

ISCTE  IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**A precisão das meta-representações do *Self* dos jovens em acolhimento
residencial, no âmbito da relação com o educador de referência**

Patrícia Alexandra Martinho da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia
Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Doutora Carla Sofia Carvalho de Freitas Silva, Investigadora
Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, CIS-IUL

Coorientadora:

Professora Doutora Maria Manuela de Amorim Calheiros, Professora Associada
Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Setembro, 2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, começo por agradecer à minha orientadora Dr.^a Carla Silva, por toda a partilha de conhecimentos, pela sua disponibilidade e por ter sido ao longo deste ano um apoio incansável em todos os momentos, principalmente nos de maior dificuldade, incerteza e desencorajamento. Foi sem dúvida um Exemplo muito importante para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, o maior obrigada por me permitirem realizar este sonho e por serem o meu pilar em todos os momentos da minha vida. A pessoa que sou hoje é fruto de todos os conhecimentos, partilhas, educação e amor que sempre me transmitiram.

Aos meus irmãos, por serem os melhores companheiros de vida que se pode ter. Por todos os momentos de riso e partilha, que serão sempre só perceptíveis aos nossos olhos e por nós. Obrigada pelo brilho e leveza que dão à vida.

À Cláudia, à Bion e à Catarina, pela amizade tão pura e forte, que temos. Obrigada por estarem sempre à distância de uma mensagem ou chamada, por todos os momentos que partilhamos, por estarem sempre ao meu lado e pela paciência constante para ouvirem todos os meus desabafos.

Aos meus amigos de sempre, em especial ao Luís, à Andreia, à Joana e à Catarina, por compreenderem todas as recusas para ir ao café porque tinha de trabalhar, pelo apoio incondicional e por poder contar sempre com vocês, seja em que momento ou situação for.

À Marta, por ter o dom de me transmitir a confiança que preciso, no momento certo.

À Lucy, à Filipa e à Sara, por terem sido as minhas parceiras estes dois anos e por terem dado cor à minha vinda para Lisboa. Mesmo nos momentos mais difíceis nunca faltaram risadas e bom humor. Obrigada por me terem escolhido para o vosso grupo, no primeiro dia de aulas.

Aos meus colegas de casa, por serem a minha segunda família e pela partilha de tantas experiências e bons momentos.

O meu mais sincero agradecimento a todas as pessoas, sejam amigos e/ou família que me acompanharam não só este ano, mas a vida toda.

RESUMO

A investigação acerca do papel das relações significativas nos processos de construção do *Self* assume particular importância no caso dos jovens em acolhimento residencial. Estando afastados do seu ambiente familiar, estes jovens estão expostos a contextos relacionais e educativos, em que a relação com os educadores poderá ter implicações importantes para o *Self*. Este estudo visa analisar o papel moderador da percepção dos jovens em acolhimento residencial acerca da sua relação com o educador de referência, em termos de *Suporte* e de *Interações Negativas*, na associação entre as representações que o educador tem dos jovens (i.e., hetero-representações) e as percepções dos jovens acerca dessas representações (i.e., meta-representações). Uma amostra de 150 jovens com idade entre os 11 e os 25 anos ($M = 15.99$, $DP = 2.28$) preencheu questionários de autorrelato para avaliar as suas meta-representações e percepções da relação com o educador. Os respetivos educadores de referência preencheram um questionário para avaliar as hetero-representações. Os resultados indicaram uma precisão das meta-representações dos jovens apenas nas dimensões que incluem atributos mais observáveis (i.e., Social, Competente e Comportamental). Não se observaram efeitos de moderação das dimensões relacionais nas associações entre as hetero- e as meta-representações. Contudo, a percepção de *Suporte* estava positivamente associada às dimensões Social, Competente, e Relacional das meta-representações, enquanto a percepção de *Interações Negativas* estava negativamente associada a essas dimensões, e positivamente associada à dimensão Comportamental das meta-representações. Estes resultados enfatizam a importância da relação jovem-educador para o processo de construção do *Self* nos jovens em acolhimento residencial.

Palavras-chave: Acolhimento residencial; Jovens; Self; Hetero-representações; Meta-representações; Relação jovem-educador

ABSTRACT

Research about the role of significant relationships on the processes of construction of the *Self* is particularly important in the case of youth in residential care. Being apart from their family environment, these youth are exposed to relational and educational contexts, where the relationship with caregivers can have important implications for the Self. This study aims to analyse the moderating role of residential care youth's perception about their relationship with their reference caregiver, in terms of support and negative interactions, in the association between caregivers' representations of the youth (i.e., hetero-representations) and youth's perceptions about those representations (i.e., meta-representations). A sample of 150 youth aged between 11 and 25 years ($M = 15.99$, $SD = 2.28$) filled out self-report questionnaires to evaluate their meta-representations and perceptions of their relationship with the caregiver. Youth's reference caregivers filled out a questionnaire to evaluate hetero-representations. The results indicated a precision in youth's meta-representations only in dimensions that include more observable attributes (i.e., Social, Competent, and Behavioral). No moderation effects of the relational dimensions in associations between hetero- and meta-representations were found. However, perceived support in the youth-caregiver relationships was positively associated with the Social, Competent, and Relational dimensions of youth's meta-representations, while the perception of negative interactions was negatively associated with these meta-representation dimensions, and positively associated with the Behavioral dimension of youth's meta-representations. These results emphasize the importance of the youth-caregiver relationship for the processes of Self construction of youth in residential care.

Keywords: Residential Care; Youth; Self; Hetero-Representations; Meta-Representations; Youth-caregiver Relationship

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE DE TABELAS	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
INTRODUÇÃO	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Self	3
1.1. A construção social do Self	4
1.2. Construção do Self na adolescência: aspetos desenvolvimentais	6
2. Construção do <i>Self</i> nos jovens em contexto de acolhimento residencial	7
2.1. Acolhimento residencial como contexto de desenvolvimento do <i>Self</i>	7
2.2. O papel dos educadores	8
II. PROBLEMAS DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E HIPÓTESES DO ESTUDO	10
III. MÉTODO	12
1. Participantes	12
2. Instrumentos	13
1.3. Questionário de Avaliação das Hetero-representações	13
1.4. Questionário de Avaliação das Meta-representações	13
1.5. <i>Network of Relationships Inventory</i>	14
3. Procedimento de recolha de dados	14
4. Procedimento de análise de dados	15
IV. RESULTADOS	17
1. Estatística descritiva e correlações bivariadas	17
2. Papel moderador da perceção de suporte na relação jovem-educador na associação entre hetero- e meta-representações	20
3. Papel moderador da perceção de interações negativas na relação jovem-educador na associação entre hetero- e meta-representações	22
V. DISCUSSÃO	25
1. Precisão das meta-representações	26
2. Associações entre dimensões da relação do jovem com o educador e dimensões das meta-representações	30
3. Limitações, pontos fortes, e implicações práticas do estudo	31
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Estatística descritiva (M e DP) e correlações bivariadas</i>	19
Tabela 2. <i>Resultados não estandardizados dos modelos de moderação da percepção de Suporte na relação com o educador na associação entre HR e MR</i>	20
Tabela 3. <i>Resultados não estandardizados dos modelos de moderação da percepção de Interações Negativas na relação com o educador na associação entre HR e MR</i>	23

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Modelo de moderação da percepção dos jovens acerca da sua relação com o educador de referência, na associação entre as Hetero-representações e as Meta-representações	11
--	----

INTRODUÇÃO

Todos os indivíduos são dotados de atributos pessoais e únicos que o tornam singular e particular (Harré, 1998; Rasesa, Guanaes & Japur, 2004). Esta individualidade, constituída por um conjunto de traços, características pessoais, e papéis sociais é denominada de *Self* (Oyserman, Elmore & Smith, 2012), e inclui o conjunto do conhecimento que cada indivíduo tem acerca de si. Este conhecimento é adquirido ao longo do desenvolvimento, à medida que os indivíduos processam a informação decorrente das suas experiências sociais, formando múltiplas autorrepresentações que vão sendo integradas no autoconceito, e organizadas em domínios específicos (Baumeister, 1998; McConnell, 2011; Oosterwegel & Oppenheimer, 2002). As autorrepresentações são, assim, construídas nos contextos sociais em que o indivíduo se move, através das interações com os outros (Harter, 2015). O *Self* é, portanto, inerentemente relacional, pelo que, para o compreender, é necessário ter em consideração o contexto relacional em que ele existe (Carmichael, Tsai, Smith, Capraïello, & Reis, 2007).

A natureza social do *Self* foi enfatizada pelos teóricos do Interacionismo Simbólico (Cooley, 1902; Mead, 1934), segundo os quais o *Self* constrói-se através das trocas linguísticas que ocorrem nas interações sociais. Dentro do universo de relações sociais do indivíduo, os outros significativos são os que têm uma maior influência no processo de construção do *Self*, propondo que seria através do contacto regular com as pessoas consideradas significativas que o indivíduo toma consciência de si próprio em relação aos outros e vai construindo o seu autoconhecimento (Cooley, 1902; Silva & Calheiros, 2018; Silva, Calheiros, & Carvalho, 2016). Para ilustrar esta influência dos outros significativos, Cooley (1902) propôs o modelo *Looking-Glass Self Hypothesis*, segundo a qual as autorrepresentações são influenciadas pelas representações que os outros significativos têm sobre o indivíduo (i.e., hetero-representações) através das perceções do indivíduo acerca de como é visto pelas pessoas significativas (meta-representações).

Contudo, embora estudos anteriores com populações normativas em contexto familiar tenham obtido suporte empírico para a associação entre as hetero- e as autorrepresentações, a associação entre as hetero- e as meta-representações não tem sido demonstrada de forma consistente (Cook & Douglas, 1998; Shrauger & Shoenemen, 1979). A discrepância entre as hetero- e as meta-representações pode ser explicada por variáveis relacionais, que, ao determinarem a forma como a informação acerca das hetero-representações é comunicada na relação, podem assim condicionar a informação que é incorporada nas meta-representações (Cook & Douglas, 1998; Nurra & Pansu, 2009). Salienta-se assim a importância de se analisar

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

dimensões relacionais como moderadores da associação entre as hetero- e as meta-representações.

Estes processos de construção do *Self* assumem uma relevância particular no caso dos jovens em acolhimento residencial. Tendo sido afastados da sua família e colocados em instituições de acolhimento residencial, como medida de proteção, estes jovens estão expostos a contextos educativos e relacionais específicos em que os educadores podem ter implicações importantes para a construção das suas autorrepresentações (Calheiros, Garrido, Lopes & Patrício, 2015; Garrido, Calheiros, Patrício & Lopes, 2016; Kools, 1997; Mota & Matos, 2015). Contudo, apesar de ser reconhecido o papel central do *Self* no ajustamento psicossocial destes jovens (Patrício, Calheiros & Martins, 2016), os estudos acerca dos processos de construção do *Self* neste contexto específico de desenvolvimento têm sido escassos. Com o objetivo de contribuir para colmatar esta lacuna na literatura e para o esclarecimento da inconsistência dos resultados acerca da associação entre as hetero- e as meta-representações, pretende-se com este estudo analisar o papel moderador da qualidade da relação entre os jovens e o seu educador na associação entre as hetero-representações dos educadores e as meta-representações dos jovens. Este estudo está enquadrado num projeto mais abrangente, intitulado “Imagens sociais, clima organizacional e qualidade das relações em acolhimento residencial: Desenho, implementação e avaliação de um programa de intervenção”, financiado pela FCT/FEDER (Referência de projeto n.º 30373— AAC 02/SAICT/2017).

Tendo em vista o objetivo proposto, organizou-se esta tese em cinco capítulos. O primeiro diz respeito ao enquadramento teórico desta tese, que se foca na contextualização teórica e empírica do *Self* enquanto construção social, com enfoque na fase da adolescência e no contexto de acolhimento residencial, bem como na importância da relação entre jovem e educador para os processos de construção do *Self* destes jovens. No segundo capítulo serão apresentados os problemas de investigação, os objetivos e as hipóteses deste estudo. No terceiro capítulo será apresentado o método, incluindo a caracterização dos participantes do estudo e dos instrumentos utilizados, e a descrição do procedimento de recolha e análise de dados. No quarto capítulo serão apresentados os resultados da investigação e, por fim, no quinto capítulo constará a interpretação e a discussão dos resultados à luz da literatura existente, e uma alusão às limitações, aos pontos fortes, e às implicações práticas do estudo.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Self

Cada pessoa apresenta um conjunto de atributos pessoais e singulares que, apesar de instáveis e predispostos a mudanças, lhe conferem a sua singularidade e individualidade (Rasera, Guanaes & Japur, 2004; Harré, 1998). O *Self* compreende a individualidade de cada um na sua totalidade e abrange dois aspetos, o *eu* que pensa, observa e compreende (i.e., *I Self*) e o *Eu* que é objeto da atenção do próprio e dos outros (i.e., *Me Self*) (James, 1890, 1892; Oyserman et al., 2012). Nesta linha de pensamento, Linville e Carlston (1994) consideram que o conceito de “conhecedor do *Self*”/*knower Self*” consiste num conhecimento que é conseguido de forma processual e é responsável pelas ações, pensamentos e sentimentos dos indivíduos. Por outro lado, defendem que o conceito de “*Self* conhecido/*known Self*” compreende o conhecimento que cada sujeito tem sobre si próprio.

