

Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo (*)

CATARINA PINHEIRO MOTA (**)

PAULA MENA MATOS (***)

INTRODUÇÃO

O domínio afectivo e emocional das crianças e jovens institucionalizados em Portugal parece constituir uma temática ainda em crescimento no que se refere ao desenvolvimento de estudos empíricos. À luz da teoria da vinculação, o processo de institucionalização pode ser acompanhado de sentimentos de perda, abandono e solidão na medida em que implica o confronto com a

realidade de negligência e insensibilidade parental. A carência de uma base segura¹ potencia um mecanismo de insegurança emocional que poderá conduzir a trajectórias desenvolvimentais desadaptativas (Grossmann & Grossmann, 2004). No entanto, mesmo quando em presença de cenários de maus tratos, ou da percepção de negligência parental, seja ela de qualquer ordem, percebe-se que para os jovens, o estar inserido num seio familiar é de alguma forma um factor de organização interna e de protecção (Magalhães, 2004). Consideramos que conceber o modo como estes jovens encaram a “nova casa” é fundamental no seu percurso desenvolvimental psíquico e emocional. Torna-se relevante perceber que os factores de risco que frequentemente são associados à institucionalização podem ser atenuados quando são tidos em conta eventuais factores protectores relacionados com as circunstâncias contextuais e emocionais, tanto precedentes como no presente, dos jovens.

(*) O presente estudo integra um projecto de investigação mais alargado financiado pela FCT (Ref.^o PTDC/PSI/65416/2006).

(**) Psicóloga Clínica. Professora Auxiliar da Univ. de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Departamento de Educação e Psicologia – Edifício do CIFOP – Rua Dr. Manuel Cardona, Apartado 1013, 5001-558 Vila Real; Investigadora do Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. E-mail: catppmota@utad.pt

(***) Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto, Portugal; Tel. +351226079700; Fax. +3512260 79725; Investigadora do Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. E-mail: pmmatos@fpce.up.pt

¹ A *base segura* implica o sentimento de confiança em si que se prende com uma elaboração precoce de correspondência afectiva por parte de uma figura de apoio e protecção acessível e disponível (Bowlby, 1988).

A perspectiva de reorganização dos laços de vinculação e adaptação resiliente aponta para, em alguns casos, ser possível manter ligações afectivamente duradouras com figuras significativas alternativas, ultrapassando as barreiras do risco. Nesta medida, e assumindo uma perspectiva ecológica, consideramos que o desenvolvimento destes jovens pode ser pautado pela vivência com outras figuras significativas que podem dar respostas pessoais, afectivas e sociais de qualidade, potenciando um desenvolvimento adaptativo. As experiências relacionais com estas figuras cuidadoras vão criando uma organização interna que promove o desenvolvimento de modelos internos dinâmicos² mais positivos de si e dos outros nos jovens. De entre estas figuras apontamos a relação com os professores, os funcionários da escola, os pares e em especial os funcionários da instituição onde vivem (onde se incluem auxiliares, cuidadores, monitores e técnicos).

Note-se que para os adolescentes institucionalizados o relacionamento professor-aluno bem como a relação funcionário da escola-aluno são muitas vezes vistos como um prolongamento e, em alguns casos, um movimento compensatório das relações parentais (Davis, 2003). Estas figuras tornam-se mais activas e mesmo fundamentais no processo de regulação emocional e de integração psicossocial promovendo as competências dos jovens e permitindo ao mesmo tempo a expressão das emoções experienciadas. A percepção dos jovens de que os adultos estão dispostos a estabelecer uma relação é extremamente positiva no alcance das metas traçadas sejam elas a nível académico, social ou emocional (Wentzel, 2002).

Desta forma, sabemos que se a relação com as figuras que rodeiam os jovens institucionalizados é indispensável, a relação com o professor é apenas um exemplo, já que os jovens permanecem na escola grande parte do seu tempo. Quando existe disponibilidade e capacidade de escuta por parte do professor, os jovens sentem-se

mais seguros ficando receptivos a uma possível ligação futura. Trata-se de apelar aos sentimentos do jovem numa atitude empática e incondicionalmente aceite, realizando “um trabalho de ensino por dentro e por fora” (Amado, Ribeiro, Limão, & Pacheco, 2003). Neste sentido, a identificação afectiva com estas figuras pode ser relevante na natureza das trajectórias de vida potenciando o desenvolvimento da qualidade das relações com o exterior, nomeadamente através do desenvolvimento de competências de comunicação e confiança com os pares.

