam o desenvolvimento do pensamento orientado para objetivos, consoante se tratassem de, respetivamente, cuidados adequados/vinculação

segura ou cuidados inadequados/vinculação insegura. O estudo evidenciou que, efetivamente, uma vinculação segura com um adulto facilita o desenvolvimento do pensamento dirigido a objetivos (esperança), o que por sua vez potencia o desenvolvimento da sua saúde mental. Mais concretamente o estilo e os cuidados parentais parecem exercer influência na capacidade da criança desenvolver a esperança, principalmente através dos mecanismos envolvidos nos processos de vinculação.

Em amostras de adultos com níveis muito baixos de esperança são, consistentemente, encontrados relatos de falta de atenção, orientação e suporte desde tenra idade. Pelo contrário, sujeitos com níveis elevados de esperança, reportam consistentemente ter desenvolvido uma relação com um cuidador na infância, que lhes conferia suporte e orientação, lhes ensinava a orientar os seus atos para os seus objetivos (pensamento típico de esperança), permitindo-lhes desenvolver a crença de que eram capazes de influenciar o ambiente e o que os rodeava. Esta auto-perceção de capacidade para exercer controlo e lidar com os eventos stressores, pode explicar, ainda que parcialmente porque é que o pensamento de esperança conduz a resultados positivos. Ou seja, a forma como a parentalidade exerce a sua influência no desenvolvimento da esperança, é fruto principalmente das características da relação de vinculação estabelecidas – através do seus modelos operantes internos – que iram estruturar, ou não, a aquisição do pensamento de esperança (Shorey, *et al.*, 2003).

Também os estudos acerca da esperança em crianças e adolescentes, utilizando a Escala de Esperança para Crianças (*Children's Hope Scale*; Snyder, Hoza, *et al.*, 1997, cit. in Snyder, 2002) têm vindo a encontrar correlações muito significativas em crianças entre a esperança e certas variáveis positivas (e. g. satisfação com a vida; extroversão; suporte social percebido; vinculação segura; maior satisfação com a relações interpessoais, maior perceção de auto eficácia e de competência). De forma inversa, valores diminutos de esperança têm sido associados a maior neuroticismo, problemas de comportamento, desajustamento psicológico e má adaptação à escola. Acresce que, em adolescentes, poderá agir como uma variável moderadora entre a satisfação com a vida e problemas de internalização futuros, bem como poderá constituir uma “competência psicológica” de resiliência – pois permitirá ao adolescente resistir e ultrapassar acontecimentos de vida negativos e inesperados (Marques, *et al.*, 2009).

Uma investigação recente conduzida por Jiang, Heubner e Hills (2013), utilizando o mesmo instrumento, procurou analisar as relações entre variáveis como a vinculação aos cuidadores, a esperança e a satisfação com a vida, em pré-adolescentes.

O estudo deu particular ênfase ao efeito mediador da esperança em relação às duas restantes variáveis. De facto, parecem ter sido encontradas evidências que permitem caracterizar a esperança como uma variável cognitivo-motivacional mediadora. Os autores sugerem que a satisfação com a vida dos adolescentes não decorre apenas diretamente dos seus níveis de vinculação aos cuidadores, mas também é indiretamente influenciada pela esperança e motivação. Os autores, entre outras conclusões, salientam a existência de correlações positivas entre a vinculação e a satisfação com a vida, entre a vinculação e as características do pensamento típico da esperança e, ainda, entre a esperança e a satisfação com a vida.

O trabalho anterior parece reforçar as evidências encontradas por Gilman, Dooley e Florrel (2006) numa investigação levada a cabo junto de adolescentes onde se procurava testar a relação entre a esperança e indicadores académicos e psicológicos de jovens em idade escolar. Além das diferenças esperadas nos sujeitos com níveis diminuídos de esperança, interessava aos autores, especificamente, perceber se existiriam disparidades muito significativas entre níveis médios de esperança e níveis elevados, no que respeita ao funcionamento psicológico e aos resultados académicos. Assim, e no que concerne à esfera académica, este estudo, utilizando também a Escala de Esperança para Crianças (*Children's Hope Scale*; Snyder, Hoza, *et al.*, 1997, cit. in Snyder, 2002) numa amostra de três grupos (com distintos graus de esperança: elevado, médio e baixo) permitiu concluir que os jovens que reportam níveis de esperança mais baixos também evidenciam *scores* mais baixos nos indicadores adaptativos (e.g. satisfação, resultados) e *scores* mais altos nos mal adaptativos (e. g. stress psicológico), ao contrário dos seus pares que obtinham níveis mais elevados. Ou seja, os estudantes com níveis mais elevados de esperança são beneficiados em todas as áreas do seu funcionamento psicológico: maior ajustamento individual, maior satisfação com a vida, menos stress psicológico e melhores resultados académicos (Gilman, *et al.*, 2006).

CAPÍTULO II

COMPETÊNCIA COGNITIVA

1. Competência Cognitiva e Desenvolvimento na Adolescência

O desenvolvimento cognitivo compreende as transformações nas competências mentais do sujeito, que ocorrem ao longo do ciclo de vida e que contemplam capacidades como aprendizagem, memória, pensamento, raciocínio e criatividade. A competência cognitiva de um indivíduo é determinante, na medida em que dela dependem a prossecução de uma série de tarefas e metas desenvolvimentais (Papalia, Olds & Feldman, 1999; 2001). Na trajetória desenvolvimental de cada sujeito, a sua competência cognitiva poderá constituir-se como um fator de proteção (se é positiva ou elevada) ou de risco (se diminuta).

Na adolescência, assiste-se a uma alteração qualitativa no desenvolvimento cognitivo: o pensamento do adolescente abandona as características do pensamento infantil e assume um funcionamento, qualitativamente, diferenciado (Sprinthall & Collins, 1988).

Sinteticamente, dir-se-ia que, ao contrário do que acontecia na infância, o adolescente estará, agora, capaz de pensar em possibilidades e alternativas variadas sobre a realidade que o cerca e os problemas com que se depara. Torna-se competente para construir/planificar hipóteses diferenciadas e para resolver problemas, e o seu funcionamento distancia-se do pensamento rígido e centrado em detalhes concretos, que era típico da criança em idade escolar. É esperado que os adolescentes desenvolvam um pensamento abstrato, especulativo e flexível (Sprinthall & Collins, 1988).

O desenvolvimento cognitivo na adolescência foi abordado, numa perspetiva desenvolvimental, por Jean Piaget (1962/2004), que defendeu que as capacidades cognitivas dos adolescentes se desenvolviam a partir das capacidades para raciocinar e pensar das crianças mais novas, e que cada nova capacidade resulta da elaboração e

integração das capacidades anteriores. Piaget sustentou que o desenvolvimento se processa através de um padrão lógico – os estádios de desenvolvimento – e que este padrão caracteriza os indivíduos em geral.

Os estádios (ou períodos) do desenvolvimento intelectual – no modelo piagetiano – são o período sensório-motor (0-18/24 meses), o período pré-operatório (18/24 meses-7/8 anos), o período operatório concreto (7/8-11/12 anos) e período das operações formais (11/12 anos em diante). No decurso destes estádios, as estruturas mentais, que tornam possíveis as capacidades de pensar e raciocinar, complexificam-se e modificam-se *qualitativamente*. Estas alterações resultam de um mecanismo de *equilíbrio*, acionado pelo confronto da criança/adolescente com novos aspetos dos objetos ou situações. A equilíbrio constitui-se como uma compensação para uma perturbação externa. Na transição do período das operações concretas para as operações formais típicas da adolescência assiste-se a uma mudança da capacidade de pensar da criança mais velha, que vai, progressivamente, sendo capaz de integrar e aplicar esquemas a um número crescente de elementos da realidade e de considerar as relações entre esses elementos. Isto processa-se num plano que caminha, gradualmente, para um nível mais mental/formal do que motor/concreto, em que cada estádio constituiu uma estrutura de um todo, com a possibilidade da sua integração em estádios sucessivos, preparada por estádios anteriores (Piaget, 1962/2001).

Desta forma, o período de operações formais reporta-se à maior capacidade de abstração dos adolescentes e à sua maior flexibilidade de raciocínio acerca da realidade e das suas possibilidades. O aparecimento das capacidades formais tem implicações no desempenho escolar e académico pois o adolescente passa a estar capaz de utilizar estratégias lógicas, racionais e abstratas, sendo capaz de compreender metáforas, processos simbólicos e analogias (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Sprinthall & Collins, 1988).

De acordo com Machado (2003), a definição de raciocínio formal de Piaget, mantém a sua pertinência na atualidade, ainda que ‘transformada’ pelas evidências de que se trata de uma forma, qualitativamente, diferente de raciocínio, que se desenvolve, de forma mais notória por volta da adolescência, mas que não parece ser uma ‘aquisição’ universal. Hoje sabe-se que, sobre o raciocínio formal, influem fatores culturais e educacionais; sabe-se ainda que, entre sujeitos que realmente constroem capacidades operatório-formais, as diferenças podem ser variadas. Estas diferenças podem ser explicadas por variáveis moderadores, de natureza situacional (e.g. tarefa)

e/ou individual (e.g. estilo cognitivo), que vão condicionar a mobilização de competências do sujeito. Embora, em Piaget, os aspetos epistemológicos e os mecanismos universais sobressaíam, o estudo dos aspetos diferenciais pode (e deve) ser encarado como complementar. Situam-se a um nível diferente, uns a um nível epistémico (observações piagetianas clássicas) e outros a um nível psicológico (estudo do funcionamento psicológico de um sujeito) (Vonèche, 1998, cit. *in* Machado, 2003).

Outro aspeto importante, que mostra a evolução do pensamento do adolescente face ao pensamento infantil, é a evolução da capacidade de tomada de decisão. Ao contrário da criança, o adolescente possui, agora, uma panóplia de estratégias cognitivas que lhe permitem considerar os aspetos complexos envolvidos nas situações concretas, as possíveis implicações e as consequências de cada situação. É importante salientar que esta capacidade é construída, de forma progressiva, no decurso da segunda década de vida. Nesta altura o jovem pode ser confrontado com um conjunto de situações complexas, em que a sua capacidade de tomada de decisão poderá ser determinante (e.g. envolvimento sexual e risco de gravidez indesejada; uso de drogas; comportamentos ilícitos) (Sprinthall & Collins, 1988; Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Assim, a capacidade de tomada de decisão poderá mostrar-se capital no percurso do adolescente, pois dela dependerá a antecipação de determinados resultados e a realização de certas escolhas, que conduzem a trajetórias ajustadas ou, inversamente, a trajetórias desviantes. Porém, nem todos os sujeitos chegam a desenvolver as competências que lhe permitem tomadas de decisão complexas. Isso parece estar associado ao facto de, como atrás se sublinhou, alguns não chegarem a construir esquemas operatórios formais, o que, nas sociedades atuais, os poderá colocar numa situação desabonada (Machado, 2003). Numa perspetiva desenvolvimental, a capacidade crescente de estabelecer relações, formar e resolver problemas e lidar, progressivamente, com ideias abstratas, constitui-se como uma mais-valia contínua, para o adulto e para o adolescente (Boavida, 1991, cit. *in* Machado, 2003).

Paralelamente às conceções desenvolvimentais, o desenvolvimento cognitivo também é conceptualizado à luz de abordagens centradas no processamento da informação. Segundo este tipo de abordagem, a mente humana é vista como um complexo sistema, semelhante a um computador que recebe, armazena e utiliza informação. A ênfase é colocada no aumento da capacidade de armazenar e tratar informação, ao invés de aludir a estruturas psicológicas mais complexas. Nesta abordagem do desenvolvimento cognitivo, salientam-se três aspetos que contribuem

para a transformação do pensamento na adolescência: a) o aumento sucessivo do conhecimento (e.g. da informação a que têm acesso e consegue processar), b) a capacidade de pensar de modo organizado, planeado e controlado (e.g. conhecimento metacognitivo; processos executivos como a tomada de decisão) e c) a capacidade de integrar e realizar, em simultâneo, várias funções mentais (e.g. estratégias automáticas de processamento de informação em simultâneo). Em síntese, os processos mentais mais abstratos, flexíveis e exaustivos que os adolescentes possuem derivam de um conjunto mais extenso de conhecimentos (resultantes dos processos instrutivos e pedagógicos a que são expostos, através, por exemplo da sua educação formal), mas também de um aprimoramento da utilização da informação, em processos cada vez mais rápidos e automáticos, coincidentes com o desenvolvimento do raciocínio formal (Sprinthall & Collins, 1988). Infere-se que as diferenças entre indivíduos decorrerão, por um lado do ambiente e da estimulação a que estarão sujeitos, por outro, de fatores individuais e da prossecução de metas desenvolvimentais – como a construção do raciocínio formal – terem sido ou não conseguidas (cf. Machado, 2003).

Efetivamente, a compreensão de como se desenvolvem os processos cognitivos constitui-se um campo de investigação atual, muito complexo e em expansão crescente (Taylor, 2005). Os avanços tecnológicos recentes, que possibilitam um estudo sistemático do cérebro e das suas funções, têm vindo a demonstrar que a maturação cerebral condiciona o desenvolvimento cognitivo e este, por sua vez, é dependente da experiência real do indivíduo. Independentemente das abordagens adotadas, a investigação recente tem vindo a reconhecer que o desenvolvimento cognitivo resulta de uma interação complexa, entre fatores internos e externos, ou seja, entre fatores inatos/constrangimentos geneticamente pré-programados e de influências ambientais.

Com efeito, é hoje consensual que o desenvolvimento é determinado pelo desenvolvimento do cérebro. Por altura do nascimento da criança, os sistemas sensoriais e perceptivos, bem como as estruturas cerebrais que lhes estão subjacentes, aparentam estar praticamente formados e necessitam de *inputs* mínimos para se tornarem operacionais. O desenvolvimento de outros sistemas cognitivos depende de estimulação ambiental (Elman, *et al.*, cit. in Taylor, 2005). De entre estes processos cognitivos, encontram-se aqueles que dependem do desenvolvimento do córtex pré-frontal, que se encontra associado ao funcionamento executivo, i.e., à regulação e planeamento de ações e uso da memória de trabalho, i.e., o “espaço” onde os processos cognitivos se processam. Desde o primeiro ano de vida que o recém-nascido “vem equipado” com um

conhecimento inato que o predispõe a processar determinados estímulos em vez de outros (e.g. voz humana, rosto humano) e a adquirir, primeiramente, algumas aptidões e só depois outras, sequencialmente. Podem considerar-se os alicerces para o desenvolvimento da cognição social e para a predisposição das crianças para interação social. Estas bases serão imprescindíveis no desenvolvimento e ajustamento futuros. O tipo de informação/estimulação rececionada do ambiente afetará possibilidade/potencialidade de desenvolvimento de determinadas estruturas cerebrais e também o conhecimento que pode ser operacionalizado. Ou seja, é consensual que os *mecanismos inatos* limitam a forma, o momento e o conteúdo do desenvolvimento de processos mentais e representações do sujeito, mas as *experiências* irão também marcar, de forma indelével, o padrão de desenvolvimento de cada indivíduo (Taylor, 2005).

Seguidamente debruçamo-nos, de forma breve, sobre alguns estudos recentes que procuram explorar a relação entre algumas características da cognição dos adolescentes e a sua relação com o seu ajustamento psicológico e social.

2. Competências Cognitivas e Ajustamento Psicossocial

As capacidades cognitivas do adolescente permitem-lhe perceber, apreender, refletir e agir sobre a (sua) realidade, logo facilitam, ou dificultam, o seu ajustamento ao ambiente em que se encontra inserido.

A resolução de problemas e o raciocínio abstrato têm por base o desenvolvimento de processos básicos, relacionados com o controlo cognitivo, que ainda não estão amadurecidos no último período da infância (e.g. velocidade de processamento, supressão voluntária de resposta e aumento da memória de trabalho). De acordo com Luna, Garver, Urban, Lazar e Sweeney (2004), estas aptidões, embora acompanhem a maturação e integração do funcionamento das estruturas e circuitos cerebrais, diferenciam-se do circuito neuronal subjacente a cada processo cognitivo, sugerindo uma mudança qualitativa na cognição.

De facto, a maturação do cérebro na adolescência tem sido associada ao desenvolvimento de um conjunto de comportamentos semelhantes aos da maturidade da idade adulta. O adolescente está capaz de desenvolver comportamentos direcionados a objetivos, regular impulsos, utilizar valores interiorizados na tomada de decisões, avaliar e antecipar consequências negativas e positivas dos seus atos. Se, na infância, os

conceitos de intencionalidade e responsabilidade são incipientes, na adolescência o pensamento/cognição passa por alterações qualitativas que refletem o grau de maturidade psicossocial do adolescente (Iselin, De Coster & Salekin, 2009).

Em crianças e adolescentes expostos a fatores ambientais adversos ou experiências de vida não normativas (e.g. cuidados parentais deficitários; maus tratos; negligência; períodos mais ou menos longos em instituições), o desenvolvimento das competências cognitivas detém uma importância acrescida, pois poderão ditar a diferença entre superar ou soçobrar face à adversidade (cf. Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn & Juffer, 2008).

De acordo com Groza, Ryan e Thomas (2008), o denominado *funcionamento executivo* reveste-se de especial importância. Este conceito refere-se ao conjunto de capacidades e ações de natureza cognitivo-emocional (e.g. uso de informação; refreamento e atraso na reação; atenção na tarefa; atenção seletiva; tomada de decisão; controle de impulsos, estabelecimento de objetivos; planificação). Por possuir uma componente cognitiva e uma componente afetiva-emocional, o funcionamento executivo permite ao adolescente lidar com as tarefas, armazenar informação, iniciar novas sequências de comportamento, evitar resposta inadequadas, executar tarefas em simultâneo e reconhecer oportunidades para refazer objetivos (Groza, Ryan, & Thomas, 2008). Como tal, compreende-se a sua relevância no ajustamento psicossocial do adolescente.

Ser competente, do ponto de vista cognitivo, tem sido frequentemente citado como fator protetor nas trajetórias desenvolvimentais, interpenetrando e determinando o curso de vários domínios do desenvolvimento dos indivíduos e do seu ciclo de vida (e.g. rendimento escolar, realização profissional, competências interpessoais, etc.). Sabe-se que níveis baixos de capacidades cognitivas colocam crianças e adolescentes em maior risco de desenvolverem, entre outros problemas, condutas comportamentais problemáticas, especialmente se existirem outras variáveis ambientais negativas (cf. Farrington, 2004; Fonseca, 2004). Os défices de natureza cognitiva estão bem identificados, em estudos longitudinais, relacionando-se com os problemas comportamentais e de anti sociabilidade, ou seja, quanto menor for o nível de inteligência, maior a probabilidade de surgir uma conduta antissocial, especialmente na sua forma crónica (Farrington, 2004; Fonseca, 2004).

Werner (2000) realça que a inteligência, particularmente as competências de comunicação e resolução de problemas, e as competências académicas, especialmente

as competências de leitura, estão associadas, positivamente, à capacidade para ultrapassar a adversidade.

A maturidade social está também relacionada com o ajustamento psicossocial. A relação entre a maturidade psicossocial e o controlo cognitivo foi estudado por Iselin e colaboradores (2009) numa amostra de 83 adolescentes e jovens adultos detidos em centros de correção. O controlo cognitivo é uma componente do funcionamento executivo que determina a capacidade do sujeito estabelecer e atingir objetivos futuros, incrementando estratégias direcionadas a esses objetivos, utilizando eficazmente informação relevante, sem permitir a interferência de informação irrelevante. Contudo, estas mesmas aptidões, que permitem encetar comportamentos positivos, podem ser utilizadas por determinados indivíduos para aprimorar a sua capacidade de empreender atos ilícitos. Para melhor compreenderem como se caracteriza a maturidade psicossocial de jovens que se envolvem em ilícitos criminais, os autores diferenciaram duas componentes (que estão relacionadas com o controle cognitivo): a maturidade prossocial e a maturidade criminal. A primeira é entendida como o conjunto de aptidões utilizadas para atingir objetivos socialmente aceites e desejados (e.g. priorização dos estudos; abstenção de consumos de substâncias). A segunda refere-se a aptidões de natureza cognitiva utilizadas para atingir objetivos criminais (e.g. planificação de um assalto).

Os resultados indicaram que os jovens com níveis mais elevados de maturidade prossocial eram mais velhos, possuíam maior controlo proactivo e melhor memória a curto prazo. Portanto, utilizavam aptidões cognitivas que lhe permitiam manter representações mentais do que é um comportamento adequado. Por outro lado, os sujeitos com níveis mais elevados de maturidade criminal também eram mais velhos, mas exibiam maior controlo reativo, utilizavam substâncias com maior frequência e o histórico criminal era mais extenso. Os resultados sugeriram que estes sujeitos fazem uma utilização diferente das aptidões cognitivas, respondendo de forma mais imediata a estímulos circunstanciais nas tomadas de decisão, têm mais dificuldade em manter representações mentais do que é um comportamento adequado e é-lhes mais difícil antecipar consequências das suas ações, i.e., o seu funcionamento cognitivo baseia-se em processos que requerem menos recursos cognitivos (Iselin, *et al.*, 2009).

Na mesma linha, Cauffman e Steinberg (2000) debruçaram-se sobre a maturidade do juízo na adolescência, no contexto da temática da responsabilidade criminal de adolescentes. Os autores indagavam, se existiam alterações

desenvolvimentais relevantes, entre adolescentes e adultos, nas características psicológicas consideradas relevantes para a determinação da culpabilidade. A maturidade do juízo do adolescente depende de um conjunto de fatores de natureza cognitiva, emocional e social, que interagem de forma complexa e sofisticada, e afetam a sua capacidade de tomada de decisão. De entre estes fatores, têm especial relevância a *responsabilidade* (que envolve autoconfiança, identidade do self e independência); a *perspetiva* (que se refere à capacidade de ponderar diferentes pontos de vista); e a *temperança* (que se reporta à capacidade de para limitar a impulsividade e avaliar as situações antes de agir). Foram analisadas as relações entre a idade, a maturidade psicossocial e a tomada de decisão em situações antissociais numa amostra de mais de 1000 adolescentes e adultos entre os 12 e os 48 anos. As evidências encontradas parecem contrariar a assunção que o raciocínio lógico é semelhante entre adolescentes e adultos. Os sujeitos diferiam de forma notável – em função da idade – nas três componentes da maturidade psicossocial e a tomada de decisão em situações antissociais era mais influenciada pela maturidade psicossocial do que apenas pela idade. Mais, as componentes de responsabilidade, perspetiva e temperança fazem efetivamente parte do conceito de maturidade do juízo (salvaguardando, todavia, que o mesmo depende das capacidade cognitivas de cada sujeito). Os autores constataram que a tomada de decisão *prosocial* era mais comum nos sujeitos mais velhos, mas tendia a estagnar a partir dos 19 anos, sendo o pico da sua evolução entre os 16 e os 19 anos. Os resultados dos sujeitos entre os 19 e os 21, comparados com os dos sujeitos maiores de 21 anos eram semelhantes, concluindo-se que a maturidade do juízo tende a estabilizar quando se atinge a maturação própria do final da adolescência.