O *Self* é constituído pelos traços, características pessoais, relações interpessoais, papéis que cada indivíduo desempenha na sociedade e nos grupos sociais a que pertence, características essas que contribuem para a construção da sua própria individualidade e autenticidade (Harter, 2015; Rasera, Guanaes & Japur, 2004). Para além de ser flexível, o *Self* vai-se construindo ao longo tempo e em função das experiências vividas pelas pessoas nos diversos contextos sociais em que estão inseridas (Jacobs, Bleeker, & Constantino, 2003). Além disso, correspondendo à consciência que os indivíduos têm acerca das facetas da sua identidade, está na origem das suas motivações, desempenhando um papel ativo na regulação do comportamento e das emoções (Bushman & Baumeister, 2014; Oyserman et al., 2012).

O conhecimento que os indivíduos constroem acerca de si próprios resulta no autoconceito. O autoconceito é concetualizado como um sistema cognitivo, multidimensional, e dinâmico, em que a informação acerca do *Self* está organizada em múltiplas autorrepresentações diferenciadas e integradas em domínios específicos (Horowitz, 2000; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993, 2002), reunindo todos os atributos, valores, atitudes e aptidões que cada indivíduo utiliza para se definir a si próprio (Jacobs et al., 2003; Oyserman & Markus, 1998).

As autorrepresentações que compõem o autoconceito correspondem são como generalizações cognitivas acerca do *Self*, que podem ser distintas na sua importância, relevância, e classificação (e.g., positivas ou negativas), que estão em constante transformação e construção, conferindo ao autoconceito uma certa flexibilidade e instabilidade (Markus &

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Wurf, 1987; Markus, 1977; Patrício et al., 2016). As autorrepresentações vão sendo integradas no autoconceito à medida que os indivíduos processam a informação decorrente das suas experiências pessoais e sociais (Epstein, 1990; Oosterwegel, Field, Field, & Anderson, 2001). A sua construção é feita de forma seletiva e criativa, sofrendo modificações ao nível do conteúdo e da estrutura, que se vão refletindo nas perceções dos indivíduos acerca do meio que os envolve, e nas suas interações com o meio e com os outros (Markus, 1983). Deste modo, o autoconceito é moldado pelos contextos sociais em que se desenvolve, e desempenha uma função importante na direção do comportamento e na interpretação das experiências (Baumeister, 1998; Carmichael et al., 2007; Oyserman et al., 2012).

1.1. A construção social do Self

1.1.1. Modelo Looking-Glass Self Hypothesis

O Self é, em grande medida, uma realização interpessoal, na medida em que os outros desempenham um papel essencial na construção e manutenção das autorrepresentações (Markus, 1990; Carmichael et al., 2007). De facto, as generalizações cognitivas que o indivíduo faz acerca de si envolvem as reações das outras pessoas, e, como tal, desenvolvem-se em torno dos aspetos do *Self* que emergem como pessoalmente relevantes nas interações sociais (Markus, 1983; Markus & Wurf, 1987). Apesar de todos os membros da sociedade serem dependentes uns dos outros, uma vez que influenciam a vida dos que estão ao seu redor, são os grupos primários (e.g., família, amigos próximos, casal) que detêm uma maior importância no desenvolvimento dos indivíduos e na construção do *Self*, na medida em que envolvem relações próximas e fortes com pessoas significativas, caracterizadas por um contacto muito frequente ou constante (Cooley, 1902; Silva & Calheiros, 2018; Silva et al., 2018).

As interações sociais mais frequentes e próximas permitem aos indivíduos consciencializarem-se acerca de si próprios em relação aos outros, desejarem a aprovação destes, recearem a exposição à crítica, e aprender o que é considerado certo ou errado tendo em conta os padrões do grupo a que pertencem, contribuindo para a construção do seu autoconhecimento (Brown, 1998; Harter, 2003). Cada indivíduo demonstra interesse em si próprio e nas suas características mesmo que estas não correspondam à imagem auto idealizada por si, mas também é influenciado pela forma como é visto pelos outros e pela sua perceção acerca dos pensamentos que os outros detêm sobre si (Cooley, 1902).

Para ilustrar a influência dos outros significativos na construção do autoconceito, Cooley (1902) propôs o modelo *Looking-Glass Self Hypothesis* (LGS), segundo a qual, as

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

autorrepresentações decorrem das representações que os outros significativos têm sobre o indivíduo (i.e., hetero-representações), através das percepções do indivíduo relativamente ao modo como é entendido e observado pelas pessoas significativas (i.e., meta-representações). As meta-representações resultam das crenças do indivíduo relativamente à forma como é percebido pelos outros (i.e., o que uma pessoa pensa que outra pensa sobre ela) (Cook & Douglas, 1998) e influenciam a sua conduta e os seus relacionamentos (Kenny, 1995). Assim sendo, as autorrepresentações dos indivíduos decorrem das interações com outros específicos, refletindo a sua consciência acerca da maneira como são percebidos pelas pessoas que consideram significativas (Cook & Douglas, 1998; Cooley, 1902; Nurra & Pansu, 2009).

1.1.2. A precisão das meta-representações

Seguindo esta linha de pensamento, sendo a relação entre as hetero-representações e as meta-representações (e.g. concordância entre as hetero-representações e meta-representações, Cook & Douglas, 1998) um elemento fulcral LGSH, é essencial existir uma congruência entre as mesmas (Baumeister, 1999). Contudo, Shrauger e Schoeneman (1979) evidenciaram que apesar de existir conformidade entre as autorrepresentações dos indivíduos e a forma como julgam ser percebidos pelos outros, a influência das hetero-representações nas autorrepresentações não tem sido consistentemente suportada. Embora se tenha verificado a existência da relação entre as meta-representações e as autorrepresentações, não se verificou com a mesma consistência a relação entre as hetero-representações e as meta-representações (Nurra & Pansu, 2009). Esta inconsistência dos resultados da investigação quanto à associação entre as hetero-representações e as meta-representações, e entre as hetero-representações e as autorrepresentações, pode resultar da imprecisão dos indivíduos na avaliação daquilo que os outros pensam de si, e do impacto das meta-representações nas autorrepresentações depender daquilo que os outros significativos comunicam ao indivíduo acerca daquilo que pensam delas (Cook & Douglas, 1998; Martins, 2013).

A dificuldade que existe por parte dos indivíduos em avaliar aquilo que os outros pensam sobre si pode resultar do facto das crenças que cada indivíduo detém relativamente à forma como é interpretado pelos outros, serem sustentadas pelas percepções que este apresenta sobre si próprio (Cook & Douglas, 1998; Kaplan, Santuzzi & Ruscher, 2009; Kenny & DePaulo, 1993). Isto é, as meta-representações do sujeito quanto à forma como os outros o percebem são influenciadas pelo autoconhecimento do mesmo (Kaplan et al., 2009; Cameron & Vorauer, 2008), chegando este a identificar maior coerência entre as suas auto percepções e as impressões dos outros, do que a real (Cameron & Vorauer, 2008). Recorrer às

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

próprias imagens pessoais é um mecanismo funcional, na medida em que as pessoas não necessitam de se redefinir após cada momento de interação pois, ao se conhecerem e confiarem em si mesmas, não precisam de fazer um esforço acrescido de compreensão da sua conduta ou das respostas fornecidas pelos outros (Swann, 1990; Vorauer & Miller, 1997). Contudo, fruto desta correlação elevada, podem surgir alguns problemas, nomeadamente a capacidade de adequação das meta-representações por parte dos sujeitos, quando assim é exigido e preciso, uma vez que estes não têm em consideração que os outros indivíduos apresentam outras informações, por vezes distintas das quais está familiarizado (Carlson, Vazire & Furr, 2011).

Por outro lado, existe também a possibilidade de enviesamentos relativamente à maneira como os indivíduos pensam que são entendidos pelas outras pessoas (Cameron & Vorauer, 2008). As excessivas expectativas do indivíduo relativamente ao modo como os outros compreendem as suas características e personalidade pode provocar problemas a nível da comunicação, conflitos, ansiedade e constrangimentos na relação, pois, ao criar demasiadas expectativas, a probabilidade de se sentir desapontado pelo tipo de reações dos outros aumenta (Cameron & Vorauer, 2008).

1.2. Construção do Self na adolescência: aspetos desenvolvimentais

A adolescência é uma fase de transição complexa entre a infância e a idade adulta, sujeita a diversas alterações a todos os níveis da vida do jovem. É caracterizada como um período de inseguranças relativamente à identidade, ao seu papel e lugar na sociedade a que pertencem (Santos, 2016). Assim sendo, a construção do *Self* é uma das principais tarefas desenvolvimentais durante a adolescência, processo esse que é estimulado e moldado pelas múltiplas mudanças que ocorrem a nível biológico, social e cognitivo (Harter, 2015; Steinberg, 2013). Sendo a adolescência um processo preenchido por alterações de cariz social, emocional e físico, promove a aquisição e o desenvolvimento de competências cognitivas que possibilitam aos jovens construir, estruturar e desenvolver as suas autorrepresentações (Damon & Hart, 1982; Fischer, 1980; Inhelder & Piaget, 1958). Graças a estas alterações, no período de adolescência os jovens tornam-se capazes de pensar de forma abstrata, relativamente a si próprios, aos outros e ao meio onde estão inseridos (Damon & Hart, 1988; Harter, 2015). Esta competência permite-lhes integrar diversas circunstâncias e traços de forma separada na construção e definição do *Self* (Santrock, 1998). Para além destas alterações a que estão sujeitos, os jovens adolescentes são expostos a pressões e expectativas provenientes do contacto que mantêm com o grupo social do qual fazem parte (Harter & Monsour, 1992; Harter, 2003, 2015).

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Os jovens em acolhimento residencial estão numa situação de maior vulnerabilidade no que diz respeito a esta tarefa, porque para além de todos os desafios normativos específicos desta fase de desenvolvimento, estiveram expostos a situações e experiências relacionais com outros significativos maioritariamente adversas (Calheiros et.al., 2015; Garrido et al., 2016; Kools, 1997; Mota & Matos, 2015).

2. Construção do *Self* nos jovens em contexto de acolhimento residencial

2.1. Acolhimento residencial como contexto de desenvolvimento do *Self*

Atualmente existe ainda um elevado número ($n = 7.553$, 73%) de jovens inseridos neste contexto (Relatório CASA, 2018). O acolhimento residencial consiste numa medida de colocação da criança ou do jovem entregue aos cuidados de uma entidade competente, capaz de satisfazer as suas necessidades a nível social, psicológico, emocional e físico, bem como, contribuir para a integração dos mesmos na sociedade e na família, incitando o seu desenvolvimento e bem-estar (Guerra, 2016). As casas de acolhimento são constituídas por equipas multidisciplinares qualificadas que em articulação contribuem para a melhor gestão e funcionamento das mesmas, tendo por objetivo responder de forma adequada às necessidades das crianças e jovens acolhidos, promovendo o seu saudável desenvolvimento.

A transição do ambiente familiar para uma casa de acolhimento é considerada um momento de mudanças e adaptações, não só por a habitação ser outra, mas também pelo conhecimento e pela construção de relações afetivas significativas com outros indivíduos, incluindo quer as pessoas que compõem a casa de acolhimento quer a rede de pares exterior (Mota & Matos, 2015). No entanto, apesar da entrada dos jovens numa casa de acolhimento poder ser considerada um elemento propiciador de reorganização interna destes jovens (Mota & Matos, 2015), isso não significa que todas as situações vulneráveis e negativas experienciadas no seio familiar tenham sido esquecidas (Zegers, Schuengel, Van IJzendoorn & Janssens, 2008).

Diversas condições associadas ao acolhimento residencial podem influenciar de diversas formas o normal funcionamento e desenvolvimento dos jovens acolhidos, nomeadamente as imagens sociais negativas que são atribuídas às crianças e jovens que se encontram neste contexto (Calheiros et al., 2015). Segundo Arpini (2003), as crianças e jovens que se encontram em situação de acolhimento são percecionados pela sociedade como sendo pessoas problemáticas, consideradas não normativas, responsáveis pela situação em que se encontram e enquanto risco para a mesma. Estas representações apresentam múltiplos impactos

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

na vida destes jovens, nomeadamente a nível profissional, no estabelecimento de relações e na possibilidade de manifestação de dificuldades adaptativas em distintas situações (Kuznetsova, 2005), na construção da sua identidade (Calheiros et al., 2015; Garrido, et al. 2016; Kools, 1997), despoletar comportamentos desviantes, alguma disfuncionalidade, bem como problemas do foro psicológico (Kools, 1997), de externalização e internalização (Magalhães & Lopes, 2011).