O grupo de pares representa para o jovem uma importante fonte de apoio e compreensão, no entanto estas relações mostram-se, em alguns casos, demasiado lábeis. Apesar de relevantes para o desenvolvimento psicoafectivo e social, geralmente são de pouca durabilidade e consistência, próprias de uma fase de experimentação e estruturação interna. Por isso, tal como o par amoroso, nesta fase não consideramos que se tratem de ligações que possam satisfazer os níveis de segurança necessários a vinculações seguras, embora sejam considerados marcos relevantes na construção emocional do jovem. No entanto, o grupo de pares parece representar um excelente cenário de aprendizagem de competências, de resolução de dificuldades, de autocontrolo e de manutenção da proximidade relacional. A aceitação do grupo no contexto escolar, e o sentimento de pertença ao mesmo mostram-se relevantes na predição das competências sociais e académicas, bem como da auto-estima (e.g., Gifford-Smith & Brownell, 2003). Dito de outra forma, os pares assumem uma parte importante na vida dos adolescentes pelo acompanhar das mudanças (cognitivas, socio-emocionais, familiares, vocacionais e de imagem de si próprio), desafiando o sentido da identidade e da auto-estima (Soares, 1990), mudanças estas que aumentam a capacidade dos adolescentes e dos seus pares para estabelecerem verdadeiras relações de vinculação entre si (Freeman & Brown, 2001; Nickerson & Nagle, 2005).

Por outro lado, as ligações de proximidade e afecto podem ainda ser proporcionadas pelos funcionários da instituição onde o jovem vive. As relações estabelecidas neste contexto podem alcançar a satisfação em muitas das dimensões vinculativas necessárias, conferindo ao jovem

² Os *modelos internos dinâmicos* integram mapas cognitivos, representações de esquemas que o indivíduo constrói e tem sobre si próprio e o seu comportamento, bem como dos outros e do mundo e cuja complexificação tende a aumentar (Bowlby, 1988).

uma maior sensação de confiança. Todavia esta ligação depara muitas vezes com dificuldades que se prendem com a despersonalização e falta de disponibilidade pessoal por parte dos adultos, o que inviabiliza a qualidade das relações com os jovens. Tal como apontam Yunes, Miranda, e Cuello (2004), muitas instituições apresentam um quadro de recursos humanos em número insuficiente, o que pressupõe dificuldades no cumprimento das tarefas. Por outro lado, poucos membros das equipas assumem a importância da prestação de cuidados emocionais e da educação para o crescimento psicológico enquanto objectivos primários do trabalho institucional. Ao mesmo tempo, e tal como aponta Carvalho (2002), o esquema de trabalho associado a um elevado absentismo, à rotatividade de funcionários e, ainda, a uma grande desproporcionalidade de número de jovens para um só cuidador, parecem dificultar a formação de vínculos estáveis e seguros.

Todavia a possibilidade dos jovens construírem relações estáveis e satisfatórias com o professor e outros adultos dentro da própria instituição pode fomentar o ser aceite, neste caso a sensação de “estar em casa”, reforçando o sentimento de pertença e desenvolvendo um processo resiliente. Deste modo, numa perspectiva sistémica o jovem institucionalizado, estando inserido no meio social, não está livre da influência de variadas figuras. Destaca-se a importância da sensibilidade e disponibilidade destes adultos, sejam eles professores, funcionários ou amigos podendo resultar numa importante fonte de organização interna dos afectos. Cuidar e educar com compromisso e responsabilidade social não depende da classe social ou do grau de escolaridade do profissional implicado, mas sim da capacidade de manifestar atitudes de empatia, reconhecer as necessidades do outro, expressar sentimentos de solidariedade, bem como impor regras e limites que reestruturam emocionalmente os jovens (Yunes, Miranda, & Cuello, 2004). O autocontrolo está implicitamente relacionado com a noção de regras que para estes adolescentes poderia conferir importantes noções de segurança e apoio pessoal. Em muitos casos sabemos que o contacto com o seio familiar é escasso ou mesmo insuficiente. Neste sentido, a verdadeira aceção

de família passa a ser criada, ainda que lentamente, em torno das figuras que os jovens percebem como securizantes e que muitas vezes estão física e emocionalmente próximas de si. A qualidade da ligação com os funcionários das instituições onde vivem é descrita, por isso, como uma variável relevante na potenciação da segurança dos jovens.

Hellinckx e Colton (1993) salientam a crescente importância da profissionalização dos apoios na institucionalização, a protecção social de crianças e jovens enquanto área a valorizar, introduzindo padrões de qualidade de serviços e o estudo das necessidades dos jovens por forma a adequar perfis de actuação. Quando o jovem tem a oportunidade de se sentir cuidado e protegido, ele está mais capaz de estabelecer relações afectivas com qualidade. Assiste-se a uma mudança na forma de encarar a vida, deixando de lutar pela sobrevivência para passar a ter objectivos de vida com metas afectivas sem limite.

