

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

Regulação Emocional e Envolvimento Parental:
Estudo comparativo entre
adolescentes institucionalizados e não institucionalizados

Sara Adriana Ferreira Martins

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia das Emoções

Orientadora:
Doutora Susana Carvalhosa, Professora Auxiliar,
ISCTE-IUL

Outubro, 2011

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

**Regulação Emocional e Envolvimento Parental:
Estudo comparativo entre
adolescentes institucionalizados e não institucionalizados**

Sara Adriana Ferreira Martins

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia das Emoções

Orientadora:
Doutora Susana Carvalhosa, Professora Auxiliar,
ISCTE-IUL

Outubro, 2011

Por me ajudarem a alcançar os meus objectivos,
dedico este trabalho aos meus pais.

Agradecimentos

Mais do que agradecimentos, neste cantinho posso expressar àqueles que sempre estiveram comigo, o meu carinho e apreço.

Agradeço primeiro aos meus pais por acreditarem sempre em mim e pelo vosso amor incondicional. Obrigada! Amo-vos.

A ti Cláudio, que és o meu suporte emocional. Obrigada por caminhares a meu lado em mais esta etapa da minha vida. Obrigada pelos minutos, pelas horas, pelos dias sempre seguro de que eu era capaz. Obrigada por simplesmente me ouvires. Obrigada pelos conselhos. Este trabalho é meu, mas também é teu.

Agradeço também a todos os amigos e familiares que directa e indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço às Instituições e Escolas Básica e Secundária que permitiram a recolha de dados indispensáveis à realização desta dissertação. A todos os participantes o meu muito obrigada.

Agradeço ainda a todos os Professores do Mestrado em Psicologia das Emoções pela partilha de conhecimento e por me fazerem apaixonar cada vez mais por este tema.

Por último, mas não menos importante, obrigada à minha orientadora, Professora Doutora Susana Carvalhosa, pela sua total disponibilidade desde o início, pelos seus sábios conselhos e pela paciência.

Resumo

A presente investigação incide sobre um estudo comparativo entre adolescentes institucionalizados e não institucionalizados, que tem como objectivo compreender o impacto da institucionalização, ao nível da capacidade de regulação emocional e se o envolvimento parental destes adolescentes influencia o modo como estes regulam as suas próprias emoções.

Numa amostra composta por 158 adolescentes do distrito do Porto, dos quais 81 adolescentes são institucionalizados, aplicou-se um questionário de auto-relato composto pela *Difficulties in Emotion Regulation Scale* e a *Parental Involvement – Chicago Youth Development Study*.

Os resultados revelaram que os adolescentes institucionalizados apresentam mais dificuldades de regulação emocional e menor envolvimento parental, no entanto não se obteve nenhum resultado significativo quanto à influência do envolvimento parental na capacidade de regulação emocional. Verificou-se ainda que existem dificuldades específicas de regulação emocional destes adolescentes, no que diz respeito à sua capacidade de concentração e realização de determinadas tarefas e de controlo de comportamentos impulsivos, quando experienciam emoções negativas, assim como acesso limitado a estratégias de regulação emocional.

Este trabalho pretende, neste sentido, oferecer um contributo para o desenvolvimento de programas de promoção de competências básicas, para que estes adolescentes possam crescer de uma forma emocionalmente adaptativa.

Palavras-chave: Adolescentes, Institucionalização, Regulação Emocional, Vinculação, Envolvimento Parental.

Códigos PsycINFO da Associação Americana de Psicologia:

2360 Motivation & Emotion

3020 Group & Interpersonal Processes

Abstract

This investigation is based upon a comparative study between institutionalized and non-institutionalized adolescents and the aim is to understand the impact of institutionalization in what concerns emotional regulation and whether parental involvement in these adolescents' lives influences the way they regulate their own emotions.

A sample of 158 adolescents, 81 of which institutionalized filled a self-report questionnaire composed by the Difficulties in Emotional Regulation Scale and the Parental Involvement – Chicago Youth Development Study.

Results have shown that institutionalized adolescents reveal greater difficulties in emotion regulation and a lesser degree of parental involvement, however no significant results were found, regarding the influence of parental involvement in the ability to regulate emotions. It was also found that these adolescents show specific difficulties in emotion regulation, namely in what concerns the execution of certain tasks and the control of impulsive behavior when experiencing negative experiences, as well as a limited access to emotion regulation strategies.

This investigation, therefore, intends to offer a contribution towards the development of programs that may promote basic skills, in order to these adolescents can grow in an emotionally adaptive way.

Keywords: Adolescents, Institutionalization, Emotional Regulation, Attachment, Parental Involvement.

PsycINFO Classification Categories:

2360 Motivation & Emotion

3020 Group & Interpersonal Processes

Índice Geral

Resumo	iv
Abstract	v
Índice de Quadros	viii
Glossário de Siglas	ix
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1. A adolescência	2
1.1. A regulação emocional	3
1.2. As relações de vinculação	6
2. A institucionalização	8
2.2. Consequências na regulação emocional	10
2.3. Consequências nas relações de vinculação	13
3. Objectivos	15
CAPÍTULO II – MÉTODO	16
1. Participantes	16
2. Instrumentos	17
2.1. <i>Difficulties in Emotion Regulation Scale</i>	17
2.2. <i>Parental Involvement – Chicago Youth Development Study</i>	18
2.3. Caracterização Demográfica	19
3. Procedimentos	19
CAPÍTULO III – RESULTADOS	22
1. Análise descritiva dos instrumentos	22
1.1. Escala de Dificuldades de Regulação Emocional	22
1.2. Escala de Envolvimento Parental	23
2. Exploração de diferenças entre grupos	23
3. Relação entre a regulação emocional e o envolvimento parental	28

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO	30
CONCLUSÃO	33
BIBLIOGRAFIA	34
ANEXOS	
Anexo A	
Questionário – versão adolescentes institucionalizados	
Anexo B	
Questionário – versão adolescentes não institucionalizados	

Índice de Quadros

Quadro 2.1. Caracterização da amostra por grupos em função dos dados pessoais	16
Quadro 3.1. Análise da consistência interna para a EDRE e suas subescalas	23
Quadro 3.2. Análise da consistência interna para a EEP	23
Quadro 3.3. Análise das diferenças quanto à EDRE em função da situação institucional	25
Quadro 3.4. Correlações entre a EDRE e suas subescalas e a EEP	29

Glossário de Siglas

EDRE Escala de Dificuldades de Regulação Emocional

EEP Escala de Envolvimento Parental

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Quando nos referimos ao ser humano, frequentemente, pensámo-lo como um ser racional, sendo este o argumento que usámos para o distinguir dos outros animais. Porém, dizer que é a razão que caracteriza o humano deixa-nos cegos frente à emoção que fica desvalorizada como algo que nega o racional (Maturana, 2001). O ser humano é sem dúvida um ser racional, no entanto a maioria das vezes que referimos esta capacidade, estamos a esquecer e a negar a relação que existe entre a razão e a emoção que constitui o nosso viver, não nos dando conta que todo o sistema racional tem um fundamento no emocional. As emoções fazem, assim, parte do nosso dia-a-dia de maneira permanente e são cruciais em diferentes domínios da nossa vida.

Existe em nós uma necessidade humana universal de desenvolver ligações afectivas de proximidade ao longo da vida, uma vez que somos seres sociais. Segundo Lopes, Salovey, Cote e Beers (2005), o facto de sabermos regular as nossas emoções representa uma habilidade fundamental para esta interacção social, influenciando o nosso comportamento e a nossa expressão emocional.