2.2. O papel dos educadores

Para além do impacto das imagens sociais no desenvolvimento e construção da identidade destes jovens, o sentimento de abandono e rejeição sentidos por parte da família biológica também podem despoletar atribuições de desvalorização (Alberto, 2002; Anaut, 2005; Spence & Matos, 2000). Contudo, segundo Kools (1997), a construção de uma identidade negativa das crianças e jovens em acolhimento residencial é proveniente de três componentes fulcrais, nomeadamente a estrutura da instituição, a desvalorização das crianças e jovens em acolhimento e os estereótipos associados aos mesmos. É neste contexto que a relação de proximidade com os educadores da casa de acolhimento detém um papel fulcral no desenvolvimento e construção das autorrepresentações destes jovens, uma vez que este processo é realizado através da influência de outros significativos, nomeadamente no contexto de interação e socialização (Cooley, 1902; Waniel, Besser & Priel, 2008; Santos, 2016).

De facto, entre os elementos da equipa de profissionais que trabalham na casa de acolhimento, os educadores são os que têm maior contacto com as crianças e jovens acolhidos, através da partilha de experiências, prestação de cuidados, auxílio e apoio em determinadas tarefas e contextos, podem ser vistos para alguns deles, como figuras de referência ou até mesmo como família (Calheiros et al., 2015; Kendrick, 2013; Marzol, Bonafé & Yunes, 2012). Para estes jovens a noção de serem aceites pelas figuras que consideram significativas, neste caso os educadores, está relacionada com o seu ajustamento ao nível social, emocional e académico (Barth et al., 2007; Mota, Costa & Matos, 2018).

Idealmente, durante o período de acolhimento, o educador deve ser uma fonte de suporte e segurança para o jovem (Santos, 2016; Zegers, Schuengel, Van Ijzendoorn & Janssens, 2006), e uma figura de referência, que nele estimula sentimentos de pertença e auto-valorização, e que o orienta (Augsberger & Swenson, 2015; Gallagher & Green, 2012; Mota & Matos, 2010; Mota & Matos, 2015; Santos, 2016; Siqueira & Dell'Aglio, 2006). É importante que durante o período de acolhimento o jovem seja capaz de criar uma relação afetiva e de proximidade com um

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

educador da casa, de forma a preencher as falhas afetivas e contexto traumático ao qual esteve exposto (Santos, 2016). Esta relação estabelecida entre jovem e educador pode permitir ao jovem satisfazer as necessidades vinculativas necessárias e, por consequência, permitir que este se torne mais confiante (Mota & Matos, 2010, Santos, 2016). São considerados educadores de confiança aqueles que são capazes de cuidar, proteger, aconselhar e apoiar, de demonstrar interesse, disponibilidade e dedicação nos relacionamentos estabelecidos com as crianças e jovens, valorizando-os e adotando uma postura de disponibilidade e acessibilidade (Moore, McArthur, Death, Tilbury & Roche, 2017; Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

Contudo, experiências adversas prévias dos jovens em acolhimento residencial podem influenciar o estabelecimento de relações com novos cuidadores. Por exemplo, estes jovens podem ter tendência evidenciar comportamentos agressivos perante sentimentos de frustração, numa tentativa de manter um sentimento de controlo (Daniel et al., 2010; Howe, 1995). Estes comportamentos podem gerar conflito na relação, influenciando negativamente a forma como o educador lhe responde (Moore et al., 2017; Siqueira & Dell'Aglio, 2006), e gerando neste sentimentos de impotência e frustração, e desinvestimento na relação (Daniel et al., 2010; Howe, 1995; Mota & Matos, 2010; Mota & Matos, 2016). Além disso, as condições do contexto também podem afetar a relação entre o educador e o jovem, como por exemplo, o rácio de jovens por educadores, que, se for muito elevado, pode diminuir a disponibilidade do educador para investir na relação com o jovem (Golin & Benetti, 2013).

A influência da relação entre o jovem e o educador na forma como o jovem constrói as suas autorrepresentações pode variar em função das características dessa relação, na medida em que a informação acerca do jovem veiculada nas interações entre jovem e educador pode variar consoante a relação seja predominantemente de suporte ou marcada por conflito e antagonismo. Com base no pressuposto de que a relação com o educador é particularmente relevante enquanto fonte de autoconhecimento para os jovens em acolhimento residencial (Mota & Matos, 2010; Santos, 2016), este estudo destaca um aspeto que tem sido pouco explorado na investigação acerca do processo de construção do *Self* nos jovens em acolhimento residencial, nomeadamente a precisão das suas meta-representações no contexto da sua relação com o educador de referência, isto é o grau de acordo entre as representações que o educador tem do jovem (i.e., hetero-representações) e as representações do jovem acerca do que o educador de referência pensa dele (i.e., meta-representações).

II. PROBLEMAS DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E HIPÓTESES DO ESTUDO

De acordo com Cooley (1902), o processo de construção do *Self* ocorre através das interações entre o indivíduo e a sociedade, sobretudo no âmbito das relações com as pessoas significativas. Mais especificamente, este processo consiste na influência das percepções que os outros significativos têm sobre o indivíduo (i.e., hetero-representações) na forma como o indivíduo se percebe a si próprio (i.e., autorrepresentações) através das percepções do indivíduo relativamente à forma como é percebido pelas pessoas significativas (i.e., meta-representações). Contudo, a literatura acerca da relação entre as hetero-representações e as meta-representações tem apresentado resultados inconsistentes (Cook & Douglas, 1998). Esta inconsistência sugere que os indivíduos nem sempre são precisos na sua avaliação daquilo que os outros pensam de si, salientando-se a importância de analisar o papel de variáveis relacionais na associação entre as hetero-representações e as meta-representações (Cook & Douglas, 1998).

Esta questão é particularmente importante para os jovens em acolhimento residencial na medida em que se encontram numa situação de maior vulnerabilidade, no que diz respeito à rede de relações com outros significativos. De facto, estes jovens foram, e estão, expostos a contextos educativos com características relacionais e sociais particulares que poderão ter implicações específicas para a sua construção do *Self* (Calheiros et al., 2015; Garrido et al., 2016; Kools, 1997; Mota & Matos, 2015). Contudo, apesar do *Self* ser considerado um aspeto central e fulcral no ajustamento psicossocial destes jovens, este não tem sido estudado de forma sistemática neste contexto de desenvolvimento. Tendo em vista contribuir para colmatar estas lacunas na literatura, este estudo tem como objetivo analisar o papel moderador da qualidade da relação entre os jovens e o seu educador na associação entre as hetero-representações dos educadores e as meta-representações dos jovens, presumindo que esta associação é potencialmente influenciada por características da relação entre o jovem em acolhimento e o seu educador de referência na instituição.

Seguindo esta linha de pensamento, espera-se observar: 1) uma associação significativa entre as hetero-representações e as meta-representações nas diferentes dimensões avaliadas; 2) uma associação mais forte entre hetero- e as meta-representações nas dimensões positivas, num contexto de maior qualidade de relação com o educador; 3) uma associação mais fraca entre hetero- e as meta-representações nas dimensões positivas, num contexto de pior qualidade de relação com o educador; 4) uma associação mais forte entre hetero- e as meta-representações nas dimensões negativas, num contexto de pior qualidade de relação com o educador; e 5) uma associação mais fraca entre hetero- e as meta-representações nas dimensões negativas, num

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

contexto de maior qualidade de relação com o educador. A Figura 1 ilustra o modelo teórico que será testado neste estudo.

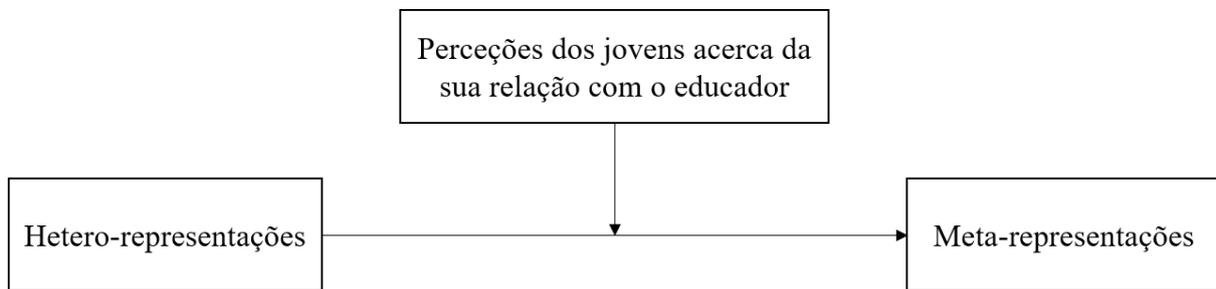


Figura 1. Modelo de moderação da percepção dos jovens acerca da sua relação com o educador de referência, na associação entre as Hetero-representações e as Meta-representações

III. MÉTODO

1. Participantes

No presente estudo participaram 150 jovens (50% rapazes), acolhidos em Lares de Infância e Juventude (LIJ; $n = 110$), Centros de Acolhimento Temporário (CAT; $n = 35$) e Apartamentos/ Lar de autonomização ($n = 5$) com idades entre os 11.94 e os 25.32 anos de idade ($M = 16$, $DP = 2.29$). Os jovens encontravam-se acolhidos há entre 0.12 e 20.84 anos ($M = 3.73$, $DP = 3.69$), sendo que 53 (35%) já haviam tido pré-colocação fora de casa: 37 (25%) um acolhimento, 8 (5%) dois acolhimentos, e 5 (3%) três acolhimentos.

Os principais motivos de acolhimento destes jovens são: 1) ausência de cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal ($n = 71$; 47%); 2) exposição a comportamentos que afetavam a sua segurança ou equilíbrio emocional ($n = 58$; 39%); 3) comportamentos, atividades ou consumos ($n = 40$; 27%); 4) maus tratos psicológicos ($n = 24$; 16%) e físicos ($n = 22$; 15%); 5) situações de abandono ($n = 18$; 12%); 6) trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade ($n = 6$; 4%); e 7) vítimas de abuso sexual ($n = 5$; 3%). A maioria dos jovens eram portugueses ($n = 128$; 85%), sendo os restantes maioritariamente de países africanos ($n = 8$; 5%, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné), da Roménia ($n = 2$; 1%) e da Ucrânia ($n = 1$; 1%). O nível de escolaridade destes jovens variava entre o 1º ano do 2º ciclo e o 3º ano do Ensino Superior, sendo que 27 (18%) frequentam o 2.º ciclo, 68 (45%) frequentam o 3.º ciclo, 35 (23%) o ensino secundário, e 3 (2%) o ensino superior.

Para além dos jovens, participaram também os respetivos educadores de referência, técnicos coordenadores dos processos dos jovens ($n = 150$), e diretores das instituições. O educador de referência de cada jovem foi selecionado pela equipa de investigação, com base no tempo que passava com o jovem, e a sua participação consistiu um questionário que avalia as hetero-representações dos educadores relativamente aos jovens acolhidos. O técnico coordenador do processo de cada jovem forneceu as informações relativas aos dados sociodemográficos do mesmo, e o coordenador de cada instituição forneceu informação acerca do rácio jovem/educador.

2. Instrumentos

1.3. Questionário de Avaliação das Hetero-representações (Patrício et al., 2016)

O questionário utilizado para medir as representações dos educadores acerca dos jovens em acolhimento residencial foi adaptado do Questionário de Autorrepresentação para Jovens em Acolhimento Residencial (QAJAR; Patrício et al., 2016). Este questionário é composto por 23 atributos, organizados em 6 dimensões: Social (simpático, amigo, prestável, divertido); Competência (inteligente, trabalhador, empenhado, competente); Relacional (acarinhado, protegido, amado); Comportamental (agressivo, teimoso, malcomportado, conflituoso, problemático e refilão); Emocional (deprimido, traumatizado, triste, solitário); e *Misfit* (i.e., Desajustado) (desajustado, negligenciado). Seguindo o procedimento clássico usado para medir os vários elementos do modelo da hipótese *Looking-glass Self* (e.g., Felson, 1989; Hergovich, Sirsch & Felinger, 2002; Nurra & Pansu, 2009), os itens do QAJAR foram reformulados de modo a captarem as hetero-representações dos educadores, substituindo-se o segmento “Sou...”/ “Não sou...” por “Este jovem é...”/ “Este jovem não é...”. Foi solicitado aos educadores que classificassem cada atributo numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos, indicando em que medida cada atributo descrevia o jovem alvo, de 1 (“Este jovem não é nada assim”) a 5 (“Este jovem é exatamente assim”). Na presente amostra, os índices de consistência interna (i.e., Alfa de Cronbach) revelaram-se adequados em todas as dimensões: Social ($\alpha = .89$), Competente ($\alpha = .82$), Relacional ($\alpha = .78$), Comportamental ($\alpha = .94$), Emocional ($\alpha = .81$), e *Misfit* ($\alpha = .68$).