ESTUDO EMPÍRICO

OBJECTIVOS

Realçando o papel desempenhado pelas ligações afectivas para além da família, o objectivo principal deste estudo prende-se com a análise da contribuição da qualidade das ligações estabelecidas com os professores e os funcionários da escola, os funcionários da instituição, bem como dos pares para a predição de competências sociais, como a empatia, a assertividade e o autocontrolo em adolescentes institucionalizados portugueses. Por outra parte, pretende-se testar o papel mediador da qualidade da relação com os pares na predição das competências sociais.

MÉTODO

Participantes

A amostra é composta por 109 adolescentes institucionalizados em casas de acolhimento e orfanatos, com um tempo de estadia na institui-

ção entre um espaço de meses (menos de 1 ano) e os 15 anos ($M_{\text{estadia na instituição em anos}}=6,02$; $DP=3,9$); 81 são do género feminino e 28 do género masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos ($M=16,19$; $DP=1,37$), e a frequentar o ensino secundário entre o 7º e o 12º ano ($M_{\text{ano de escolaridade}}=9,02$; $DP=1,65$).

Instrumentos

Inventory of Parent and Peer Attachment – IPPA (Armsden & Greenberg, 1987; Adaptação de Ferreira & Costa, 1998). O IPPA é um questionário de auto-relato que tem como objectivo avaliar a qualidade das relações de vinculação com os pais, pai e mãe respectivamente, assim como, com os pares aplicável a adolescentes e jovens adultos. Foi usada apenas a versão pares, sendo constituída por 25 itens com uma distribuição por 3 dimensões: *Confiança* (compreensão, respeito parental e confiança mútua – “Os meus amigos compreendem-me”); *Comunicação* (em extensão e qualidade – “Quando nós discutimos alguma coisa, os meus amigos têm em conta a minha opinião”); *Alienação* (detectando sentimentos de isolamento – “Falar dos meus problemas com os meus amigos faz-me sentir envergonhado”). A sua realização é feita mediante resposta tipo *Likert* com 6 pontos (desde o “Concordo Totalmente” ao “Discordo Totalmente”). A análise da consistência interna na presente amostra revelou valores adequados de consistência interna mediante o *alpha de Cronbach*: .82 para a dimensão alienação; .86 para comunicação e .86 para confiança. A análise factorial confirmatória revela que os principais índices de ajustamento indicam que o IPPA apresenta um ajustamento adequado, sendo que os valores de GFI (.967), AGFI (.929) e CFI (.975) denotam valores acima de .90, assim como os índices de RMR (.029) e RMSEA (.074) apresentam valores abaixo de .080 (Bollen, 1986; MacCallum, Widaman, Preacher, & Hong, 2001; Yuan, 2005).

Questionário de Ligação aos Professores e Funcionários – QLPF (Mota & Matos, 2005). Trata-se de um questionário de auto-relato construído na sequência das dificuldades em encontrar um instrumento capaz de avaliar a

qualidade das ligações a figuras afectivamente significativas para além das figuras parentais. Neste sentido, o questionário pretende avaliar a percepção da importância da ligação aos professores e funcionários da escola e funcionários da instituição. Foi construída uma versão original constituída por 14 itens distribuídos em duas dimensões – *professores*: “Fico triste quando algum professor se zanga comigo” e *funcionários da escola*: “Sinto que alguns dos funcionários da escola estão disponíveis para me ajudar”, sendo acrescentados mais 14 itens referentes aos *funcionários da instituição*: “Alguns funcionários da instituição onde ficam preocupados comigo”. Alguns instrumentos foram usados como referência para a definição dos itens do questionário, entre eles destaca-se a *Family Environment Scale – FES* (Moos & Moos, 1986, adaptado por Matos & Fontaine, 1992), que faz referência ao relacionamento familiar, assim como a *Escala do sentido de comunidade para adolescentes* (Zani, Cicognani, & Albanesi, 2001), relacionado com o sentido de comunidade e a percepção de segurança face ao sítio e das pessoas onde vive. Cada um dos itens utiliza uma escala de resposta tipo *Likert*, com seis alternativas de resposta, desde “Discordo Totalmente” a “Concordo Totalmente”. Os resultados obtidos nos testes, respectivamente, Teste de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)*=.744 e Teste de *Barlett*=976,34; $p=.000$, consideram preenchidos os requisitos básicos para a realização da análise factorial. Foi realizada uma *rotação varimax* em 3 componentes principais sendo que os resultados revelam que os itens não saturam nos factores originalmente propostos aquando da construção do instrumento (funcionários da instituição, professores e funcionários da escola), pelo que a estrutura se organiza em dois componentes, por um lado os funcionários da instituição (consistência interna de .88 mediante *alpha de Cronbach*) e por outro lado, professores e funcionários da escola (consistência interna de .88 mediante *alpha de Cronbach*); estrutura que por si só poderá fazer sentido se pensarmos que os adolescentes percebem a diferença de contextos, o que poderia ter implicações na forma como desenvolvem as suas ligações e laços afectivos.