Neste sentido, esta dissertação pretendeu estudar este processo de regulação emocional numa etapa da vida muito particular: a adolescência. Nesta fase da vida, o adolescente vive novas relações, experimenta diferentes papéis sociais, aprende cada dia algo de novo e assim vai construindo o que será quando adulto. Este período de procura e descoberta desperta-nos grande entusiasmo pelo facto de, ao mesmo tempo que é um período onde não são incutidas grandes responsabilidades, é também um período de amadurecimento.

Este crescimento só é possível se existir um suporte familiar que ampare o adolescente e que esteja presente sempre que este precise. No entanto, nem todos os adolescentes têm este alicerce forte e, é a estes que damos especial atenção nesta investigação de modo a conseguirmos sensibilizar para esta problemática e para que se possa intervir junto destes jovens que se encontram institucionalizados proporcionando-lhes satisfação, não só das suas necessidades básicas, mas também das suas necessidades emocionais que, como veremos ao longo deste trabalho, funcionarão como a base para um desenvolvimento integral.

1. A adolescência

Historicamente, “a adolescência, tal como a conhecemos actualmente, isto é, um grupo social autónomo, com uma especificidade própria e caracterizando um período de vários anos de existência, teria pois aparecido nos séculos XVIII e XIX” (Braconnier & Marcelli, 2000; p. 39). Antes desta época entendia-se que o indivíduo passava directamente da infância à idade adulta, sem transitar por uma fase intermediária com características próprias.

Actualmente, a adolescência é definida como um período do ciclo vital do ser humano, que constitui a transição desenvolvimental entre a infância e a vida adulta, na qual ocorrem mudanças físicas, mentais, sexuais, emocionais e sociais (Eisenstein, 2005) que transformam uma criança num ser humano adulto.

O início desta etapa do desenvolvimento humano, que é consensual para a maioria dos autores, acontece aquando dos primeiros indícios físicos de maturidade sexual, no entanto as opiniões divergem quanto ao seu término, na medida em que a maior parte dos critérios de amadurecimento são arbitrários (Hotyat, 1978). Para uns, esta fase termina com a chegada à maioridade, para outros o seu final estará concluído quando o adolescente tiver conseguido concretizar uma série de tarefas a nível intelectual, social, afectivo e sexual. Hoje em dia com o prolongamento da situação de dependência em relação aos pais, devido a factores educativos, económicos e sociais, a idade adulta vai-se atingindo cada vez mais tarde e termina quando o jovem é capaz de assumir as responsabilidades da vida adulta (Muss, 1981). Para Steinberg (1993), o desenvolvimento na adolescência acontece entre os 11 e os 21 anos e envolve uma série de passagens da imaturidade para a maturidade que podem ser diferenciadas em adolescência inicial, período entre os 11 e os 14 anos; adolescência intermediária, entre os 15 e os 18 anos; e adolescência final, dos 18 aos 21 anos.

Esta etapa do desenvolvimento humano é nitidamente um momento de grandes mudanças a vários níveis, pois na adolescência “a aparência dos jovens muda; como resultado de acontecimentos hormonais da puberdade, os corpos tornam-se adultos. Os seus pensamentos também mudam; tornam-se capazes de pensar de um modo abstracto e hipotético. Os seus sentimentos mudam acerca de quase tudo. Todas as áreas de

desenvolvimento convergem à medida que os adolescentes enfrentam a sua maior tarefa: estabelecer uma identidade (...) que transportarão para a idade adulta” (Papalia, Olds & Feldman, 2001; p. 503).

A construção desta identidade pessoal é assim considerada a tarefa mais importante da adolescência, pois é o passo crucial da transformação do adolescente em adulto.

A teoria psicossocial de Erikson (1968) aborda esta questão da formação da identidade explicando que esta não é exclusiva da experiência adolescente, na medida em que raramente a identidade se estabelece por completo durante a adolescência, mas este período é particularmente decisivo nesta construção por ser um período onde os adolescentes vão experimentando vários papéis sociais e vão vivenciando experiências novas. De acordo com este autor, a tarefa mais importante da adolescência é o confronto com a crise da *identidade versus confusão da identidade*, que acontece aproximadamente entre os 12 e os 18/20 anos e que se caracteriza pela resolução de um conflito sócio - emocional, que acontece enquanto o adolescente vai descobrindo quem é e quem virá a ser no futuro. Da resolução deste conflito resultará a possibilidade de avançar com maior ou menor maturidade para o estágio seguinte, tendo em conta o facto do adolescente se ter ou não “encontrado” a si próprio. A formação desta identidade recebe a influência de factores intrapessoais (capacidades inatas e características da personalidade), de factores interpessoais (identificação com os outros) e de factores culturais (valores sociais).

Deste modo, pelo facto da construção de uma identidade própria desenvolver-se numa etapa dotada de alterações profundas de várias ordens e tendo em conta que a adolescência é uma das fases mais importantes na formação do adulto e do seu sucesso ou insucesso ao longo da vida, a nível pessoal e social., este é um grupo a quem se deve dar especial atenção. O modo como este passar e ultrapassar todo este período de “turbulência”, influenciará directamente no modo como ele se relacionará afectivamente e socialmente com os outros.

1.1. A regulação emocional

Desde muito cedo, vários autores têm vindo a demonstrar a importância adaptativa que as emoções tiveram no nosso passado evolutivo e individual, comprovando assim que as

emoções estão presentes na nossa vida, desde os nossos antepassados. Em situações de perigo para a nossa sobrevivência, as emoções demonstraram-se e foram muito úteis para os nossos antecessores permitindo-lhes sobreviver, reproduzir e proteger os seus descendentes (Oatley, Keltner & Jenkins, 2006).

Deste modo, as emoções desempenham um papel crucial na adaptação do indivíduo às diversas etapas do desenvolvimento humano (Gross, 1999) e, por esse motivo não podemos descartar a sua importância durante o período da adolescência.

Para Sroufe (1996), as emoções constituem-se como reacções subjectivas e únicas do indivíduo a um determinado acontecimento do ambiente interno ou externo, sendo caracterizadas por mudanças fisiológicas, cognitivas, experienciais e comportamentais que o preparam para a acção. Estas, na opinião de Aristóteles (citado por Rottenberg & Gross, 2003) poderiam ser adaptativas se tivessem origem nas coisas certas, fossem expressas de modo e na altura certa e durante um período de tempo certo ou, pelo contrário, desadaptativas se acontecessem a propósito de coisas erradas, fossem expressas de modo e na altura errada, por um período de tempo errado. No entanto, até mesmo estas emoções consideradas como desadaptativas têm um valor adaptativo, assumindo uma função positiva, na medida em que ajudam o indivíduo a avaliar as suas necessidades perante um estímulo, que é avaliado por este como significativo e o ajudam aprender a moderar as suas emoções. Neste sentido, nenhuma emoção é negativa (Greenberg, 2002).

As emoções podem ser activadas automaticamente (LeDoux, 1995 citado por Gross, 2002) mas na maioria das vezes, são activadas somente após a atribuição de um significado (Fridja, 1988). Sendo assim, para experienciar uma emoção como resposta a uma situação activadora (interna ou externa), o indivíduo atribui-lhe um significado (diferenciação emocional) em função do tipo de activação fisiológica (activação emocional) que está a sentir, do contexto em que esta ocorre, das experiências que já viveu e das memórias que construiu (Barrett, 2006). É este processo de diferenciação emocional que permite ao indivíduo decidir que estratégias utilizar para uma eficaz regulação emocional e consequente expressão emocional.