Similarmente, as evidências encontradas por Galambos, MacDonald, Naphtali, Cohen e Frias (2005) atestam a associação da competência cognitiva à maturidade psicossocial. Foi examinada a relação entre a performance cognitiva, os problemas de comportamento e a maturidade psicossocial de um grupo de adolescentes que frequentavam a escola entre o 9.º e o 12.º ano. Foi constatado, por um lado, que existia uma correlação negativa entre a performance cognitiva e os problemas de comportamento; por outro, uma correlação positiva entre a performance cognitiva e a maturidade psicossocial. Constatou-se ainda que os adolescentes classificados como “maduros” obtinham melhores resultados nos testes cognitivos do que os adolescentes classificados como “pseudo-maduros” ou “imatuross”, concluindo-se que o

funcionamento cognitivo e a capacidade de adaptação ao meio dos primeiros é superior, logo, o seu funcionamento psicossocial é mais ajustado (Galambos, *et al.*, 2005).

CAPÍTULO III

VINCULAÇÃO

1. A teoria da vinculação: da infância à adolescência

A *teoria da vinculação* (cf. Bowlby, 1969/1982; 1973; 1988) constitui um modelo de compreensão de como as relações precoces afetam, invariavelmente e de forma duradoura, o funcionamento psicológico subsequente ao longo da vida.

Na atualidade, os estudos sobre a vinculação utilizam conceptualizações congruentes com as ideias propostas por John Bowlby há mais de 40 anos. As suas conceções sobre as origens das perturbações de comportamento tornaram-se e são hoje uma base teórica fundamental no estudo do desenvolvimento e das suas problemáticas (cf. Cicchetti, Toth & Lynch, 1995; Machado, 2004, 2009).

Com efeito, se por um lado, as sugestões de Bowlby de que as circunstâncias reais da vida do indivíduo desde a primeira infância (e.g. condições familiares adversas, fosse elas pautadas por ausência prolongada, negligência ou maus tratos) condicionam o desenvolvimento futuro, colidiram com algumas das teorias da sua formação académica anterior (i.e. psicanálise), tornando-o *persona non grata* no seio psicanalítico (Guedeney, 2004; Machado, 2009), por outro, hoje poucos serão os que refutam as suas ideias. A forma como Bowlby operacionalizou as relações familiares – conjuntamente com colaboradores como Mary Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Watters & Wall, 1978) – inspirando-se nas abordagens de cariz biológico, na etologia, e na teoria geral dos sistemas, mudou o curso do estudo do desenvolvimento humano (Machado, 2009).

Bowlby (1988) propôs que 1) os vínculos emocionais entre indivíduos possuem um valor associado à sobrevivência; 2) o comportamento de vinculação possui um substrato neurológico de base, no sistema nervoso central; 3) cada elemento da díade constrói representações internas do outro (i.e. modelos operantes internos – *internal working models*) com o objetivo de manter um sentido de proximidade (e segurança) na ausência do outro; d) o desenvolvimento decorre de forma contínua em vez de ocorrer

por fases diferenciadas; e e) os estilos de vinculação que se desenvolvem e internalizam na primeira infância mantêm um impacto ao longo da vida (cf. Bowlby, 1988; Rutter, 1997; Shorey & Snyder, 2006).

Não obstante o facto de serem múltiplas e complexas as variáveis que influenciam o percurso de desenvolvimento, a teoria da vinculação defende que “variável alguma tem efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento da personalidade do que as experiências infantis no seio da família (...), [pois] o indivíduo constrói modelos de como as figuras de vinculação provavelmente se comportarão em relação a si, numa variedade de situações, e nesses modelos apoia todas as suas expetativas” (Bowlby, 1973, p. 385).

Sinteticamente, a teoria da vinculação sustenta que a espécie humana está equipada, desde o nascimento, com um sistema comportamental específico cuja função primordial é promover a proximidade à figura cuidadora. O seu fim último é proteger o bebé do perigo. Isto é conseguido através do comportamento de vinculação da criança (*attachment behaviour*) que se combina com o comportamento de cuidado da figura de vinculação (*caregiving*). Os conceitos de vinculação (*attachment*), comportamento de vinculação (*attachment behaviour*) e sistema comportamental de vinculação (*attachment behaviour system*) são noções diferenciadas. O primeiro diz respeito ao laço que se forma entre a criança e a sua figura cuidadora e que tende a persistir no tempo, independentemente de variáveis contextuais. O segundo reporta-se a um conjunto específico de comportamentos da criança cujo objetivo é manter a proximidade da figura de vinculação. O sistema comportamental da vinculação, comporta toda a classe de comportamentos de vinculação sistemáticos e padronizados, que funcionam em conjunto; este sistema é, regra geral, ativado de acordo com variáveis situacionais, permitindo à criança eleger este ou aquele comportamento de vinculação em função da situação com que se depara (Ainsworth, *et al.*, 1978; Bowlby, 1969/1982; Guedeney, 2004b).

Embora a teoria da vinculação deva as suas ideias pioneiras a Bowlby, a sua operacionalização e expansão é da responsabilidade de Mary Ainsworth e seus colaboradores (1978), que desenvolveram um procedimento de avaliação da qualidade da vinculação – a *Situação Estranha (Strange Situation)*. Este procedimento permitiu testar os conceitos inovadores introduzidos pela perspetiva teórica de Bowlby e estabelecer, inicialmente, *três padrões de vinculação: segura, insegura de evitamento e insegura ambivalente* (cf. Ainsworth, *et al.*, 1978; Guedeney, 2004a, 2004b). Mais tarde

um quarto padrão foi estabelecido: a *vinculação desorganizada* (cf. Main & Solomon, 1990, cit. in Main, 1995).

O conceito de *base segura*, também introduzido por Ainsworth e colaboradores (1978) permite compreender os comportamentos de exploração do mundo que possibilita à criança, progressivamente, alargar os seus horizontes relacionais e cognitivos. A figura de vinculação funciona como uma base de segurança onde retornar em caso de ameaça ou perigo; tendo onde voltar, significa que se pode “afastar” (Ainsworth, *et al.*, 1978; Guedeney, 2004b). Ainsworth e colaboradores (1978) sublinham que uma organização segura da vinculação resulta do facto das características da interação mãe-filho se manterem relativamente estáveis ao longo do tempo. As características da vinculação, no primeiro ano de vida, são preditores importantes da vinculação nos anos seguintes, desde que não se verifiquem alterações substanciais na qualidade das relações (Ainsworth, 1989).

Outra ideia central na teoria da vinculação é o conceito de “modelos operantes internos” (*internal working models*). Bowlby (1969/1982; 1973) teorizou que são estruturas que constituem os primórdios do desenvolvimento da capacidade de representação, a partir dos padrões de interação com os cuidadores primários. Considera-se que os modelos operantes são processos cognitivos de integração e controlo de máxima complexidade, na medida em que permitem a transmissão, o armazenamento e a manipulação da informação. Permitem também ao indivíduo efetuar predições acerca da possibilidade da realização das suas expectativas em relação ao mundo e ao que o rodeia (Bowlby, 1969/1982, p. 80). Funcionam como uma “estrutura da relação” que possibilita um avaliação do resultado provável de um determinado comportamento, as alternativas possíveis e as suas consequências. Bretherton e Munholland (1999, p. 91) utilizam o termo “*relation-structure*” para ilustrar a característica fundamental dos modelos operantes internos. São como uma teia de relações causais, situadas no tempo e no espaço, entre acontecimentos ações, objetos, objetivos e conceitos, que estão representados internamente.

Estes modelos permitem interpretar os acontecimentos, antecipar o futuro e planear ações; ou seja, são “operantes” pois regulam, explicam e permitem predizer comportamentos, cognições e afetos da criança e da figura de vinculação (Bretherton & Munholland, 1999). Relativamente à figura de vinculação, o modelo interiorizado pela criança constrói-se a partir das interações anteriores, determinando a expectativa em relação à forma como esta irá agir caso a criança dela necessite. No que respeita a si

própria, a criança constrói um modelo de si mesma baseando-se na percepção que pode ser estimada, aceite, ou, pelo contrário, ser rejeitada, ignorada ou maltratada. Em suma, estes modelos são representações internas do funcionamento do *self*, do outro, e das relações, estando continuamente sujeitos a revisões e atualizações ao longo do desenvolvimento. Bretherton e Munholland explicam que estas estruturas “regulam a adaptação do indivíduo no contexto relacional através de processos de interpretação/atribuição causal que, simultaneamente, refletem a realidade mas também a reelaboram, quer na perspectiva do indivíduo, quer na do outro com quem se relaciona” (1999, p. 107) e ainda que seja difícil a sua operacionalização, i.e., a sua concretização e transformação em hipóteses testáveis, a sua existência é considerada plausível enquanto representações resultantes das experiências relacionais anteriores (Rutter, 1997).

Acredita-se que os estilos de vinculação e os modelos operantes marcarão o funcionamento do sujeito quando ele próprio – na idade adulta – se tornar figura de vinculação.

Existem indícios de continuidade nos padrões de vinculação e transposição dos mesmos a nível geracional (Ainsworth, 1989; Bretherton & Munholland, 1999; Shorey & Snyder, 2006). Numa revisão de estudos efetuados neste âmbito, foram encontradas correlações positivas entre as medidas da vinculação na idade adulta e os padrões de vinculação na infância: tendencialmente, as classificações dos adultos como sendo seguros-autónomos, inseguros-evitantes ou inseguros-preocupados, encontravam-se associadas, respetivamente, aos padrões seguro, inseguro-evitantes e inseguro-ambivalentes (Bretherton & Munholland, 1999).

De facto, a investigação empírica no âmbito da *teoria da vinculação* centrou-se, inicialmente, nos primeiros anos de vida da criança e nas relações com as figuras primárias. Todavia, tem vindo a estender-se a outras fases do desenvolvimento, como a idade escolar e a adolescência e a outras figuras de vinculação, como os professores ou os pares (e.g. Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2007; Machado & Oliveira, 2007; Machado & Figueiredo, 2010). Tal acontece naturalmente, dado que, por um lado, se vão diversificando e estendendo os contextos de desenvolvimento do indivíduo, por outro, porque estabelecerá, necessariamente, outras relações.

Para Ainsworth (1989) as mudanças na expressão da vinculação ao longo da adolescência devem ser entendidas à luz das alterações hormonais, neurofisiológicas e cognitivas e não apenas como resultantes das experiências socio-emocionais.

No que respeita à relação com os pais, a principal noção parece ser a de que a qualidade da relação com as figuras primárias mantém o seu papel basilar no desenvolvimento dos adolescentes (Allen, JMcelhoney, Land, Kupermine, Moore, O'Beirne-Kelly & Kilmer, 2003; Machado, 2007, 2009; Machado & Fonseca, 2009). Na adolescência é relativizada a questão da obrigatoriedade da proximidade à figura de vinculação para a perceção e sentimento de confiança, uma vez que o adolescente pode recorrer à representação.

A relação entre a vinculação aos pais e a autonomia do jovem é encarada como um processo complementar e não antagónico, sobrevivendo uma transformação na relação e não uma rutura. A segurança e a confiança nos cuidadores continuam a ter uma importância determinante na vida do adolescente, mesmo que, inevitavelmente, se alterem os seus *comportamentos* de vinculação (Armsden & Greenberg, 1987).

De facto, diversos estudos empíricos têm vindo a comprovar que as relações entre os pais e o adolescente são fundamentais para que este último concretize com sucesso a sua autonomização, independência e desenvolvimento da identidade (cf. Allen & Land, 1999; Allen, JMcelhoney, Land, Kupermine, Moore, O'Beirne-Kelly & Kilmer, 2003; Atger, 2002; Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2007; Machado, 2009; Machado & Fonseca, 2009).

À semelhança do que acontece na infância também na adolescência a relação com a figura materna funciona como base segura para explorar o mundo exterior (e.g. tarefas de autonomia) e o mundo interior (e.g. identidade). Allen, JMcelhoney, Land, Kupermine, Moore, O'Beirne-Kelly e Kilmer (2003), por exemplo, debruçaram-se sobre a relação entre a vinculação segura na adolescência e certas características da relação mãe-filho. Estes autores, baseando-se numa amostra de 126 adolescentes, entre o 9.º e o 10.º ano de escolaridade, com uma média de idades de cerca de 16 anos e de estrato socioeconómico diversificado (incluindo jovens em risco moderado), creem ter encontrado evidências de que a segurança na vinculação estava associada a dois marcadores fundamentais: a “sintonia” (*attunement*) da mãe com o adolescente e o “suporte” maternal (*supportiveness*). Estes indicadores forma apontados como os componentes mais relevantes da dinâmica relacional mãe-filho, pois quanto maior a sintonia e o suporte entre mãe e filho, maior a segurança da vinculação (Allen, *et al.*, 2003). Também Machado e Reverendo (2012) encontraram evidências de que a emergência da regulação emocional – competência relevante para um desenvolvimento ajustado – é operada no contexto relacional e depende da qualidade da relação com a

figura materna. Em adolescentes, além da maturidade biológica, a percepção da aceitação ou da rejeição materna interfere com a capacidade de regular emoções. Quanto menor for a rejeição materna percebida, maior é essa capacidade.

Com efeito, numa relação segura com os pais, o adolescente tenderá a procurar a negociação e considerará não apenas as suas necessidades mas também o seu objetivo – permanente – de manter uma relação calorosa e de confiança com os mesmos, numa concretização do que Bowlby (1969/1982) preconizou como *parceria corrigida quanto ao objetivo*, em que ambas as partes procuram um ajuste satisfatório recíproco. As relações de vinculação seguras possibilitam e facilitam ajustamentos para ambas as partes, de forma satisfatória, caracterizando-se por princípios de flexibilidade e ajuste contínuo, em direção a uma maior complexidade (Allen, McElhoney, Kupermine & Jodl, 2004).

Na adolescência, a vinculação segura tem sido associada positivamente à *confiança* mútua na relação com os pais e à *qualidade da comunicação*, na medida em que possibilita a partilha de opiniões e preocupações. Inversamente, a dimensão de *alienação* do adolescente, entendida como um sentimento de isolamento e/ou incompreensão, encontra-se relacionada com a vinculação insegura. Estas dimensões da vinculação na adolescência têm sido investigadas em diversos trabalhos que procuram, por um lado, construir e adaptar instrumentos que permitam operacionalizar as representações da vinculação na adolescência, e por outro, explorar a sua importância no ajustamento psicossocial do adolescente (e.g. Armsden & Greenberg, 1987; Cooper, Shaver & Collins, 1998; Jacobsen, Edelstein, & Hofmann, 1994; Machado, 2007; Machado e Oliveira, 2007; Machado & Fonseca, 2009).

Outro aspeto fundamental da vinculação na adolescência está relacionado com as transformações qualitativas nas capacidades cognitivas do jovem (e.g. desenvolvimento do raciocínio operatório formal) (Allen & Land, 1999; Atger, 2002). Movendo-se em contextos múltiplos e diversificados, o adolescente tem agora a possibilidade de “pensar” acerca das diversas relações interpessoais que mantém com os outros, comparando-as e diferenciando-as. Esta possibilidade de “pensar as relações” conduzirá a uma maior clareza na representação de si próprio, dos outros e das próprias relações, i.e., permitir-lhe-á, construir um “modelo operante interno” de si próprio, do outro e das relações. Tal como acontecia na infância, pensa-se que, na adolescência, este modelo operante é uma estrutura relativamente estável, mas sujeita a alterações se a qualidade da relação desenvolvida até aí se alterar (Allen, *et al.*, 2004). Bretherton e

Munholland (1999) defendem que estes modelos operantes internos são funcionais e adaptativos quando estão associados, por um lado, a uma *comunicação aberta e coerente* entre os sujeitos e os cuidadores, por outro, a uma *capacidade de reflexão, abertura e coerência* – que mais tarde, na idade adulta, permitirá aos indivíduos interpretar e dar significado às experiências de vinculação ao longo da vida, ordenando-as num todo coerente e organizado.

Na opinião de Allen e colaboradores (2004), na adolescência os modelos operantes internos parecem estabilizar, sensivelmente no período médio da adolescência, mesmo em amostras de risco.

A este propósito, Hamilton (2000) no âmbito de uma investigação longitudinal, desenvolveu um trabalho acerca da continuidade das representações da vinculação, entre a infância e a adolescência. O autor encontrou evidências de que a qualidade da relação estabelecida entre a criança e a figura primária, na infância, estava significativamente ligada às suas representações da vinculação, na adolescência; e ainda que, no caso de haver mudança (do padrão seguro para o inseguro), essa mudança estava relacionada com a presença de acontecimentos negativos. Os adolescentes com padrões inseguros na infância tendiam a permanecer nesse padrão na adolescência e era mais provável encontrar na sua história de vida, a ocorrência de acontecimentos negativos marcantes. Embora esse tipo de acontecimentos também surgisse na vida dos adolescentes com o padrão seguro, os autores sugeriram que estes os experienciavam de forma qualitativamente diferente e menos stressante.

O suporte e a sensibilidade dos pais, o respeito e aceitação mútuas, mesmo em situações de conflito, funcionam como base segura, permitindo ao adolescente (re)conceitualizar, cognitivamente e emocionalmente, a própria relação com os pais, mas ainda assim permanecer vinculado aos mesmos (Allen, *et al.*, 2004; Machado & Fonseca, 2009).

Outra faceta relevante da vinculação na adolescência é que o comportamento de vinculação passa a ser dirigido a outros significativos (e.g. professor; treinador) ou aos pares (e.g. amigos, colegas de turma). Nesta fase da vida surgem novas figuras de vinculação. Existe uma relação positiva significativa entre a proximidade a estas figuras e níveis positivos de autoestima, adaptação psicológica e saúde física (Armsden & Greenberg, 1987). Com os pares as relações tornam-se mais simétricas e afirmam-se, na vida do adolescente, como alternativa aos pais. É neste novo contexto relacional que o jovem ensaia, pela primeira vez, o papel de figura de vinculação para com o outro e

vice-versa (Atger, 2002; Jongenelen *et al.*, 2007; Machado & Oliveira, 2007). Esse ensaio, contudo, é influenciado pelas relações familiares precoces. De acordo com Weinfield, Ogawa e Sroufe (1997), as competências sociais do adolescente, nomeadamente entre pares, são marcadas – novamente – pelas características da vinculação com os pais na infância. Tendencialmente, os adolescentes com uma representação segura da vinculação, mostram maiores competências na interação e interesse pelas relações sociais quando comparados com os pares que tinham representações inseguras. Acresce que a vinculação segura com os pares está associada a uma maior qualidade nas relações de amizade, à aceitação pelo grupo, ao adiamento da idade de início dos contactos sexuais e, no caso das raparigas, a uma maior exigência na escolha dos parceiros sexuais e uma menor permissividade relativamente às vivências sexuais (Atger, 2002).

2. Vinculação e ajustamento psicossocial na adolescência

Examinamos, de seguida, algumas considerações acerca das características da vinculação e da sua relação com o ajustamento psicossocial.

Ao nível do funcionamento psicossocial, um conjunto de estudos têm procurado compreender a relação entre o nível de ajustamento do indivíduo e a organização da vinculação. Existem evidências de uma relação – ainda que não causal – entre a vinculação insegura e certos quadros disfuncionais, assim como entre a desorganização da vinculação e a psicopatologia (e.g. Cicchetti, Toth & Lynch, 1995; Penzerro & Lein, 1995; Rygaard, 2005; Soares, Carvalho, Dias, Rios & Silva, 2007).

Nos EUA, uma quantidade significativa de estudos, com amostras representativas da população em geral, encontrou associações muito significativas entre os estilos de vinculação de adolescentes e jovens e a incidência de psicopatologia: comparando sujeitos com estilos de vinculação insegura (evitante/ ansioso preocupado) e outros com vinculação segura, estes últimos experienciam níveis mais baixos de ansiedade, de pânico, de reações fóbicas, de tendências obsessivo-compulsivas, de ideação paranoide, de psicoticismo, de somatizações e de perturbações do humor (Shorey & Snyder, 2006).

A insegurança e/ou a desorganização na vinculação em crianças e adolescentes têm sido associadas a manifestações de internalização (e.g. sintomatologia ansiosa e/ou

depressiva; somatizações) (e.g. Delhay, Kempnaers, Stroobants, Goossens & Linkowski, 2013; Groh, Roisman, van IJzendoorn, Bakermans-Krannenburg, Fearon, 2012; Machado, Fonseca & Queiroz, 2008) e de externalização do comportamento (e.g. impulsividade, desatenção, hiperatividade, comportamento desafiante e/ou de oposição, agressividade; comportamento anti-social) (e.g. Fearon, Bakermans-Krannenburg, van IJzendoorn, Lapsey, Roisman, 2010; Machado, 2004; Torres, Maia, Veríssimo, Fernandes & Silva, 2012; Vieira & Machado, 2010).

Não obstante as evidências empíricas, a literatura aponta que a causalidade entre a vinculação e a não adaptação ou desajustamento psicossocial não é linear, sendo a vinculação considerada uma variável mediadora, i.e., o seu efeito depende da interação/presença de outras variáveis (cf. Machado & Fonseca, 2011; Torres *et al.*, 2012; Vieira & Machado, 2010). Embora não se subestime o papel da vinculação na adaptação ou inadaptção ao longo do desenvolvimento, o peso da sua contribuição subordina-se a um conjunto mais alargado de outras condições antecedentes ou preexistentes (Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005, p.197), podendo fazer mais sentido encarar a vinculação como um ‘constructo organizacional’ e não como um traço causal (e.g. desorganização no padrão de vinculação não é causa garantida de patologia no futuro). A predição de resultados de trajetórias de desenvolvimento de um indivíduo nunca resulta de um ou outro fator causal, mas da sua história cumulativa (Sroufe *et al.*, 2005, p.241).

Um trabalho longitudinal elaborado por Machado, Fonseca e Queiroz (2008) procurou compreender a relação entre as dimensões da vinculação na adolescência e a incidência de problemas de internalização, em dois momentos distintos, designadamente, entre o início e o fim da adolescência. Utilizando uma amostra da comunidade foram avaliadas as dimensões de *confiança*, *comunicação* e *alienação*, distintas das relações de vinculação na adolescência e a sua relação com sintomatologia psicopatológica de depressão e ansiedade. Os autores formularam duas conclusões principais; por um lado, destacaram que as dimensões de comunicação e de alienação estavam associadas à depressão e à ansiedade, especialmente quando os adolescentes são mais novos, altura, portanto em que a comunicação menos positiva com os pais e o isolamento parecem ter uma maior influência nos problemas de depressão e ansiedade; por outro, concluíram que valores elevados de alienação e a pertença ao sexo feminino constituem-se como preditores do desenvolvimento de problemas de internalização.