Social Skills Questionnaire (Gresham & Elliott, 1990; Adaptação de Mota, Lemos, & Matos, no prelo). O *Social Skills Questionnaire* faz parte do *Social Skills Rating System* (SSRS), sistema de avaliação constituído por diversas escalas de registo do comportamento. Este sistema foi desenvolvido no intuito de satisfazer requisitos da avaliação da competência social e de servir de base para o planeamento de intervenções nesta área. Trata-se de um questionário de auto-relato, na sua versão para estudantes, de nível do 7º ao 12º ano. É constituído por 39 itens aos quais o aluno responde, incluindo 2 parâmetros, em primeiro lugar, à frequência do comportamento e, em segundo, à escala de importância, na qual o aluno especifica a importância dada a determinado comportamento. Os itens centram-se em comportamentos positivos e em competências pró-sociais, incluindo também uma breve avaliação de comportamentos problemáticos e a competência académica. O instrumento contempla a avaliação de quatro dimensões: compreensão, assertividade, empatia e autocontrolo. A análise da consistência interna foi realizada mediante o *alpha de Cronbach*, sendo calculada para as 4 dimensões separadamente: *cooperação* (“Ouço os adultos quando eles estão a falar comigo”), *assertividade* (“Faço amizades com facilidade”), *empatia* (“Digo coisas agradáveis aos outros quando eles fazem coisas bem”) e *autocontrolo* (“Ignoro os outros colegas quando eles me gozam ou insultam”), assim como para o total, a nível da frequência e importância, variando entre .58 e .87. Foi realizada a análise factorial exploratória mediante a *rotação varimax* com 4 componentes principais, onde os resultados revelam que alguns itens saturam em factores diferentes dos originalmente propostos pelos autores (item 3, 6, 9, 14, 19, 20, 31, 36 e 37). Mediante a análise factorial confirmatória de primeira e segunda ordem concluiu-se a pertinência da eliminação da dimensão cooperação, obtendo-se posteriormente valores dos índices de ajustamento adequados para o que seria teoricamente esperado (segundo Bollen, 1986; MacCallum, Widaman, Preacher, & Hong, 2001; Yuan, 2005, acima de .90 para AGFI, GFI, CFI e valores abaixo de .080 para os índices RMR e RMSEA) (Mota, Lemos, & Matos, no prelo).

Procedimento

Tratando-se de um estudo transversal, a recolha dos dados foi realizada num só momento em 13 instituições de acolhimento da região norte e centro de Portugal (sendo excluídas as instituições fechadas cujos jovens ingressaram por comportamentos desviantes). A aplicação teve lugar nas instituições fora do horário escolar, sendo realizada com a presença de um responsável da instituição e apoiada pela equipa de investigação. Aquando da administração foram apresentados os objectivos gerais do estudo, pelo que, tratando-se de uma administração colectiva, foram dadas instruções *standard* de esclarecimento no que diz respeito ao preenchimento dos questionários de auto-relato, realçando em todo momento o carácter sigiloso da informação inerente aos questionários, assim como a índole voluntária da participação no estudo. A ordem dos questionários foi invertida aleatoriamente no intuito de evitar o enviesamento dos resultados derivados do factor cansaço e sequência dos instrumentos.

Estratégia de análise de dados

Os dados foram analisados de acordo com um modelo de equações estruturais – SEM (programa EQS 6.1.). Esta análise combina em si os constructos das análises factoriais, análises de caminhos (*path analyses*) e regressões, compondo relações de causalidade e interdependência entre as variáveis, decompondo os efeitos totais em efeitos directos e indirectos e testando os índices de ajustamento no modelo global (Shipley, 1999). Tratando-se de uma técnica confirmatória, mais do que exploratória, pretendeu-se determinar a validade do modelo teórico construído neste estudo. Foi usado o método de máxima verosimilhança, tendo sido previamente testada a normalidade da amostra em estudo. O modelo apresentou índices de ajustamento dentro dos valores críticos, a referir GFI, AGFI e CFI acima de .90, assim como os índices de RMR e RMSEA com valores abaixo de .080, segundo autores como Byrne (2006). A magnitude dos valores observados, descritos mais adiante, constituem os valores β significativos e estandardizados.