Percebemos então que para actuar de forma emocionalmente adaptada, é necessário ser capaz de diferenciar as emoções, compreender a sua função e reflectir sobre as mesmas. Estas são, segundo Gross (2002), competências fundamentais para uma boa regulação emocional, permitindo aos indivíduos decidir o que querem expressar ou suprimir. E, deste modo, temos que a capacidade de regulação emocional pressupõe um conjunto de processos através dos quais o indivíduo influencia as emoções que experiencia, o momento em que elas acontecem e a sua expressão (Gross, 1998).

Segundo Gratz e Roemer (2004), a consciência e a compreensão das emoções são tidas como importantes estratégias regulatórias, assim como outros autores sublinham a importância da capacidade em aceitar e valorizar as reacções emocionais, considerando que a tendência oposta para evitar experiências internas negativas, pode estar na origem de perturbações a diferentes níveis. Neste seguimento, Gratz e Roemer (2004) conceptualizam a capacidade de regulação emocional como a: (a) consciência e compreensão das emoções; (b) aceitação das emoções; (c) capacidade de adoptar o comportamento desejado e de controlar comportamentos impulsivos perante a experiência de emoções negativas; e (d) capacidade de utilizar estratégias de regulação emocional eficazes. A ausência de uma ou de todas estas habilidades indica, para estes autores, a presença de dificuldades ao nível da regulação emocional ou desregulação emocional.

Durante o período da adolescência, na opinião de Fillioud e colaboradores, as mudanças que acontecem são características de uma etapa da vida em que existe um “desequilíbrio afectivo que oscila entre a hipermotividade e a hipomotividade na medida em que existe uma falta de coordenação entre os sistemas reguladores da emotividade e uma falta de adaptação aos estímulos provenientes de novas vivências da adolescência” (1991; p. 219).

Esta imaturidade emocional pode ser ultrapassada de uma forma positiva e adaptativa, dependendo da capacidade de regulação emocional do adolescente. Porém, todas as mudanças ao nível psicológico e ao nível biológico que transformam os níveis afectivo, relacional e social do adolescente, podem ser dificultadoras de uma boa diferenciação emocional e consequente regulação emocional, na medida em que o adolescente pode não ter ainda

adquirido competências emocionais suficientes para saber quando expressar ou quando omitir uma determinada emoção de modo adaptativo numa situação em particular.

Sendo assim, o adolescente deve aprender a dominar melhor as suas emoções utilizando-as em proveito próprio (Fillioud et al., 1991) uma vez que a capacidade de lidar com o turbilhão de emoções que advém das suas experiências, durante a adolescência, o irão ajudar a ultrapassar os desafios desenvolvimentais desta etapa da vida. Um disfuncionamento ao nível da capacidade de regular as emoções, poderá tornar-se a base de comportamentos desadaptativos e, por isso, é tão importante que o processo de regulação emocional ocorra nesta fase do ciclo vital de uma forma estável.

1.2. As relações de vinculação

Presente ao longo de todo o ciclo de vida, a vinculação resultante da interacção e da ligação emocional permanente com uma figura de vinculação¹, lança as bases para o desenvolvimento futuro do indivíduo e torna-se, portanto, num fenómeno vital da existência humana.

De acordo com Sroufe (1996), a qualidade da relação com o cuidador (figura de vinculação) tem um impacto significativo no desenvolvimento emocional, nomeadamente ao nível da compreensão e regulação das emoções.

Bowlby (1969) considera que ao longo do primeiro ano de vida se dá início a este processo. Procurando suprimir as suas necessidades de cuidados, de apoio, de afecto e de conforto, o bebé vai de forma sistemática dirigindo o seu comportamento a uma figura adulta discriminada que, por seu turno, através da prestação de cuidados responde às suas solicitações, sinais e aproximações, adquirindo assim o estatuto de figura de vinculação (Waters, Crowell, Elliot, Concoran & Treboux, 2002; Guedeney, 2004; Soares, 2007). Deste modo, o bebé começa a desenvolver uma relação progressiva e privilegiada com esta figura de vinculação que lhe confere segurança e protecção.

¹ A pessoa mais próxima assume geralmente o papel de figura de vinculação, na medida em que proporciona a segurança e a protecção necessárias à sobrevivência. Normalmente esta figura é a mãe.

Deste modo, a vinculação pode ser conceptualizada como um laço emocional que difere de outros laços emocionais. Weiss (1991) apresenta três características para distinguir a vinculação de outros laços emocionais: (a) procura de proximidade – a distância para com a figura de vinculação é reduzida perante situações estranhas ou potencialmente ameaçadoras; (b) base segura – a presença da figura de vinculação permite um sentimento de segurança e de conforto encorajando a exploração do meio; e (c) protesto pela separação – a separação ou a ameaça de separação da figura de vinculação faz com que a criança proteste e procure activamente essa mesma figura ou que impeça que esta separação se prolongue.

A teoria da vinculação emerge assim como uma das mais importantes teorias globais do desenvolvimento sócio-emocional. Baseia-se no modelo de desenvolvimento emocional que postula que a ligação da mãe ao bebé, fundamenta o modelo das relações futuras do sujeito, promove expectativas e concepções acerca dele próprio e dos outros, susceptíveis de influenciar a competência social e o desenvolvimento emocional ao longo de toda a vida.

Sendo assim, esta teoria afirma a necessidade humana universal dos indivíduos desenvolverem ligações afectivas de proximidade, ao longo da existência com o objectivo de atingirem segurança. Se, nesta relação do bebé com a figura de vinculação, que tem por base um sistema comportamental destinado à regulação de uma predisposição inata para a formação de laços emocionais, ocorrerem separações ou perdas inesperadas e/ou indesejadas, poder-se-á ficar emocionalmente afectado.

As emoções, nas relações de vinculação, aparecem-nos assim associadas ao sentimento de segurança ou de insegurança (Magai, 1999) dependendo da qualidade e da quantidade dos cuidados prestados. Deste modo, através dos estudos realizados por Soares (2001) a uma vinculação segura corresponderá, então, uma capacidade de regulação emocional, onde, a relação com a figura de vinculação vai favorecer a confiança, a capacidade de ultrapassar dificuldades, sentimentos de bem-estar consigo e com os outros. Porém, a uma relação de vinculação insegura face à inacessibilidade e a não responsividade das figuras de vinculação (Holmes, 1993), equivalerá fortes sentimentos evitantes ou resistentes, levando a que não haja capacidade de uma boa regulação emocional.

Este sistema de vinculação permanece ao longo do tempo de uma forma estável, sendo as figuras vinculativas alargadas à medida que a criança vai crescendo, transferindo-se frequentemente das figuras parentais para o grupo de pares e para o companheiro amoroso (Bowlby, 1979; Weiss, 1991).

Na fase da adolescência, é exactamente isto que acontece. O adolescente encontra-se menos dependente das figuras parentais em diversos aspectos e deixa de ser um mero receptor de cuidados, para se constituir um potencial cuidador (Allen & Land, 1999). Segundo Soares (2001) a adolescência consiste num tempo de aprendizagem em que o “tornar-se uma figura de vinculação” ocorre em simultaneidade com o momento em que “ser uma figura vinculada” é ainda vital.

As relações de vinculação são, então, cruciais para o estabelecimento de relacionamentos e para a continuidade de segurança e manutenção da estabilidade emocional (Weiss, 1991). Neste sentido, temos que para que os adolescentes tenham capacidade de regular as suas emoções, é de extrema importância que tenham um suporte por detrás deles. O apoio da família ou a quem eles estejam vinculados, funcionará como um andaime que lhes permitirá ir atingindo diferentes níveis no seu processo de construção e assim ir atingindo, também, determinadas competências a nível emocional, que lhes serão úteis para o resto das suas vidas.