Outra investigação recente, conduzida por Machado e Fonseca (2011), incidiu sobre o papel de determinadas variáveis individuais e familiares, enquanto fatores protetores e promotores do ajustamento psicossocial, entre as quais a representação segura da vinculação. O estudo utilizou as respostas de 400 adolescentes a instrumentos de autorrelato sobre cinco variáveis: supervisão parental, ambiente familiar, representação da vinculação aos pais, comportamentos adaptativos e satisfação com a vida. Os resultados encontrados pelos investigadores suportam a ideia de que a qualidade percebida das relações familiares, principalmente no que respeita ao ambiente familiar e à relação com os pais, é significativa para o bem-estar e perceção positiva de si próprio. Mais, que nas dimensões da vinculação, a comunicação, e em sentido inverso, a alienação, têm uma relação significativa. Os adolescentes que reportaram níveis mais baixos de comunicação e maiores valores de alienação são os que apresentam comportamentos mais problemáticos. Na interpretação dos seus resultados, os autores alvitraram a possibilidade da causalidade entre variáveis ser bidirecional: adolescentes com ambiente familiar positivo e vinculação mais segura, terão uma perceção de si mais positiva e maior satisfação com a vida e, congruentemente, aqueles com uma perceção de si como mais competentes e satisfeitos tenderão a desenvolver relações mais compensadoras e mais seguras (Machado & Fonseca, 2011).

A insegurança na vinculação coloca algumas famílias em situação de desvantagem comparativamente com as famílias em que a vinculação é segura: as exigências/características típicas da adolescência (e.g. alterações de humor, relações sociais, tensão, comportamento de procura de autonomia) podem gerar reações exacerbadas ou inapropriadas do sistema de vinculação parental, e tal ocorre simultaneamente e paradoxalmente, como assinalam os autores supracitados, num momento em que o adolescente procura reduzir o papel central da relação com os pais (cf. Allen *et al.*, 2004; Bretherthon & Munholland, 1999). Parece ser consensual que os adolescentes seguros se relacionam e comunicam com mais facilidade com os pais, abordando os seus problemas de modo construtivo, enquanto os adolescentes inseguros tendem a manifestar índices mais elevados de retraimento ou, pelo contrário, de agressividade e disfunção.

Contudo, estas assunções não são lineares. Um estudo longitudinal conduzido por Weinfield, Sroufe & Egeland (2000) explorou a estabilidade da vinculação segura da infância à idade adulta, numa amostra de risco associada a fatores de pobreza e atrasos no desenvolvimento. Os participantes faziam parte de uma investigação

prospetiva mais alargada sobre o desenvolvimento e a adaptação. Os 57 participantes foram avaliados na infância através do procedimento da “Situação Estranha” (Ainsworth, *et al.*, 1978) e entrevistados à entrada na idade adulta, aos 19 anos, pela Berkeley Adult Attachment Interview (George, Kaplan & Main, 1985, cit. *in* Weinfield, *et al.*, 2000). Foram considerados diferentes fatores da mãe e da criança ao longo do tempo, com o objetivo de compreender a continuidade ou descontinuidade na vinculação. Os resultados não evidenciaram uma continuidade significativa entre a vinculação segura na infância e a vinculação segura na idade adulta. Pelo contrário, foram identificadas transições para padrões de vinculação insegura. Os autores avançaram que certos fatores estavam correlacionados com as questões da descontinuidade, designadamente, o mau trato infantil e depressão materna, bem como o tipo de funcionamento familiar na adolescência. Embora noutras amostras a representação da vinculação tenda a manter-se estável, em amostras de risco, onde subsistem dificuldades e experiências de vida caóticas, o mesmo não se verifica, estando mais sujeitas à descontinuidade.

Outro estudo longitudinal, incidindo sobre as mesmas questões, utilizou uma amostra de 125 adolescentes entre os 12 meses e os 14 anos (Beijersbergen, Juffer, Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2012). Foi estudada a sensibilidade do suporte materno e o padrão de vinculação dos sujeitos. Embora não tenha sido encontradas evidências que suportassem a questão da continuidade, foram obtidos dados que permitiram concluir, por um lado, que o suporte materno era um preditor da continuidade da vinculação segura dos 12 meses aos 14 anos, por outro, que menor sensibilidade do suporte materno aos 12 meses seguida de maior sensibilidade na adolescência poderia prever uma alteração da vinculação insegura para a vinculação segura.

McLaughlin, Zeanah, Fox e Nelson (2012) atestam o efeito protetor da vinculação, na incidência de problemas de internalização, mesmo em amostras de risco. Os investigadores debruçaram-se sobre uma amostra de 136 crianças, que tinham vivido cerca de 89% das suas vidas numa instituição. Sessenta e oito foram colocados em famílias de acolhimento treinadas e formadas pela equipa de investigação, enquanto as restantes permaneceram colocadas na instituição. As conclusões do estudo apontam no sentido de que as crianças do sexo feminino, que foram colocadas em ambiente familiar, desenvolveram níveis de segurança na vinculação maiores, e isso veio a protegê-las de desenvolverem problemas de internalização. O mesmo não aconteceu nas crianças do

sexo masculino. As diferenças ao nível do género, segundo a reflexão dos autores, não poderão dever-se aos fatores de risco comuns, pois o desenho experimental do estudo controlou várias variáveis, desde indicadores individuais até à qualidade dos cuidados prestados em ambos os grupos. Alvitra-se que, talvez, as crianças do sexo masculino tenham maior dificuldade em desenvolver relações seguras após um período de institucionalização.

McLaughlin e colaboradores (2012) identificaram ainda um mecanismo subjacente ao efeito positivo do acolhimento familiar – e esse mecanismo – é o desenvolvimento de uma relação segura, em crianças com história prévia de desenvolvimento em ambiente institucional. Este estudo parece ter vindo reforçar um trabalho anterior, também em amostras de crianças em instituição, levado a cabo por Smyke, Zeanah, Fox, Nelson, e Guthrie (2010), que havia concluído pela importância do acolhimento familiar como intervenção válida e alternativa à instituição, na promoção do desenvolvimento de relações de vinculação seguras e, indiretamente, na proteção da saúde mental das crianças.

Conclui-se que fará mais sentido pensar na vinculação como um processo estável mas dinâmico ao longo do desenvolvimento, sujeito a mudança em função das experiências de vida. Onde se mantêm estáveis as condições e o ambiente familiar, maior a probabilidade de continuidade. Onde sobrevêm acontecimentos negativos ou adversos relacionados com o ambiente familiar (e.g. perda da figura primária, doença prolongada) maior a probabilidade de descontinuidade (Waters, Weinfield & Hamilton, 2000). Assim sendo, há que dotar os contextos de desenvolvimento de meios e alternativas que permitam desenvolver relações de vinculação segura, para que subsista um funcionamento adaptativo, para que se promova a saúde mental, especialmente em crianças e jovens em instituições (McLaughlin, *et al.*, 2012), sob pena de, mais tarde, poder emergir, com maior probabilidade, a psicopatologia.

CAPÍTULO IV

DESENVOLVIMENTO E AJUSTAMENTO PSICOSSOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM INSTITUIÇÕES

1. Risco e resiliência na adolescência

Desde a década de 90, assiste-se ao crescimento exponencial da literatura que explora o fenómeno da resiliência e dos fatores protetores nas vidas dos indivíduos que nasceram e cresceram sob condições adversas (Coleman & Hagell, 2007; Werner, 2000).

Frequentemente, a adolescência é considerada, ainda, como um período do desenvolvimento potencialmente problemático e até “de risco”. Todavia, o conceito *risco* pode ter diferentes conotações, não necessariamente negativas, mas que evocam a noção de vulnerabilidade. Poderá ser empregado com diversos sentidos, por exemplo, 1) para se referir ao conjunto de *fatores de risco*, que contribuem para agravar a situação do adolescente tais como pobreza, doença ou um ambiente familiar disfuncional; 2) para designar *comportamentos de risco*, i.e. comportamentos potencialmente prejudiciais em que o adolescente pode incorrer (e.g. abuso de substâncias, relações sexuais não protegidas, ou incursão em atividades de cariz antissocial); 3) relativamente às *crianças e jovens em risco*, para mencionar aqueles que são potencialmente vulneráveis por exclusão social, risco ambiental, mau trato ou negligência infantil e ainda aqueles que se encontram entregues a terceiros que não a família natural (famílias de acolhimento ou em meio institucional); e 4) em relação às *crianças e jovens que constituem um risco para a sociedade* que é utilizado para designar aqueles que se envolvem em atos ilícitos ou que de algum modo representam uma ameaça às comunidades em que se inserem (cf. Coleman & Hagell, 2007).

Fonseca (2004) refere que a própria expressão “*crianças e jovens em risco*” pretende designar uma heterogeneidade de situações, em que pesam múltiplos fatores de vulnerabilidade e de resiliência. Todavia, apesar de poderem integrar crianças e adolescentes expostos a circunstâncias muito diferentes, parece-nos que existirão determinadas características que os colocam em situação de poder desenvolver, com maior probabilidade, certas trajetórias de inadaptação.

A perspetiva desenvolvimental conceptualiza os conceitos de vulnerabilidade e resiliência como extremos de um mesmo *continuum*, que varia de indivíduo para indivíduo e decorre do confronto do indivíduo com determinado(s) problema(s) ou à vivência de determinada(s) experiência(s) e das suas consequências (Rutter, 2000; Soares, 2000). O conceito de resiliência refere-se aos padrões de ajustamento positivo face a situações de risco e de adversidade significativas. Pressupõe que, por um lado, o indivíduo utiliza de forma eficaz estratégias de *coping* para lidar com a adversidade e, por outro, que essa mesma adversidade ou risco a que está (ou esteve) sujeito foi significativa (Coleman & Hagell, 2007; Luthar, 2003; Schaffer, 2006). A resiliência é concebida como o resultado de processos mediadores que não eliminam o risco ou a adversidade mas permitem ao indivíduo lidar eficazmente com as dificuldades (Werner, 2000). O conceito resiliência é geralmente definido como um processo dinâmico através do qual os indivíduos, apesar de expostos a condições adversas significativas, apresentam um funcionamento ajustado (Luthar, *et al.*, 2000; cit. *in* Schoon, 2006).

Para Rutter (2000) é consensual que subsiste uma variação enorme na resposta das crianças e adolescentes a experiências adversas. Num extremo, alguns sucumbem e desenvolvem sérios problemas psicopatológicos. Outros, no extremo oposto, aparentam ‘escapar’ à perturbação e alguns até parecem sair fortalecidos das suas experiências desfavoráveis. Como tal, será útil, certamente, compreender o que torna mais resilientes as crianças e os adolescentes expostas a múltiplas condições de risco ambiental. Ainda que, conforme salvaguarda Fonseca (2004), do ponto de vista da investigação na área, subsistam dificuldades na operacionalização de um ou outro fator isoladamente, quando se pretende compreender o seu impacto.

Tratar-se-á de um “mito” a questão de que a adolescência terá necessariamente de ser problemática; as investigações empíricas concluíram que a larga maioria dos adolescentes atravessa este período da vida relativamente bem, sendo a exceção uma pequena minoria sujeita a sérias experiências adversas (Coleman & Hagell, 2007). Importa perceber melhor o critério que permite afirmar que determinado adolescente

está nesta minoria “de risco”. Podemos identificar uma minoria selecionando grupos constituídos por indivíduos agrupados por uma ou mais características que os tornam mais vulneráveis (e.g. adolescentes detidos em centro de correção, crianças acolhidas para sua proteção, portadores de deficiência). Outra forma de estabelecer a pertença a uma minoria será a utilização de uma medida de saúde mental, determinando qual é a proporção num dado grupo que sofre de determinado problema. Outros indicadores comportamentais podem também servir para estabelecer a pertença a uma minoria; como por exemplo, abuso de substâncias, comportamento sexual de risco, etc.

Podemos então considerar que adolescentes acolhidos numa instituição podem constituir-se como um grupo “*de risco*”. É, por isso, importante compreender melhor este grupo e aprofundar o conhecimento dos fatores de proteção que facilitam e potenciam um ajustamento psicossocial positivo.

Atualmente, é consensual que quanto maior a exposição de um adolescente a múltiplos fatores de risco, à sua maior intensidade e cronicidade, maior será a probabilidade de surgirem trajetórias menos ajustadas, sabendo-se que, em geral, os fatores de risco tendem a coexistir e a multiplicar a sua influência numa lógica exponencial (Coleman & Hagell, 2007). Os *fatores de risco* (e.g. atrasos na aquisição da linguagem, psicopatologia dos pais; pobreza; mau-trato infanto-juvenil) aumentam a probabilidade de obter resultados/consequências negativas para o desenvolvimento. Os *fatores de proteção* (e.g. boas capacidades cognitivas, estilo parental assertivo; serviços de psicologia comunitários) aumentam a possibilidade de resultados positivos. Podem ser normativos ou atípicos, temporários ou crónicos; ligeiros ou intensos; podem ser de natureza individual, familiar ou comunitária. Por exemplo, considera-se que o grupo de crianças e jovens que cresce na pobreza, em ambientes familiares disfuncionais, *bullying* ou outras dificuldades crónicas, necessitarão de maior número de recursos pessoais e exteriores ao próprio para lidar com níveis elevados de adversidade.

De acordo com Petit (2004), entre os fatores de risco mais relevantes em crianças e adolescentes com problemas de comportamento e agressividade, contam-se, a nível pessoal, os défices no funcionamento executivo e nas competências de resolução de problemas, as dificuldades na regulação emocional, o temperamento irritável e a resistência ao controlo; a nível familiar e social, a exposição a práticas parentais agressivas e inadequadas, a agressividade entre irmãos, a rejeição dos pares e a pertença a grupos antissociais (*gang*); a nível contextual, salienta-se o crescimento em bairros sociais desfavorecidos e violentos, a pobreza e a pertença a minorias étnicas. Por

contraponto, entre os fatores protetores mais relevantes, i.e. que diminuem a incidência da anti sociabilidade e promovem a adaptação, salientam-se, a nível pessoal, o temperamento agradável e flexível; a nível social, manter uma relação segura e de suporte com um cuidador; e a nível contextual, crescer numa vizinhança coesa e sem violência (Petit, 2004).

Também Werner (2000), baseando-se em estudos longitudinais, considera que, na adolescência, algumas características específicas da personalidade diferenciam adolescentes de 17 ou 18 anos dos seus pares com graves problemas de comportamento (delinquência) e/ou de saúde mental. Entre essas características contam-se um *locus* de controlo interno mais proeminente, um auto conceito mais positivo e pontuações mais elevadas em medidas de responsabilidade e socialização. Os jovens mais resilientes, apesar de viverem na pobreza crónica, de lidarem com a doença mental dos pais e com a discórdia na família, eram mais responsáveis e orientados para resultados do que os seus pares com problemas de ajustamento ou de delinquência. Estes jovens eram considerados socialmente mais maduros e haviam interiorizado um conjunto de valores positivos. Eram também mais cuidadores, empáticos e tinham mais competências sociais que os seus pares mal ajustados. E mais, estas características parecem manter-se ao longo da vida, diferenciando os indivíduos na idade adulta e na meia-idade.

O desenvolvimento humano estabelece as suas bases, entre outros aspetos, nas experiências relacionais precoces. É no contexto das relações familiares significativas que as crianças e os adolescentes podem desenvolver (ou não) competências de regulação emocional e comportamental (cf. Bowlby, 1988; Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005). Estas competências são fatores de proteção e irão permitir lidar de forma ajustada com fatores de stress interno e externo. Em crianças e adolescentes “de risco” é plausível crer que o contexto de desenvolvimento foi pautado por fatores de instabilidade e perturbação, que poderão ter afetado o seu desenvolvimento saudável, impedindo-as de adquirir um repertório de competências individuais importantes.

Quando se observam as situações de mau trato na família parece tornar-se mais clara esta associação entre a perturbação e as falhas nos cuidados primários. A associação entre o mau trato na infância e adolescência e a inadaptação em fases do desenvolvimento posterior tem sido largamente documentada (e.g. Machado, 2012; Sroufe, *et al.*, 2005; Stouthamer-Loeber, Loeber, Homish & Wei, 2001). A investigação na área tem demonstrado que o mau trato afeta a capacidade de adaptação dos indivíduos, em diferentes aspetos, como sejam, a vinculação na primeira infância, a auto

regulação nos anos seguintes ou a autonomia. Quando a criança maltratada chega à adolescência a diferenciação ou a integração dos diferentes aspetos do seu desenvolvimento poderá estar comprometida em dimensões consideradas “chave” na adolescência (e.g. competência social, a competência escolar e os problemas comportamentais), por determinarem os níveis de adaptação do sujeito.

Uma investigação longitudinal conduzida por Sroufe e colaboradores (2005) comprovou que a referência por mau trato (nos anos da pré-escolaridade) estava consistentemente relacionada com problemas comportamentais na adolescência. Mais especificamente os autores verificaram que a deteção de uma problemática de mau trato (e.g. abuso físico, indisponibilidade afetiva, negligência, abuso sexual) era um preditor fidedigno da referência posterior para tratamento psiquiátrico. Constatou-se que cerca de 90% dos sujeitos estavam referenciadas por, no mínimo, um diagnóstico psiquiátrico à idade de 17 anos. E mais, comprovou-se que todas as formas de mau trato se relacionavam com a delinquência. Conclui-se ainda que o melhor preditor de problemas comportamentais na adolescência era um ambiente de violência caos e disrupção em casa, particularmente nos primeiros anos de vida (Sroufe *et al.*, 2005, p. 197).

O papel das variáveis familiares foi analisado numa amostra de 1355 adolescentes detidos por ilícitos graves, com idades entre os 14 e os 18 anos (Steinberg, Blatt-Eisengart & Cauffman, 2006). Foram examinados indicadores de ajustamento e competência destes adolescentes e a sua correlação com os estilos parentais dos seus familiares. Os resultados indicaram que os adolescentes que percecionam os seus pais como assertivos (*authoritative*) possuem maior maturidade psicossocial, são mais competentes em termos académicos e menos propensos a problemas de internalização ou de externalização. Os seus pares que percecionam os seus cuidadores como negligentes (*neglectful*) são menos maduros, menos competentes e mais perturbados. Aqueles que tendem a perceber os seus pais como autoritários (*authoritarian*) ou permissivos (*indulgent*), situam-se nos extremos, embora os que provêm de lares autoritários manifestem melhores níveis de ajustamento.

Este efeito adverso da “parentalidade de risco”, sublinha a importância de uma intervenção precoce, atempada e preventiva de problemas ulteriores e centrada no desenvolvimento individual da criança, no fortalecimento das competências da família e na promoção da inclusão social da família e da criança (Machado, 2012).

Conclui-se, portanto, que a inadaptação e o comportamento antissocial na infância e na adolescência não resultam de mecanismos lineares. Pelo contrário, têm

sido largamente conotados na literatura com uma multiplicidade de fatores de risco ambiental, de ordem individual, familiar, social e económica, cujo peso atua sinergicamente e não isoladamente (Rutter, 2003).

Em crianças e jovens acolhidos em instituições, os fatores de risco tendem a ser múltiplos. Estão associados, não apenas ao ambiente institucional que os rodeiam, mas também à sua história familiar prévia e às suas características individuais. Torna-se, por isso, relevante um conhecimento aprofundado das características psicológicas (entre outras) e do funcionamento psicossocial destas crianças e adolescentes.

2. Ajustamento Psicossocial de Crianças e Adolescentes em Instituições

O impacto da institucionalização no desenvolvimento de crianças e adolescentes tem sido alvo de estudo há várias décadas, centrando-se em diferentes áreas (e.g. desenvolvimento global, desenvolvimento socio-emocional, cognição, comportamento, saúde mental).

A conclusão mais consistente – e mais difundida – parece ser a de que estar acolhido numa instituição se correlaciona com índices desenvolvimentais globais inferiores; com quocientes intelectuais mais baixos; com resultados académicos mais pobres; com mais problemas de saúde mental e quanto maior for a duração do período do acolhimento institucional, maior o declínio dos indicadores mencionados (cf. Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, & Juffer, 2008; Hurley, Trout, Chmelka, Burns, Epstein, Thompson & Daly, 2009; MacLean, 2003; van IJzendoorn, Luijk & Juffer, 2008). Também quanto mais elevada for a idade das crianças, maiores tenderão a ser as suas dificuldades globais, atendendo a que provavelmente, exibem maiores défices no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento global.

Uma meta-análise dirigida por van IJzendoorn e colaboradores (2008) apreciou 75 estudos de 19 países diferentes, abrangendo 3888 crianças e pré-adolescentes. Este trabalho documentou que o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos que crescem em contexto institucional tem maior probabilidade de sofrer atrasos significativos, devido aos ambientes mais pobres e limitados no que respeita à estimulação e cuidados individualizados e a falhas no desenvolvimento de relações de vinculação estáveis e funcionais.

O contexto institucional – devido à sua natureza estratificada, ao seu elevado *ratio* criança-educador, às frequentes alterações e rotatividade do pessoal institucional e dos cuidadores – quase inevitavelmente privará as crianças e os adolescentes de interações recíprocas estáveis e estruturantes. Embora se constituam como alternativa ao meio familiar natural (a par de outras como o acolhimento em família não natural ou na família alargada), nas instituições parece ser mais difícil conjugar as condições consideradas minimamente desejáveis, protetoras, estáveis e próximas, quando comparadas com um ambiente familiar normal (Bakermans-Kranenburg, *et al.*, 2008). Como tal, é muitas vezes preterida no caso de crianças mais novas. Talvez por isso a idade das crianças e jovens acolhidos parece estar a aumentar, situando-se, segundo alguns autores, em cerca de 70% a proporção de crianças e jovens com 13 ou mais anos. Tal denota princípios e critérios que defendem que, para crianças mais novas (com 12 ou menos anos), é preferível o ambiente familiar (Mills & Frost, 2007).

Com efeito, diferentes trabalhos indicam que crescer numa instituição coloca a criança em risco a vários níveis, incluindo o seu desenvolvimento físico, socio-emocional e cognitivo (St. Petersburg-USA Orphanage Research Team, 2008, cit. *in* Bakermans-Kranenburg, *et al.*, 2008). São apontados atrasos no crescimento físico, muitas vezes não porque não existam condições de alimentação ou cuidados de saúde mas antes porque os aspetos socio-emocionais são negligenciados. A qualidade da vinculação das crianças institucionalizadas tem sido examinada enquanto componente importante do desenvolvimento socio emocional e apenas uma ínfima minoria consegue desenvolver uma vinculação segura a um cuidador da instituição. Ao nível do desenvolvimento cognitivo, o comprometimento é estimado em cerca de 20 pontos percentuais para estabelecer a diferença do QI entre uma criança institucionalizada e uma criança em ambiente familiar funcional (Bakermans-Kranenburg, *et al.*, 2008).