RESULTADOS

Analisando os resultados apresentados na Figura 1, observamos que a qualidade da ligação estabelecida com os funcionários da escola e os professores se mostra positivamente relacionada com a comunicação e confiança na relação com os pares (.42). Por outra parte, a qualidade das ligações aos pares manifesta um efeito positivo na empatia e na assertividade (.39), sendo que estas competências pela sua associação ao estabelecimento de relações e à maior facilidade de expressão dos sentimentos, deixam adivinhar um efeito significativo na adaptação psicossocial dos jovens.

A análise segundo o *Sobel Test* (Baron & Kenny, 1986) permitiu observar a inexistência de efeitos mediadores da qualidade da ligação aos professores e funcionários da escola para as competências sociais através da qualidade da ligação aos pares. Todavia analisando a decomposição dos efeitos (mediante o valor de β estandardizado, o erro no seu valor não estandardizado e a probabilidade com significância de 0.5) constatou-se a existência de efeitos indirectos (.16) (Preacher & Hayes, 2004).

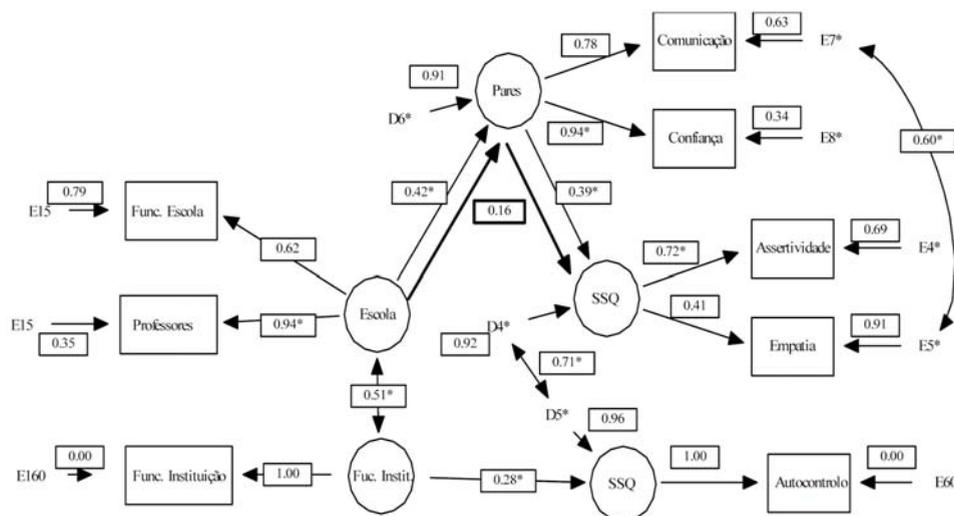
Por último, acrescentamos ainda que a qualidade da relação estabelecida com os funcionários

da instituição apresenta um efeito positivo na competência de autocontrolo (.28), facto que nos leva a pensar que os funcionários da instituição enquanto figuras extremamente presentes na vida dos adolescentes potenciam alguma capacidade de resolução e ponderação face às diversas situações.

Apontamos ainda o facto de que as análises comportaram inicialmente todas variáveis tendo em conta as dimensões originais de cada instrumento no intuito de perceber quais as relações que fariam sentido de acordo com as predições teóricas, e se a presença destas variáveis estaria ajustada para responder às principais questões deste estudo. Contudo uma das dimensões foi retirada do modelo, a dimensão de alienação, na ligação aos pares. A decisão de remover esta variável prendeu-se com o facto de não se encontrar suficientemente correlacionada com as demais variáveis da dimensão, não garantindo que todas as variáveis estivessem a ser medidas em apenas um constructo. Por outra parte a presença desta dimensão inserida na respectiva variável impediu a obtenção de índices de ajustamento adequados que permitissem compreender a relevância das variáveis relacionais nas competências sociais.