2. A institucionalização

Para um crescimento e desenvolvimento equilibrado, ou mesmo por uma questão de sobrevivência, as crianças e jovens precisam de alguém que cuide deles e lhes assegure a satisfação das suas necessidades e direitos básicos de alimentação, educação, cuidados de saúde e afecto. O meio mais favorável a este desenvolvimento é a família, contudo existem crianças e jovens que crescem em meios precários, sem afecto e sem que as suas necessidades básicas sejam satisfeitas, encontrando-se desse modo fragilizadas (Coquet, 2000) e em situação de risco e/ou perigo. Neste sentido, quando a família não tem meios para garantir a

subsistência dos seus filhos, a colocação institucional é, talvez, a única possibilidade de estabilidade.

Considera-se, então, que a criança ou o jovem está em situação de risco e/ou perigo quando o seu desenvolvimento não ocorre de acordo com o que é esperado para a sua faixa etária, de acordo com os parâmetros da sua cultura (Bandeira, Koller, Hutz & Forster, 1996).

A criança ou jovem são retirados à família se, como nos enuncia Magalhães (2005), se verificarem situações de (a) negligência – “comportamento regular de omissão relativamente aos cuidados a ter com o menor (...) em termos de cuidados básicos de higiene, alimentação, segurança, educação, saúde, afecto, estimulação e apoio”; (b) maus tratos físicos – “qualquer acção não accidental por parte dos pais ou pessoa com responsabilidade, poder ou confiança, que provoque ou possa provocar dano físico no menor”; (c) abuso sexual – “envolvimento do menor em práticas que visam a satisfação sexual do adulto ou jovem mais velho, numa posição de poder ou autoridade sobre aquele”; (d) abuso emocional – “acto de natureza intencional caracterizado pela ausência ou inadequação, persistente ou significativa, activa ou passiva, do suporte afectivo e do reconhecimento das necessidades emocionais do menor”. A estes devem acrescentar-se, segundo o Instituto para o Desenvolvimento Social (2000) o abandono, o absentismo ou abandono escolar, o trabalho infantil e as condutas desviantes.

No que diz respeito ao acolhimento de menores em instituições, em Portugal existem diferentes respostas sociais, tendo em conta as necessidades avaliadas em cada situação particular, destinadas a crianças e jovens que se encontram perigo, de ambos os sexos, até aos 18 anos.

Num primeiro momento, quando se sinalizam situações de crianças e/ou jovens em risco e se decide pela colocação destas em contextos extra-familiares, surgem as unidades de emergência que acolhem crianças e/ou jovens em situações de perigo eminente durante um período de 48 horas.

Daqui, se se verificar a necessidade de um afastamento temporário das famílias de origem, estas crianças e/ou jovens transitam para uma Casa de Acolhimento Temporário (CAT) por um período não superior a seis meses ou são encaminhadas para uma Família de Acolhimento onde a criança e/ou jovem são deixados à confiança de uma pessoa ou de uma

família (por um período de seis meses ou, caso se justifique, de maior duração), de modo a visar a sua integração em meio familiar e a prestação de cuidados adequados às suas necessidades e bem-estar e a educação necessária ao seu desenvolvimento.

Nas situações de falta de meio familiar ou em que o problema justifique o afastamento da família de origem, por um período superior a seis meses, as crianças e/ou jovens passam a integrar um sistema de acolhimento prolongado – Lares de Infância e Juventude.

Existem, ainda, os Apartamentos de Autonomização destinados aos jovens de idade superior a 15 anos, onde são estimuladas e apoiadas as competências pessoais e sociais, de forma a apoiar a transição para a vida adulta destes jovens.

Em Portugal, segundo os dados do último Relatório de Intervenção Imediata conhecido, referente ao ano de 2009 (Instituto de Segurança Social, 2010), existem 9.563 crianças e jovens em situação efectiva de acolhimento institucional, sendo que a população acolhida é maioritariamente adolescente de idade igual ou superior a 12 anos (61% das situações).

Pelo exposto temos que, o facto do adolescente não se encontrar no seu ambiente natural, ou seja, no seio da sua família, irá sofrer emocionalmente pela falta do contacto com estes. Mesmo que a família não assegure as suas necessidades básicas, esta será quem ele conheceu desde sempre, e viver num local desconhecido com pessoas desconhecidas, não é entendido pelo adolescente como uma opção que visa o seu bem-estar e desenvolvimento.

Neste sentido, o jovem entrará em processos de negação e não-aceitação, manifestando sentimentos de revolta, tristeza, entre outros, e acabará por não se integrar e aceitar o apoio da que se pretende que seja a sua “nova” família. Todos estes comportamentos, aliados ao facto de os adolescentes estarem em processo de construção da sua identidade, terão, sem dúvida, influências ao nível da sua capacidade de lidar e expressar as suas emoções e consequentemente ao nível das suas relações.

2.1. Consequências na regulação emocional

A institucionalização é sinónimo de afastamento da família e de casa, envolvendo perdas múltiplas no que respeita a tudo o que é conhecido: cheiros, hábitos, pertences,

amigos, entre outros. No entanto, estas perdas não ocorrem apenas no momento da institucionalização, mas repetem-se, frequentemente, também dentro da própria instituição, quando os profissionais deixam o emprego, deixando de estabelecer contacto, ou quando estas crianças e adolescentes são transferidas de uma instituição para outra. Por conseguinte, tem-se que o processo de institucionalização é acompanhado por sentimentos de perda, abandono e solidão, na medida em que implica o confronto com uma realidade de negligência e insensibilidade parental (Mota & Matos, 2008, 2010), não facilitando a estabilidade emocional das crianças e jovens.

Contudo, apesar de ser um contexto possível de desenvolvimento estável e saudável, para Bronfenbrenner (1996) a instituição não fornece um equivalente funcional familiar para os seus internos devido ao atendimento padronizado, ao alto índice de criança por cuidador e à falta de apoio afectivo (Carvalho, 2002), assumindo-se assim que a falta de afecto individual e inexistência de cuidados personalizados originam risco de sofrer emocional, social e intelectualmente (Rutter, Dunn, Plomin & Simonoff, 1997).

Para Sloutsky (1997), a característica primordial do contexto institucional, reside no facto de constar de um local de residência de crianças e adolescentes e de trabalho dos seus funcionários, que se regem segundo papéis sociais e prestam cuidados de modo restritivo e padronizado, por meio de uma relação de poder, sem que expressem emoções no seu local de trabalho.

Deste modo, o desenvolvimento emocional das crianças e jovens que crescem em meio institucional, segundo a literatura, é descrito como atípico (Groza, 1999; Tizard & Rees, 1974), revelando instabilidade emocional e dificuldades na regulação emocional (Baker, Kurland, Curtis, Alexander & Papa-Lentini, 2007; Fries & Pollak, 2004).

A mudança de cuidadores numa fase precoce de vida, tem vindo a ser correlacionada com perturbações do funcionamento emocional (Cicchetti & Tucker, 1994), nomeadamente na capacidade de regulação emocional e subsequentes implicações na qualidade dos relacionamentos sociais ao longo da infância (Milan & Pinderhughes, 2000) e na idade adulta (Provence & Lipton, 1962).