1.4. Questionário de Avaliação das Meta-representações (Patrício et al., 2016)

O questionário utilizado para medir a percepção dos jovens sobre as representações que os educadores têm deles também foi adaptado do Questionário de Autorrepresentação para Jovens em Acolhimento Residencial (QAJAR; Patrício et al., 2016), descrito anteriormente. A adaptação do QAJAR para medir as meta-representações dos jovens seguiu o procedimento exposto na descrição do Questionário de Avaliação das Hetero-representações, substituindo-se o segmento “Sou...”/ “Não sou...” por “Ele(a) pensa que sou”/ “Ele(a) pensa que não sou”. Foi solicitado aos jovens que classificassem cada atributo numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos, indicando quanto cada atributo descrevia o que eles pensavam que o seu educador de referência pensavam deles, de 1 (“Ele(a) pensa que eu não sou nada assim”) a 5 (“Ele(a) pensa que sou exatamente assim”). Na presente amostra, todas as dimensões deste questionário também revelaram níveis de consistência interna (i.e., Alfa de Cronbach) adequados: Social ($\alpha = .84$),

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Competente ($\alpha = .81$), Relacional ($\alpha = .88$), Comportamental ($\alpha = .89$), Emocional ($\alpha = .67$), e Misfit ($\alpha = .63$).

1.5. *Network of Relationships Inventory* (NRI; Furman & Buhrmester, 1985)

A percepção dos jovens acerca da sua relação com o seu educador de referência foi avaliada com o instrumento *Network of Relationships Inventory* – Social Provisions Version (NRI-SPV; Furman & Buhrmester, 1985). Este instrumento permite avaliar a percepção que crianças e adolescentes da sua relação com diferentes elementos da sua rede de relações próximas. Estes 27 itens estão organizados em nove dimensões de primeira ordem (cada uma composta por três itens) que avaliam as seguintes nove características das relações: Companheirismo (e.g., “Quanto do teu tempo livre passas com esta pessoa?”); Ajuda instrumental (e.g., “Até que ponto é que esta pessoa te ajuda a compreender ou a resolver coisas?”); Afeto (e.g., “Até que ponto é que achas que esta pessoa gosta de ti?”); Laço de confiança (e.g., “Até que ponto é que achas que esta relação se vai manter aconteça o que acontecer?”); Cuidado (e.g., “Até que ponto é que tu ajudas esta pessoa a fazer coisas que ela não consegue fazer sozinha?”); Revelação íntima (e.g., “Até que ponto é que partilhas os teus segredos e sentimentos com esta pessoa?”); Reafirmação do valor (e.g., “Até que ponto é que esta pessoa te trata como se te admirasse e respeitasse?”); Antagonismo (e.g., “Até que ponto é que tu e esta pessoa se irritam uma com a outra?”); e Conflito (e.g., “Até que ponto é que tu e esta pessoa discutem uma com a outra?”). Estas nove dimensões de primeira, por sua vez, compõem dois fatores de segunda ordem distintos: Suporte (composto pelas dimensões Companheirismo, Revelação íntima, Ajuda instrumental, Cuidado, Reafirmação do valor, Aliança de confiança, e Afeto), e Interações Negativas (constituído pelas dimensões Conflito e Antagonismo). Os jovens avaliaram a sua relação com o educador de referência com base nos 27 itens, usando uma escala de Likert de cinco pontos, de 1 (Nada/Nunca) a 5 (Muitíssimo/Sempre). Na presente amostra, os valores de consistência interna dos dois fatores de segunda ordem revelaram-se excelentes: Suporte ($\alpha = .96$) e Interações Negativas ($\alpha = .89$).

3. Procedimento de recolha de dados

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito de um projeto mais amplo, intitulado “Imagens sociais, clima organizacional e qualidade das relações em acolhimento residencial: Desenho, implementação e avaliação de um programa de intervenção”, financiado pela FCT/FEDER (Referência de projeto n.º 30373— AAC 02/SAICT/2017). Primeiramente, foram

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

contactadas as instituições de acolhimento por *e-mail* e/ou telefone, com o intuito de lhes apresentar brevemente o projeto e solicitar a sua colaboração. Nas instituições que aceitaram participar, foram realizadas reuniões com os respetivos diretores para: 1) a apresentação dos objetivos específicos do projeto, protocolos de recolha de dados, critérios de seleção dos participantes, sistemas de códigos, e garantia de anonimato e confidencialidade dos dados a recolher, e 2) agendamento da recolha de dados com os jovens. Foram incluídos no estudo os jovens que estão acolhidos há mais de um mês, com idade a partir dos 12 anos, à exceção dos jovens com maiores dificuldades cognitivas ou aqueles que recusaram a sua participação no estudo.

Numa segunda fase, todos os participantes (i.e., jovens, educadores, gestores dos casos, e diretores) foram devidamente informados acerca dos objetivos da investigação, e assinaram um termo de consentimento informado, onde foram garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados, bem como a possibilidade de cessar a sua participação se assim desejassem. Nas sessões de recolha de dados com os jovens, esteve sempre presente um investigador, disponível para responder a qualquer dúvida e ajudar os jovens quando assim fosse necessário. Caso existissem jovens com algumas dificuldades de leitura e compreensão, deveriam ser previamente identificados pelos seus educadores e seriam entrevistados individualmente por um dos investigadores, seguindo o protocolo de avaliação. No final do preenchimento dos questionários, solicitou-se aos jovens que colocassem os seus questionários numa caixa fechada, a fim de garantir aos jovens que suas respostas seriam confidenciais e não iriam ser vistas pelos profissionais da instituição. No mesmo dia da recolha de dados com os jovens, foram também recolhidos os questionários preenchidos pelos educadores, pelos coordenadores dos casos, e pelos diretores da instituição.

4. Procedimento de análise de dados

Os dados deste estudo foram analisados com recurso a o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, Versão 24). As análises iniciais incluíram as estatísticas descritivas e as correlações bivariadas entre todas as variáveis incluídas no modelo (preditores, moderadores, variáveis de critério, e co-variáveis). As dimensões das hetero-representações, das meta-representações, e da perceção da relação foram especificadas como variáveis compósitas, obtidas através da média dos itens que as compõem.

Previamente ao teste das hipóteses de moderação, procedeu-se a uma análise dos valores omissos de todas as variáveis a incluir no modelo, tendo-se verificado pequenos a moderados

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

(entre 2,7 a 27,3%) valores em falta (*missings*) (Widaman, 2006). A análise dos *missings* (Teste MCAR de Little: $\chi^2 = 653.16$; $gl = 575$; $p = .013$) permitiu concluir que os valores em falta eram maioritariamente aleatórios (Ullman, 2001). Deste modo, foi utilizado o algoritmo *Expectation Maximization* para imputar os dados omissos, recorrendo a toda a informação disponível a partir das observações sobre as demais variáveis.

De seguida, para cada dimensão de representações (i.e., Social, Comportamental, Competente, Emocional, Relacional, e Misfit) foi analisado o papel moderador da perceção do jovem acerca da sua relação com o educador, em termos de suporte e interações negativas, na associação entre as hetero-representações dos educadores (HR) e as meta-representações dos jovens (MR). Estas análises de moderação foram realizadas com recurso à macro PROCESS (Hayes, 2018) para SPSS, com a especificação do Modelo 1, no qual o produto entre a variável preditora e a variável moderadora é calculado automaticamente, gerando uma nova variável, o termo de interação.

IV. RESULTADOS

1. Estatística descritiva e correlações bivariadas

As estatísticas descritivas (M , DP) bem como as correlações entre as variáveis do modelo estão apresentadas na Tabela 1. Como se pode verificar, os resultados da análise de correlações revelaram uma correlação positiva do sexo dos jovens com as hetero-representações na dimensão Emocional, com as meta-representações na dimensão Comportamental, e com a percepção de Interações Negativas, indicando níveis mais elevados de hetero-representações emocionais, meta-representações comportamentais, e percepção de interações negativas mais elevados nas raparigas do que nos rapazes. A idade dos jovens apresentou uma correlação positiva com o tempo de acolhimento, e uma correlação negativa com as hetero-representações nas dimensões Comportamental e Emocional. Ou seja, à medida que a idade aumenta, menos os jovens são vistos pelos educadores como agressivos, teimosos, malcomportados, conflituosos, problemáticos e retilões (i.e., dimensão Comportamental) e deprimidos, traumatizados, tristes e solitários (i.e., dimensão Emocional). O tempo de acolhimento está correlacionado positivamente com a idade dos jovens, e com as hetero-representações nas dimensões Social, Competente e Relacional. O rácio jovem/educador apresenta uma correlação positiva com as meta-representações nas dimensões Social e Relacional.

No que diz respeito às dimensões da percepção do jovem acerca da sua relação entre o jovem com o educador de referência, verificou-se, como esperado, que estão negativamente correlacionadas entre si. A dimensão da percepção de Suporte está positivamente correlacionada com as hetero-representações na dimensão Social e com as meta-representações nas dimensões Social, Competente e Relacional, e negativamente correlacionada com a percepção de Interações Negativas. Já a dimensão de percepção de Interações Negativas está correlacionada positivamente, com as hetero-representações na dimensão Comportamental e com as meta-representações na dimensão Comportamental, e correlacionada negativamente com as meta-representações nas dimensões Relacional e Social.

Como também esperado, as dimensões das hetero-representações correlacionam-se entre si. Especificamente, de um modo geral, as dimensões positivas (i.e., Social, Competente, e Relacional) correlacionam-se positivamente entre si, e negativamente com as dimensões negativas (i.e., Comportamental, Emocional, e *Misfit*). As dimensões das meta-representações também se correlacionam entre si. Especificamente, verificou-se que as dimensões positivas se correlacionam positivamente umas com as outras, mas não se correlacionam com as dimensões

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

negativas. Do mesmo modo, as dimensões negativas das meta-representações correlacionam-se positivamente entre si.

Por fim, no que diz respeito às correlações entre as dimensões das hetero- e das meta-representações, de um modo geral, os resultados apontam para uma baixa correspondência entre as duas perspectivas acerca dos atributos dos jovens. Concretamente, as hetero- e as meta-representações estão positivamente correlacionadas apenas nas dimensões Comportamental e Competente, observando-se ainda uma correlação negativa entre as hetero-representações na dimensão Relacional e as meta-representações na dimensão Emocional.

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Tabela 1.

Estatística descritiva (M e DP) e correlações bivariadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1.Sexo (1 = Masculino)																		
2. Idade do Jovem	-.06																	
3. Tempo de Acolhimento	.09	.29**																
4. Rácio Jovem/funcionário	-.03	.01	-.07															
5. Suporte	-.04	-.05	.09	-.04														
6. Interações Negativas	.20*	.02	.01	.18	-.32**													
7. HR Social	-.07	.12	.24**	-.05	.31**	-.09												
8. HR Comportamental	.14	-.26**	-.16	.02	-.13	.25**	-.44**											
9. HR Competente	.13	.08	.21*	.03	.09	-.16	.52**	-.35**										
10. HR Emocional	.20*	-.21*	-.16	.09	-.04	.04	-.20*	.45**	-.17*									
11. HR Relacional	.02	.09	.19*	-.03	.14	-.12	.71**	-.28**	.46**	-.26**								
12. HR <i>Misfit</i>	-.02	-.06	-.11	.04	.05	.04	-.13	.23**	-.27**	.56***	-.24**							
13. MR Social	.02	.061	.05	.23*	.47**	-.20*	.19*	.01	.21*	.04	.07	.00						
14. MR Comportamental	.19*	-.12	-.10	-.02	-.13	.39**	-.20*	.47**	-.18	.08	-.15	-.04	-.15					
15. MR Competente	-.05	-.10	.04	.18	.41**	-.19	.12	.01	.26**	.11	-.01	.04	.66**	-.17				
16. MR Emocional	.13	-.16	.09	.04	.02	.08	-.18	.15	-.03	.08	-.25**	-.06	-.08	.55**	.05			
17. MR Relacional	-.05	.08	.07	.22*	.45**	-.21*	.13	-.05	.15	-.01	.06	-.07	.80**	-.21*	.55**	-.13		
18. MR <i>Misfit</i>	.04	-.07	.09	.05	-.01	.03	-.04	.13	-.03	-.04	.08	-.17	.03	.36**	.001	.40**	.00	
<i>M</i>	1.50	16	3.72	1.9	3.6	2.3	3.5	2.56	3.0	2.31	3.30	2	4.11	2.43	3.71	2.07	3.92	1.62
<i>DP</i>	.41	2.30	3.7	1.4	.95	.92	.75	1.02	.70	.70	.63	.79	.70	1.05	.81	.79	.72	.79

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; HR = Hetero-representações; MR = Meta-representações. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM
ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

2. Papel moderador da percepção de suporte na relação jovem-educador na associação entre hetero- e meta-representações

Como se pode verificar na Tabela 2, as hetero-representações estão positivamente associadas às meta-representações nas dimensões Competente, Comportamental, e negativamente à dimensão *Misfit*. Por outras palavras, quanto mais elevados os níveis de cada uma das dimensões Comportamental e Competente das hetero-representações, mais elevados os níveis das meta-representações nessas mesmas dimensões. Por outro lado, quanto mais elevados os níveis da dimensão *Misfit* das hetero-representações, menores os níveis das meta-representações nessa dimensão. Ao contrário do esperado, não se verificou nenhum efeito de moderação da percepção de Suporte na relação entre as hetero- e as meta-representações. Contudo, os resultados revelaram um efeito significativo da percepção de Suporte nas meta-representações nas dimensões Social, Competente, e Relacional, indicando que quanto maior o nível de suporte percebido pelos jovens na sua relação com o educador, mais os jovens pensam que os educadores os veem como, por exemplo, mais simpáticos e amigos (i.e., dimensão Social), trabalhadores e competentes (i.e., dimensão Competente), e acarinhados e amados (i.e., dimensão Relacional).