Muris e Maas (2004), por outro lado, documentaram que crianças com baixo QI em instituições exibiam mais frequentemente padrões de vinculação insegura e, em geral, manifestavam mais problemas de funcionamento (e.g. sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade/défice de atenção, problemas com os pares) e menos competências (e.g. comportamento prossocial) quando comparadas com outras crianças não institucionalizadas (igualmente com níveis de QI equivalentes). Mais, que em ambos os grupos, a vinculação insegura se encontrava associada a níveis mais elevados de dificuldades e níveis mais baixos de competências.

A intervenção focalizada no melhoramento das capacidades das crianças e adolescentes em meio residencial parece ter resultados importantes. Bakermans-Kranenburg e colaboradores (2008) demonstraram que intervenções específicas dirigidas à promoção do desenvolvimento cognitivo obtiveram benefícios importantes: em geral, as intervenções foram sempre bem sucedidas em aumentar as competências cognitivas destas crianças. Os dados apontam que estas intervenções dirigidas se mostram até mais eficazes que as intervenções junto de crianças desfavorecidas a viver em meio familiar. É sugerido que estes dados demonstram o quão pobre e rotineiro pode ser o ambiente institucional quotidiano, comprometendo a plasticidade e a capacidade de evolução de crianças em instituições e o quão importante poderá ser a intervenção junto destas crianças e jovens.

A saúde mental de crianças e adolescentes a viver em instituições é outro dos indicadores que tem vindo a merecer uma crescente atenção. De acordo com Hurley e colaboradores (2009), os adolescentes em contexto institucional têm vindo a demonstrar maior número de problemas de saúde mental e estes são cada vez mais complexos. Esta conclusão resulta de um estudo utilizando duas coortes de adolescentes admitidos em instituições, com um intervalo de aproximadamente dez anos. Foram encontradas evidências que os jovens institucionalizados em 2004 (face aos de 1995) demonstravam mais problemas. Os jovens institucionalizados em 2004 tinham maior probabilidade de fazer uso de drogas ou álcool, de ter dois ou mais diagnósticos psiquiátricos e de estar a tomar dois ou mais medicamentos psicofarmacológicos. Salvaguardando a possibilidade destas diferenças também poderem refletir uma melhoria nos procedimentos de avaliação da psicopatologia nestes adolescentes, os autores apontam a necessidade de mais investigação que procure saber se estes resultados se devem efetivamente a mudanças nas necessidades e problemas do jovens institucionalizados ou se os resultados refletem alterações dos critérios de admissão para institucionalização.

Um estudo recente, com uma amostra portuguesa, demonstrou que crianças institucionalizadas têm maior probabilidade de exibir representações da vinculação menos seguras, menores níveis de competência verbais e maior frequência de comportamentos agressivos que outras crianças integradas em meio familiar (seja este de alto ou baixo nível de habilitações literárias) (Torres, Maia, Veríssimo, Fernandes & Silva, 2012). Este estudo, entre outras evidências, demonstrou que a segurança na representação da vinculação mediava o impacto do fator de institucionalização no comportamento agressivo, funcionando como um fator protetor.

Esta tónica no efeito mediador (e protetor) da vinculação, vem, por um lado, frisar a necessidade de detetar precocemente e atuar nas situações de mau trato que conduzem à institucionalização; por outro, destacar os múltiplos desafios à intervenção que as situações de institucionalização acarretam para o desenvolvimento da segurança na vinculação e, conseqüentemente, na saúde mental e no ajustamento psicossocial dos adolescentes (Torres *et al.*, 2010).

Na mesma linha, Mota & Matos (2010) procuraram perceber qual o contributo das variáveis relacionais na predição de competências sociais, nomeadamente, na assertividade, na empatia e no autocontrolo de adolescentes institucionalizados. Pretendiam saber se a qualidade da relação que os jovens mantêm com os funcionários da instituição influi nas suas competências sociais. As autoras concluíram que estes adolescentes são sensíveis à qualidade da relação que estabelecem com outros adultos significativos (e.g. professores, educadores), pois foi encontrado um efeito direto da qualidade da relação com os trabalhadores da instituição nas competências de autocontrolo. Concluiu-se que o relacionamento com o funcionário da instituição, além do suporte e da afetividade inerente, facilita ao jovem a aquisição de limites internos e externos, questões extremamente organizadoras no mundo destes jovens.

Não obstante alguma literatura analisada poder traduzir uma visão mais negativista do impacto da institucionalização no desenvolvimento, isso não tem de verificar-se, necessariamente, para todos os sujeitos. Muito dependerá das próprias condições das instituições, da duração da integração, e das famílias que futuramente integrarão a criança ou o adolescente, e que poderão colmatar, em parte, as falhas que possam existir, promovendo ganhos a nível cognitivo e/ou emocional (MacLean, 2003).

No caso de crianças e jovens em situação de risco ambiental, provenientes de ambientes familiares disfuncionais, e face à inexistência de alternativas, a integração em lar pode tornar-se preferível, mesmo quando comparada com uma colocação familiar, especialmente nos casos em que o ambiente familiar de origem lhes recorde acontecimentos traumáticos na família natural. Nestas situações, ao contrário do que possa pensar-se, a institucionalização pode promover a resiliência. Certos adolescentes acolhidos gostam de viver com outros da sua idade e de manter relacionamento com outros adultos, pois estes relacionamentos distinguem-se da forma como se relacionavam com os pais (Mills & Frost, 2007). Em casos extremos, uma institucionalização a longo termo será, certamente, menos penalizante do que um percurso de colocações múltiplas (Penzerro & Lein, 1995).

No mesmo sentido, White (2008) sustenta que, ao contrário do que está disseminado entre profissionais da área e espelhado em determinadas políticas sociais, os cuidados institucionais proveram, no passado, uma base segura a muitas crianças, e podem manter-se como alternativas positiva e funcional, desde que sejam garantidas as condições certas. Desafiando a ideia de que as famílias sejam o único contexto de desenvolvimento ideal e que um arquétipo de família seja a alternativa capacitada, este autor considera que (1) a relação segura poderá ocorrer num contexto diferente da relação mãe-bebé e (2) que tal não entra em colisão com as ideias de John Bowlby acerca do estabelecimento de vínculos seguros e funcionais. Este autor, partindo da sua experiência profissional e pessoal, advoga mesmo que as crianças, não raras vezes preferem as instituições face a soluções do tipo familiar, porque aí podem encontrar um ambiente seguro, não ameaçador, e portanto, protetor.

Indo ao encontro desta perspectiva, também Klap (2008) sustenta que as crianças e adolescentes em situação de acolhimento poderão beneficiar de uma intervenção de cariz reparador que as auxilie a integrar de forma não patologizante as questões associadas a mau trato, abuso ou separação, que lhes permita desenvolver pelo menos uma relação de confiança próxima e significativa, que lhes possibilite melhorar a sua auto-estima, que potencie as suas competências emocionais e sociais, bem como pacifique as relações com a família natural. Seguindo a lógica da teoria da vinculação, além das experiências precoces, outras experiências relacionais alternativas poderão ter um papel importante na reorganização dos modelos de funcionamento das relações interiorizadas.

PARTE II – ESTUDO EMPIRICO

CAPÍTULO VI

OBJETIVOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Objetivos

O objetivo geral do presente trabalho centra-se no estudo de algumas características psicológicas de dois grupos de adolescentes acolhidos em dois tipos instituições, nomeadamente em Lares de Infância e Juventude, para jovens vítimas de situações de perigo, e em Centros Educativos para adolescentes que cometeram ilícitos criminais. O intuito geral é o de melhor os compreender e, eventualmente, poder adequar o processo de institucionalização e apoio às suas necessidades psicológicas e desenvolvimentais efetivas. Pretende-se ainda sublinhar a importância da avaliação das características desenvolvimentais do adolescente, pois considera-se que determinadas características irão condicionar o tipo de intervenção viável.

Mais especificamente, pretende-se analisar se existem diferenças ao nível de determinadas variáveis psicológicas entre adolescentes institucionalizados por serem “vítimas” de situações de risco ambiental (e.g. mau trato infanto-juvenil) e adolescentes institucionalizados por “delitos” (e.g. delinquência juvenil). Dado que a realidade empírica apresenta a existência destas duas tipologias de institucionalização de adolescentes, aspirava-se a esclarecer se, do ponto de vista desenvolvimental, estes sujeitos, efetivamente, se distinguem, ou se a sua distinção decorre de fatores contingenciais e externos.

Na impossibilidade de examinar um grande número de variáveis que seriam pertinentes no âmbito do estudo, foram selecionadas três variáveis psicológicas relevantes: a) a dimensão objetivos/esperança que, em estudos recentes, tem sido apontada como importante fator promotor do desenvolvimento, b) a competência cognitiva – uma dimensão sobejamente apontada na literatura como fator determinante

em termos desenvolvimentais; e c) a representação da vinculação aos cuidadores, variável multidimensional apontada como possuindo efeito mediador no desenvolvimento emocional e comportamental dos indivíduos.

Atendendo aos objetivos do trabalho foram formuladas as seguintes hipóteses de trabalho:

- A hipótese geral (H1) é a de que não existem diferenças significativas entre os dois grupos de adolescentes, nos jovens “vítimas” (institucionalizados para sua proteção) e nos jovens “ofensores” (institucionalizados para sua correção).i.e., e de forma mais específica:
- A variável *esperança* não difere significativamente em adolescentes vítimas de situações de risco ambiental da mesma variável em adolescentes transgressores (H2), obtendo-se em ambos os grupos valores inferiores à norma (H2a);
- A *competência cognitiva* de adolescentes vítimas de situações de risco ambiental não se diferencia da competência cognitiva de adolescentes transgressores (H3) e os valores atingidos nos dois grupos situam-se abaixo da norma (H3a);
- A qualidade global da *vinculação* aos cuidadores – score total e scores parciais (subescala de Comunicação e subescala de Confiança), surge nos dois grupos sem discrepâncias significativa (H4), situando-se as pontuações obtidas nos dois grupos abaixo da norma (H4a) à exceção da subescala de Alienação, cujos valores que se situarão acima da norma (H4b).

Atendendo aos dois grupos de adolescentes e aos aspetos conceptuais abordados na primeira parte do trabalho, procurar-se-á perceber, igualmente, se existem correlações significativas entre as variáveis estudadas, e inclusive intra grupo, formulando-se as seguintes hipóteses:

- A variável *esperança*, intra grupo, correlaciona-se, positivamente, com a competência cognitiva dos sujeitos (H5);
- A variável *esperança*, intra grupo, correlaciona-se, positivamente, com a score global da representação segura da vinculação dos sujeitos e negativamente com a subescala de alienação (H6);
- A variável *competência cognitiva*, intra grupo, correlaciona-se, positivamente, com a score global da representação segura da vinculação dos sujeitos (H7);
- A variável *idade* não está correlacionada com as variáveis psicológicas estudadas (H8);

- A variável escolaridade correlaciona-se, positivamente, com as variáveis psicológicas estudadas (H9).

O presente trabalho intenta dar um contributo para a compreensão das características desenvolvimentais de adolescentes portugueses provenientes de amostras de risco, e ainda para a reflexão do papel de cada uma das variáveis estudadas, enquanto fatores de risco e/ou de proteção em adolescentes institucionalizados.

2. Método

2.1 Participantes

A constituição da amostra resultou da aplicação do método não aleatório de amostragem por conveniência, na medida em que se possuía informação prévia acerca da população a estudar e se pretendia que os sujeitos selecionados espelhassem da forma mais fiel possível essa mesma população. Pretendia-se que a amostra integrasse adolescentes acolhidos em dois tipos de instituições: em *Lares de Infância e Juventude* (LIJ) pertencentes a Instituições Particulares de Solidariedade Social e em *Centros Educativos* (CE), estabelecimentos sob tutela do Ministério da Justiça. Outros critérios foram considerados: ter entre 12 a 18 anos de idade, possuir capacidade de leitura/compreensão dos instrumentos e não deter diagnóstico de deficiência mental ou sintomatologia psicopatológica que impedisse a administração dos instrumentos.

A construção da amostra carecia de autorização dos responsáveis dos estabelecimentos onde se encontravam integrados os adolescentes, o que veio a condicionar o balanceamento da variável sexo. No caso dos Centros Educativos foi obtida autorização pela Direção Geral de Reinserção Social (Ministério da Justiça) apenas para Centros que integram rapazes, facto impeditivo de obter respostas de sujeitos do sexo feminino. No grupo dos Lares de Infância e Juventude, responderam maioritariamente ao protocolo sujeitos do sexo masculino. Assim, embora a amostra inicial integrasse 128 adolescentes de ambos os sexos, pelo constrangimento apontado, não foi possível o balanceamento da variável sexo, optando-se por excluir todos os sujeitos do sexo feminino da amostra ($n=18$), a fim de garantir maior homogeneidade. Acresce que foi também retirado um sujeito do grupo CE, por a sua idade exceder 20

anos. A amostra considerada é composta, portanto, apenas de sujeitos do sexo masculino ($N=109$), dividindo-se em dois grupos: o grupo de adolescentes em LIJ cuja principal razão que presidiu à sua institucionalização está relacionada com a existência de uma situação de perigo (e.g. mau trato, negligência, abuso sexual, abandono) e o grupo de adolescentes em CE que cumpriam uma medida de internamento em CE, por terem praticado atos ilícitos antes dos 16 anos.

De acordo com informação dos técnicos dos LIJ e dos CE, na generalidade, os adolescentes provêm de meios socioeconómicos desfavorecidos e/ou famílias disfuncionais e problemáticas, onde podem subsistir várias problemáticas psicossociais. A larga maioria dos jovens são, frequentemente, referenciados e acompanhados em diversas entidades com competência em matéria de infância e juventude (e.g. centros de saúde; segurança social; escolas; consultas de pedopsiquiatria/psicologia clínica; projetos de intervenção de âmbito psicossocial), assim como os agregados familiares donde provêm.

O enquadramento legal que preside à colocação dos jovens difere nos dois tipos de instituições. Os adolescentes pertencentes a Lares são colocados ao abrigo de «medida de promoção e proteção de acolhimento institucional», aplicada por uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou por um Tribunal. O acolhimento em LIJ funciona em regime aberto. O objetivo geral da medida é a sua proteção e a promoção dos seus direitos (Lei n.º 147/99, de 01/09). Os adolescentes integrados em CE são alvo de intervenção tutelar educativa, cumprindo «medidas de internamento em centro educativo» decretadas, exclusivamente, pelo Tribunal. O regime de colocação poderá ser aberto, semiaberto e fechado. O propósito principal é a educação para o direito, a aquisição de normas e a sua interiorização (Lei n.º 166/99, de 16/09).

2.2 Procedimento

A recolha de dados foi realizada em vários concelhos do país (Guarda, Caxias, Coimbra, Vila Nova de Poiares e Miranda do Corvo), de acordo com as autorizações que foram sendo obtidas, com predominância da zona de Coimbra.

No que concerne aos Lares de Infância e Juventude, primeiramente, foram estabelecidos contactos telefónicos com respetivas direções, solicitando-se uma reunião para apresentação do projeto e do pedido de colaboração. Foi entregue uma carta

expondo o âmbito do projeto e os moldes da colaboração (Anexo I). A autorização para a administração dos instrumentos foi prestada pelos diretores dos LIJ. Colaboraram no presente estudo cinco Lares de Infância e Juventude, nomeadamente, Lar de Eiras da Comunidade Juvenil S. Francisco de Assis (Coimbra), Lar de Olho Marinho da Comunidade Juvenil S. Francisco de Assis (Vila Nova de Poiares), Lar de S. Martinho do Bispo (Coimbra), Colégio Órfãos de S. Caetano da Santa Casa da Misericórdia de Coimbra (Coimbra) e Lar de Jovens de Santa Maria de Semide da Cáritas Diocesana de Coimbra (Miranda do Corvo).

Relativamente aos adolescentes em Centro Educativo, a permissão foi obtida junto da Direcção-Geral de Reinserção Social para recolha de dados exclusivamente em três centros: Centro Educativo do Mondego (Guarda), Centro Educativo Padre António de Oliveira (Caxias) e Centro Educativo de CE dos Olivais (Coimbra). Após a referida autorização ter sido concedida foi efetuada articulação com o diretor técnico e reunião com o técnico superior de reinserção social indicado, bem como apresentado o resumo do projeto (Anexo I).

A todas as instituições se garantiu o carácter confidencial da identidade dos jovens e dos dados recolhidos, bem como o carácter voluntário da participação no estudo.

A realização dos contactos e a recolha de dados foi faseada (1.^a fase junto dos LIJ e 2.^a junto dos CE) e estendeu-se pelo período compreendido entre Março 2010 e Abril de 2011.

A administração dos quatro instrumentos decorreu nas instalações das respetivas instituições onde nos deslocámos. Esteve dependente das rotinas de cada instituição, da disponibilidade dos adolescentes e da disponibilidade dos técnicos/auxiliares/guardas que acompanharam o procedimento. Nos LIJ os procedimentos foram realizados nas salas de estudo/bibliotecas, no gabinete de psicologia ou em salas de atividades extra curriculares, com apoio do psicólogo ou do técnico auxiliar no encaminhamento. Nos CE decorreram em salas situadas nas alas de segurança dos estabelecimentos, com colaboração do técnico de reinserção social, dos guardas de serviço e de estagiários de Serviço Social ou Psicologia.

A seleção dos sujeitos foi realizada com a colaboração dos diretores, psicólogos e técnicos atentos os critérios atrás descritos. Foi solicitado aos responsáveis que não fossem indicados sujeitos com limitações de ordem cognitiva acentuadas (e.g. sem saber

ler/escrever) ou sujeitos com quadros psicopatológicos/quadros comportamentais ou circunstanciais que não permitissem a aplicação dos instrumentos.

A administração dos instrumentos de avaliação foi executada pela aluna. O tempo de administração, por sujeito, rondou cerca de 45 minutos a uma hora. Nos casos em que foi possível procedeu-se à aplicação em pequenos grupos de 2-3 adolescentes, desde que garantidas as condições para realização das tarefas. Contudo, nos Centros Educativos a aplicação foi, predominantemente, individual por razões de segurança inerente ao funcionamento deste tipo de instituições. Também em alguns Lares se procedeu à administração individual, nomeadamente, quando a administração em pequeno grupo não garantia um ambiente propício à tarefa.

2.3 Instrumentos

Aos adolescentes foram aplicados: a Escala de Esperança para Crianças (EEC) (Anexo II), o Teste de Inteligência Abstrata (IA), e o Inventário de Vinculação aos Pais e Pares (IPPA) (Anexo III) Optou-se por aplicar os instrumentos na seguinte ordem: EEC, Teste IA e IPPA. Optámos por administrar o IPPA no final do protocolo, atendendo à ativação emocional que poderia ocorrer e, potencialmente, interferir na realização dos restantes. Esta opção baseou-se no facto do IPPA evocar vivências familiares que, nestes jovens, tendem a ser problemáticas.

De referir que, muito embora, posteriormente, não tenham sido objeto de análise e discussão, foram igualmente administrados dois instrumentos adicionais: a versão portuguesa da brevíssima escala MHI-5 (Pais-Ribeiro, 2001), que constitui a versão reduzida do questionário de avaliação de saúde mental *Mental Health Inventory (MHI)* (Veit & Ware, 1983, cit. in Ostroff, Woolverton, Berry, & Lesko, 1996), bem como a versão portuguesa do *Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)*, adaptado do instrumento original *The Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodman, 1997, cit. in Goodman, et al., 2000).

EEC - Escala de Esperança para Crianças

No contexto da teoria da esperança (Snyder, 2002) foram desenvolvidos e validados instrumentos que permitem avaliar os níveis de esperança individualmente. A

Escala de Esperança para Crianças (EEC – *Children’s Hope Scale*, Snyder, *et al.*, 1997, cit. in Snyder, 2002), permite realizar esta avaliação em crianças e adolescentes, entre os 8 e os 16 anos de idade. É uma escala breve, constituída por 6 afirmações, em que três avaliam a competência “caminhos” (*pathways*) e as restantes aferem o “pensamento-ação” (*agency thinking*). As afirmações são apresentadas alternadamente, sendo solicitado ao sujeito que assinale, numa escala ordinal, de que modo a afirmação se lhe aplica. Por exemplo, para a afirmação que constitui o item 1, “*Penso que estou a fazer bem as coisas*”, o sujeito deverá assinalar entre opções que variam desde “nenhuma das vezes” (1 ponto), “poucas vezes” (2 pontos), “às vezes” (3 pontos), “várias vezes” (4 pontos), “muitas vezes” (5 pontos) e “todas as vezes” (6 pontos), assumindo-se que valores mais elevados refletem níveis mais altos de esperança.

A validação desta Escala para a população portuguesa foi realizada por Marques, Pais-Ribeiro e Lopez (2009), tendo os autores comprovado que a mesma possui capacidades psicométricas fidedignas e comparáveis às do instrumento original, o que permite a sua utilização na investigação com criança e adolescentes. Na versão americana original, os autores sugerem que, aquando da aplicação, o questionário surja intitulado como “*Questions about your goals*”, o que foi transposto para a versão portuguesa, desenvolvida por Marques e colaboradores (2008a, 2008b; 2009). Nessa linha, na presente investigação, a escala apresentada aos sujeitos foi denominada “Questões sobre os teus Objetivos”.

A versão portuguesa da Escala de Esperança para Crianças demonstrou possuir qualidades psicométricas adequadas (Marques & Pais-Ribeiro, 2006) e é suficientemente breve e simples para ser aplicada a amostras consideráveis, o que potencia a sua utilização em estudos com diferentes populações com características sociais e culturais diversas, motivo que esteve associado ao desenvolvimento desta versão. O processo de validação desta versão provou que possui propriedades psicométrica semelhantes às da versão original, medindo precisamente o mesmo constructo e da mesma forma (Marques *et al.*, 2008b; 2009).

Teste I.A.

De acordo com Amaral (1996) o teste I. A. constitui um teste de «fator g» e corresponde a uma versão reduzida das *Matrizes Progressivas de Raven*. A sua

utilização visa avaliar a capacidade intelectual geral do sujeito. O teste I.A. foi elaborado a partir das referidas Matrizes e é constituído por cinco séries (A, B, C, D e E) de elementos gráficos, a preto e branco. Cada uma das séries é composta por 6 itens (problemas). Ao sujeito é apresentado cada item da série. O item é composto na parte superior por um desenho incompleto, e na inferior por 6 ou 8 opções de resposta diferentes e que “encaixam” no desenho incompleto. Uma das opções a escolher pelo sujeito completa, acertadamente, o desenho maior.