Smyke e colaboradores (2007) referem que as crianças e jovens institucionalizados evidenciam frequentemente uma expressão emocional de afecto negativo, sendo menor a frequência de expressão de afecto positivas. Bowlby (1973) destaca assim duas condições importantes no que diz respeito à diminuição destas reacções negativas, aquando da separação da mãe: (a) presença de uma pessoa e/ou objectos familiares no novo ambiente de desenvolvimento e (b) presença de cuidados maternos de uma mãe substituta. Deste modo, os efeitos da perda e da separação serão mínimos. No caso de instituições de abrigo permanente as consequências para o desenvolvimento emocional podem tornar-se graves (Grusec & Lytton, 1988).

Segundo alguns estudos nacionais (Formosinho et al., 2002 citado por Carneiro, 2005), os jovens institucionalizados tendem a desenvolver alguns padrões comportamentais problemáticos (dificuldades na resistência à frustração e de relacionamento interpessoal, sentimentos depressivos e baixo auto-conceito físico, níveis elevados de ansiedade e agressividade destrutiva, dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar, instabilidade emocional e frágil auto-estima). Alguns deles são ainda descritos, segundo estudos internacionais, como desconfiados (Judge, 1999), manifestando sentimentos depressivos, imagens auto-depreciativas, oscilações de humor, dificuldades na manutenção da intimidade e na regulação emocional (Baker et al., 2007; Fries & Pollak, 2004). Deste modo, concluímos que o contexto institucional compromete o desenvolvimento sócio-afectivo (Sloutsky, 1997), na medida em que estes jovens institucionalizados tendem, ao nível das suas relações, a ser menos capazes de identificar com frequência as emoções dos outros (empatia).

Estudos mais antigos (Bowlby, 1973; Goldfarb, 1943/1945, citados por Grusec & Lytton, 1988) apontaram ainda que a vivência institucional revela dificuldades emocionais, de comportamento e incapacidade de formar laços afectivos duráveis com outros.

Todo este afastamento da família de origem, assim como toda esta exposição a pessoas e locais que os adolescentes não querem aceitar por ser uma imposição que lhes é colocada, fará com que a sua capacidade de aprender a lidar, expressar e regular as suas emoções seja afectada. Durante qualquer período da vida, as pessoas precisam de estar “no seu cantinho” em alguns momentos e, os jovens institucionalizados não encontram este

espaço íntimo e pessoal no ambiente institucional e este facto apresenta realmente consequências na sua disponibilidade de aprendizagem ao nível da capacidade de regulação emocional.

2.2. Consequências nas relações de vinculação

A entrada numa instituição não significa apenas uma mudança de espaço e de ambiente físico, mas principalmente uma ruptura nas relações (Guirado, 2004).

As condições que caracterizam o ambiente institucional, distanciam-se das do meio familiar, quer no que respeita à sua organização e dinâmicas funcionais, quer nos papéis assumidos pelos diferentes intervenientes. Por mais atraente e confortável que a instituição possa ser ou parecer, será sempre um ambiente que possui características típicas de uma instituição e não propriamente de um lar. Logo, a permanência precoce e prolongada, pode limitar as possibilidades de uma convivência íntima e afectuosa com os seus cuidadores e a longo prazo com outros.

A ocorrência de perdas sucessivas, constitui um factor de risco para o desenvolvimento emocional inadequado que, somadas à forma como acontecem, podem contribuir para que a tarefa de reconstrução dos vínculos se torne mais difícil. A interacção com alguém próximo, pode influenciar a trajectória de vida de forma a inibir ou a incentivar a expressão de competências cognitivas, sociais e emocionais. Deste modo, a ausência de cuidado de um adulto responsável que ame, em quem se possa confiar, com o qual se sinta segurança e com o qual haja identificação, podem ter profundas implicações no desenvolvimento emocional.

A presença de figuras capazes de satisfazer as necessidades básicas das crianças e dos adolescentes, onde se inclui o afecto, carinho, protecção e segurança, proporcionam o desenvolvimento de mecanismos de regulação emocional e um sentimento de competência pessoal (Mota & Matos, 2008). Para estes autores, segundo a perspectiva da vinculação, para se lidar com as emoções, é necessário que o indivíduo tenha modelos internos de si próprio e dos outros estáveis e seguros, na medida em que “o desenvolvimento de laços afectivos

seguros traduz-se num importante marco para a vida emocional da criança e do adolescente” (Mota & Matos, 2008; p. 3669).

A estabilidade emocional está, assim, relacionada com o exercício de uma parentalidade positiva (Conley, Caldwell, Flynn, Dupre & Rudolph, 2004). Ainda, estes autores referem que pais que respondem de forma menos positiva aos seus filhos e que desencorajam as suas expressões emocionais, tendem a ter crianças mais ansiosas e mais deprimidas. Quando o recurso a comportamentos punitivos, que implicam expressões de raiva, gritos, a utilização de instruções negativas, ameaças ou mesmo agressão, são meios negativos de comunicação afectiva (Chang, Schwartz, Dodge & McBride-Chang, 2003) sendo associada a maiores índices de agressividade das crianças, explicados quase totalmente por uma deficitária capacidade de regulação das suas emoções. Um clima emocional positivo da família e a expressão aberta de emoções positivas, contribuem fortemente para o “calor” parental (Izard & Harris, 1995) e para se ensinar regras sociais de expressão emocional que podem facilitar o seu relacionamento com os outros. Na realidade, este “calor” parental tende a estar relacionado com a competência sócio-emocional e em particular com a empatia que se é capaz de demonstrar para com os outros (Zhou et al., 2002).

Neste sentido, percebemos que os profissionais da instituição terão, no campo das relações, uma função crucial de fazer estes jovens voltarem a acreditar nas pessoas. Estes profissionais, dentro da instituição que quer os adolescentes queiram, quer não, é a “nova” casa deles, devem apoiar estes adolescentes a nível essencialmente emocional para que estes recuperem a sua auto-estima, a sua força, a sua confiança e encontrem um modo de estabelecer novas relações e aprendam a utilizar as suas emoções de forma construtiva regulando a sua vida e a sua tomada de decisões.

Em jeito de conclusão, vamos ao encontro do que foi dito inicialmente: as emoções fazem parte do nosso dia-a-dia de maneira permanente e os indivíduos, seja em que idade for, têm que saber lidar com as suas emoções, na medida em que a capacidade de regulação emocional representa uma habilidade fundamental para a interacção social.

3. Objectivos

A presente investigação é um estudo comparativo entre adolescentes institucionalizados e não institucionalizados e tem como objectivo principal compreender o impacto da institucionalização, ao nível da capacidade de regulação emocional.

É também pretensão deste estudo perceber se o envolvimento parental destes adolescentes influencia o modo como estes regulam as suas próprias emoções.

Neste seguimento, as hipóteses deste estudo são:

Hipótese um: os adolescentes institucionalizados manifestam dificuldades de regulação emocional, quando comparados com os adolescentes não institucionalizados;

Hipótese dois: os adolescentes institucionalizados apresentam fraco envolvimento parental em comparação com os adolescentes não institucionalizados;

Hipótese três: a um baixo envolvimento parental corresponderão dificuldades na capacidade de regulação emocional.

CAPÍTULO II – MÉTODO

1. Participantes

A amostra deste estudo é constituída por 158 adolescentes, sendo que 81 são adolescentes institucionalizados, em Lares de Infância e Juventude e 77 são alunos de uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclo e de uma Escola Secundária, do Ensino Público.