FIGURA 1

Modelo final representativo da influência da ligação aos professores e funcionários da escola, funcionários da instituição e pares nas competências sociais dos adolescentes institucionalizados



Nota. $\chi^2(16)=18, 9; p=.227$ CFI=.977; RMR=.030; RMSEA=.059; \longrightarrow Efeito Indirecto

DISCUSSÃO

De acordo com o que poderíamos esperar e tendo como base a teoria da vinculação, a qualidade da relação desenvolvida com os adultos significativos potencializaria uma percepção positiva de si enquanto figura merecedora de apoio emocional. Todavia lembramos que a institucionalização implica para o jovem o deslocamento dos seus contextos afectivos, estando muitas vezes as figuras parentais estreitamente ligadas com a idealização de suporte afectivo. Por conseguinte, podemos equacionar que talvez a qualidade da ligação criada com os adultos da escola possa inicialmente suscitar sentimentos de revolta ou eventual culpabilidade face à institucionalização. Esta questão levanta frequentemente barreiras emocionais impedindo os jovens de aceitar o apoio emocional dos professores e dos funcionários da escola por receio de enfrentar novas perdas (Schuengel & van Ijzendoorn, 2001). Crittenden (1992) sugere a este propósito que os adolescentes institucionalizados, que desencadeiam comportamentos agressivos ou hostis, mostram expressões maladaptativas de um desejo de proximidade e aceitação. Justamente de acordo com esta autora, a forma como estes adolescentes gerem as suas relações baseia-se nos modelos internos criados nas suas experiências de vinculação passadas. Em função dessas experiências, muitas vezes de cuidados ambivalentes e inconsistentes, negligência, abuso ou agressão, as crianças e jovens constroem os significados da figura de vinculação. Nesta medida, não é estranho por isso perceber que mesmo na presença de uma qualidade da relação, mais empática e sensível, seja moroso para os adolescentes sentirem-se queridos e canalizarem a agressão e a violência para comportamentos de vinculação. Tomacz (2001) refere que adolescentes que sofreram qualquer tipo de maus-tratos parecem ter mais dificuldades em deixar-se ajudar, logo o desenvolvimento de relações com os funcionários, em que esteja presente um envolvimento afectivo e ligações de vinculação segura durante a permanência dos jovens na escola pode ser um experiência emocional relevante e uma “segunda

oportunidade” para a construção de modelos internos adaptativos.

Os resultados do presente estudo vêm ao encontro desta questão na medida em que a qualidade da ligação aos funcionários da escola e aos professores prediz directamente a qualidade da ligação desenvolvida com os pares e um efeito indirecto no desenvolvimento das competências de empatia e assertividade. Desta feita, adolescentes menos defensivos sugerem uma maior disponibilidade emocional, o que se reflecte na qualidade da relação com os professores e funcionários da escola, denotando por sua vez mais predisposição para se relacionarem com os pares, sendo estes encarados muitas vezes com simetria nas vivências emocionais. Por conseguinte, adolescentes institucionalizados que sentem proximidade nas relações com os pares, estão mais capazes de expressar as suas ideias e sentimentos envolvendo-se de forma positiva e empática na relação com os demais, não sendo estranho, por isso, que este sentimento de pertença e de realização potencie o desenvolvimento de competências sociais nestes jovens.

Por último, sublinhamos ainda neste modelo a introdução de uma nova figura que revelou ser importante para os adolescentes institucionalizados; falamos dos funcionários da instituição (onde se incluem directores, técnicos e auxiliares) que se destacaram pelo seu efeito positivo sobre as competências sociais, nomeadamente pelo efeito no autocontrolo. Nesta medida, constatamos que os funcionários da instituição representam um importante papel no trabalho interno destes jovens, potenciando o desenvolvimento de limites internos e externos que se traduzem em indicadores de maturidade. A proximidade que pauta esta relação advém de uma vivência diária com os jovens, pelo que os funcionários da instituição podem ser mais ou menos percebidos num papel de parentalidade sempre que se encontram disponíveis para conter as angústias, medos, expectativas e alegrias dos jovens. Destacamos que a qualidade desta relação para além de carinho e afecto aporta também elementos referentes aos limites sendo consideradas questões extremamente organizadoras no mundo destes jovens.

Nesta medida jovens cujo autocontrolo é baixo tornam-se mais vulneráveis para desajustamentos