A aplicação deste instrumento poderá ser individual ou coletiva, sendo a sua duração média de aplicação de cerca de 30 minutos. No momento da aplicação o examinador, verbalmente, explica o procedimento, assegurando-se que as instruções são compreendidas. A correção do teste é efetuada mediante a análise do protocolo de resposta, sendo cotado um ponto por cada resposta correta. Amaral (1966) acredita que se trata de um instrumento fidedigno sempre que se pretenda agrupar sujeitos segundo a sua capacidade intelectual nas áreas de pedagogia, orientação escolar e profissional, e na clínica psicológica, tendo encontrado uma correlação moderada entre o I.A. e o rendimento escolar. No presente trabalho, importando aferir essa competência individual, e atendendo às variações/limitações previsíveis na escolarização dos sujeitos da amostra, foi escolhido o teste I. A., cujo protocolo não recorre a informação verbal e não será tão extenso quanto o de outras escalas (e.g. WISC-R).

O I. A. foi aferido para a população portuguesa pelo autor supra citado, tendo registado um índice de consistência interna de 0.82, para uma amostra de 200 sujeitos.

IPPA - Inventário de Vinculação aos Pais e Pares

O Inventário de Vinculação aos Pais e Pares (IPPA *Inventory of Parent and Peer Attachment* – IPPA; Armsden e Greenberg, 1987), é um instrumento de auto-relato para adolescentes, que permite avaliar a perceção da vinculação aos pais. Partindo de um inventário prévio (Greenberg, Siegel & Leitch, 1984, cit. *in* Armsden & Greenberg, 1987), os autores expandiram as escalas apoiando-se nas formulações teóricas de J. Bowlby (1969/1982; 1973). Assim, o IPPA é uma medida de vinculação que avalia a segurança (confiança) e a responsividade percebidas acerca das figuras de vinculação, bem como os afetos e as cognições resultantes.

A versão para pais é constituída por 3 subescalas, designadamente, *Confiança*, *Comunicação* e *Alienação*. A primeira diz respeito à percepção da compreensão, confiança e respeito mútuo relativamente à figura de vinculação. A segunda refere-se à extensão da qualidade de comunicação da díade, percebida pelo adolescente. A última das subescalas regista a percepção e o sentimento de alienação percebidos pelo adolescente na relação com as figuras primárias. As instruções remetem o sujeito para que avalie, em que medida, as 28 afirmações que compõem o instrumento descrevem a relação com os pais (se não cresceu com os pais, o adolescente é convidado a responder relativamente à figura adulta que mais o influenciou). O sujeito assinala a resposta numa escala numérica de 5 pontos, em que 1 corresponde a “*quase nunca ou nunca*”, 2 a “*raramente*”, 3 a “*algumas vezes*”, 4 a “*muitas vezes*” e 5 a “*quase sempre ou sempre*”.

No estudo aqui apresentado foi utilizada a versão portuguesa do IPPA, desenvolvida por Machado e Oliveira (2007) que, à semelhança da escala original, revelou possuir boa consistência interna, atingindo o valor de *Alpha de Cronbach* de 0.87.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Tratamento Estatístico dos Dados

Os dados recolhidos foram submetidos a tratamento estatístico no programa *Statistical Package for the Social Sciences (S.P.S.S. – versão 20.0)*. Recorreu-se a análises estatísticas descritivas e inferenciais, com o objetivo de caracterizar a amostra, averiguar as qualidades psicométricas dos instrumentos e a testar as hipóteses colocadas. Itens ilegíveis, não preenchidos ou assinalados duplamente foram processados como omissos (*missing*).

Inicialmente foram calculados os valores descritivos (percentagens, médias, desvio-padrão, amplitude) das características da amostra e de cada subgrupo, no que respeita às variáveis sociodemográficas de sexo, idade, escolaridade, contactos/visitas e cuidadores principais e, ainda, dos valores dos instrumentos utilizados. As diferenças entre as médias dos dois grupos e a sua significância estatística foram testadas através de análises de variância (*ANOVA*).

Posteriormente procedeu-se à análise da consistência interna dos resultados da *Escala de Esperança para Crianças* e do *Inventário de Vinculação para Pais e Pares* para averiguar a fidelidade dos instrumentos, pelo cálculo do *alfa de Cronbach*, pela análise das correlações entre cada item e o total obtido e ainda pelo recálculo do coeficiente de *alfa de Cronbach* através remoção de cada item.

Efetuuou-se, de seguida, a análise fatorial do constructo avaliado pelo IPPA e suas subescalas com recurso ao método de análise de *componentes principais*, com rotação *varimax* e solução forçada a três fatores, o que foi feito após a matriz de dados ter sido sujeita ao teste de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* e ao teste de *Esfericidade de Bartlett*.

Concluiu-se a análise estatística com o estudo das correlações entre as várias variáveis em estudo, a fim de confirmar ou informar as hipóteses delineadas,

nomeadamente através do cálculo do coeficiente de *Pearson*, para analisar possíveis associações entre as dimensões de esperança, competência cognitiva, representação da vinculação, idade e escolaridade, no conjunto dos sujeitos e para cada um dos grupos estudados.

1.1. Características Socio Demográficas da Amostra

A tabela 1. ilustra a constituição da amostra em função do número de participantes que foram submetidos ao protocolo, inclusive o conjunto de participantes do sexo feminino que vieram a ser excluídos das análises, bem como em função do tipo de instituição em que se encontram.

Tabela 1. Caracterização da Amostra em função do tipo de instituição

	<i>Sexo</i>	<i>Participantes n</i>	<i>Percentagem válida (%)</i>
<i>Lar Infância e Juventude</i>	Feminino	18*	0.0
	Masculino	48	44.0
<i>Centro Educativo</i>	Feminino	0	0.0
	Masculino	61	56.0
<i>Total (N)</i>		109	100

**Sujeitos excluídos para efeitos da constituição da amostra por serem do sexo feminino (ver ponto?)*

A amostra é constituída por sujeitos adolescentes do sexo masculino. Destes 56% encontravam-se a cumprir medida de internamento em Centro Educativo do Ministério da Justiça, enquanto que 44% estavam acolhidos em Lar de Infância e Juventude, pertencentes a IPSS's, sob observância da Segurança Social.

No que respeita à distribuição dos sujeitos relativamente ao nível etário e ao nível de escolaridade, veja-se a Tabela 2. e a Tabela 3., respetivamente.

Tabela 2. Caracterização da amostra em função da idade

	(n)	Porcentagem (%)	Média (M)	Desvio-Padrão (DP)	
		<i>Lar Infância e Juventude</i>		14,58	1,25
<i>Idade</i>					
12	2	4,2			
13	7	14,6			
14	14	29,2			
15	14	29,2			
16	9	18,8			
17	1	2,1			
18	1	2,1			
<i>Sub Total</i>	48	44			
		<i>Centro Educativo</i>		16,26	1,05
<i>Idade</i>					
12	0	0			
13	1	1,6			
14	2	3,3			
15	9	14,8			
16	23	37,7			
17	20	32,8			
18	6	9,8			
<i>Sub Total</i>	61	56			
Total	N=109	100	15,52	1,41	

Observa-se que o grupo de adolescentes pertencentes a LIJ compõe-se de 48 indivíduos do sexo masculino, apresentando uma média de idades de 14,58 anos (DP=1,25). O grupo de adolescentes em CE é constituído por 61 sujeitos do sexo masculino, sendo a média etária deste grupo de 16,26 anos (DP=1,05). Considerando todos os sujeitos, a média de idades da amostra situa-se nos 15,52 anos (DP=1,41).

Tabela 3. Caracterização da Amostra em função do nível de escolaridade

	(n)	Percentagem (%)	Percentagem acumulada (PA)
<i>Lar Infância e Juventude</i>			
<i>Ano de Escolaridade</i>			
5	2	4,2	4,2
6	7	14,6	18,8
7	11	22,9	41,7
8	14	29,2	70,8
9	12	25,0	95,8
10	2	4,2	100
<i>Sub Total</i>	48	44	
<i>Centro Educativo</i>			
<i>Ano de Escolaridade</i>			
4	1	1,6	1,6
5	10	16,4	18,0
6	23	37,7	55,7
7	11	18,0	73,8
8	2	3,3	77,0
9	13	21,3	98,4
10	1	1,6	100
<i>Sub Total</i>	61		
Total	109		

A escolaridade dos adolescentes em LIJ distribui-se entre o 5.º e o 10.º ano de escolaridade, verificando-se que 70,8% dos jovens ainda não tinha concluído o 8.º ano. Concretamente, 4,2% dos adolescentes frequentavam o 5.º ano, 14,6% encontravam-se no 6.º ano, 22,9% no 7.º ano, 29,2% cursam o 8.º ano, 25,0% estavam no 9.º ano e 4,2% atingiram o 10.º ano.

No grupo dos adolescentes em CE a distribuição por ano de escolaridade faz-se entre o 4.º e 10.º ano. Neste grupo 73,8% dos jovens ainda não tinha concluído o 7.º ano e mais de metade do grupo (55,7%) ainda não tinha concluído o 2.º ciclo de estudos do ensino básico. Observa-se que 1,6% frequentava o 4.º ano, 16,4% encontravam-se no 5.º ano, 37,7% estudava no 6.º ano, 18,0% tinha atingido o 7.º ano, 3,3% estava no 8.º ano e 21,3 frequentava o 9.º e apenas 1,6% atingiu o 10.º ano.

Os dados seguintes, constantes da tabela 4. reportam-se ao contacto que estes jovens percecionam manter com as suas famílias de origem ou familiares de apoio, sejam contactos telefónico, presenciais ou visitas de e à família. Foram consideradas as

categorias “*não tem contacto*” para os jovens que manifestavam não manter qualquer contacto com nenhum familiar ou outro elemento do seu contexto de origem. Quando a resposta traduzia que esse contacto era demasiado infrequente para poder ser considerado na categoria seguinte (e.g. “só no natal”, “nas férias” “não sei, às vezes”) foi categorizado como “*contacto irregular*”. A categoria “*contacto frequente*” refere-se às situações em que o jovem está capaz de estabelecer a frequência das visitas/contacto de e à família (e.g. “duas vezes por mês” “aos fins-de-semana”). Verificou-se que alguns jovens omitiram a resposta pelo que esses valores foram classificados como omissos (“*missing*”), não sendo considerados para efeitos dos resultados.

Tabela 4. Caracterização da Amostra em função do Contacto/Visita com a figura de vinculação

	(n)	Percentagem (%)	Percentagem acumulada (PA)
<i>Lar Infância e Juventude</i>			
Contacto			
Não tem contacto	17	38,6	38,6
Contacto Irregular	10	22,7	61,4
Contacto Regular	17	38,6	100
<i>(missing)</i>	4		
Sub Total	48		
<i>Centro Educativo</i>			
Contacto			
Não tem contacto	13	21,7	21,7
Contacto Irregular	8	13,3	35,0
Contacto Regular	39	65,0	100
<i>(missing)</i>	1		
Sub Total	61		
Total	109		

Os resultados mostram que, dos adolescentes em LIJ que responderam ao item, 38,6% percebem que não mantêm contacto com a família ou elemento substituto. O mesmo valor é encontrado para aqueles que referem manter contactos regulares, enquanto 22,7% dos adolescentes classificam o contacto como irregular. No grupo dos adolescentes de CE encontramos 21,7% de sujeitos que referem não ter contactos/visitas e 13,3% têm-no de forma irregular. Quanto ao contacto regular 65,0% dos adolescentes afirma manter contactos e visitas autorizadas ao meio familiar.

A tabela 5. apresenta os resultados quanto à identificação do cuidador principal do adolescente, no período prévio à integração da instituição. A resposta e a escolha do elemento familiar era suscitada aquando da administração do IPPA, solicitando-se ao adolescente que identificasse a pessoa ou pessoas responsáveis por si no período anterior à colocação institucional. Foram encontrados resultados para as categorias “pai”, “mãe”, “ambos os pais”, “outro familiar” (e.g. avó, padrinho, tio) ou “outro” (e.g. educadora/monitora). Quando surgiram dúvidas acerca de quem deveriam identificar, era indicado ao adolescente que respondesse acerca da(s) pessoa(s) que considerava que havia(m) tomado conta de si ao longo da vida.

Tabela 5. Caracterização da Amostra - Cuidador Principal

	(n)	Percentagem (%)
<i>Lar Infância e Juventude</i>		
<i>Cuidador</i>		
Pai	3	6,3
Mãe	17	35,4
Ambos os pais	22	45,8
Outro Familiar	5	10,4
Outro	1	2,1
<i>Sub Total</i>	48	
<i>Centro Educativo</i>		
<i>Cuidador</i>		
Pai	3	5,0
Mãe	23	38,3
Ambos os pais	24	40,0
Outro Familiar	10	16,7
Outro	0	0
<i>(missing)</i>	1	
<i>Sub Total</i>	61	
Total	109	

Os resultados obtidos mostram que 45,8% dos adolescentes colocados em LIJ identifica ambos os pais como principais cuidadores, 35,4% indica apenas a mãe e 6,3% apenas o pai. No mesmo grupo 10,4% menciona que se encontrava ao cuidado de outro familiar e 2,1% (n=1) reporta ser uma educadora a pessoa que tomou conta de si. No grupo de CE, 40,0% dos jovens estava a cargo de ambos os pais, 38,8% apenas da sua mãe e 5,0% reportam ser o pai o principal cuidador. Por fim, 16,7% dos adolescentes em CE relatam ter outro familiar como principal cuidador.

1.2. Estatísticas descritivas das dimensões avaliadas: esperança, competência cognitiva e representação da vinculação

Os resultados obtidos, no que respeita a médias, desvio padrão e amplitude nas diferentes dimensões avaliadas são apresentados na tabela 6. As diferenças entre as médias dos dois grupos e a sua significância estatística foram testadas através de análises de variância *ANOVA*. Ficou demonstrado que não existem diferenças significativas entre os dois grupos no que respeita aos resultados nos testes, o que pode ser conferido na mesma tabela.

Tabela 6. Estatísticas descritivas das dimensões avaliadas por grupo e análise das diferenças significativas entre grupos, incluindo valores normativos.

<i>Instru- mentos / Variáveis</i>	<i>Lar Infância e Juventude</i>			<i>Centro Educativo</i>			<i>Diferença entre grupos</i>
	<i>Média (Norma)</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>	<i>Média (Norma)</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>	
<i>E.E.C.</i>	22,56	4,30	14,00-31,00	22,10	4,20	13,00-32,00	n.s.
<i>Esperança</i>	(24,1)			(24,1)			
<i>I.A.</i>							
<i>Compet.</i>	16,00	4,40	6,00-25,00	16,59	4,53	6,00-25,00	n.s.
<i>Cognitiva</i>	(18,00)			(20,00)			
<i>I.P.P.A</i>							
<i>Confiança</i>	15,48	8,08	.00-34,00	16,10	9,27	1,00-48,00	n.s.
	(31,9)			(28,4)			
<i>Comunic.</i>	5,44	5,66	.00-26,00	7,20	5,82	0,00-28,00	n.s.
	(20,5)			(19,6)			
<i>Alienação</i>	11,08	5,23	3,00-26,00	11,25	4,99	0,00-21,00	n.s.
	(10,6)			(9,5)			
<i>Vincul.</i>	37,79	12,70	16,00-81,00	40,05	14,32	15,00-96,00	n.s.
<i>Score Glob.</i>	(64,2)			(57,6)			

Nota: n.s. não é significativa

O primeiro dado que se destaca da análise da tabela anterior é o de que as diferenças entre os dois grupos de adolescentes não são estatisticamente significativas

no que respeita a médias, desvio padrão e valores máximos e mínimos. O grupo de adolescentes em LIJ atingiu um valor médio na Escala de Esperança para Crianças (ECC) de 22,56 (DP=4,30), enquanto que o grupo em Centro Educativo obteve uma pontuação média de 22,10 (DP=4,20). No I.A., que afere a competência cognitiva dos sujeitos, a pontuação média dos jovens em LIJ situou-se nos 16,00 (DP=4,40) face a 16,59 em CE (DP=4,53). No Inventário de Vinculação aos Pais e Pares – IPPA, a subescala de confiança atingiu uma média de 15,48 (DP=8,08) no grupo em LIJ face a 16,10 (DP=9,27) dos jovens em CE. Por seu lado a subescala de comunicação atingiu um valor médio de 5,44 (DP=5,66) nos adolescentes de LIJ e de 7,20 (DP=5,82) nos jovens em CE, enquanto que a subescala de alienação obteve foi em média de 11,08 (DP=5,23) no grupo em LIJ face a 11,25 (DP=4,99) no grupo em CE. Finalmente, a vinculação global atinge um valor médio de 37,79 (DP=12,70) para os sujeitos em LIJ e de 40,05 (DP=14,32) para os sujeitos em CE.

Seguidamente descrevem-se as confrontações dos resultados de ambos os grupos com os valores obtidos nos estudos de aferição e/ou validação dos instrumentos utilizados. No que se refere à variável esperança detetou-se que a média obtida na E.E.C. foi de 22,56 no grupo LIJ e de 22,10 no grupo CE, enquanto que no trabalho de validação e adaptação da escala para a população portuguesa foi obtido um valor médio de 24,1 (Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2009). Relativamente aos resultados das médias obtidas no instrumento I.A. observam-se, em ambos os grupos, valores mais baixos que os obtidos por Amaral (1966) no estudo que aferiu o instrumento para a população portuguesa, especialmente no grupo dos adolescentes “ofensores”. Em LIJ, no I.A. os adolescentes atingiram 16,00 em média (face a 18,00 reportados como valores normativos para a idade de 15 anos (média etária do grupo) e em CE cerca de 15,59 (face a 20,00 reportados como valores normativos para a idade de 16 anos (idade média do grupo)). Por último, os valores médios obtidos nos dois grupos, no que respeita à representação da vinculação, diferem dos encontrados no âmbito do estudo de adaptação do instrumento para a população portuguesa (Machado & Oliveira, 2007). Em LIJ, observa-se que os valores médios são nitidamente inferiores aos do estudo: no score global atingem 37,79 face a 64,20 do valor normativo, na escala de confiança de 15,48 face a 31,90 e na escala da comunicação de 5,44 face a 20,50. Excetua-se a média da escala da alienação que não aparenta a mesma diferença, obtendo-se a média de 11,08, sendo a norma de 10,60. Em CE os resultados assemelham-se, no score global atingem 40,05 face a 54,60 do valor normativo, na escala de confiança de 16,10 para

28,40 e na escala da comunicação de 7,20 face a 19,60. Volta a excetuar-se a média da escala da alienação que atingiu 11,25 sendo 9,50 o valor obtido por Machado & Oliveira (2007).

Tabela 7. Síntese das Estatísticas descritivas das dimensões avaliadas na Amostra (LIJ e CE não discriminados)

<i>Instrumentos</i> / <i>Variáveis</i>	<i>Amostra</i> (<i>N=109</i>)		
	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>
<i>Esperança E.E.C.</i>	22,30	4,24	13,00-32,00
<i>Compet. I.A.</i>	16,33	4,47	6,00-25,00
<i>I.P.P.A.</i>			
<i>Confiança</i>	15,82	8,72	0,00-48,00
<i>Comunicação</i>	6,42	5,79	0,00-28,00
<i>Alienação</i>	11,18	5,08	0,00-26,00
<i>Vinculação Global</i>	35,05	13,61	15,00-96,00

Em síntese, a amostra no seu todo obteve um *score* médio de esperança de 22,30 (DP=4,24). O mesmo indicador no I.A. elevou-se até 16,33 (DP=4,47). Quanto ao IPPA, a subescala de confiança atingiu uma média de 15,82 (DP=8,72), a subescala de comunicação atingiu o valor médio de 6,44 (DP=5,79), a subescala de alienação de 11,18 (DP=5,08) e, finalmente, a pontuação média da vinculação global foi de 35,05 (DP=13,61). Estes dados encontram-se descritos na tabela 7.

1.3. - Qualidades psicométricas da Escala de Esperança para Crianças (ECC) e do Inventário de Vinculação aos Pais e Pares (IPPA)

Fidelidade da Escala de Esperança para Crianças – EEC

A verificação da fidelidade da Escala de Esperança para Crianças foi efetuada através do cálculo do coeficiente de *alfa de Cronbach*, indicador que fornece uma estimativa da *consistência interna* de uma medida psicológica, i.e. a consistência com que um determinado conjunto de itens de uma medida avalia um determinado constructo (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Os resultados no presente trabalho apontam para um valor de *alfa de Cronbach* da escala de .62, que se considerou aceitável (Damásio, 2012), apesar de mais baixo quando comparado com o estudo de validação do instrumento (*alfa de Cronbach* de .81). O que indica que os resultados obtidos devem ser interpretados com precaução (Maroco & Garcia Marques, 2006). Foi igualmente efetuado o estudo do impacto de cada item na consistência interna do instrumento, através do cálculo dos coeficientes de correlação corrigida entre cada Item e o total e do valor de *alfa de Cronbach* se cada um dos itens fosse excluído (tabela 8.)

Tabela 8. EEC Correlação Item-Total Corrigida e *alfa de Cronbach* da escala se o item fosse eliminado.

	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach excluindo o Item
1. Penso que estou a fazer bem as coisas.	.393	.560
2. Consigo pensar em muitas maneiras de conseguir as coisas que considero importantes.	.359	.570
3. Acho que faço as coisas tão bem como as pessoas da minha idade.	.427	.542
4. Quando tenho um problema consigo pensar em muitas maneiras de o resolver	.337	.578
5. Acho que as coisas que fiz no passado vão ajudar-me no futuro.	.215	.647
6. Em situações em que os outros desistem, eu sei que consigo encontrar maneiras de resolver um problema.	.435	.542

Constata-se que apenas o item 5 se correlaciona abaixo do limite de .30 com o total da escala, enquanto que os restantes itens da Escala de Esperança para Crianças se correlacionam entre .30. e .50., pelo que os resultados devem ser interpretados com precaução. Quanto ao efeito da remoção de cada um dos itens no total da escala, podemos observar que se excluirmos o item 5 do cálculo do coeficiente de *alfa de Cronbach*, este indicador se elevaria ligeiramente para .65.

Fidelidade do Inventário de Vinculação para Pais e Pares – IPPA

Por sua vez, apurou-se a fidelidade do Inventário de Vinculação para Pais e Pares pelo cálculo do coeficiente de *alfa de Cronbach* para análise da consistência interna do instrumento, bem como o cálculo da correlação corrigida entre cada item e o total e o valor de *alfa de Cronbach*, se esse item fosse eliminado (tabela 9.) Posteriormente, efetuou-se o mesmo procedimento para cada subescala, designadamente *subescala de confiança* (tabela 10.), *subescala de comunicação* (tabela 11.) e *subescala de alienação* (tabela 12.)

Assim, o coeficiente de *alfa de Cronbach* encontrado foi de .78, que se considerou aceitável e muito próximo de .80, limite considerado bom (Damásio, 2012), atendendo a que o estudo das qualidades psicométricas e de validação da versão portuguesa desta instrumento, conduzido por Machado e Oliveira (2007), obteve um valor de *alfa de Cronbach* de .87. Na tabela 11. investigamos a variância dos resultados obtidos em função da correlação corrigida entre cada item e o total, e o valor de *alfa de Cronbach* se esse item fosse rejeitado.