Na sua totalidade, esta investigação, como podemos observar através da análise do Quadro 2.1., conta com 51.3% de participantes do sexo masculino. O grupo de adolescentes institucionalizados conta com mais adolescentes do sexo masculino, ao contrário do grupo dos adolescentes não institucionalizados, que conta com mais adolescentes do sexo feminino.

Quanto à idade dos participantes, esta varia entre os 11 e os 17 anos, sendo que a média de idades dos dois grupos situa-se nos 14 anos ($DP_{\text{institucionalizados}} = 1.8$; $DP_{\text{não institucionalizados}} = 2.1$).

A nível escolar, 75.3% dos participantes encontra-se dentro da escolaridade obrigatória, sendo que nesta situação se encontram 88.9% dos adolescentes institucionalizados e 61.0% dos adolescentes não institucionalizados.

		Institucionalizados (N = 81)		Não Institucionalizados (N = 77)	
		N	(%)	N	(%)
Sexo	Feminino	36	(44.4)	41	(53.2)
	Masculino	45	(55.6)	36	(46.8)
Idade	11	9	(11.1)	11	(14.3)
	12	10	(12.3)	11	(14.3)
	13	8	(9.9)	10	(13.0)
	14	17	(21.0)	11	(14.3)
	15	16	(19.8)	10	(13.0)
	16	13	(16.0)	11	(14.3)

	17	8	(9.9)	13	(16.9)
	2º Ciclo	37	(45.7)	21	(27.3)
	3º Ciclo	35	(43.2)	26	(33.8)
Escolaridade	Ensino Secundário	3	(3.7)	30	(39.0)
	Outro	6	(7.4)	--	--

Quadro 2.1. Caracterização da amostra por grupos em função dos dados pessoais

2. Instrumentos

A recolha de dados foi feita utilizando o questionário de auto-relato, que permite a comparação das respostas de todos os indivíduos, consoante o seu acordo ou desacordo através de um processo de uniformização (Ghiglione & Matalon, 2005).

O questionário elaborado divide-se em três partes: na primeira parte, a *Difficulties in Emotion Regulation Scale* avalia as dificuldades no processo de regulação emocional; numa segunda parte, a *Parental Involvement – Chicago Youth Development Study* pretende avaliar o envolvimento dos pais ou cuidadores na vida dos adolescentes; e, na última parte, as questões referentes às características demográficas dos participantes.

Este questionário, anónimo, apresenta duas versões tendo em conta a população a que se dirige. Para os adolescentes que se encontram institucionalizados (Anexo A) referimo-nos, ao longo do questionário, aos seus cuidadores e à instituição onde se encontram, enquanto para os adolescentes não institucionalizados (Anexo B) referimo-nos aos seus pais e à casa onde habitam.

2.1. *Difficulties in Emotion Regulation Scale*

Desenvolvida por Gratz e Roemer (2004) e adaptada para a população Portuguesa, segundo Esteves (2010), por Vaz, Vasco e Greenberg em 2010, a Escala de Dificuldades de Regulação Emocional tem como objectivo principal avaliar os níveis de desregulação no processo de regulação emocional em seis domínios: (1) acesso limitado a estratégias de regulação emocional que são percebidas como efectivas (e.g., “Quando estou emocionalmente

perturbado(a), demoro muito tempo para me sentir melhor”), (2) não aceitação das emoções negativas (e.g., “Quando estou emocionalmente perturbado(a), fico irritado(a) comigo próprio(a) por me sentir dessa forma”), (3) falta de consciência emocional (e.g., “Quando estou emocionalmente perturbado(a), reconheço as minhas emoções”), (4) dificuldades em controlar comportamento impulsivo quando experiencia emoções negativas (e.g., “Eu experiencio as minhas emoções como dominadoras e fora de controlo”), (5) incapacidade de se envolver em comportamentos dirigidos por objectivos quando experiencia emoções negativas (e.g., “Quando estou emocionalmente perturbado(a), tenho dificuldades em pensar acerca de outra coisa qualquer”) e (6) falta de clareza emocional (e.g., “Estou confuso(a) acerca do que sinto”). A ausência de todas estas capacidades ou de apenas uma indica, segundo os autores da versão original, a existência de dificuldades na regulação emocional ou desregulação emocional.

Constituída por 36 itens, os adolescentes devem responder às afirmações com base numa escala de *Likert* de cinco pontos (1 = Quase nunca, 2 = Algumas vezes, 3 = Cerca de metade do tempo, 4 = A maioria do tempo e 5 = Quase sempre).

A versão original da escala (Gratz & Roemer, 2004) mostrou um bom nível de consistência interna total (α Cronbach = .93), assim como para todas as subescalas (α Cronbach > .80).

No presente estudo, foram utilizados os critérios de cotação estabelecidos pelos autores da versão original e a tradução apresentada em Esteves (2010).

2.2. *Parental Involvement – Chicago Youth Development Study*

A Escala de Envolvimento Parental, segundo Dahlberg, Toal, Swahn e Behrens (2005) foi desenvolvida por Gorman-Smith, Tolan, Zelli e Huesmann em 1996 e pretende perceber o grau em que os pais estão envolvidos na vida dos adolescentes (e.g., “Quantas vezes é que os teus pais/cuidadores têm tempo para te ouvir quando queres falar com eles?”).

Constituída por 12 itens, o adolescente que deve ter sempre em mente a figura parental para si mais significativa, deve responder de acordo com a sua concordância ou não a cada

afirmação com base uma escala tipo *Likert* cotada de um (Não sei/Nunca) a cinco (Ontem ou Hoje/Quase todos os dias/Com muita frequência).

No que diz respeito aos dados psicométricos desta escala, os dados referentes à versão original (Dahlberg et al., 2005) revelam que esta apresenta um nível de consistência interna total razoável (α Cronbach = .79) para os adolescentes.

2.3. Caracterização Demográfica

De modo a recolher informações relativas à identificação dos adolescentes, foram colocadas questões sobre a idade, o sexo e o ano de escolaridade frequentado no ano lectivo de 2010/2011.

3. Procedimentos

Previamente à aplicação dos questionários e tendo em conta as medidas a ser utilizadas, procedeu-se à adaptação dos instrumentos à população em estudo.

Primeiramente, e uma vez que a Escala de Dificuldades de Regulação Emocional validada para a população Portuguesa por Vaz, Vasco e Greenberg em 2010, segundo Esteves (2010), não se encontra validada para adolescentes, mas sim para adultos, procedeu-se à adaptação deste instrumento para os adolescentes portugueses. A adaptação deste instrumento foi realizada em grupo – *focus group* – de modo a ser analisada a equivalência linguística dos itens para que na fase de aplicação fosse de fácil entendimento para todos os participantes. Após a discussão em grupo de cada item da escala, procedeu-se então à alteração de alguns dos itens consoante as dificuldades e sugestões apresentadas pelos adolescentes dos dois grupos. Deste modo, no item três e 36 substituiu-se a palavra “avassaladoras” por “dominadoras”; no item cinco “atribuir” por “dar”; do item 10 ao 36 “perturbado” substituiu a palavra “incomodado”; no item 13 “ter o trabalho feito ” passou a ser “realizar tarefas”; no item 18 “focar em” foi substituído por “dar atenção a”; no item 22 a palavra “eventualmente” foi substituída por “possivelmente”; por último, no item 31 a segunda parte “acredito que permitir o que estou a sentir é tudo o que posso fazer” por se apresentar extremamente

confuso, na opinião dos adolescentes, foi substituída por “tudo o que posso fazer é deixar-me sentir assim”.