futuros, condicionando possivelmente o desenvolvimento relacional (Loeber, 1990). Contudo Hughes, Cavell, e Jackson (1999) referem nos seus estudos longitudinais a influência das relações de suporte entre os jovens e os adultos significativos, concluindo que relações positivas atenuavam de forma relevante a falta de autocontrolo (nomeadamente comportamentos agressivos) com os professores e o grupo de pares. Hamre e Pianta (2001) testaram um modelo similar com vista a moderar o risco de jovens com défice de autocontrolo. Os resultados revelaram que os relacionamentos com os adultos significativos (onde se incluem professores, funcionários da escola e da instituição) caracterizados pelo menor conflito e dependência prediziam baixo risco de infrações disciplinares, suspensões escolares bem como uma relação mais positiva com os professores. Deste modo, a figura dos funcionários da instituição acresce em muitas situações a segurança que os jovens podem desenvolver nas suas relações, e esta questão torna-se ainda mais pertinente se tivermos em conta jovens provenientes de configurações familiares menos convencionais como é o caso da institucionalização. Schuengel e van Ijzendoorn (2001) suportam esta ideia na medida em que a qualidade da relação estabelecida pelos funcionários da instituição pode ser um indicador do ajustamento pessoal e social dos adolescentes. Por conseguinte, e segundo os autores, as necessidades afectivas parecem ser tão fortes que a ligação com os diversos funcionários como os auxiliares ou os cozinheiros (mesmo que o seu papel na instituição não se prenda com a intervenção terapêutica) pode resultar num importante suporte para os adolescentes. Em qualquer caso, a segurança aportada por qualquer funcionário da instituição pode ter consequências terapêuticas muito benéficas na forma como os adolescentes se relacionam com o exterior.

Em suma, o presente trabalho permitiu reflectir sobre alguns aspectos fundamentais para o conhecimento da organização emocional e social no processo de institucionalização. Apontamos as relações com figuras exteriores à família, nomeadamente o contexto escolar e especialmente as relações na institucionalização que aparecem na literatura pouco referenciadas

enquanto predictoras de uma base segura permitindo o desenvolvimento da assertividade, empatia e autocontrolo. Desta forma, pretendeu-se aportar uma visão sobre a importância da relação estabelecida com os professores, funcionários da escola e funcionários da instituição, dando relevância ao seu contributo no crescimento e na diferenciação pessoal dos adolescentes institucionalizados. Ressalta-se que a qualidade da relação com estas figuras significativas pode inclusive assumir contornos compensatórios em especial com adolescentes cujos contextos apresentam graus de risco consideráveis.

Neste sentido, algumas indicações futuras de investigação poderiam ir ao encontro de análises comparativas da qualidade das relações estabelecidas em diferentes contextos familiares, alargando o número de participantes (o número de instituições), bem como as variáveis preditas para além das competências sociais (nomeadamente estratégias de *coping*, a auto-estima, entre outros). Por último, o modelo construído teve como base um pressuposto teórico, pelo que salientamos algumas limitações que se prenderam com o facto de ser um estudo transversal, não permitindo uma comparação dos resultados observados ao longo do tempo. Da mesma forma, poderiam ter sido feitas associações bidireccionais nas variáveis relacionais no intuito de garantir a medida de um constructo, contudo, o modelo apenas representou ligações unidireccionais, assumindo-se esta intencionalidade à luz de uma base teórica. Como abordagem final, ressaltamos que o presente estudo permitiu o uso de uma técnica que não só determina a variância e testa a significância de variáveis observadas, mas também trabalha com variáveis latentes. Ao mesmo tempo possibilitou a elaboração de modelos concorrentes, considerando a análise dos erros e observação dos índices de modificação permitindo indicar modelos alternativos (Mitchell, 1992).

REFERÊNCIAS

- Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Departamento da Educação Básica: Grafis CRL.

- 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*, 427-454.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Bollen, K. A. (1986). Sample size and Bentler and Bonett's nonnormed fit index. *Psychometrika, 51*, 375-377.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. London: Basic Books.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modelling with EQS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carvalho, A. M. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: Possibilidades e desafios. In E. Rocha Lordelo, A. M. Almeida Carvalho, & S. H. Koller (Eds.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo/Salvador: Casa do Psicólogo & UFBA.
- Crittenden, P. M. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology, 4*, 209-243.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*, 207-234.
- Ferreira, M., & Costa, M. E. (1998). *Inventory of peer and parental attachment*. Adaptação do instrumento. Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Freeman, H., & Brown, B. B. (2001). Primary attachment to parents and peers during adolescence: Differences by attachment style. *Journal of Youth and Adolescence, 30*, 653-675.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (2004). Universality of human social attachment as an adaptive process. In C. S. Carter, L. Ahnert, K. E. Grossmann, S. B. Hrdy, M. E. Lamb, S. W. Porges, & N. Sachser (Eds.), *Attachment and bonding: A new synthesis*. Dahlem Workshop Report 92 (pp. 199-229). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Hellinckx, W., & Colton, M. (1993). Residential and foster care in the E.C. In M. Colton & W. Hellinckx (Eds.), *Child care in the EC*. Aldershot: Arena.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationship on childhood aggression: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*, 173-184.
- Loeber, R. (1990). Development ad risk factors of juvenile antisocial behaviour and delinquency. *Clinical Psychology Review, 10*, 1-42.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., & Hong, S. (2001). Sample size in factor analyses: The role of model error. *Multivariate Behavioral Research, 36*, 611-637.
- Magalhães, T. (2004). *Maus tratos em crianças e jovens* (3ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Matos, P. M., & Fontaine, M. (1992). *Family environment scale – FES. Adaptação portuguesa. Manuscrito não-publicado*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Mitchell, R. J. (1992). Testing evolutionary and ecological hypotheses using pat analysis and structural equation modelling. *Functional Ecology, 6*, 123-129.
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2005). *Questionário de ligação a professores e funcionários – QLPP*. Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Mota, C. P., Lemos, M., & Matos, P. M. (no prelo). Propriedades psicométricas do social skills questionnaire – Versão portuguesa da forma para estudantes (7º-12º). *Spanish Journal of Psychology*.
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 25*, 223-249.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 4*, 717-731.