Tabela 2.

Resultados não estandardizados dos modelos de moderação da percepção de Suporte na relação com o educador na associação entre HR e MR

Preditores	Variável Critério ($R^2 = .334$)		
	B	EP	95% IC
HR Social	.077	.065	[-.052, .205]
Suporte	.371***	.053	[.266, .476]
HR Social x Suporte	-.010	.062	[-.132, .112]
Idade (jovem)	.023	.021	[-.018, .064]
Sexo (jovem)	.028	.088	[-.147, .202]
Rácio Jovem/Funcionário	.124*	.033	[.058, .189]
Tempo de Acolhimento	-.006	.014	[-.032, .021]
	MR Competente ($R^2 = .315$)		
	B	EP	95% IC
HR Competente	.318**	.076	[.168, .468]
Suporte	.344***	.059	[.227, .461]
HR Competente x Suporte	.052	.081	[-.110, .213]

Nota. B = Estimativa não estandardizada; EP = Erro Padrão; IC = Intervalo de confiança

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Tabela 2 (Continuação)

Resultados não estandardizados dos modelos de moderação da percepção de Suporte na relação com o educador na associação entre HR e MR

MR Competente (Continuação)			
	<i>B</i>	<i>EP</i>	95% IC
Idade (jovem)	-.036	.024	[-.084, .013]
Sexo (jovem)	-.120	.104	[-.325, .086]
Rácio Jovem/Funcionário	.114**	.039	[.037, .190]
Tempo de Acolhimento	-.007	.016	[-.038, .024]
MR Relacional ($R^2 = .308$)			
	<i>B</i>	<i>EP</i>	95% IC
HR Relacional	.048	.074	[-.098, .194]
Suporte	.386***	.054	[.279, .492]
HR Relacional x Suporte	.077	.076	[-.072, .226]
Idade (jovem)	.036	.022	[-.006, .079]
Sexo (jovem)	-.022	.091	[-.201, .157]
Rácio Jovem/Funcionário	.109*	.034	[.041, .176]
Tempo de Acolhimento	-.002	.014	[-.029, .025]
MR Comportamental ($R^2 = .296$)			
	<i>B</i>	<i>EP</i>	95% IC
HR Comportamental	.483***	.072	[.340, .626]
Suporte	-.093	.079	[-.250, .064]
HR Comportamental x Suporte	.064	.075	[-.084, .212]
Idade (jovem)	.010	.034	[-.057, .076]
Sexo (jovem)	.208	.134	[-.066, .481]
Rácio Jovem/Funcionário	.042	.052	[-.061, .145]
Tempo de Acolhimento	.003	.021	[-.038, .044]
MR Emocional ($R^2 = .103$)			
	<i>B</i>	<i>EP</i>	95% IC
HR Emocional	.073	.084	[-.093, .239]
Suporte	.003	.065	[-.126, .131]
HR Emocional x Suporte	.124	.082	[-.039, .286]
Idade (jovem)	-.059*	.027	[-.112, -.005]
Sexo (jovem)	.174	.117	[-.057, .406]
Rácio Jovem/Funcionário	.045	.044	[-.043, .132]
Tempo de Acolhimento	.038*	.017	[.004, .072]
MR <i>Misfit</i> ($R^2 = .067$)			
	<i>B</i>	<i>EP</i>	95% IC
HR <i>Misfit</i>	-.160*	.072	[-.303, -.017]
Suporte	-.043	.066	[-.173, .086]

Nota. *B* = Estimativa não estandardizada; *EP* = Erro Padrão; IC = Intervalo de confiança

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Tabela 2 (Continuação)

Resultados não estandardizados dos modelos de moderação da percepção de Suporte na relação com o educador na associação entre HR e MR

	MR Misfit (Continuação)		
	<i>B</i>	<i>EP</i>	95% IC
HR <i>Misfit</i> x Suporte	-.076	.078	[-.231, .078]
Idade (jovem)	-.035	.027	[-.088, .019]
Sexo (jovem)	.036	.114	[-.189, .262]
Rácio Jovem/Funcionário	.007	.045	[-.082, .096]
Tempo de Acolhimento	.029	.017	[-.005, .063]

Nota. *B* = Estimativa não estandardizada; *EP* = Erro Padrão; IC = Intervalo de confiança

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3. Papel moderador da percepção de interações negativas na relação jovem-educador na associação entre hetero- e meta-representações

Como se pode verificar na Tabela 3, os resultados do modelo de moderação da percepção de interações negativas na relação jovem-educador revelaram uma associação positiva entre hetero- e as meta-representações nas dimensões Social, Competente, Comportamental, e negativa na dimensão *Misfit*. Deste modo, quanto mais elevados os níveis de cada uma destas dimensões das hetero-representações, mais elevados os níveis das meta-representações nas referidas dimensões. Quanto mais elevado o nível da dimensão *Misfit* das hetero-representações, menor o nível das meta-representações nesta dimensão. Ao contrário do esperado, não se verificou nenhum efeito de moderação da percepção de Interações Negativas e Suporte. Contudo, os resultados mostram que a percepção de Interações Negativas está negativamente associada às meta-representações nas dimensões Social, Competente, e Relacional, e positivamente associada às meta-representações na dimensão comportamental. Ou seja, os jovens que reportam níveis mais elevados de interações negativas na sua relação com o educador de referência têm maior tendência para achar que o educador os vê como, por exemplo, menos simpáticos e amigos (i.e., dimensão Social), empenhados e competentes (i.e., dimensão Competente), e acarinhados e amados (i.e., dimensão Relacional); e como, por exemplo, mais teimosos e malcomportados (i.e., dimensão Comportamental).

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Tabela 3.

Resultados não estandardizados dos modelos de moderação da percepção de Interações Negativas na relação com o educador na associação entre HR e MR

Preditores	Variável Critério		
	MR Social ($R^2 = .158$)		
	<i>B</i>	<i>EP</i>	95% IC
HR Social	.175*	.069	[.039, .310]
Interações Negativas (IN)	-.189**	.061	[-.309, -.069]
HR Social x IN	.015	.073	[-.130, .159]
Idade (jovem)	.007	.023	[-.040, .159]
Sexo (jovem)	.097	.103	[-.106, .300]
Rácio Jovem/Funcionário	.131**	.039	[.055, .207]
Tempo de Acolhimento	-.001	.015	[-.032, .029]
	MR Competente ($R^2 = .181$)		
	<i>B</i>	<i>EP</i>	95% IC
HR Competente	.276**	.088	[.104, .451]
IN	-.159*	.074	[-.305, -.013]
HR Competente x IN	-.149	.107	[-.361, .063]
Idade (jovem)	-.053*	.027	[-.106, -.000]
Sexo (jovem)	-.060	.120	[-.297, .176]
Rácio Jovem/Funcionário	.111*	.043	[.025, .196]
Tempo de Acolhimento	.003	.017	[-.031, .037]
	MR Relacional ($R^2 = .111$)		
	<i>B</i>	<i>EP</i>	95% IC
HR Relacional	.052	.086	[-.118, .223]
IN	-.188**	.063	[-.313, -.064]
HR Relacional x IN	-.026	.099	[-.222, .170]
Idade (jovem)	.021	.024	[-.027, .069]
Sexo (jovem)	.031	.107	[-.180, .242]
Rácio Jovem/Funcionário	.116**	.040	[.037, .194]
Tempo de Acolhimento	.007	.016	[-.024, .038]
	MR Comportamental ($R^2 = .377$)		
	<i>B</i>	<i>EP</i>	95% IC
HR Comportamental	.411***	.069	[.275, .547]
IN	.367***	.081	[.207, .527]
HR Comportamental x IN	-.078	.069	[-.215, .059]
Idade (jovem)	.005	.031	[-.057, .067]
Sexo (jovem)	.082	.133	[-.182, .345]

Nota. *B* = Estimativa não estandardizada; *EP* = Erro Padrão; *IC* = Intervalo de confiança

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Tabela 3. (Continuação)

Resultados não estandardizados dos modelos de moderação da percepção de Interações Negativas na relação com o educador na associação entre HR e MR

MR Comportamental (Continuação)			
	<i>B</i>	<i>EP</i>	95% IC
Rácio Jovem/Funcionário	.004	.050	[-.095, .102]
Tempo de Acolhimento	-.006	.019	[-.044, .033]
MR Emocional ($R^2 = .091$)			
	<i>B</i>	<i>EP</i>	95% IC
HR Emocional	.069	.085	[-.098, .236]
IN	.039	.068	[-.096, .174]
HR Emocional x IN	.014	.088	[-.160, .188]
Idade (jovem)	-.059*	.027	[-.112, -.005]
Sexo (jovem)	.188	.121	[-.052, .427]
Rácio Jovem/Funcionário	.020	.044	[-.067, .106]
Tempo de Acolhimento	.038*	.017	[.004, .072]
MR <i>Misfit</i> ($R^2 = .060$)			
	<i>B</i>	<i>EP</i>	95% IC
HR <i>Misfit</i>	-.157*	.072	[-.300, -.013]
IN	.037	.070	[-.101, .175]
HR <i>Misfit</i> x IN	.029	.086	[-.141, .197]
Idade (jovem)	-.034	.028	[-.088, .021]
Sexo (jovem)	.028	.119	[-.207, .263]
Rácio Jovem/Funcionário	.016	.044	[-.071, .103]
Tempo de Acolhimento	.028	.017	[-.006, .062]

Nota. *B* = Estimativa não estandardizada; *EP* = Erro Padrão; *IC* = Intervalo de confiança

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

V. DISCUSSÃO

O presente estudo teve por objetivo analisar o papel moderador da percepção que os jovens têm da sua relação com educador de referência, em termos de *Suporte e Interações Negativas*, na associação entre as representações que o educador tem dos jovens (i.e., hetero-representações) e as percepções que os jovens têm dessas representações (i.e., meta-representações). Pretendeu-se desta forma contribuir para colmatar a escassez de investigação na área da construção do *Self* com jovens em acolhimento residencial, bem como para o esclarecimento da inconsistência existente na literatura de resultados acerca da relação entre as hetero e as meta-representações, na literatura sobre o modelo *Looking-Glass Self Hypothesis* (LGSH; Cooley, 1902; Cook & Douglas, 1998).

Ao contrário do que era esperado, os resultados das análises realizadas não revelaram nenhum efeito de moderação de nenhuma das duas dimensões da percepção da relação (i.e. *Suporte e Interações Negativas*) nas associações entre as hetero-representações e as meta-representações. Por outras palavras, os resultados obtidos sugerem que a percepção de *Suporte e Interações Negativas* na relação do jovem com o educador não condicionam a relação entre as hetero-representações e meta-representações em nenhuma das dimensões avaliadas. A ausência de efeitos de moderação em ambos os modelos pode estar relacionada com o contexto em que a relação é construída. Como mencionado anteriormente, a entrada e processo de adaptação a uma casa de acolhimento é caracterizado por inúmeras mudanças e pela construção de novas relações afetivas com outros indivíduos, quer sejam pertencentes à instituição de acolhimento ou exteriores à mesma (Mota & Matos, 2015). A organização da instituição e os seus recursos disponíveis, a rotatividade dos cuidadores e o rácio de jovens por educador, a insegurança do educador relativamente ao desempenho da sua função, a dificuldade em lidar com determinadas situações e a indisponibilidade pessoal do educador são algumas das dificuldades que podem comprometer a ligação entre jovens e educadores (Barton, Gonzalez & Tomlinson, 2012; Golin & Benetti, 2013; Moore et al., 2017; Mota & Matos, 2010; Mota & Matos, 2016; Santos, 2016; Siqueira & Dell'Aglio, 2006), retirando à relação jovem-educador capacidade de influenciar a relação entre as hetero- e as meta-representações.