No que diz respeito à *Parental Involvement – Chicago Youth Development Study*, pelo facto de este instrumento se encontrar em Inglês, procedeu-se à tradução de cada item para a primeira língua de todos os adolescentes envolvidos – o Português – e, por fim, foi feita a retroversão para o Inglês desta tradução. Como já foi enunciado anteriormente, tendo em conta as duas populações a que este estudo se direcciona, é nesta escala que surgem as duas versões do questionário.

Após este primeiro procedimento e uma vez que se pretendia que cooperassem neste estudo participantes menores de idade de dois contextos diferentes: institucionalizados e não institucionalizados, contactaram-se Lares de Infância e Juventude e as Escolas do Ensino Básico de 2º e 3º Ciclo e Secundário.

Foram, então, contactadas uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclo e uma Escola Secundária que ao se inteirarem do estudo, autorizaram a distribuição do questionário a todos os alunos de uma turma de cada ano escolar e comprometeram-se a aplicar o mesmo.

Das 12 instituições contactadas, aceitaram participar cinco que se disponibilizaram, antes de mais, a agendar uma reunião para ficarem ocorrentes do estudo. Com a autorização concedida, por parte dos responsáveis das instituições, foram agendadas datas para a recolha dos dados, com a excepção de uma instituição que se responsabilizou pela aplicação dos questionários. As aplicações realizadas pela investigadora aconteceram em pequenos grupos, onde se esclareceu os participantes quanto ao objectivo e procedimentos do estudo, à confidencialidade dos dados e ao anonimato. Neste seguimento, foram proferidas instruções sobre o preenchimento do questionário e a investigadora colocou-se à disposição para qualquer dúvida e esclarecimento adicional tendo que, em alguns casos, de acompanhar o preenchimento do questionário de alguns dos adolescentes que apresentavam dificuldades ao nível da leitura.

Os questionários foram aplicados em versão papel e a recolha de dados, por conveniência, decorreu entre os meses de Maio a Julho de 2011, no distrito do Porto. Depois da sua aplicação, foram seleccionados todos os questionários dos adolescentes

institucionalizados e não institucionalizados que tivessem idade compreendida entre os 11 e os 17 anos, que preenchessem na totalidade o questionário e que respondessem de uma forma coerente ao questionário, ou seja, foram excluídos os participantes que deram a mesma pontuação a todos os itens, assim como todos aqueles que responderam de um modo sistemático demonstrando falta de coerência nas respostas dadas.

A nível escolar, foram distribuídos 187 questionários e foram recolhidos 164 (taxa de resposta = 87.7%), sendo que dos recolhidos foram validados 77 questionários. A nível institucional, foram distribuídos e recolhidos 81 questionários (taxa de resposta = 100%) que, por terem sido preenchidos acompanhados de perto ou pela investigadora ou por outro responsável, foram todos validados.

Para a análise estatística foi utilizado o *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 18.0.

CAPÍTULO III – RESULTADOS

1. Análise descritiva dos instrumentos

Antes de procedermos à análise das respostas dadas pelos adolescentes, examinámos, para todos os itens das duas escalas a distribuição das respostas e verificámos que as cinco categorias de resposta estavam preenchidas.

De seguida, de modo a avaliarmos a fiabilidade dos instrumentos utilizados neste estudo, efectuou-se o cálculo do alpha de Cronbach para a EDRE e suas subescalas e para a EEP uma vez que “qualquer medida para ser válida enquanto medida de um dado construto, tem necessariamente de ser fiável (...) assim a fiabilidade de uma medida é o primeiro passo para saber da sua validade” (Maroco & Garcia-Marques, 2006; p. 67). Segundo Nunnally (1978) um instrumento é, então, classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o alpha de Cronbach é pelo menos .70, no entanto não existe consenso por parte dos autores em estabelecer um valor fixo a partir do qual se considera uma escala fiável.

1.1. Escala de Dificuldades de Regulação Emocional

O valor de alpha de Cronbach para o total dos itens da EDRE foi de .90, revelando um bom nível de consistência interna total.

Os valores de consistência interna de cada uma das subescalas, apresentados no Quadro 3.1., revelaram-se adequados tendo em conta a população a ser estudada, excepto para a subescala “Clareza” que, pelo facto dos autores da versão original desta escala considerarem que a ausência de todas estas capacidades ou de apenas uma indica a existência de dificuldades na regulação emocional ou desregulação emocional, será tida em conta nas análises posteriores de modo a percebermos em que domínios os adolescentes institucionalizados e não institucionalizados manifestam maiores dificuldades em regular as suas emoções.

Subescala	Nº de itens	α de Cronbach	α de Cronbach (Gratz & Roemer, 2004)
Estratégias	8	.80	.88
Não aceitação	6	.78	.85
Consciência	6	.67	.80
Impulsos	6	.80	.86
Objectivos	5	.71	.89
Clareza	5	.45	.84
EDRE _{total}	36	.90	.93

Quadro 3.1. Análise da consistência interna para a EDRE e suas subescalas

1.2. Escala de Envolvimento Parental

Os resultados obtidos na EEP revelaram boas qualidades psicométricas (ver Quadro 3.2.). O valor de alpha de Cronbach obtido para a EEP foi mais elevado do que na escala original, revelando uma elevada fiabilidade do instrumento.

	Nº de itens	α de Cronbach
EEP _{total}	12	.86

Quadro 3.2. Análise da consistência interna para a EEP

2. Exploração de diferenças entre grupos

Com o intuito de percebermos, numa primeira fase, onde os adolescentes institucionalizados e não institucionalizados apresentam mais e menos dificuldades no que diz respeito aos domínios da EDRE, calculámos qual o valor para onde mais se concentram os dados, ou seja, as médias e os desvios padrão.

De seguida, de modo a compreender se existem ou não diferenças significativas a nível da capacidade de regulação emocional e ao nível do envolvimento parental, relativamente à situação institucional e entre os grupos quanto ao sexo e à idade, realizou-se o

T-Test Amostras Independentes. Aquando da análise estatística a partir deste teste foi previamente avaliada a homogeneidade das variâncias através do teste de Levene.

Para analisarmos as diferenças entre os grupos em função da escolaridade, recorreu-se ao teste One-Way ANOVA. Sempre que este teste revelou diferenças significativas, utilizámos o teste POST-HOC Scheffe para verificar quais os grupos que apresentam diferenças significativas e de que forma se processam essas diferenças.

Exploração de diferenças entre grupos quanto à situação institucional

Primeiramente, no que diz respeito às dificuldades de regulação emocional verificámos, pela observação do Quadro 3.3., que na generalidade os adolescentes apresentam maiores dificuldades ao nível dos “Objectivos” e das “Estratégias” e revelam alguma “Clareza” e “Consciência” emocional.

Quanto aos grupos, verificámos que os adolescentes institucionalizados apresentam mais dificuldades em levar a cabo determinadas tarefas/objectivos e dificuldades em controlar comportamentos impulsivos quando estão a experienciar emoções negativas, apresentando alguma consciência e clareza emocional. Os adolescentes não institucionalizados, por sua vez, manifestam maior incapacidade em realizar comportamentos dirigidos por objectivos quando experienciam emoções negativas e falta de estratégias de regulação emocional, mostrando alguma clareza emocional e capacidade de controlar comportamentos impulsivos.

Da análise de diferenças estatisticamente significativas na EDRE em função da institucionalização dos jovens, os resultados, apresentados no Quadro 3.3., demonstraram existir diferenças significativas entre os grupos em termos de dificuldades de regulação emocional revelando que os adolescentes institucionalizados apresentam mais dificuldades na capacidade de regulação emocional face aos adolescentes não institucionalizados, assim como diferenças significativas nas dimensões “Estratégias” e “Impulsos”, onde os jovens institucionalizados apresentam valores superiores mostrando apresentar maiores dificuldades. Nas restantes dimensões não se observaram diferenças significativas.