- Schuengel, C., & van Ijzendoorn, M. H. (2001). Attachment in mental health institutions: A critical review of assumptions, clinical implications, and research strategies. *Attachment & Human Development, 3*, 304-323.
- Shiple, B. (1999). Testing causal explanations in organismal biology: Causation, correlation and structural equation modelling. *Oikos, 86*, 374-382.
- Soares, I. (1990). O grupo de pares e a amizade. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação em jovens* (pp. 93-138). Lisboa: Universidade Aberta.
- Tolmacz, R. (2001). The secure-base function in a therapeutic community for adolescents. *Therapeutic Communities, 22*, 115-130.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*, 287-301.
- Yuan, K. H. (2005). Fit indices versus test statistics. *Multivariate Behavioral Research, 40*, 115-148.
- Yunes, M. A. M., Miranda, A. T., & Cuello, S. E. S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S. H. Koller (Ed.), *Abordagem ecológica do desenvolvimento humano: Experiência no Brasil* (pp. 193-214). Editora Casa do Psicólogo.
- Zani, B., Cicognani, E., & Albanesi, C. (2001). Adolescents' sense of community and feeling of unsafety in urban environment. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 11*, 475-489.

RESUMO

Numa perspectiva ecológica foram analisadas as percepções de 109 adolescentes institucionalizados ($M_{idade}=16,19$; $DP=1,37$) relativas à qualidade das relações estabelecidas com adultos significativos na escola (professores e funcionários), bem como com funcionários da instituição. Este estudo teve como objectivo determinar o contributo das variáveis relacionais na predição de competências sociais tais como a assertividade, a empatia e o autocontrolo. Pretendeu-se ainda testar o papel mediador da qualidade da relação com os pares na predição das

competências sociais. A análise mediante equações estruturais identificou um modelo capaz de prever uma contribuição indirecta dos professores e funcionários da escola na assertividade e na empatia, enquanto a qualidade da relação com os pares apresentou um efeito directo nas mesmas variáveis. Não foi confirmado o papel mediador da qualidade da relação aos pares na associação entre a qualidade da relação com professores e os funcionários da escola e o desenvolvimento de competências sociais. No entanto, encontrou-se um efeito directo da qualidade da relação com os funcionários da instituição nas competências de autocontrolo. Adolescentes institucionalizados parecem ser sensíveis à qualidade da relação que estabelecem com adultos significativos para além da família, percebendo diferentes papéis nos adultos do contexto escolar e da instituição permitindo-lhes desenvolver diferentes competências sociais.

Palavras-chave: Competências sociais, Funcionários da escola e instituição, Institucionalização, Pares, Professores.

ABSTRACT

Institutionalized adolescents were analysed beyond family relationships, considering, according to an ecological perspective, relationships with significant adults in school (teachers and school staff) as well as with adults from institution staff. This study aims to determine the contribution of relational variables in the prediction of social skills like assertiveness, empathy and self-control in 109 institutionalized adolescents ($M_{age}=16,19$; $SD=1,37$). Besides that we also intend to test the mediational role of peer relationship to predict social skills. Structural equation modelling identified a model able to predict an indirect contribution of teachers and school staff in assertion and empathy, while peer relationship presents a direct effect on these variables. However we can't confirm the mediator role of peer relationship in the association between quality of the relationship with teachers and school staff and development of social skills. Furthermore we find a direct effect of quality of relationships with institution staff on self-control skills. Institutionalized adolescents seem to be very sensitive to the quality of relationship with significant adults beyond family, perceiving different roles in adults from school and institutional context that permit development of different social skills.

Key-words: Institution staff, Institutionalization, Peers, School staff, Social skills, Teachers.