Contudo, como esperado, os resultados evidenciaram associações entre as hetero- e as meta-representações em várias dimensões, apontando para uma precisão das meta-representações dos jovens apenas em algumas dimensões. Os resultados mostraram ainda efeitos únicos quer do suporte percebido quer da percepção de interações negativas na relação com o educador em diversas dimensões das meta-representações, indicando que estas

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

dimensões relacionais desempenham um papel relevante nos processos de construção do *Self* destes jovens.

1. Precisão das meta-representações

No que diz respeito aos resultados relativos à precisão das meta-representações dos jovens, isto é, à relação entre as representações que os educadores têm deles e as perceções que os jovens têm dessas representações, os resultados revelaram uma associação positiva entre as hetero-representações e as meta-representações nas dimensões Social (esta apenas no modelo de moderação da perceção de interações negativas), Comportamental e Competente, e uma associação negativa entre as hetero-representações e as meta-representações na dimensão *Misfit*. Por outras palavras, quanto mais os educadores percecionam os jovens como sendo simpáticos, amigos, prestáveis e divertidos (i.e., dimensão Social) / teimosos, agressivos, malcomportados, conflituosos, problemáticos e retilões (i.e., dimensão Comportamental) / inteligentes, trabalhadores, empenhados e competentes (i.e., dimensão Competente), mais os jovens pensam que são vistos dessa forma pelos educadores. Estes resultados suportam assim o modelo LGSH (Cooley, 1902; Kinch, 1963; Nurra & Pansu, 2009), mais precisamente o primeiro caminho da sequência efeitos proposta pelo modelo. Os resultados vão, assim, ao encontro de estudos anteriores que com populações normativas (e.g., Bois, Sarrazin, Brustad, Chanal & Trouilloud, 2005; Martins, 2012; Nurra & Pansu, 2009) e de risco (Silva, 2018), que demonstraram uma associação positiva entre hetero- e meta-representações em várias dimensões no contexto das relações pais-filhos. Para além disso, estes resultados expandem este corpo de literatura ao testar este elemento da LGSH numa amostra de jovens em acolhimento residencial, no contexto de uma relação tão importante para o ajustamento psicossocial destes jovens (Ahrens et al., 2011; Casa Pia, 2005; Mota, Costa & Matos, 2018).

Por outro lado, quanto mais os educadores percecionam os jovens como sendo desajustados e negligenciados (i.e., dimensão *Misfit*) menos os jovens pensam que são vistos dessa forma pelos educadores, indicando uma falta de precisão das meta-representações dos jovens nesta dimensão. Esta associação negativa entre as hetero-representações e as meta-representações na dimensão *Misfit* poderá ser enquadrada na literatura acerca dos padrões de vinculação inseguros dos jovens e seus mecanismos de defesa (e.g., Cicchetti, 2016). De facto, em situação de acolhimento residencial estão inseridos os jovens que já estiveram expostos a situações de perigo que colocaram o seu bem-estar e desenvolvimento em risco (Calheiros et al., 2015; Guerra, 2016). Como mencionado anteriormente no método, os principais motivos

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

pelos quais os jovens que participaram neste estudo se encontram em situação de acolhimento residencial consistem na ausência de cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal, exposição a comportamentos que afetavam a sua segurança ou equilíbrio emocional, comportamentos, atividades ou consumos; maus tratos psicológicos e físicos, situações de abandono, trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade; e vítimas de abuso sexual. A exposição a este tipo de problemáticas deixa marcas no jovem, na forma como se vê a si próprio, os outros que o rodeiam, e as suas relações (Iwaniec, 2006; Miller-Perrin & Perrin, 2007). Se haviam sido desprotegidos, negligenciados, mal tratados e vítimas de abusos pelos próprios progenitores, que deveriam ser as figuras de referência e segurança (Bowlby, 1983), ao integrarem o acolhimento residencial tiveram de construir novas relações. Nestas circunstâncias, maiores são as dificuldades em lidar com sentimentos negativos já experienciados e em confiar noutros adultos que não conhecem (Haigh, 2013). Com efeito, os jovens expostos a este tipo de experiências apresentam tipicamente dificuldades relacionais e receio de confiar nos outros (Barton et al., 2012), insegurança em relação si próprio e desvalorização pessoal (Lindon, 2003), e relutância a recorrer aos cuidadores em momentos de *stress* e necessidade, agindo com indiferença e naturalidade quando algo corre mal e se sentem angustiados (Daniel, Wassell & Gilligan, 2010; Howe, 1995;). Esta falta de precisão das meta-representações na dimensão *Misfit* pode refletir uma postura defensiva, desenvolvida como mecanismo de *coping* perante as adversidades familiares prévias, com o intuito de aumentar a sensação de controlo e um sentimento de competência (Cicchetti, 2016; Cicchetti & Toth, 2015). Por outro lado, face à ausência de cuidados adequados e de vínculos seguros com os progenitores, estes jovens podem não ter desenvolvido uma noção clara do que significa ser bem cuidado e ser ajustado, de tal forma que tal pode contribuir para o facto dos jovens não se percecionarem como desajustados e negligenciados, pois é a única realidade que conhecem (Iwaniec, 2006).

A falta de precisão das meta-representações na dimensão *Misfit* pode também refletir características da relação entre jovem e educador. Com efeito, um dos papéis dos educadores, enquanto figuras cuidadoras, é auxiliar os jovens a desconstruir perceções negativas acerca de si próprios, em si mesmos e na sua relação com os outros, e a contruir uma autorrepresentação mais positiva (Lindon, 2003). Os educadores desempenham um papel fulcral na estimulação do sentimento de pertença do jovem, na sua valorização, e no seu desenvolvimento de competências sociais e pessoais enquanto indivíduo (Ahrens et al., 2011; Bowlby, 1973; Casa Pia, 2005; Mota, Costa & Matos, 2018). A relação de proximidade que existe entre jovem e educador pode, por um lado, satisfazer várias dimensões e necessidades vinculativas dos jovens

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

mediante o apoio e a disponibilidade por parte dos educadores, transmitindo-lhes o sentimento de pertença, de valorização, segurança, e emocionalmente investidos (Bowlby, 1973; Santos, 2016), contribuindo para o facto de não se sentir desajustado ou negligenciado. Por outro lado, no exercício do seu papel de cuidador, o educador, tendo conhecimento da história de vida adversa do jovem, pode atentar na forma como interage e comunica com ele de modo a não transparecer hetero-representações do jovem como desajustado e negligenciado (Avoglia, Silva & Mattos, 2012; Iwaniec, 2006).

Os resultados revelaram também que as hetero-representações não estão associadas às meta-representações nas dimensões Relacional e Emocional, em nenhum dos modelos de moderação. A ausência de associação entre as hetero- e as meta-representações na dimensão Relacional pode advir da necessidade do educador manter uma distância emocional quanto à relação estabelecida com o jovem, de modo a conseguir intervir adequadamente nas necessidades do jovem, mas também da dificuldade em expressar e transmitir o carinho sentido pelos jovens e a vontade de os proteger, com receio de confundir o tipo de relação entre ambos (Casa Pia, 2005). Quanto à dimensão Emocional, a ausência de associação entre as hetero- e as meta-representações pode ser resultado da subjetividade desta dimensão, na medida em que os jovens podem ter receio de demonstrar as suas fragilidades e de serem postos de lado e rejeitados (Iwaniec, 2006). Por outro lado, os educadores podem adotar uma postura que não permita transparecer o que pensam relativamente aos jovens para que estes não se sintam atacados ou fragilizados (Avoglia, Silva e Mattos, 2012; Iwaniec, 2006). Ainda assim, este resultado pode surgir da possibilidade de não existir uma verdadeira relação de confiança e de partilha entre o jovem e o educador de referência, resultante do isolamento emocional do jovem e a sua dificuldade em se expor e interagir de forma próxima em relações íntimas com outros indivíduos (Iwaniec, 2006).

Outra explicação possível para estes resultados pode advir também da acessibilidade à informação relativa à história de vida dos jovens, e da dificuldade, por parte dos educadores, em lidar com as situações problemáticas e traumatizantes às quais os jovens já foram expostos (Avoglia et al., 2012). Segundo os autores mencionados, o facto de os educadores terem o conhecimento da história de vida dos jovens acolhidos acaba por influenciar, de certo modo, a forma como os percebem e constroem uma imagem sobre eles. Portanto, ao perceberem o jovem de acordo com as suas vivências passadas, condiciona a oportunidade e disponibilidade para o conhecer verdadeiramente e prejudica a relação e a comunicação entre ambos. Face ao exposto, é possível observar que as inibições emocionais provenientes das experiências de

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

ausência de afeto repercutem-se na forma como os jovens interagem com os adultos que os rodeiam (Iwaniec, 2006; Macdonald, 2001; Miller-Perrin & Perrin, 1962).

Estes resultados podem também ser explicados pelas potenciais experiências traumáticas às quais os jovens podem ter sido expostos quer enquanto coabitavam com os seus progenitores ou figuras cuidadoras, quer quando foram afastados da sua família. De facto, de uma forma geral, os jovens em acolhimento residencial, em geral, apresentam um conjunto de características individuais e de experiências de vida que lhes conferem especial vulnerabilidade psicológica e social. Para além das experiências adversas prévias no contexto familiar (e.g., abuso e/ou negligência) que determinaram o seu afastamento da família, como medida protetora, tiveram ainda de passar pelas dificuldades inerentes a esse afastamento e à adaptação a um novo contexto de acolhimento residencial (e.g., Magalhães & Calheiros, 2017). As suas experiências com figuras cuidadoras (e.g., pais, familiares) que não responderam de forma adequada às suas necessidades, que os colocaram em perigo, e/ou que os rejeitaram levam, tendencialmente, a que estes jovens tenham dificuldade em confiar nos adultos (Iwaniec, 2006, Lindon, 2003; Miller-Perrin & Perrin, 2007), e à construção de representações de afeto muito inseguras (Zegers et al., 2006).

Estas experiências negativas e traumáticas continuam presentes no jovem mesmo após a sua entrada no contexto de acolhimento residencial (Zegers et al., 2008) e posteriormente irão influenciar as futuras relações com os educadores da instituição. Se o jovem se encontra frágil a nível emocional e se sente incapaz de demonstrar as suas emoções, para além da insegurança sentida face aos adultos, estas condições irão influenciar o modo como se relaciona com os educadores da casa de acolhimento, condicionando a relação entre ambos (Daniel et al., 2010; Howe, 1995). Deste modo, mesmo que o jovem anseie por receber afeto, pode sentir dificuldades em aceitá-lo quando lhe é oferecido, acabando por ocultar e reprimir as suas emoções, e deixar de procurar a atenção dos educadores, como forma de se proteger a nível emocional (Iwaniec, 2006). Mesmo que na situação de acolhimento o jovem tenha um educador de referência, os danos provocados anteriormente pelas figuras cuidadoras podem condicionar a relação entre ambos, e por sua vez justificar a ausência de relação entre as hetero-representações e as meta-representações nas dimensões Emocional e Relacional.

2. Associações entre dimensões da relação do jovem com o educador e dimensões das meta-representações

Embora as hipóteses de moderação não tenham sido suportadas, os resultados revelaram que estas dimensões isoladamente estão associadas a algumas dimensões das meta-representações. No que diz respeito à percepção de Suporte, verificou-se que esta estava positivamente associada às meta-representações nas dimensões Relacional, Competente e Social, indicando que quanto maior a percepção de Suporte da relação entre jovem e educador, mais elevados os níveis das meta-representações nas dimensões Social, Relacional e Competente. Ou seja, mais os jovens percebem que os educadores os vêem enquanto pessoas simpáticas, amigos, prestáveis e divertidas (i.e., dimensão Social), protegidas e acarinhadas (i.e., dimensão Relacional), assim como inteligentes, trabalhadoras, empenhadas e competentes (i.e., dimensão Competente).

Quanto à percepção de Interações Negativas, os resultados revelaram que esta dimensão da percepção da relação com o educador esta estava positivamente associada à dimensão Comportamental e negativamente associada às dimensões Relacional e Social das meta-representações. Por outras palavras, quanto maior a percepção de Interações Negativas na relação entre jovem e educador, mais os jovens percebem que são vistos pelo educador de referência como sendo teimosos, agressivos, malcomportados, conflituosos, problemáticos e refilões (i.e., dimensão Comportamental), e menos percebem que são vistos pelo educador como indivíduos simpáticos, amigos, prestáveis e divertidos (i.e., dimensão Social), bem como protegidos e acarinhados (i.e., dimensão Relacional).