Tabela 9. IPPA (28 itens) - Correlação Item-Total Corrigida e *alfa de Cronbach* da escala se o item fosse eliminado.

<i>IPPA (28 itens)</i> <i>($\alpha = .78$) (N=106)</i>	<i>Correlação</i> <i>Item-Total</i> <i>Corrigida</i>	<i>Alfa de</i> <i>Cronbach</i> <i>excluindo o</i> <i>Item</i>
1. Os meus pais respeitam os meus sentimentos.	.354	.771
2. Acho que os meus pais são bons pais.	.421	.769
3. Gostaria de ter pais diferentes.	-.113	.793
4. Os meus pais aceitam-me tal como sou.	.163	.780

5. Só posso contar comigo próprio(a) para resolver os meus problemas.	-.036	.791
6. Gosto de conhecer a opinião dos meus pais sobre as coisas que me dizem respeito.	.452	.766
7. Acho que é escusado mostrar os meus sentimentos.	.263	.776
8. Os meus pais apercebem-se quando ando preocupado(a) com alguma coisa.	.486	.765
9. Falar dos meus problemas com os meus pais faz-me sentir envergonhado(a) ou estúpido(a).	.139	.782
10. Os meus pais esperam demasiado de mim.	.422	.767
11. Tenho facilmente chatices em casa.	.202	.778
12. Ando muito mais preocupado(a) do que os meus pais imaginam.	.215	.778
13. Nas nossas conversas os meus pais têm em conta o meu ponto de vista.	.466	.765
14. Os meus pais confiam na minha maneira de ver e fazer as coisas.	.420	.768
15. Os meus pais têm os seus próprios problemas por isso não os importuno com os meus.	.144	.783
16. Os meus pais ajudam-me a compreender-me melhor a mim próprio(a).	.467	.766
17. Conto aos meus pais tudo o que me preocupa.	.492	.763
18. Ando revoltado(a) com os meus pais.	-.066	.791
19. Os meus pais não me dão muita atenção.	.018	.788
20. Os meus pais encorajam-me a falar sobre as minhas dificuldades.	.467	.765
21. Os meus pais são compreensivos para comigo.	.422	.768
22. Não sei em quem confiar ou apoiar-me atualmente.	.079	.786
23. Quando estou aborrecido(a) com alguma coisa os meus pais tentam ser compreensivos.	.615	.759
24. Confio nos meus pais.	.553	.763
25. Os meus pais não compreendem o que atualmente se está a passar comigo.	.223	.778
26. Posso contar com os meus pais quando preciso de desabafar.	.515	.664
27. Sinto que ninguém me compreende.	.233	.777
28. Se os meus pais sabem que ando preocupado(a) com alguma coisa, perguntam-me o que se passa.	.591	.760

Os resultados da tabela 9. comprovam a existência de 13 itens que se correlacionam abaixo do limite de .30. Os restantes itens do IPPA revelam coeficientes de correlação acima desse limite, assumindo-se, por isso, que esses itens representarão de forma mais fidedigna o constructo que o IPPA pretende avaliar, embora apenas o item 23 apresente uma correlação superior a .60. Quanto à análise da exclusão de cada item e o seu impacto no coeficiente de *alfa de Cronbach*, observa-se que se extraídos os

itens 3, 5, 18, 19 e 22, tal possibilitaria uma elevação do referido coeficiente, ainda que esta elevação não ultrapassasse .79. Não obstante estes resultados, pode afirmar-se que a consistência interna da medida global de vinculação é aceitável, na medida que se situa acima de .70 (Damásio, 2012).

No que respeita à subescala de confiança, o coeficiente de *alfa de Cronbach* apresenta um valor medíocre, dir-se-ia abaixo do desejável, designadamente de .58, sendo questionável na opinião de alguns autores (Damásio, 2012). Uma análise mais aturada destes resultados é efetuada na tabela 13. com o apuramento da correlação entre cada item e o total, e o recálculo de *alfa de Cronbach*, se se excluir cada item.

Tabela 10. IPPA – Subescala de Confiança – Correlação Item-Total Corrigida e *alfa de Cronbach* da escala se o item fosse eliminado.

Subescala de Confiança ($\alpha=.58$) (N=107)	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach excluindo o Item
1. Os meus pais respeitam os meus sentimentos.	.319	.545
2. Acho que os meus pais são bons pais.	.308	.548
3. Gostaria de ter pais diferentes.	-.097	.616
13. Nas nossas conversas os meus pais têm em conta o meu ponto de vista.	.432	.521
14. Os meus pais confiam na minha maneira de ver e fazer as coisas.	.764	.534
15. Os meus pais têm os seus próprios problemas por isso não os importuno com os meus.	.149	.578
17. Conto aos meus pais tudo o que me preocupa.	.488	.503
18. Ando revoltado(a) com os meus pais.	-.003	.602
19. Os meus pais não me dão muita atenção.	.011	.604
20. Os meus pais encorajam-me a falar sobre as minhas dificuldades.	.417	.523
21. Os meus pais são compreensivos para comigo.	.315	.543
22. Não sei em quem confiar ou apoiar-me atualmente.	.050	.599
24. Confio nos meus pais.	.422	.529
25. Os meus pais não compreendem o que atualmente se está a passar comigo.	.144	.578

Como resulta da análise efetuada (tabela 10.) subsistem correlações abaixo de .30 em vários itens da subescala (itens 3, 15, 18, 19, 22 e 25), indicando que os resultados destes itens não estarão a contribuir para a consistência interna da escala ou seja para o constructo que se pretende investigar. Por outro lado, o coeficiente de *alfa de*

Cronbach desta escala registaria uma ligeira elevação (entre .59 e .62) se quatro dos itens fossem retirados, designadamente os itens 3, 18, 19 e 22.

Seguidamente é apresentada a tabela 11., que espelha os resultados do procedimento equivalente ao anterior, agora para subescala de *Comunicação* do IPPA. Os resultados desta subescala evidenciam uma boa consistência interna, uma vez que *alfa de Cronbach* atingiu o valor de .85. A tabela 12. retrata o cálculo das correlações item-total e o *alfa de Cronbach*, se cada um dos itens fosse excluído.

Tabela 11. IPPA – Subescala de Comunicação - Correlação Item-Total Corrigida e *alfa de Cronbach* da escala se o item fosse eliminado.

Subescala de Comunicação ($\alpha=.85$) (N=108)	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach excluindo o Item
4. Os meus pais aceitam-me tal como sou.	.316	.865
6. Gosto de conhecer a opinião dos meus pais sobre as coisas que me dizem respeito.	.487	.846
8. Os meus pais apercebem-se quando ando preocupado(a) com alguma coisa.	.561	.833
16. Os meus pais ajudam-me a compreender-me melhor a mim próprio(a).	.678	.816
23. Quando estou aborrecido(a) com alguma coisa os meus pais tentam ser compreensivos.	.738	.807
26. Posso contar com os meus pais quando preciso de desabafar.	.738	.806
28. Se os meus pais sabem que ando preocupado(a) com alguma coisa, perguntam-me o que se passa.	.754	.804

A análise da tabela 11. aponta, por um lado, que nenhuma correlação item-total pontua abaixo do coeficiente .30, sinalizando que cada item representa adequadamente o constructo em causa. Por outro lado, apenas a retirada do item 4 elevaria o coeficiente de *alfa de Cronbach*, que subiria de .85 para .87., o que confirma a boa consistência interna da subescala de comunicação.

Por fim, relativamente à terceira subescala do IPPA, considerou-se ser aceitável a consistência interna da subescala de alienação, cujo coeficiente de *alfa de Cronbach* atingiu .64. Na tabela 12. encontram-se os valores das correlações entre cada um dos itens e o seu total, bem como o coeficiente de consistência interna se cada um dos itens da subescala fosse eliminado.

Tabela 12. IPPA - Subescala de Alienação – Correlação Item-Total Corrigida e *alfa de Cronbach* da escala se o item fosse eliminado.

Subescala de Alienação ($\alpha=.64$)($N=107$)	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach excluindo o Item
5. Só posso contar comigo próprio(a) para resolver os meus problemas.	.230	.638
7. Acho que é escusado mostrar os meus sentimentos.	.332	.605
9. Falar dos meus problemas com os meus pais faz-me sentir envergonhado(a) ou estúpido(a).	.365	.595
10. Os meus pais esperam demasiado de mim.	.172	.656
11. Tenho facilmente chatices em casa.	.413	.585
12. Ando muito mais preocupado(a) do que os meus pais imaginam.	.453	.564
27. Sinto que ninguém me compreende.	.515	.547

A tabela 12. expõe que, por um lado, apenas os itens 5 e 10 se correlacionam abaixo de 0.30, pelo que se infere que os restantes itens da subescala de alienação estão capazes de representar de forma apropriada o constructo em questão. Por outro lado, apenas a exclusão do item 10 acarretaria uma ligeira elevação do coeficiente de *alfa de Cronbach* total desta subescala.

Em suma, considera-se que os dados das análises estatísticas permitem considerar que o Inventário de Vinculação aos Pais e Pares possui, globalmente, consistência interna satisfatória, embora tendencialmente baixa nas escalas de confiança e alienação.

Análise Fatorial Exploratória – Inventário de Vinculação aos Pais e Pares (IPPA)

Uma análise fatorial exploratória é conduzida com o objetivo de averiguar a estrutura subjacente à matriz de dados e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor caracterizam um conjunto de variáveis observadas. Pode ser realizada quando o investigador não detém uma teoria prévia ou evidências empíricas suficientes que o orientem na forma como os itens devem ser agrupados e avaliados. Pode ainda ser executada se se pretende confirmar ou refutar a estrutura fatorial de determinado instrumento (Damásio, 2012, p. 214).

A análise fatorial exploratória define os fatores que melhor explicam a variância dos dados, ao analisar a estrutura das inter-relações de um determinado número de variáveis observadas (Damásio, 2012).

A fim de submeter os dados obtidos no IPPA a uma análise fatorial exploratória foi previamente calculado o índice de adequação da amostra, submetendo a matriz de dados ao teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que obteve um valor de .81 e ao teste de Esfericidade de Bartlett que obteve um nível de significância de $p=.000$. Ambos os valores confirmam que a matriz pode ser sujeita à referida análise (Damásio, 2012).

Procedeu-se à análise fatorial exploratória aos 28 itens do IPPA, tendo sido executada uma análise de componentes principais, com método de rotação *varimax* e solução forçada a três fatores. No presente trabalho, a distribuição dos itens pelos 3 fatores explica 45, 21% da variância total da amostra.

Tabela 13. Distribuição dos itens do IPPA pelos 3 fatores do estudo original e respetiva saturação.

Itens do IPPA - fatores	F1	F2	F3	IPPA Subescala
Fator 1 (Comunicação)				
6. Gosto de conhecer a opinião dos meus pais sobre as coisas que me dizem respeito.	.678			1
8. Os meus pais apercebem-se quando ando preocupado(a) com alguma coisa.	.494			1
10. Os meus pais esperam demasiado de mim.	.584			3
13. Nas nossas conversas os meus pais têm em conta o meu ponto de vista.	.747			2
14. Os meus pais confiam na minha maneira de ver e fazer as coisas.	.614			2
16. Os meus pais ajudam-me a compreender-me melhor a mim próprio(a).	.686			1
17. Conto aos meus pais tudo o que me preocupa.	.782			2
20. Os meus pais encorajam-me a falar sobre as minhas dificuldades.	.707			2
21. Os meus pais são compreensivos para comigo.	.506			2
23. Quando estou aborrecido(a) com alguma coisa os meus pais tentam ser compreensivos.	.630			1
28. Se os meus pais sabem que ando preocupado(a) com alguma coisa, perguntam-me o que se passa.	.595			1
Fator 2 (Confiança)				
1. Os meus pais respeitam os meus sentimentos.		.437		2
2. Acho que os meus pais são bons pais.		.653		2
4. Os meus pais aceitam-me tal como sou.		.565		1

24. Confio nos meus pais.	.558	2
26. Posso contar com os meus pais quando preciso de desabafar.	.648	1
Fator 3 (Alienação)		
3. Gostaria de ter pais diferentes.	.165	2
5. Só posso contar comigo próprio(a) para resolver os meus problemas.	.424	3
7. Acho que é escusado mostrar os meus sentimentos.	.556	3
9. Falar dos meus problemas com os meus pais faz-me sentir envergonhado(a) ou estúpido(a).	.436	3
11. Tenho facilmente chatices em casa.	.716	3
12. Ando muito mais preocupado(a) do que os meus pais imaginam.	.491	3
15. Os meus pais têm os seus próprios problemas por isso não os importuno com os meus.	.250	2
18. Ando revoltado(a) com os meus pais.	.395	2
19. Os meus pais não me dão muita atenção.	.540	2
22. Não sei em quem confiar ou apoiar-me atualmente.	.600	2
25. Os meus pais não compreendem o que atualmente se está a passar comigo.	.532	2
27. Sinto que ninguém me compreende.	.735	3

Os dados apresentados na tabela 13. indicam que a estrutura dos três fatores da escala não é muito clara ou parece divergir da estrutura original do instrumento. Isto porque os itens que constituem cada um dos fatores não correspondem exatamente à distribuição dos itens no IPPA original.

Observa-se, na tabela 13., que o fator 1 encontra correspondência na subescala de *comunicação*, que reflete a extensão da qualidade da comunicação percebida pelo jovem com a sua figura de vinculação. Contudo, observa-se que os itens 4 e 26 não saturam neste fator como seria de esperar. Paralelamente, os itens 10, 13, 14, 17, 20 e 21 saturam no fator 1 mas pertencem à subescala de *confiança*.

O segundo fator corresponderia à subescala de *confiança* que está associada à perceção de compreensão, confiança e respeito mútuo, relativamente à figura de vinculação. De facto, como pode ser verificado, o fator 2 não integra uma série de itens que seria de esperar saturarem neste fator (13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 25). Inversamente, satura nos itens 4 e 26 e não deveria.

Finalmente, o fator 3 condiz parcialmente com a subescala de *alienação*, que está ligada a experienciação de sentimentos de alheamento e isolamento pelo adolescente na

relação com as figuras primárias. Consta-se que todos os itens desta subescala saturam neste fator, à exceção do item 10, que deveria saturar neste fator mas tal não acontece. O inverso acontece com uma outra série de itens (15, 18, 19, 22, 25, e 27) que vieram a saturar no fator 3, mas não deveriam.

Esta análise demonstra que não obstante alguns itens se distribuam nos fatores correspondentes, outros não condizem exatamente com o fator esperado correspondente a uma das subescalas do instrumento original. Como tal, observa-se que nesta amostra, os itens do instrumento não parecem ter a mesma distribuição que na versão utilizada, que se encontra aferida para a população portuguesa (cf. Machado & Oliveira, 2007). Ainda assim, decidiu-se manter as escalas originais e remeter as considerações a efetuar para o seguinte capítulo, relativo à discussão e às limitações do presente trabalho.

1.4. Análises inferenciais

Neste ponto são apresentadas as análises inferenciais realizadas com o objetivo de identificar possíveis associações significativas entre as variáveis em estudo, nomeadamente utilizando o cálculo do coeficiente de *Pearson*, que mede a intensidade da correlação linear entre duas variáveis quantitativas.

1.4.1. As dimensões da vinculação e sua relação com as dimensões de esperança e de competência cognitiva e a vinculação total

Efetuarão-se correlações através do cálculo do coeficiente de *Pearson* entre as dimensões de vinculação global, comunicação, confiança e alienação, e as restantes dimensões em estudo, com o objetivo de analisar a sua possível associação. Os resultados encontram-se registados na tabela 14.

Tabela 14. Correlação entre as variáveis vinculação (incluindo subescalas de comunicação, confiança e alienação), esperança e competência cognitiva (N=109).

	<i>Esperança</i>	<i>Competência Cognitiva</i>	<i>Vinculação Global</i>
<i>Esperança</i>	-----	n.s.	-.208*
<i>Competência Cognitiva</i>	n.s.	-----	n.s.
<i>Vinculação</i>			
Comunicação	-.198*	n.s.	.900**
Confiança	n.s.	n.s.	.858**
Alienação	n.s.	n.s.	-.190*
Vinculação Global	-.208*	n.s.	-----

*Nota: *p<0.05; **p<0.01; n. s. – não significativo*

Os resultados mostram que nem todas as variáveis se correlacionam. Como seria de esperar, observa-se uma correlação muito significativa e positiva entre a vinculação global e as escalas de confiança e comunicação e, inversamente, uma correlação negativa e significativa entre a vinculação global e a alienação, o que era também expectável, atendendo a que se trata de subescalas que avaliam o mesmo constructo. Foi possível encontrar também uma correlação negativa entre a escala de esperança e as dimensões de comunicação e da vinculação global. Apesar de se tratar de um valor que indicia que a correlação é fraca, pode significar que quanto maior for o valor das dimensões de comunicação e de vinculação global menor é o valor de esperança. No caso da competência cognitiva nenhuma das dimensões psicológicas estudadas se encontra correlacionada significativamente com esta variável.

Os resultados anteriores reportam-se à amostra total. Como tal, procedeu-se à mesma análise considerando os dados por grupo dos grupos. Na tabela 15. encontram-se descritos os resultados do cálculo das correlações entre variáveis para os dois grupos de adolescentes, em LIJ e em CE.

Tabela 15. Correlação entre as variáveis vinculação (incluindo subescalas de comunicação, confiança e alienação), esperança e competência cognitiva, por grupo de adolescentes, em LIJ e em CE.

	<i>Esperança</i>		<i>Competência Cognitiva</i>		<i>Vinculação Global</i>	
	<i>LIJ</i>	<i>CE</i>	<i>LIJ</i>	<i>CE</i>	<i>LIJ</i>	<i>CE</i>
<i>Esperança</i>	-----	-----	n.s.	n.s.	-.343*	n.s.
<i>Competência Cognitiva</i>	n.s.	n.s.	-----	-----	n.s.	n.s.
<i>Vinculação</i>						
<i>Comunicação</i>	-.368*	n.s.	n.s.	n.s.	.926**	.884**
<i>Confiança</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.775**	.910**
<i>Alienação</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<i>Vinculação Global</i>	-.343*	n.s.	n.s.	n.s.	-----	-----

*Nota: *p<0.05; **p<0.01; n. s. – não significativo*

Observa-se que, a relação estatisticamente significativa encontrada entre a esperança e a subescala de comunicação e a vinculação global só se verifica no grupo de LIJ e não no grupo de CE. Quanto menores forem os valores da subescala de comunicação e da vinculação global, maior será o valor da esperança naquele grupo (tabela 16.). Quanto à dimensão competência cognitiva, observa-se que a sua relação com as demais variáveis não é estatisticamente significativa, em ambos os grupos. No que concerne às variáveis estudadas pelo IPPA, observa-se que existe, quer no grupo de LIJ, quer no grupo de CE, uma associação positiva e estatisticamente significativa entre as subescalas de comunicação e de confiança e o score da vinculação global. Tal é de esperar, como acima foi referido, atendendo a que se trata de subescalas do mesmo instrumento, que avaliam as dimensões de segurança da vinculação.

Em suma, comparativamente aos resultados da amostra, excetuando a associação negativa e significativa entre a esperança e vinculação global no grupo LIJ, os

resultados entre grupos não diferem entre si no que respeita às correlações entre as dimensões psicológicas analisadas.

1.4.2 - As dimensões de esperança e de competência cognitiva e a vinculação total em função da escolaridade e idade dos sujeitos

Seguidamente, apresentam-se os resultados relativos a eventuais associações entre as dimensões psicológicas que foram alvo de estudo e as variáveis socio demográficas de escolaridade e idade, no conjunto do sujeitos e por grupo.

Tabela 16. Relação entre as variáveis esperança, competência cognitiva e vinculação total (incluindo subescalas de comunicação, confiança e alienação) e sua relação em função da idade e da escolaridade.

	<i>Escolaridade</i>	<i>Idade</i>
<i>Esperança</i>	.209*	n.s.
<i>Competência Cognitiva</i>	.226*	n.s.
<i>Vinculação</i>		
<i>Comunicação</i>	n.s.	n.s.
<i>Confiança</i>	n.s.	n.s.
<i>Alienação</i>	n.s.	n.s.
<i>Vinculação Global</i>		

*Nota: *p<0.05; n. s. – não significativo*

De acordo com a tabela 17. a escolaridade correlaciona-se significativamente de forma positiva com a esperança e com a competência cognitiva dos sujeitos, i.e., quanto maior for o nível de escolaridade dos sujeitos da amostra, maior será a sua competência cognitiva, o que seria de esperar, mas também maior será o seu nível de esperança.

Tabela 17. Relação entre as variáveis esperança, competência cognitiva e vinculação total (incluindo subescalas de comunicação, confiança e alienação), e sua relação em função da idade e da escolaridade, por grupo de adolescentes, em LIJ e em CE.

	<i>Escolaridade</i>		<i>Idade</i>	
	<i>LIJ</i>	<i>CE</i>	<i>LIJ</i>	<i>CE</i>
<i>Esperança</i>	.380**	n.s.	n.s.	n.s.
<i>Competência Cognitiva</i>	.362*	n.s.	n.s.	n.s.
<i>Vinculação</i>				
<i>Comunicação</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<i>Confiança</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<i>Alienação</i>	n.s.	n.s.	n.s.	-.257*
<i>Vinculação Global</i>	n.s.	.261*	n.s.	n.s.

*Nota: *p<0.05; **p<0.01; n. s. – não significativo*

Uma análise mais específica ao comportamento das variáveis psicológicas e sua relação com a escolaridade, comparativamente entre os grupos de LIJ e o grupo de CE, encontra-se patenteada na tabela 18. Pode observar-se que, no grupo LIJ, existe uma associação positiva e significativa entre a esperança e a escolaridade dos sujeitos, ou seja, quanto mais avançado o nível de escolaridade dos sujeitos maiores os níveis de esperança reportados. Por outro lado, encontramos igualmente uma associação entre a competência cognitiva e a escolaridade dos sujeitos do grupo de LIJ, o mesmo não se verificando para o grupo de CE. Ainda em relação à escolaridade, a mesma está positiva e significativamente associada à vinculação global, mas apenas no grupo de CE. Por último, e relativamente à idade, a larga maioria das dimensões estudadas, nos dois grupos, não tem qualquer relação significativa com esta variável sociodemográfica. Porém, existe uma exceção, no caso da subescala de alienação, no grupo de CE, que apresenta uma correlação negativa, ainda que moderada, com a idade, i.e., quanto maior a idade dos sujeitos do grupo CE, menores os valores de alienação que apresentam.