Estes resultados são expectáveis, na medida em que seria de esperar que, numa relação educador-jovem percebida como de suporte, o educador comunique, nas suas interações com o jovem, informação que reforce os seus atributos positivos, e que, desse modo, as meta-representações nessas dimensões sejam mais positivas. Estes resultados reforçam a literatura que indica que o desenvolvimento de uma ligação entre jovem e educador é importante para estimular no jovem sentimento de pertença e de autovalorização (Augsberger & Swenson, 2015; Gallagher & Green, 2012; Mota & Matos, 2010; Mota & Matos, 2015; Santos, 2016; Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

Pelo contrário, numa relação educador-jovem percebida como tendo níveis elevados de interações negativas, é mais que os jovens evidenciem maior agressividade, teimosia, e conflituosidade (i.e., dimensão Comportamental), que demonstrem menos simpatia, amizade, prestabilidade, e diversão (i.e., dimensão Social), e que suscitem menos reações de carinho,

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

proteção e amor por parte do educador (i.e., dimensão Relacional). Desse modo, é mais provável que nessas interações seja comunicada informação que minimize os atributos positivos e reforce os atributos negativos, gerando assim níveis mais baixos de meta-representações nas dimensões Relacional e Social, e níveis mais elevados na dimensão Comportamental. De facto, dadas as potenciais experiências traumáticas prévias dos jovens em acolhimento residencial, ao estabelecer relações com novos cuidadores, estes jovens podem ter tendência para reagir com raiva e agressividade perante sentimentos de frustração, numa tentativa de manter um sentimento de controlo (Daniel et al., 2010; Howe, 1995). Este tipo de conduta por parte do jovem pode influenciar negativamente a forma como o educador lhe responde, nomeadamente gerando sentimentos de impotência, frustração, e desinvestimento na relação, com o jovem potenciais reações menos adequadas (Daniel et al., 2010; Howe, 1995).

3. Limitações, pontos fortes, e implicações práticas do estudo

Algumas limitações podem ser identificadas neste estudo. Em primeiro lugar, o tamanho relativamente reduzido da amostra pode ter influenciado os resultados e a ausência de efeito de moderação. Segundo, a interpretação dos resultados obtidos deve ter em conta que este é um estudo transversal, e, como tal, não permite inferências causais. Assim, embora a direção de efeitos que foi hipotetizada tenha bases teóricas e empíricas sólidas, não é possível garantir que as hetero-representações dos educadores e as dimensões da perceção dos jovens acerca da sua relação com o educador causem nas meta-representações dos jovens os efeitos sugeridos nos resultados. Sendo um estudo transversal, poder-se-ia também hipotetizar que as meta-representações dos jovens poderiam influenciar as hetero-representações dos educadores, bem como as suas perceções da sua relação com o educador. Além disso, tendo em conta que as crianças e jovens em acolhimento residencial apresentam frequentemente padrões de vinculação insegura com os cuidadores (Vorra et al., 2003), é possível que a capacidade destes jovens estabelecerem relações de suporte e confiança com os educadores esteja também comprometida. Estas hipóteses alternativas poderiam ser exploradas em estudos futuros, com o objetivo de se compreender melhor como é que as experiências relacionais prévias podem afetar o estabelecimento e a perceção de relações subsequentes. Além disso, seria também importante explorar as hipóteses delineadas no presente estudo em futuros estudos longitudinais, de modo a se poder obter evidência mais robusta em suporte do modelo proposto.

Não obstante estas limitações, vários pontos fortes deste estudo podem também ser destacados. Especificamente, este estudo expande o corpo de evidência empírica que suporta o

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

modelo LGSB, no que diz respeito à relação entre hetero-representações e meta-representações no contexto das relações com outros significativos, contribuído assim para colmatar a escassez de investigação acerca dos processos de construção do *Self* com jovens em contexto de acolhimento residencial. Em termos metodológicos, a utilização de um instrumento de medida das representações do *Self*, especificamente desenvolvido para jovens em contexto de acolhimento residencial é um aspeto positivo a salientar, na medida em que foca um conjunto de atributos e dimensões validados como relevantes para esta população.

Para além disso, os resultados deste estudo têm implicações teóricas e práticas importantes. Em termos teóricos, os resultados obtidos contribuem para aumentar a compreensão acerca dos processos subjacentes à construção do *Self* dos jovens em acolhimento residencial, evidenciando a importância da relação de suporte entre o jovem e o educador de referência para esses processos. Em termos de implicações práticas, os resultados deste estudo sugerem que o afastamento destes jovens de um contexto familiar muito adverso, e o seu acolhimento, pode ser uma oportunidade para o desenvolvimento de relações de suporte que podem funcionar como fonte para o desenvolvimento de representações mais positivas de si (Ashford & LeCroy, 2010), através de meta-representações positivas construídas no âmbito dessas relações. Seria importante investir no treino destes profissionais, de modo a capacitá-los para ajudar os jovens a lidar com meta-representações negativas, desenvolvidas no contexto de experiências familiares marcadas por abuso e/ou negligência (Kools, 1997; Lasson, 2002), e a estimular a integração de atributos positivos das suas autorrepresentações, através da construção de meta-representações positivas no contexto da relação com o educador.

O treino dos educadores deveria focar também a qualidade sua relação com os jovens, no sentido de aumentar o suporte fornecido na relação, enfatizado nos resultados como um fator protetor importante. De facto, a existência de uma relação de proximidade e suporte entre jovem e educador é fulcral em situação de acolhimento não só pela vulnerabilidade a nível psicológico e social desta população, mas também pela disponibilidade e apoio dos educadores face às aos desafios, dificuldades e necessidades sentidas pelos jovens (Bravo & Fernández del Valle, 2003). Uma relação de suporte permite ao jovem preencher e satisfazer as falhas afetivas e vinculares, promovendo a sua autoconfiança e valorização pessoal, favorecendo a construção de representações de si mais positivas (Mota & Matos, 2010, Santos, 2016), com repercussões benéficas ao nível do seu desenvolvimento social, emocional, pessoal e académico (Barth et al., 2007; Moore et al., 2017; Mota, Costa & Matos, 2018; Siqueira & Dell'Aglio, 2000). Contudo, o estabelecimento de relações de suporte com os jovens, que permitam satisfazer tais necessidades e favorecer esses resultados de desenvolvimento positivos, é também um desafio

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

para os educadores. Estes profissionais sentem frequentemente insegurança quanto à forma como respondem às necessidades dos jovens (Moore et al., 2017; Siqueira & Dell'Aglio, 2000), e à dificuldade em lidar com situações que lhes trazem recordações e os tornam mais vulneráveis (Barton et al., 2012; Santos, 2016). Assim, seria importante também investir na supervisão dos educadores, proporcionando-lhes a oportunidade de expor as suas dificuldades sentidas na relação com os jovens e em suprir as suas necessidades (Manual Boas Práticas, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahrens, K. R., DuBois, D. L., Garrison, M., Spencer, R., Richardson, L. P., & Lozano, P. (2011). Qualitative exploration of relationships with important non-parental adults in the lives of youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 1012–1023. doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.01.006
- Alberto, I. (2002). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In: Machado, C., & Gonçalves, R.A. (Eds.), *Violência e vítimas de crimes*: Vol. 2. Crianças (pp. 228–244). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Albright, L., Forest, C., & Reiserter, K. (2001). Acting, behaving, and the selfless basis of meta-perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 910–921. doi: 10.1037/0022-3514.81.5.910
- Anaut, M. (2005). *A resiliência. Ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Arpini, D.M. (2003). Repensando a Perspectiva Institucional e a Intervenção em Abrigos para Crianças e Adolescentes. *Psicologia Ciência e Profissão*. 21(3), 70–75. doi: 10.1590/S1414-98932003000100010
- Ashford, J. B., & LeCroy, C. W. (2010). *Human behavior in the social environment: A multidimensional perspective* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Augsberger, A., & Swenson, E. (2015). “My Worker Was There When It Really Mattered”: Foster Care Youths’ Perceptions and Experiences of Their Relationships With Child Welfare Workers. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*. 96(4), 234–240. doi: 10.1606/1044-3894.2015.96.34
- Avoglia, H. R. C., Silva, A. M., & Mattos, P. M. (2012). Educador Social: Imagem e Relações com Crianças em Situação de Acolhimento Institucional. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. 12(1-2), 265–292.
- Barth, R. P., Lloyd, E., Green, R. L., James, S., Leslie, L. K., & Landsverk, J. (2007). Predictors of placement moves among children with and without emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 46–55. doi: 10.1177/10634266070150010501

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

- Barton, S., Gonzalez, R., & Tomlinson, P. (2012). *Therapeutic Residential Care for Children and Young People: An Attachment and Trauma-Informed Model for Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Baumeister, R. (1995). Self and Identity: An Introduction. In A. Tesser (Ed.), *Advanced Social Psychology* (pp. 51–97). Nova Iorque: MacGraw-Hill.
- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed.; pp. 680–740). New York: McGraw-Hill.
- Baumeister, R. F. (Ed.) (1999). *The self in social psychology*. Cleveland: Psychology Press.
- Bois, J. E, Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Chanal. J. P., & Trouilloud, D.O. (2005). Parents' appraisals, reflected appraisals, and children's self-appraisals of sport competence: A yearlong study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 273–289. doi: 10.1080/10413200500313552
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Separation: Anxiety and anger* (Vol. 2). New York: NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1983). *Attachment and loss* (2nd ed., Vol.1.). London: PIMLICO.
- Bravo Arteaga, A., & Fernández del Valle, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136–142. doi: 10651/26756
- Brown, J. (1998). *The Self*. New York: McGraw-Hill.
- Bushman, B. J., & Roy Baumeister, F. (2014). *Social psychology and human nature*. Belmont: Wadsworth.
- Calheiros, M. M., Garrido, M. V., Lopes, D., & Patrício, J. N. (2015). Social images of residential care: How do children, youth and residential care institutions get portrayed? *Children and Youth Services Review*, 55, 159–169. doi: 10.1016/j.childyouth.2015.06.004
- Cameron, J. J., & Vorauer, J. D. (2008). Feeling transparent: On metaperceptions and miscommunications. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 1093–1108. doi: 10.1111/j.1751-9004.2008.00096.x

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

- Carlson, E. N., Vazire, S., & Furr, R. M. (2011). Meta-Insight: Do People Really Know How Others See Them? *Journal of Personality and Social Psychology*, *101*(4), 831–846. doi: 10.1037/a0024297
- Carmichael, C. L., Tsai, F. F., Smith, S. M., Caprariello, P. A., & Reis, H. T. (2007). The self and intimate relationships. In C. Sedikides & S. J. Spencer (Eds.), *The self: Frontiers in social psychology* (pp. 285–310). New York, NY: Psychology Press.
- Casa Pia. (2005). *Acolhimento Terapêutico: Pistas de intervenção para profissionais* (2ªed.). Lisboa.
- Christensen, P. N., Stein, M. B., & Means-Christensen, A. (2003). Social anxiety and interpersonal perception: A social relations model analysis. *Behaviour Research and Therapy*, *41*, 1355–1371. doi:10.1016/S0005-7967(03)00064-0
- Cicchetti D, Toth SL. (2015). Child maltreatment. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Vol. 3. Socioemotional Processes* (pp. 515–63). (7th ed). New York: Wiley.
- Cicchetti, D. (2016). Socioemotional, personality, and biological development: Illustrations from a multilevel developmental psychopathology perspective on child maltreatment. *Annual Review of Psychology*, *67*, 187–211. doi: 10.1146/annurev-psych-122414-033259
- Cook, W. L., & Douglas, E. M. (1998). The Looking-Glass Self in family context: A social relations analysis. *Journal of Family Psychology*, *12*(3), 299–309. doi: 10.1037/0893-3200.12.3.299
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and Social Order*. New York: Schribner's.
- Corsini, R. J. (1999). *The dictionary of psychology*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, *53*(4), 841–864. doi: 10.2307/1129122
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Daniel, B., Wassell, S., & Gilligan, R. (2010). *Child Development for child care and protection workers* (2nd ed.). London: Jessica Kingsley Publishers.

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

- David, C. F., & Kistner, J. A. (2000). Do positive self-perceptions have a “dark side”? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 327–337. doi: 10.1023/A:1005164925300
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2004). Bias in self-perceptions and internalizing and externalizing problems in adjustment during early adolescence: A prospective investigation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 373–381. doi: 10.1207/s15374424jccp3302_19
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential Self-theory. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and research* (pp. 165–192). NY: Guilford Publications, Inc.
- Felson, R. B. (1980). Communication barriers and the reflected appraisal process. *Social Psychology Quarterly*, 43, 223–233. doi: 10.2307/3033625
- Felson, R. B. (1989). Parents and the reflected appraisal process. A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 965–971. doi: 10.1037/0022-3514.56.6.965
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87 (6), 477–531. doi: 10.1037/0033-295X.87.6.477
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children’s perceptions of the personal Relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016–1024. doi: 10.1037/0012-1649.21.6.1016
- Gallagher, B., & Green, A. (2012). In, out or after care: Young adults’ views on their lives, as children, in a therapeutic residential establishment. *Children and Youth Services Review*, 34,437–450. doi:10.1016/j.childyouth.2011.11.014
- Garrido, M., Patrício, J., Calheiros, M., & Lopes, D. (2016). Comparing the social images of youth in and out of residential care. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 26(5), 439–455. doi:10.1002/casp.2273
- Golin, G. & Benetti, S. (2013). Acolhimento Precoce e o Vínculo na Institucionalização. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(3), 241–248.
- Guerra, P. (2016). *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Risco*. Edições Almedina.