CAPÍTULO VII

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo efetua-se a discussão dos resultados previamente apresentados, à luz da perspetiva conceptual abordada na primeira parte deste trabalho. Inicialmente, tecemos algumas considerações acerca das características encontradas na amostra e da sua relação com a população específica em estudo, nomeadamente crianças e jovens em dois tipos de instituições, Lares de Infância e Juventude (LIJ) e Centros Educativos (CE). Posteriormente, retomamos os objetivos do estudo, que procurou explorar as características destes dois grupos de adolescentes, no que respeita às variáveis desenvolvimentais estudadas, designadamente, a esperança, a competência cognitiva e a representação da vinculação. Seguidamente, analisamos se as hipóteses colocadas foram confirmadas (ou infirmadas), com base nos resultados obtidos, e procuramos clarificar se esses resultados encontram eco na literatura sobre o tema. Por último, examinamos se se confirmam algumas associações hipotéticas entre as diferentes variáveis psicológicas (esperança, competência cognitivas e representação da vinculação) e/ou outros indicadores sociodemográficos (escolaridade e idade).

No que respeita às características socio demográficas da amostra, verifica-se que a média de *idades* dos sujeitos, de ambos os grupos, é consentânea com aquela encontrada na população de jovens integrados em LIJ e CE em território nacional. De facto, no que respeita ao grupo em LIJ a média de idades é de 14,58 anos, o que é coincidente com o facto de ser na faixa etária dos 15 aos 17 anos de idade que encontramos um maior número de jovens em acolhimento institucional em Portugal (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social/Instituto de Segurança Social, 2013). O mesmo acontece com os jovens em CE cuja média de idade no grupo era de 16,26 anos, o que é concordante com os dados a nível nacional, pois a idade mais frequente nos jovens em internamento, neste tipo de instituições, é a idade de 16 anos (Ministério da Justiça/Direcção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, 2013). Na amostra deste estudo, os jovens em Lares são ligeiramente mais novos que os pares em Centros

Educativos, o que pode dever-se a diferentes necessidades e propósitos no tipo de institucionalização em razão do enquadramento legal e da idade dos sujeitos (LIJ que visa a proteção *vs.* CE que tem a finalidade da educação para o direito), bem como a hiatos temporais que, no caso dos jovens em CE, decorrem do intervalo entre o cometimento de delitos (entre os 12 e os 16 anos) e da aplicação efetiva da medida de internamento (que pode ter lugar após os 16 anos). Os resultados encontrados parecem seguir uma tendência, pois, por exemplo, nos E.U.A., entre 1988 e 1997, foram institucionalizados cerca de 105.000 jovens por crime, entre os 13 e os 17 anos, sendo que 86,5% era do sexo masculino (Foley, 2001).

Relativamente à escolaridade destes adolescentes, observa-se que a progressão escolar, em ambos os grupos, parece comprometida. Constata-se que 70,8% dos jovens em LIJ e 77% dos jovens em CE ainda se encontravam a frequentar o 8.º ano ou outro nível inferior, o que denota, em razão do critério etário, um comprometimento do avanço na escolaridade. Esta discrepância é ainda mais significativa no grupo de jovens ofensores, pois a idade dos sujeitos é mais elevada, levando-nos a depreender que terão sido mais frequentes os insucessos escolares ao longo da vida. Este dado parece ser consentâneo com algumas meta-análises na área do desenvolvimento cognitivo em instituições e centros de correção que, geralmente, concluem que subsistem atrasos consideráveis nestas populações de risco (cf. Foley, 2001; van IJzendoorn, Lujik & Juffer, 2008).

As visitas e contactos dos jovens com as suas famílias e/ou com os cuidadores difere entre os grupos, encontrando-se mais jovens em situação de “abandono afetivo” no grupo de crianças que foram institucionalizadas para sua proteção (LIJ). De facto, enquanto apenas cerca de 35% dos jovens em CE reportaram *ausência de convivência* ou *convivência irregular* com os cuidadores, 61,4% dos jovens vítimas se encontravam numa destas situações. Esta rutura na relação e na comunicação com a família dos jovens em LIJ poderá dever-se, em primeira instância, por ser no núcleo familiar de origem que ocorrem a maior parte dos maus tratos e por ser essa a principal razão que preside ao afastamento do contexto familiar, enquanto que na situação dos jovens em CE o afastamento decorre de atos ilícitos praticados pelo jovem e não diretamente de necessidades de proteção não garantidas pelo núcleo familiar de origem. No caso do jovens em CE a família mantém-se (aparentemente) fora do espectro de causas que levaram ao referido afastamento, leia-se institucionalização, o que parece facilitar a manutenção dos laços familiares.

No que respeita à identificação por parte dos jovens em relação aos seus cuidadores constata-se que, nos dois grupos de LIJ e de CE, “*ambos os pais*” são identificados como sendo os principais cuidadores, seguindo-se o elemento “*mãe*”. Também neste indicador os resultados entre grupos são semelhantes, diferindo apenas na situação em que o jovem se encontrava a cargo de terceiros (familiares ou outros), cujo número de sujeitos é o dobro.

Prosseguindo o objetivo principal a que este estudo se propôs – a exploração de características desenvolvimentais em adolescentes a viver em instituições – pode afirmar-se que, no que respeita às variáveis desenvolvimentais estudadas, e em termos gerais, não foram encontradas diferenças entre os dois grupos de adolescentes. Os dados obtidos confirmaram a hipótese geral previamente colocada, ou seja, as dimensões de esperança, vinculação e competência cognitiva de adolescentes vítimas de situações de risco ambiental não diferem significativamente das mesmas dimensões em adolescentes transgressores (H1), o que poderá sugerir que haverá mais semelhanças do que diferenças entre estes dois grupos de jovens, no que respeita ao seu desenvolvimento psicológico.

Seguidamente são analisados os resultados respeitantes a cada uma das variáveis do presente trabalho.

Especificamente no que concerne à variável *esperança*, os resultados obtidos vão de encontro à hipótese estabelecida (H2) de que a variável esperança não difere, significativamente, em adolescentes vítimas de situações de risco ambiental da mesma variável em adolescentes transgressores. Contudo, a relevância da confirmação desta hipótese deverá ser relativizada uma vez que os nossos resultados não confirmaram a hipótese de que difeririam dos valores encontrados em população normais (H2a). Ainda assim, e de acordo com a literatura sobre o tema, a relevância da esperança relaciona-se com o seu papel protetor e promotor da resiliência.

Ao promover a alteração dos esquemas cognitivos envolvidos na persecução de objetivos (especialmente quando utilizada no contexto psicoterapêutico de cariz cognitivo-comportamental), o foco na “*esperança*” devolve ao indivíduo o papel de recriar e influenciar a sua própria realidade, podendo tornar-se mais determinante no desenvolvimento que as expectativas do sujeitos face ao futuro (Cheavens, Feldman, Woodward & Snyder, 2006). Logo, em crianças e jovens provenientes de contextos mais desfavorecidos a esperança poderá atuar como fator compensador das frágeis expectativas de vida que muitas vezes detém. Partindo de evidências que correlacionam

níveis mais altos de esperança com níveis de funcionamento físico e mental superiores (cf. Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2008; Snyder, 2002; Snyder *et al.*, 2002; Snyder, Kenneth, Kluck & Monsson, 2006; Valle, Huebner & Suldo, 2006), desde a década de 2000 que a investigação tem enfatizado o papel que a teoria da esperança pode ter na compreensão de como se formam “objetivos”.

Esta perspectiva teórica pode ser muito relevante no esboço de intervenções de reabilitação mais eficazes através de técnicas que ajudem os indivíduos a estabelecer objetivos mais claros e sustentáveis, a melhorar as suas cognições relativamente aos caminhos a tomar e a manter os níveis de motivação direcionados à prossecução desses caminhos (Snyder *et al.*, 2006). Entendemos que, em amostras de crianças e jovens em risco ambiental, poderá fazer especial sentido na recuperação e promoção do desenvolvimento ao longo da vida e no aumento da resiliência. Conforme sublinham Hagen, Myers & MacKintosh (2005), por um lado, crianças e adolescentes com esperança desejam e esperam bons resultados e acreditam que os mesmos se irão concretizar, por isso “tentam fazer acontecer”, esforçam-se para atingir os seus objetivos e, por isso, muitas vezes são bem-sucedidos. Isso faz da esperança um fator protetor poderoso. Por outro, porque a esperança interfere na avaliação que a criança ou o adolescente faz de determinada situação (e.g. um episódio de mau trato), e pode salvaguardá-la de se sentir invadida e desesperada face a acontecimentos adversos. Atualmente, acredita-se que o conceito de esperança poderá ser explorado além do enquadramento da teoria original, nomeadamente em contextos em que é pouco provável que o indivíduo possua pouco ou nenhum controle sobre a situação, como em acontecimentos de vida traumáticos ou quando o indivíduo percebe que as suas competências se esgotaram, contextos em que poderão ser melhor entendidos os processos cognitivos e motivacionais complexos que o constructo de esperança pode abranger (Tong, Fredrickson, Chang & Lim, 2010).

No que respeita à *competência cognitiva* dos sujeitos, observa-se que se confirmou a hipótese colocada (H3), ou seja, que esta variável não se diferencia, significativamente, em adolescentes vítimas de situações de risco ambiental e adolescentes transgressores. Todavia, os valores de ambos os grupos situam-se abaixo da norma, o que nos leva a considerar confirmada a hipótese previamente tecida (H3a). Embora seja consensual que o ajustamento psicossocial dos adolescentes deriva de um conjunto de fatores que se conjugam, o peso da competência cognitiva pode ser determinante para a vida do sujeito. Por exemplo, Foley (2001) enfatiza que existem

correlações claras entre o nível de capacidades cognitivas e as recidivas nos atos delinquentes: quanto mais baixas são as competências intelectuais do sujeito transgressor, maior a probabilidade de recaída no cometimento de ilícitos. Acresce que a institucionalização de crianças e jovens tem também sido conotada com níveis de desenvolvimento cognitivo inferiores. Algumas revisões da literatura alvitram mesmo uma estimativa de 20 pontos percentuais de diferença no cálculo do coeficiente de inteligência entre os sujeitos institucionalizados (em orfanatos) e os pares que vivem em contexto familiar (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, & Juffer, 2008; van IJzendoorn, Luijk & Juffer, 2008). Outros estudos, efetuados em centros de correção para adolescentes transgressores, apontam doze meses de atraso face à população normal (Foley, 2001). De facto, níveis elevados de competência cognitiva têm sido identificados como fatores que protegem o individuo de condutas antissociais e fomentam o seu ajustamento (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn & Juffer, 2008), bem como promovem a sua maturidade psicossocial. (Cauffman & Steinberg, 2000; Galambos, MacDonald, Naphtali, Cohen & Frias, 2005; Iselin, *et al.*, 2009).

Relativamente à *representação da vinculação*, os resultados da qualidade global da vinculação aos cuidadores (score total e scores parciais nas três subescalas de *comunicação*, *confiança* e *alienação*) surgem nos dois grupos sem discrepâncias significativas, confirmando-se também a hipótese colocada (H4), de que as representações da vinculação não se diferenciam nos adolescentes “vítimas” e nos “ofensores”. Os valores obtidos, todavia, diferem consideravelmente dos valores normativos descritos no estudo de adaptação do instrumento para a população portuguesa (Machado & Oliveira, 2007), o que confirma a hipótese colocada previamente (H4a). Contudo, os valores são de tal forma discrepantes, que sugerem cautela na sua interpretação. Efetivamente, na amostra do presente trabalho, observa-se que o score global da vinculação, o score da subescala de confiança e o score da subescala de comunicação são nitidamente inferiores, sugerindo que, os jovens se classificariam, na generalidade como muito pouco seguros. O mesmo não se verifica quanto ao valor médio da subescala de alienação que é semelhante em ambos os grupos, invalidando a hipótese de que a alienação seria mais elevada em adolescentes a viver em instituições, comparativamente à norma (H4b).

No imediato estes resultados parecem corroborar que, em amostras de crianças em instituições, subsistem défices ao nível da representação da vinculação, uma conclusão que segue a tendência da maior parte da investigação na área da vinculação

em crianças e jovens expostos à adversidade (e.g. Lis, 2000; MacLean, 2003; Torres *et al.*, 2010). Contudo, os resultados do presente trabalho, ao nível da segurança na representação da vinculação, mostram-se deveras reduzidos face aos valores do estudo de adaptação (cf. Machado & Oliveira, 2007). Consideramos que tal pode dever-se à população em causa e ao tipo de resposta que o IPPA requer. De facto, a generalidade dos itens faz referência aos “pais” e muitos dos adolescentes do nosso estudo nunca viveram em conjunto “com os pais” ou então isso aconteceu há longo tempo, outros estiveram mesmo a cargo de terceiros e muito afastados do sistema parental. Tal pode ter interferido na resposta. Como foi observado no capítulo anterior, na nossa amostra os itens do IPPA não parecem ter a mesma distribuição do que no instrumento adaptado/validado para a população portuguesa, o que poderá dever-se às características desta amostra. Rutter (1997) ressaltou que a dicotomia insegurança/segurança na vinculação poderá não caracterizar fielmente o padrão de vinculação em amostras clínicas, fornecendo como exemplo as crianças com autismo ou as que crescem nas instituições – e que ainda assim, quando avaliadas pelas medidas tradicionais, os resultados não evidenciam o padrão atípico que demonstram. Alguns autores, como Perdereau & Atger (2004), a propósito do IPPA, sublinham que, apesar de ser um instrumento bem aceite na avaliação da vinculação em adolescentes, existe a possibilidade de um enviesamento dos resultados, uma vez que se trata de uma medida de auto-relato. Os autores entendem que os adolescentes, neste período de autonomização, poderão desvalorizar ou minimizar a relevância do sistema parental, influenciando e distorcendo os dados obtidos.

Os nossos resultados poderão então retratar dificuldades em avaliar a vinculação na adolescência em amostras de risco, pois embora a maior parte dos instrumentos possibilitem a distinção entre a vinculação segura e a vinculação insegura, a desorganização da vinculação não é contemplada ou é pouco explorada (Jongenelen, *et al.*, 2007). Ainda assim, importa salientar que, ao longo das últimas duas décadas, em populações de crianças e jovens institucionalizados têm sido encontradas evidências que sugerem que as suas relações frágeis ou perturbadas com as figuras de vinculação aumentam a probabilidade de complicações de natureza psicopatológica no futuro (cf. Cicchetti, Toth & Lynch, 1995; Machado, 2004; Mota & Matos, 2008; McLaughlin, Zeanah, Fox, & Nelson, 2012; Penzerro & Lein, 1995; Rygaard, 2005; Rutter, 1997; Soares, Carvalho, Dias, Rios & Silva, 2007). Os nossos resultados parecem reforçar estas conclusões. A vinculação segura tem sido conotada, sucessivamente, com um bom

ajustamento psicossocial (e.g. Machado, 2007) e em populações de jovens a viver em instituições, o desenvolvimento de uma relação segura alternativa (com um professor, um técnico, outro familiar de suporte) pode ser um importante fator protetor de problemas emocionais e comportamentais (Mota & Matos, 2008; Simsek, Erol, Öztop & Munir, 2007).

No que concerne à análise da relação entre as diversas variáveis estudadas, observa-se que as hipóteses colocadas foram infirmadas ou confirmadas apenas parcialmente. De facto, por um lado, não foi observada uma associação positiva entre a variável esperança e a competência cognitiva dos sujeitos (H5). Estes resultados não parecem estar de acordo com alguns estudos que têm considerado níveis elevados de esperança aferidos pela *Escala de Esperança para Crianças* em jovens como sendo preditor do aproveitamento e sucesso académico (Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams III & Wiklund, 2002).

Todavia, surgiu uma correlação positiva entre a *escolaridade* dos sujeitos e a esperança e a sua competência cognitiva (apenas no grupo de jovens “vítimas”), mas não com a segurança na vinculação, o que confirmou parcialmente a hipótese prévia (H9). Também foi invalidada a hipótese de que *competência cognitiva* se correlaciona positivamente com a vinculação segura dos sujeitos (H7), pois não houve resultados significativos. Por outro lado, contrariamente ao que esperávamos, a associação entre a esperança e a *vinculação segura* dos sujeitos é negativa (H6) no grupo de jovens “vítimas”. Quanto menores os níveis de vinculação segura, maiores os níveis de esperança. Também este resultado parece estar em desacordo com a literatura vigente, que tem destacado o papel dos mecanismos associados ao processo de vinculação segura na capacidade de desenvolver o pensamento dirigido a objetivos, i. e., o pensamento típico da esperança (Shorey, Snyder, Jang & Lewin, 2003). Pensamos que este resultado está relacionado com o facto de se tratar de uma amostra de risco. Talvez os adolescentes em LIJ, não obstante as falhas no seu sistema parental, tenham conseguido desenvolver estratégias de auto-motivação (inerentes ao conceito de esperança) para compensar as fragilidades do seu sistema de suporte familiar. Muitas vezes afastados da sua família por mau trato ou negligência graves, talvez estes jovens tenham já experienciado ou acreditem na possibilidade de encontrar em si próprios e/ou em outros significativos (e.g. contextos, terceiros, experiências) caminhos alternativos e mecanismos de superação da adversidade. O próprio contexto institucional pode ser encarado de forma positiva como um meio contentor e reparador, onde é possível

desenvolver uma relação significativa que confere segurança (Mota & Matos, 2008; White, 2008).

Quanto à variável *idade*, observou-se que não está correlacionada com as variáveis psicológicas estudadas (H8), o que sugere que a idade – nestes jovens – surge como mero indicador, i.e. não é necessariamente sinónimo de maturidade nos diferentes aspetos do desenvolvimento. A hipótese, porém, foi confirmada parcialmente, visto que no grupo CE se detetou uma correlação negativa, ainda que moderada, entre a idade e a alienação no grupo de adolescentes transgressores. Quanto mais velhos, menores níveis de alienação demonstraram. Este resultado parece ir de encontro às conclusões de alguns estudos sobre o grau de maturidade psicossocial e de controlo cognitivo em amostras de jovens transgressores e a sua variação em função da idade. Os estudos têm sugerido que há maior maturidade e controlo em sujeitos mais velhos do que em adolescentes nas etapas iniciais e médias da adolescência (Cauffman & Steinberg, 2000; Iselin, *et al.*, 2009). Dir-se-ia que em sujeitos mais velhos será mais fácil a aquisição, o reconhecimento e a mobilização de outros recursos, o que pode diminuir a perceção de alienação e isolamento e aumentar o seu ajustamento.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como principal propósito explorar algumas características psicológicas de dois grupos de adolescentes, a viver em duas tipologias de instituições. Um dos grupos encontrava-se acolhido em Lares de Infância e Juventude, para jovens vítimas de situações de risco ambiental, sendo o intuito principal salvaguardá-los de situações de perigo. O segundo grupo residia em Centros Educativos para adolescentes que incorreram em atos ilícitos, onde cumpriam medida de internamento para efeitos corretivos.

Apresentou-se-nos a possibilidade de estudar algumas características do perfil desenvolvimental destes jovens, de compreender melhor as suas diferenças e semelhanças e beneficiar, eventualmente, a adequação do processo de institucionalização às suas necessidades psicológicas e desenvolvimentais efetivas.

Na impossibilidade de cobrir um grande número de variáveis desenvolvimentais que seriam pertinentes, foram analisadas três: esperança, competência cognitiva e representação da vinculação aos cuidadores.

Relativamente às diferenças entre os perfis dos dois grupos, nas variáveis estudadas, os resultados globais do estudo revelam que não foram encontradas diferenças significativas entre adolescentes vítimas e adolescentes transgressores, tendo sido confirmada a hipótese geral. Baseando-nos nos resultados que obtivemos, dir-se-ia que se trata de jovens com perfis muito semelhantes, ao nível das variáveis em apreço. Destacamos os resultados ao nível da esperança, variável 'proveniente' da psicologia positiva, conotada com a satisfação com a vida e com a saúde mental positiva, pouco estudada em amostras de risco, e que no presente estudo, parece comportar-se como na população normal, o que sugere que poderá ser encarada e trabalhada como fator protetor, permitindo a estes adolescentes desenvolver a crença de que são capazes de influenciar o ambiente que os rodeia. Quanto à competência cognitiva, confirmaram-se os défices e o papel proeminente que detém como fator de risco, encontrado em amostras específicas, como a que foi alvo deste estudo. Merece-nos ainda especial referência os resultados ao nível da representação da vinculação aos cuidadores que, nestes adolescentes, assume o padrão pouco seguro, denunciando uma desvalorização

das relações primárias. As pontuações obtidas denunciam a insuficiente qualidade das dimensões de confiança e de comunicação sentidas por estes adolescentes na sua relação com a(s) figura(s) cuidadora(s), parecendo confirmar a precariedade das dinâmicas relacionais nas famílias de onde provêm.

Estes resultados, todavia, devem ser entendidos à luz de um conjunto de limitações que condicionam as conclusões anteriormente expostas. Constituem-se como limitações do presente estudo, em primeiro lugar, o facto de terem sido apenas contemplados sujeitos do sexo masculino. Afigura-se-nos pertinente, portanto, em futuros trabalhos, o estudo das mesmas variáveis em adolescentes do sexo feminino. Em segundo lugar, assinala-se, também, que não foi possível balancear variáveis ligadas à duração e condições prévias à institucionalização (e.g. duração do período de institucionalização prolongado vs. temporário; outras institucionalizações ou acolhimentos familiares prévios; problemáticas principais que originaram a integração institucional) ou outras variáveis individuais e familiares, que seriam eventualmente pertinentes (e.g. nível socio económico, cultural e habilitacional das figuras primárias, problemas de saúde mental dos cuidadores, diagnóstico psicopatológico, entre outras). Finalmente, gostaríamos de salientar que foram apenas analisadas medidas de auto-relato, pelo que o contraponto com outras medidas, provenientes de outros informantes, poderia fornecer dados mais compreensivos sobre a amostra.

O presente estudo poderá estimular outros trabalhos, em amostras de risco, quer relativamente a variáveis mais ‘tradicionais’ da psicologia do desenvolvimento, como seja a competência cognitiva ou a representação da vinculação, quer na área da psicologia positiva, onde certas características individuais e valores sociais como empatia, compaixão, perseverança, altruísmo, moderação tolerância, poderiam revelar-se variáveis-chave para fazer face à adversidade.