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM
ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

- Haigh, R. (2013). The quintessence of a therapeutic environment. *Therapeutic Communities: The International Journal of Therapeutic Communities*, 34(1), 6–15. doi: 10.1108/09641861311330464
- Harder, A. T., Knorth, E. J., & Kalverboer, M. E. (2013). A secure base? The adolescent–staff relationship in secure residential youth care. *Child & Family Social Work*, 18(3), 305–317. doi: 10.1111/j.1365-2206.2012.00846.x
- Harré, R (1998). *The singular self – an introduction to the psychology of personhood*. London: Sage Publications Inc.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 610–642). New York, NY: The Guilford Press.
- Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. New York: Guilford Publications.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251–260. doi: 10.1037/0012-1649.28.2.251
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis* (2nd Ed.). New York: The Guilford Press.
- Hergovich, A., Sirsch, U., & Felinger, M. (2002). Self-appraisals, actual appraisals and reflected appraisals of preadolescent children. *Social Behaviour and Personality*, 30, 603–612. doi: 10.2224/sbp.2002.30.6.603
- Horowitz, M. (2000). Self-report measures. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 7, pp. 208–209). Washington DC: Oxford University Press.
- Howe, D. (1995). *Attachment Theory for Social Work Practice*. Basingstok: Macmillan.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Grossman, P. B. (1997). A positive view of self: Risk and protection for aggressive children? *Development and Psychopathology*, 9, 75–94. doi: 10.1017/S0954579497001077

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

- Hussey, D., & Guo, S. (2002). Profile Characteristics and Behavioral Change Trajectories of Young Residential Children. *Journal of Child and Family Studies*, *11*(4), 401–410. doi: 10.1023/A:1020927223517
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*.
- Instituto da Segurança Social (2005). *Manual Boas Práticas: Um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto de Segurança Social.
- Instituto de Segurança Social. (2018). *CASA 2017 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa: Instituto de Segurança Social.
- Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child: identification, assessment and intervention: a practice handbook*. (2nd ed.). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Jacobs, J. E., Bleeker, M. M., & Constantino, M. J. (2003). The Self-System During Childhood and Adolescence: Development, Influences, and Implications. *Journal of Psychotherapy Integration*, *13*(1), 33–65. doi: 10.1037/1053-0479.13.1.33
- James, W. (1890, original republished in 1999). The Self. In R. Baumeister (Ed.), *The Self in Social Psychology* (pp. 69–77). USA: Psychology Press.
- James, W. (1892). *Psychology: The Briefer course*. New York: Holt.
- Kaplan, S. A., Santuzzi, A. M., & Ruscher, J. B. (2009). Elaborative meta-perceptions in outcome-dependent situations: The diluted relationship between default self-perceptions and meta-perceptions. *Social Cognition*, *27*(4), 601–614. doi: 10.1521/soco.2009.27.4.601
- Kendrick, A. (2013). Relations, relationships and relatedness: residential child care and the family metaphor. *Child & Family Social Work*, *18*, 77–86. doi: 10.1111/cfs.12040
- Kenny, D. A. (1995). *Interpersonal perception: A social relations analysis*. New York: Guilford Press.
- Kenny, D. A., & DePaulo, B. M. (1993). Do people know how others view them? An empirical and theoretical account. *Psychological Bulletin*, *114*(1), 145–161. doi: 10.1037/0033-2909.114.1.145
- Kinch, J. W. (1963). A formalized theory of the self-concept. *American Journal of Sociology*, *68*, 481–486. doi: 10.1086/223404

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM
ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

- Kools, S. (1997). Adolescent Identity Development in Foster Care. *Family Relations*, 46(3), 263-271.
- Kuznetsova, T. (2005) Social Stereotypes of the Perception of Graduates of Children's Homes. *Russian Education & Society*, 47(2), 19–30. doi: 10.1080/10609393.2005.11056948
- Lasson, V. (2002). Children's identity. *Child and Youth Care Forum*, 31, 177–182. doi: 10.1023/A:1016052405807
- Legault, L., Anawati, M., & Flynn, R. (2006). Factors favoring psychological resilience among fostered young people. *Children and Youth Services Review*, 28(9), 1024–1038. doi: 10.1016/j.childyouth.2005.10.006
- Lindon, J. (2003). *Child Protection* (2nd ed). London: Hodder Stoughton.
- Linville, P. W., & Carlston, D. E. (1994). Social cognition of the self. In P. G. Devine, D. L. Hamilton, & T. M. Ostrom (Eds.), *Social cognition: Impact on social psychology* (pp. 143–193). San Diego, CA: Academic Press.
- Macdonald, G. (2001). *Effective Interventions for child abuse and neglect: an evidence-based approach to planning and evaluating interventions*. Chichester: John Wiley.
- Magalhães, E., & Calheiros, M. M. (2017). A dual-factor model of mental health and social support: Evidence with adolescents in residential care. *Children and Youth Services Review*, 79(C), 442–449. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.06.041
- Magalhães, E., & Lopes, J. (2011). Auto-conceito em adolescentes institucionalizadas: um estudo exploratório. *Psicologia*, 25(2), 163–180. doi: 10.17575/rpsicol.v25i2.292
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63–78. doi: 10.1037/0022-3514.35.2.63
- Markus, H. (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*. 51(3), 543–565. doi: 10.1111/j.1467-6494.1983.tb00344.x
- Markus, H. (1990). Unresolved issues of self-representation. *Cognitive Therapy and Research*, 14(2), 241–253. doi: 10.1007/BF01176212
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*. 41(9), 954–969.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299–337. doi: 10.1146/annurev.ps.38.020187.001503

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

- Martins, A. C. (2013). *Auto-representação na Adolescência: Avaliação e Processo de Construção* (Dissertação de Doutoramento). Lisboa: ISCTE-IUL.
- Marzol, R. M., Bonafé, L., & Yunes, M. A. M. (2012). As perspectivas de crianças e adolescentes em situação de acolhimento sobre os cuidadores protetores. *Psico*, 43(3), 317–324.
- McConnell, A. R. (2011). The multiple self-aspects framework: Self-concept representation and its implications. *Personality and Social Psychology Review*, 15(1), 3–27. doi: 10.1177/1088868310371101
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). University of Chicago Press.:Chicago.
- Miller-Perrin, C., & Perrin, R. (2007). *Child Maltreatment: an introduction*. (2nd ed). United States of America: SAGE Publications.
- Moore, T., McArthur, M., Death, J., Tilbury, C., & Roche, S. (2017). Sticking with us through it all: The importance of trustworthy relationships for children and young people in residential care. *Children and Youth Services Review*, 84, 68–75. doi:10.1016/j.childyouth.2017.10.043
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 2(28), 245–254. doi: 10.14417/ap.278
- Mota, C. P., Costa, M., & Matos, P. M. (2018). Escola e instituição: Relações significativas e autoconceito de adolescentes em acolhimento residencial. *Revista Psicologia*, 32 (1), 87–100. doi: 10.17575/rpsicol.v32i1.1277
- Mota, C.P., & Matos, P.M. (2015). Does sibling relationship matter to self-concept and resilience in adolescents under residential care? *Children and Youth Services Review*, 56, 97–106. doi: 10.1016/j.childyouth.2015.06.017
- New York, NY: Basic Books.
- Nurra, C., & Pansu, P. (2009). The impact of significant others' actual appraisals on children's self-perceptions: What about Cooley's assumption for children? *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 247–262. doi: 10.1007/BF03173015
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *Developmental changes between and within self-concepts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (2002). Jumping to awareness of conflict between self-representations and its relation to psychological wellbeing. *International Journal of Behavioral Development*, 26(6), 548–555. doi: 10.1080/01650250143000535
- Oosterwegel, A., Field, N., Field, N., Anderson, K. (2001). The relation of self-esteem variability to emotion variability, mood, personality traits, and depressive tendencies. *Journal of Personality*, 69, 689–708. doi: 10.1111/1467-6494.695160
- Oyserman, D. Markus, H.R. (1998). Self as social representation. In SU. Flick (Ed). *The psychology of the social* (pp. 107–125). NY: Cambridge University Press.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, Self-Concept, and Identity. In Leary, M., & Tangney, J. P. (2nd Ed), *Handbook of Self and Identity* (pp.64-104). NewYork, London: The Guilford Press.
- Patrício, J., Calheiros, M., & Martins, A. (2016). Self-representation questionnaire for youths in residential care. *Children and Youth Services Review*, 61, 317–326. doi: 10.1016/j.chilyouth.2016.01.007
- Preuss, G. S., & Alicke, M. D. (2009). Everybody loves me: Self evaluations metaperceptions of dating popularity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 937–950. doi: 10.1177/0146167209335298
- Rasera, E.F., Guanaes, C., & Japur, M. (2004). Psicologia, Ciência e Construcionismos: Dando Sentido ao Self. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2),157–165.
- Santos, A. (2016). *Pelas lentes de quem cuida. O Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens em Perigo na Perspetiva dos Profissionais das Equipas Educativas* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Santrock, J. E. (1998). *Adolescence* (7th edition). New York: McGraw-Hill.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. doi: 10.3102/00346543046003407
- Shechtman, Z., & Kenny, D. A. (1994). Metaperception accuracy: An Israeli study. *Basic and Applied Social Psychology*, 15, 451–465. doi: 10.1207/s15324834basps1504_4

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

- Shrauger, J. S., & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic Interactionist View of Self-Concept: Through the Looking Glass Darkly. *Psychological Bulletin*, 86(3), 549–573. doi: 10.1037/0033-2909.86.3.549
- Silva, C. S. (2018). *Children's and adolescents' self-representations in the context of adverse family experiences: emotional, relational and cognitive processes, and implications for psychosocial functioning* (Dissertação de doutoramento). Lisboa: ISCTE-IUL.
- Silva, C. S., & Calheiros, M. M. (2018). Stop yelling: Interparental conflict and adolescents' self-representations as mediated by their perceived relationships with parents. *Journal of Family Issues*, 39(7), 2174–2204. doi: 10.1177/0192513X17741176
- Silva, C. S., Calheiros, M. M., & Carvalho, H. (2016). Interparental conflict and adolescents' self-representations: The role of emotional insecurity. *Journal of adolescence*, 52, 76–88. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.07.007
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71–80.
- Spence, S., & Matos, M. (2000). Intervenções preventivas com crianças e adolescentes. In M. Matos, C. Simões, & S. Carvalhosa (Org.), *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Lisboa: IRS/MJ.
- Steinberg, L. (2013). *Adolescence* (8th edition). New York: McGraw Hill.
- Swann, W. B., Jr. (1990). To be adored or to be known: The interplay of self-enhancement and self-verification. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Motivation & cognition* (Vol. 2, pp. 408–448). New York: Guilford Press.
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modelling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using Multivariate Statistics* (4th ed, pp 653–771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Vorauer, J. D., & Miller, D. T. (1997). Failure to recognize the effect of implicit social influence on the presentation of self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 281–295. doi: 10.1037/0022-3514.73.2.281
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Dunn, J., van IJzendoorn, M. H., Steele, H., Kontopoulou, A., & Sarafidou, Y. (2003). Early experiences and attachment relationships of Greek infants raised in residential group care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 1208–1220. doi: 10.1111/1469-7610.00202

A PRECISÃO DAS META-REPRESENTAÇÕES DO *SELF* DOS JOVENS EM
ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

- Waniel, A., Besser, A., & Priel, B. (2008). Self- and maternal representations, relatedness patterns, and problem behavior in middle childhood. *Personal Relationships, 15*, 171–189. doi: 10.1111/j.1475-6811.2008.00192.x
- Widaman, K. F. (2006). III. Missing data: What to do with or without them. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 71*(3), 42–64. doi: 10.1111/j.1540-5834.2006.00404.x
- Zegers, M. A., Schuengel, C., Van Ijzendoorn, M. H., & Janssens, J. M. (2006). Attachment representations of institutionalized adolescents and their professional caregivers: predicting the development of therapeutic relationships. *American Journal of Orthopsychiatry, 76*(3), 325–334. doi: <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.325>
- Zegers, M. A., Schuengel, C., Van Ijzendoorn, M. H., & Janssens, J. M. (2008). Attachment and problem behavior of adolescents during residential treatment. *Attachment & Human Development, 10*(1), 91–103. doi: 10.1080/14616730701868621