Por fim, gostaríamos de salientar que embora reconheçamos, por um lado, as múltiplas limitações que o acolhimento em instituições pode acarretar, e por outro, aceitemos as vantagens que a colocação familiar pode prover (e.g. acolhimento familiar, adoção, apadrinhamento), há crianças e, especialmente, adolescentes para os quais não existem alternativas viáveis (e contentoras) em meio familiar. Sabemos, empiricamente, que as razões subjacentes a essa circunstância são de natureza variada e concomitante. Por exemplo, inexistência de família alargada capacitada, idade avançada das crianças/jovens acolhidos ou a necessitar de acolhimento, etnia/raça, problemas de saúde física e/ou mental, necessidades educativas especiais ou deficiência física e/ou

cognitiva, comportamento perturbado ou antissocial, falta de competências necessárias, entre muitas outras. Para crianças e jovens nestas circunstâncias, o meio institucional pode ser a única alternativa. Por isso, consideramos serem pertinentes os contributos que permitam compreender melhor quem são estes jovens acolhidos e sensibilizar para a necessidade de, tantos outros e das suas famílias, disporem de apoio psicossocial e de intervenção precoce e atempada, preferencialmente na comunidade, e antes de ser necessário recorrer às instituições. Importantes serão, também, todas as reflexões acerca de como melhorar a experiência institucional, tornando-a menos adversa e mais promotora do desenvolvimento, contrariando a tendência para ser encarada como um fator de risco adicional para estes jovens. Acreditamos que são necessários programas específicos de intervenção, destinados a estimular a aquisição de competências pessoais e a melhorar as suas capacidades e que despertem, nestes adolescentes, a vontade de seguir objetivos e construir projetos de vida exequíveis. Acreditamos também que a estabilidade, a segurança, a disponibilidade e a preparação técnica e humana dos “cuidadores” (leia-se, os técnicos e os educadores na instituição) poderão fazer a diferença na vida destes adolescentes. Muitos, como sabemos, já o fazem. Por fim, acreditamos na importância de criar pontes entre o período de institucionalização e o contexto futuro do adolescente, conferindo continuidade à intervenção, atendendo a que muitas vezes os fatores de risco que concorrem para ‘o problema’ permanecem imutáveis, comprometendo o regresso dos adolescentes “às suas origens”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, (4), 709-716.
- Ainsworth, M. S., Blehar, M.C, Watters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Allen, J. P. & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy & C. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (pp. 319-335). NY: The Guilford Press.
- Allen, J. P., McElhoney, K. B., Kupermine, G. P. & Jodl, K. (2004). Stability and change in attachment security across adolescence. *Child Development*, 79, 1792-1805.
- Allen, J. P., McElhoney, K. B., Land, D. L., Kupermine, G. P., Moore, C. W., O'Beirne-Kelly, H. & Kilmer, S. L. (2003). A secure base in adolescence: markers of attachment security in the mother-adolescent relationship. *Child Development*, 74 (1), 292-307.
- Almeida, L.S & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Amaral, J. R. (1966). *I. A. Um teste de fator «g» aferido para a população escolar portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.
- Armsden, G. C. & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (5), 427-453.
- Atger, F. (2004). Vinculação e adolescência. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coord.) *Vinculação, Conceitos e Aplicações*, (pp. 147-157). Tradução de E. Pestana, Lisboa: Climepsi, 2004, (ed. Original, 2002, Paris: Masson).
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H. & Juffer, F. (2008). Earlier is better: a meta analysis of 70 years of intervention improving cognitive

development in institutionalized children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 73 (3), 279-293.

Beijersbergen, M. D., Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J. & van IJzendoorn, M. H. (2012). Remaining or becoming secure; parent sensitive support predicts attachment continuity from infancy to adolescence in longitudinal adoption study. *Developmental Psychology*, 48 (5), 1277-1282.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss: Volume I. Attachment* (2nd ed.). London: Hogarth.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Volume II. Separation, anxiety and anger*. [trad. brasileira. *Separação, angústia e raiva*. São Paulo: Martins Fontes, 1998].

Bowlby, J. (1988). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Hogarth.

Bretherton, I. & Munholland, K. A. (1999) Internal working models in attachment relationships, a construct revisited. In J. Cassidy & C. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (pp. 89-111). NY: The Guilford Press

Brower, D., Meijer, R. R., Weekers, A. M. & Baneke, J. J. (2008). On the dimensionality of the Dispositional Hope Scale. *Psychological Assessment*, 20 (3), 310-315.

Carvajal, S. C., Clair, S. D., Nash, N. G. & Evans, R. I. (1998). Relating optimism, hope and self-esteem to social influences in deterring substance use in adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 17 (4), 443-465.

Cauffman, E. & Steinberg, L. (2000). (Im)maturity of judgment in adolescence: why adolescents may be less culpable than adults. *Behavioral Sciences and the Law*, 18, 741-760.

Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Woodward, J. T. & Snyder, C. R. (2006). Hope in cognitive psychotherapies: on working with client strengths. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20 (2), 135-144.

- Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Woodward, J. T. & Snyder, C. R. (2006). Hope in cognitive psychotherapies: on working with client strengths. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20 (2), 135-144.
- Cicchetti, D., Toth, L. T. & Lynch, M. (1995). Bowlby's dream becomes full circle: the application of the attachment theory to risk and psychopathology. In T.H. Ollendick & R.J. Prinz. *Advances in Clinical Child Psychology* (pp. 1-75). N.Y.: Plenum Press.
- Coleman, J. & Hagell, A. (2007). The nature of risk and resilience in adolescence. In J. Coleman & A. Hagell, *Adolescence, risk and resilience – against the odds*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (2007). *Relatório de avaliação da atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em perigo no ano de 2006*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, IP.
- Cooper, M. L., Shaver, P. R. & Collins, N. L. (1998). Attachment Styles, Emotion Regulation and Adjustment in Adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (5), 1380-1397.
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11 (2), 213-228.
- Delhaye, M., Kempnaers, C., Stroobants, R., Goossens, I. & Linkowski, P. (2013). Attachment and socio-emotional skills: a comparison of depressed inpatients, institutionalized delinquents and control adolescents. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 20 (5), 424-433.
- Duckworth, A.L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Farrington, D. P. (2004). O estudo de desenvolvimento da delinquência de Cambridge: principais resultados dos primeiros 40 anos. In António Castro Fonseca (Ed.) *Comportamento Anti-Social e Crime – da infância à idade adulta*. (pp. 413-461). Coimbra: Almedina.

- Fearon, R. P., Bakermans-Krannenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsey, A., Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure and disorganized attachment for children's externalizing symptoms: a meta-analytic study. *Child Development, 81* (2), 435-456.
- Feldman, D. B. & Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24* (3). 401-421.
- Foley, R. M. (2001). Academic characteristics of incarcerated youth and correctional programs: a literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9* (4), 248-259.
- Fonseca, A. C. (2004). Crianças e jovens em risco: análise de algumas questões atuais. In M. H. D. Silva, A. C. Fonseca, L. Alcoforado, M. M. Vilar & C. M. Vieira (Eds.) *Crianças e Jovens em Risco: da investigação à intervenção* (pp. 11-36). Coimbra: Almedina.
- Fonseca, A. C. (2004). Diferenças Individuais no desenvolvimento do comportamento anti-social: o contributo dos estudos longitudinais. In António Castro Fonseca (Ed.) *Comportamento Anti-Social e Crime – da infância à idade adulta*. (pp. 413-461). Coimbra: Almedina.
- Galambos, N. L., MacDonald, S. W. S., Naphtali, C., Cohen, A. & Frias, C. M. (2005). Cognitive performance differentiates selected aspects of psychosocial maturity in adolescence. *Developmental Neuropsychology, 28* (1), 473-492.
- Gilman, R., Dooley, J. & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25* (2), 166-178.
- Goodman, R. Ford. T., Simmons, H, Gatward, R. & Meltzer, H. (2000). Using The Strengths and Difficulties Questionnaire to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *British Journal of Psychiatry, 177*, 534-539.
- Groh, A. M., Roisman, G. I., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Krannenburg, M. J., Fearon, R. P. (2012). The significance of insecure and disorganized attachment

for children's internalizing symptoms: a meta-analytic study. *Child Development*, 83 (2), 591-610.

Groza, V., Ryan, S. D. & Thomas, S. (2008). Institutionalization, Romanian adoptions and executive functioning. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25, 185-204.

Guedeney, A. (2004a). A teoria da vinculação: a história e as personagens. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coord.) *Vinculação, Conceitos e Aplicações*, (pp. 22-32). Tradução de E. Pestana, Lisboa: Climepsi, 2004, (ed. Original, 2002, Paris: Masson).

Guedeney, N. (2004b). Conceitos chave da teoria da vinculação. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coord.) *Vinculação, Conceitos e Aplicações*, (pp. 33-44). Tradução de E. Pestana, Lisboa: Climepsi, 2004, (ed. Original, 2002, Paris: Masson).

Hagen, K. A., Myers, B. J. & Mackintosh, V. H. (2005). Hope, social support and behavioral problems in at-risk children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75 (2), 211-219.

Hamilton, C. E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, (71 (3), 690-694.

Hurley, K. D., Trout, A., Chmelka, M. B., Burns, B. J., Epstein, M. H., Thompson, R. W. & Daly, D. L. (2009). The changing mental health needs of youth admitted to residential group home care – comparing mental health status at admission in 1995 and 2004. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17 (3), 164-176.

Ingram, R. E. & Snyder, C. R. (2006). Blending the good and the bad: integrating positive psychology and cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20 (2), 117-121.

Instituto da Segurança Social (2009). *Plano de Intervenção Imediata. Relatório de caracterização das Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento em 2008*. Lisboa: Autor. Retirado em 23 de Novembro de 2009 de <http://www.cnpcjr.pt>

- Iselin, A. R., De Coster, J. & Salekin R. T. (2009). Maturity in adolescents and young adult offenders: the role of cognitive control. *Law and Human Behavior*, 33, 455-469.
- Jacobsen, T., Edelstein, W. & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30 (1), 112-124.
- Jiang, X., Huebner, E.S. & Hills, K.J. (2013). Parent attachment and early adolescents' life satisfaction: the mediating effect of hope. *Psychology in the Schools*, 50 (4), 340-352.
- Jogenelen, I., Carvalho, M., Mendes, T. & Soares, I. (2007). Vinculação na adolescência. In I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: teoria e avaliação* (pp. 99-120). Braga: Psiquilíbrios.
- Klap, K. (2008). The rehabilitation process for children and the role of the family. In F. Peters (Ed.), *Residential care and its alternatives: international perspectives*. (pp. 99-119). Sterling: Trentham Books.
- Lei n.º 147/99, de 01 de Setembro. Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, Aprova a alteração.....
- Lei n.º 166/99, de 16 de Setembro. Lei Tutelar Educativa, Aprova a alteração....
- Lis, S. (2000). Characteristics of attachment behavior in institution reared children. In P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.), *The organization of attachment relationships, maturation, culture and context* (pp. 141-170). Cambridge: University Press.
- Lopez, S. J. (2006). C. R. Snyder (1944-2006). *American Psychologist*, 61 (7), 719.
- Luna, B., Garver, K. E., Urban, T. A., Lazar, N. A. & Sweeney, J. A. (2004). Maturation of cognitive processes from late childhood to adulthood. *Child Development*, 75 (5), 1357-1372.
- Machado, T. S. (2003). Raciocínio operatório formal: o que se mantém do original da definição piagetiana? *Psychologica*, 32, 147-169.

- Machado, T. S. (2004). Vinculação e comportamentos anti-sociais. In A. C. Simões (Ed.), *Comportamento anti-social e crime: da infância à idade adulta*, (pp.291-321). Coimbra: Almedina.
- Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 5-28.
- Machado, T. S. (2009). Vinculação aos pais: retorno às origens. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (1), 139-156.
- Machado, T. S. (2012). Risco ambiental e desenvolvimento na infância: justificando a intervenção precoce. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI (1), 146-165.
- Machado, T. S. & Figueiredo, T. (2010). Representação da vinculação a pais, pares e professores – estudos preliminares do IPPA-R para crianças do ensino básico. In *I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 1384-1398). Braga: Universidade do Minho.
- Machado, T. S. & Fonseca, A. C. (2009). Desenvolvimento adaptativo em jovens portugueses: será significativa a relação com os pais? *INFAD Revista de Psicologia/International Journal of Developmental and Educational Psychology I* (3), 461-468.
- Machado, T. S. & Fonseca, A. C. (2011). Vinculação aos pais, ambiente familiar e percepção de competência e bem-estar em adolescentes portugueses. *Atas do II International Congress – Interfaces of Psychology; Quality of life...living with quality* (pp. 14-15). Évora: Universidade de Évora.
- Machado, T. S. & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: o estudo de Coimbra. *Psicologia e Educação*, VI (1). 97-115.
- Machado, T. S. & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: o estudo de Coimbra. *Psicologia e Educação*, VI (1), 97-115.
- Machado, T. S. & Reverendo, I. M. (2012). Regulação emocional em adolescentes (ERICA): estudo da relação com a percepção da aceitação-rejeição materna. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *12.º Colóquio Psicologia, Educação Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares*

contemporâneos através da investigação e da prática - Atas (pp. 1596-1610). Lisboa: ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Machado, T. S., Fonseca, A. C. & Queiroz, E. (2008). Vinculação aos Pais e problemas de internalização em adolescentes – dados de um estudo longitudinal. *INFAD Revista de Psicologia/International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1, 321-332.
- MacLean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 15, 853-884.
- Main, M. (1995). Introduction to the special section on attachment and psychopathology: 2. Overview of the field of attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychopathology*, 64 (2), 237-243.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90.
- Marques, S. & Pais-Ribeiro, J. L. (2006). Contribuição para o estudo psicométrico e estrutural da escala de esperança para crianças: Estudo preliminar. *Atas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Departamento de Psicologia da Universidade do Minho.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L. & Lopez, S. J. (2008a). O papel de variáveis psicológicas positivas na saúde mental em crianças e adolescentes: um estudo exploratório. *Psychologica*, 49, 78-90.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L. & Lopez, S. J. (2008b). Estabilidade temporal das Escalas de Esperança para Crianças e de Satisfação com a Vida para Estudantes. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 9 (2), 245-252.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L. & Lopez, S. J. (2009). Validation of a Portuguese version of the Children's Hope Scale. *School Psychology International*, 30 (5), 538-551.
- Marques, S. C.; Pais-Ribeiro, J. L. & Lopez, S. J. (2007). O papel de variáveis psicológicas positivas na saúde mental em crianças e adolescentes: um estudo exploratório. *Psychologica*, 49, 78-89.

- McLaughlin, K. A., Zeanah, C. H., Fox, N. A. & Nelson, C. A. (2012). Attachment security as a mechanism linking foster care placement to improved mental health outcomes in previously institutionalized children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53 (1), 46-55.
- McLaughlin, K. A., Zeanah, C. H., Fox, N. A. & Nelson, C. A. (2012). Attachment security as a mechanism linking foster care placement to improved mental health outcomes in previously institutionalized children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53 (1), 46-55.
- Mills, S. & Frost, N. (2007). Growing up in substitute care: risk and resilience factors for looked after young people and care leavers. In J. Coleman & A. Hagell, *Adolescence, risk and resilience – against the odds*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Ministério da Justiça (2009). *Direcção-Geral de Reinserção Social - Relatório de Atividades 2008*. Lisboa: Autor. Retirado em 23 de Novembro de 2009 de <http://www.dgrs.mj.pt>
- Ministério da Justiça/Direcção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (2013). *Síntese de dados estatísticos relativos aos Centros Educativos – março de 2013*. Em www.dgrs.mj.pt, consultado em maio de 2014.
- Ministério do Trabalho e Solidariedade Social/Instituto de Segurança Social (2013). *CASA 2012: Caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e*
- Mota & Matos (2008). Adolescência e institucionalização numa perspetiva de vinculação. *Psicologia e Sociedade*, 20 (3), 367-377.
- Mota & Matos (2010). Adolescentes institucionalizados: o papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 20 (3), 367-377.
- Muris, P. & Maas, A. (2004). Strengths and difficulties as correlates of attachment style in institutionalized and non-institutionalized children with below-average intellectual abilities. *Child Psychiatry and Human Development*, 34(4), 317-328.

- Ostroff, J. S., Woolverton, K. S., Berry, C. & Lesko, L. M. (1996). Use of the Mental Health Inventory With Adolescents: A Secondary Analysis of the Rand Health Insurance Study. *Psychological Assessment*, 8 (1), 105-107.
- Pais Ribeiro, J. L. (2001). Mental Health Inventory: um estudo de adaptação á população portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2 (1), 77-99.
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (1999). *A child's world: infancy through adolescence* [trad. port. *O mundo da criança*. Lisboa, McGrawhill, 2001].
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *Human development (8.th edition)*. [trad. brasileira. *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2008].
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *Human development (8.th edition)*. [trad. brasileira. *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2008].
- Penzerro, R.M. & Lein, L. (1995). Burning their bridges: disordered attachment and foster care discharge. *Child Welfare*, 74 (2), 341-366.
- Perdereau, F. & Atger, F. (2004). Avaliação da vinculação no adolescente e no adulto. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coord.) *Vinculação, Conceitos e Aplicações*, (pp. 33-44). Tradução de E. Pestana, Lisboa: Climepsi, 2004, (ed. Original, 2002, Paris: Masson).
- Petit, G. S. (2004). Violent children in developmental perspective – risk and protective factors and the mechanisms through which they (may) operate. *Current Directions in Psychological Science*, 13 (5), 194-197.
- Piaget, J. (1962/2001). Os estádios do desenvolvimento intelectual da criança. In A. Slater & D. Muir (Eds.). *The Blackwell Reader in Developmental Psychology*. [trad. port. *Psicologia do desenvolvimento* (pp. 55-63). Lisboa: Instituto Piaget, 2004].
- Rutter, M. (1997). Clinical implications of attachment concepts: retrospect and prospect. In L. Atkinson & K. J. Zucker (Eds.), *Attachment & Psychopathology* (pp. 17-45). NY: The Guildford Press.

- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: conceptual considerations, empirical findings and policy implications. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention (2nd ed.)* (pp. 651-682). New York: Cambridge Press.
- Rygaard, N. P. (2005). L'enfant abandonné. Guide de treatment des troubles de l'attachement. [trad. Port. *A criança abandonada*. Lisboa: Climepsi, 2006].
- Santos, B. S. (Dir.) (2004). *Os caminhos difíceis da “nova” justiça tutelar educativa: uma avaliação de dois anos de aplicação da Lei Tutelar Educativa*. Coimbra: Observatório Permanente da Justiça Portuguesa/C.E.S./Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Retirado em 23 de Novembro de 2009 de <http://www.opj.ces.uc.pt/pdf/tutelar.pdf>
- Schaffer, H. R. (2006). *Key concepts in developmental psychology*. London: Sage.
- Schoon, I. (2006). *Risk and resilience: adaptation in changing times*. Cambridge: University Press.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Shorey, H. S. & Snyder, C. R. (2006). The role of adult attachment in psychopathology and psychotherapy outcomes. *Review of General Psychology*, 10 (1), 1-20.
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Jang, X. & Lewin, M. R. (2003). The role of hope as mediator in recollected parenting, adult attachment and mental health. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22 (6), 685-715.
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Jang, X. & Lewin, M. R. (2003). The role of hope as mediator in recollected parenting, adult attachment and mental health. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22 (6), 685-715.
- Simsek, Z., Erol, N. Öztop, D. & Munir, K. (2007). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in Turkish orphanages compared with community controls. *Children and Youth Services Review*, 29, 883–899.

- Smyke, A. T., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Nelson, C. A., Guthrie, D. (2010). Placement in foster care enhances quality of attachment among young institutionalized children. *Child Development, 81* (1), 212-223.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*, 4, pp. 249-275.
- Snyder, C. R., Kenneth, A. L., Kluck, B. & Monsson, Y. (2006). Hope for rehabilitation and vice versa. *Rehabilitation Psychology, 51* (2), 89-112.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H. & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94* (4), 820-826.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H. & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94* (4), 820-826.
- Snyder, C.R., Lopez, S. J, Shorey, H. S., Rand, K. L. & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18* (2), 122-139.
- Soares, I. (2000). Introdução à Psicopatologia do Desenvolvimento: questões teóricas e de investigação. In I. Soares (Coord.) *Psicopatologia do Desenvolvimento. Trajetórias (In)Adaptativas ao longo da Vida* (pp.11-42). Coimbra: Quarteto.
- Soares, I., Carvalho, M., Dias, P., Rios, S. & Silva, J. (2007). Vinculação e Psicopatologia. In I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: teoria e avaliação* (pp. 193-240). Braga: Psiquilíbrios.
- Solomon, J. & George, C. (1999). The place of disorganization in attachment theory: linking classical observations with contemporary findings. In J. Solomon & C. George (Eds), *Attachment Disorganization*, (pp. 3-32). NY: The Guilford Press.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1988). *Adolescent Psychology: a developmental view* (2.nd ed.) [trad. port. *Psicologia do Adolescente – uma abordagem desenvolvimentista* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003].

- Sroufe, L. A. Egeland, B., Carlson, E. A. & Collins, W. A. (2005). *The developmental of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: The Guilford Press.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful homes: a replication in a sample of serious juvenile offenders. *Behavioral Sciences and the Law*, 18, 741-760.
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R. Homish, D. L. & Wei, E. (2001). Maltreatment of boys and the development of disruptive behavior. *Development and Psychopathology*, 13, 941-955.
- Taylor, L. M. (2005). *Introducing cognitive development*. East Sussex: Psychology Press.
- Tong, E. M., Fredrickson, B. L., Chang W. & Lim, Z. X. (2010). Re-examining hope: the roles of agency thinking and pathways thinking. *Cognition and Emotion*, 24 (7), 1207-1215.
- Torres, N., Maia, J., Veríssimo, M., Fernandes, M. & Silva, F. (2012). Attachment security representations in institutionalized children and children living in their families: links to problem behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 19, 25-36.
- Valle, M. F. Huebner, E. S. & Suldo S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44, 339-406.
- van Dulmen, M. H. M., & Ong, A. D. (2006). New methodological directions for the study of adolescent competence and adaptation. *Journal of Adolescence*, 29, 851-856.
- van IJzendoorn, M. H., Luijk, M. & Juffer, F. (2008). I. Q. of children growing up in children's homes – a meta-analysis on the I.Q. delays in orphanages. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54 (3), 341-366.
- Vieira, S. L. & Machado, T. S. (2010). Qualidade da vinculação e problemas de comportamento na infância: estudo com crianças e risco ambiental. In *I Seminário*

Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos. Braga: Universidade do Minho.

- Waters, E., Weinfield, N. S. & Hamilton, C. E. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: general discussion. *Child Development, 71* (3), 703-706.
- Weinfield, N. S, Ogawa, J. R. & Sroufe, L. A. (1997). Early attachment as a pathway to adolescent peer competence. *Journal of Research on Adolescence, 7* (3), 241-265.
- Weinfield, N. S, Sroufe, L. A. & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: continuity, discontinuity and their correlates. *Child Development, 71* (3), 695-702.
- Werner, E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention (2nd ed)*, (pp. 115-132). New York: Cambridge Press.
- White, K.J. (2008). Residential communities as a secure base. In F. Peters (Ed.). *Residential care and its alternatives: international perspectives*. (pp. 33-39). Sterling: Trentham Books.