	Amostra (N = 158)	Institucionalizados (N = 81)	Não institucionalizados (N = 77)	t
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	
EDRE _{total}	2.55 (.61)	2.65 (.59)	2.44 (.63)	$t(156) = 2.237, p = .027$
Estratégias	2.60 (.88)	2.76 (.83)	2.44 (.91)	$t(156) = 2.337, p = .021$
Não aceitação	2.47 (.93)	2.51 (.96)	2.43 (.90)	$t(156) = .521, p = .603$
Consciência	2.39 (.72)	2.43 (.83)	2.35 (.59)	$t(144.024) = .698, p = .487$
Impulsos	2.55 (.99)	2.82 (1.02)	2.27 (.87)	$t(156) = 3.661, p < .001$
Objectivos	2.96 (.91)	3.02 (.87)	2.89 (.95)	$t(156) = .855, p = .394$
Clareza	2.32 (.71)	2.36 (.70)	2.29 (.72)	$t(156) = .574, p = .567$

Quadro 3.3. Análise das diferenças quanto à EDRE em função da situação institucional

Ao nível do Envolvimento Parental, verificámos que existem diferenças significativas entre os grupos: $t(156) = -5.555, p < .001$, onde os adolescentes não institucionalizados apresentam valores superiores de envolvimento parental ($M = 4.10, DP = .72$) comparativamente aos institucionalizados ($M = 3.42, DP = .81$).

Exploração de diferenças entre grupos quanto ao sexo

Relativamente ao sexo, encontraram-se diferenças significativas na totalidade da amostra ao nível da “Clareza”: $t(151.590) = 2.007, p = .046$, sendo que as raparigas ($M = 2.44, DP = .74$) apresentam maior dificuldade em saber o que sentem do que os rapazes ($M = 2.21, DP = .66$). Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da capacidade de regulação emocional ($t(156) = .999, p = .319$) e quanto ao envolvimento parental ($t(156) = -.624, p = .534$).

Quanto aos grupos, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas no grupo dos adolescentes institucionalizados no que diz respeito à capacidade de regulação emocional ($t(79) = 1.517, p = .133$), nem quanto ao envolvimento parental

($t(79) = -1.557, p = .124$.) De igual modo, no grupo dos adolescentes não institucionalizados também não foram encontradas diferenças significativas quanto à capacidade de regulação emocional ($t(75) = .238, p = .812$) e, quanto ao envolvimento parental ($t(75) = -.026, p = .980$). Podemos assim dizer que em cada grupo, tanto as raparigas como os rapazes, regulam as emoções e vivenciam o envolvimento com os seus pais e/ou cuidadores de forma semelhante.

Exploração de diferenças entre grupos quanto à idade

No que diz respeito à idade, a amostra apresenta diferenças significativas quanto à capacidade de regulação emocional: $t(156) = -2.061, p = .041$) de onde os adolescentes de idade superior a 15 anos mostram maiores dificuldades em regular as suas emoções ($M = 2.66, DP = .55$) do que os adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos inclusive ($M = 2.46, DP = .65$), assim como quanto ao envolvimento parental: $t(156) = 2.581, p = .011$ sendo que os adolescentes mais novos ($M = 3.90, DP = .74$) têm maior ligação com as suas figuras parentais do que os mais velhos ($M = 3.56, DP = .91$).

Relativamente aos grupos, os adolescentes institucionalizados apresentam diferenças significativas quanto ao envolvimento parental: $t(66.121) = 2.586, p = .012$, sendo que os adolescentes de idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos ($M = 3.63, DP = .67$) demonstram ter um maior envolvimento parental do que os adolescentes com mais de 15 anos ($M = 3.17, DP = .89$), mas não apresentam diferenças significativas quanto à capacidade de regulação emocional ($t(79) = -1.032, p = .305$) revelando que independentemente da idade regulam as suas emoções de forma idêntica. Por sua vez, os adolescentes não institucionalizados revelaram que regulam as suas emoções ($t(75) = -1.856, p = .067$) e vivenciam o envolvimento parental ($t(75) = 1.154, p = .252$) de modo similar em que idade for, porém apresentam diferenças significativas quanto à “Não aceitação”: $t(75) = -2.622, p = .011$ de onde são os adolescentes com mais de 15 anos ($M = 2.73, DP = .86$) que reflectem maior tendência para ter emoções negativas como

resposta às suas próprias emoções negativas do que os adolescentes mais novos ($M = 2.20$, $DP = .88$).

Exploração de diferenças entre grupos quanto à escolaridade

A nível escolar, verificámos que na amostra total não existem diferenças significativas tanto a nível da regulação emocional ($F(2, 72) = 1.072$, $p = .345$) como a nível do envolvimento parental ($F(2, 149) = 1.248$, $p = .290$), pelo que podemos concluir que independentemente da escolaridade dos adolescentes, estes regulam as emoções e relacionam-se com os seus pais e/ou cuidadores de maneira muito parecida.

Quanto aos grupos², os resultados referem que no grupo dos adolescentes institucionalizados existem diferenças estatisticamente significativas ao nível do Envolvimento Parental com os seus cuidadores: $F(2, 72) = 3.265$, $p = .044$, no entanto pelo facto da análise através do teste POST-HOC Scheffe não nos ter revelado entre que grupos existem diferenças uma vez que estas diferenças são mínimas, recorreremos à análise das médias e desvios padrão para podermos concluir que à medida que os adolescentes vão progredindo a nível escolar, o seu envolvimento parental aumenta (2º Ciclo: $M = 3.57$, $DP = .84$; 3º Ciclo: $M = 3.36$, $DP = .74$; Ensino Secundário: $M = 2.42$, $DP = .44$); existem, também, diferenças significativas ao nível da capacidade dos adolescentes se envolverem em comportamentos dirigidos por objectivos quando experienciam emoções negativas: $F(2, 72) = 3.433$, $p = .038$, não sendo revelado através do teste POST-HOC Scheffe em que grupo existem estas diferenças, contudo percebemos pela análise das médias e desvios padrão que os adolescentes que se encontram no Ensino Secundário apresentam mais dificuldades a este nível ($M = 4.13$, $DP = .61$) do que os que frequentam o 2º Ciclo ($M = 2.85$, $DP = .85$). No que se refere aos adolescentes não institucionalizados, estes apresentam diferenças significativas ao nível da dimensão “Não aceitação”: $F(2, 74) = 4.283$, $p = .017$, cujo teste POST-HOC não revelou entre que grupos há diferenças, porém verificámos que à medida que

² Nesta análise excluimos os adolescentes institucionalizados que frequentam um regime escolar profissionalizante ($N = 6$) por não termos outro grupo para comparação.

os adolescentes vão prosseguindo nos seus estudos a não aceitação de emoções negativas vai aumentando (2º Ciclo: $M = 2.18$, $DP = .87$; 3º Ciclo: $M = 2.22$, $DP = .86$; Ensino Secundário: $M = 2.79$, $DP = .88$).

3. Relação entre a regulação emocional e o envolvimento parental

Finalmente, foi averiguada a existência de relação entre a capacidade de regulação emocional e suas subescalas e o envolvimento parental através de uma análise Correlacional que verifica o grau de relacionamento entre duas variáveis (Garson, 2009). Recorremos, então, a uma análise do Coeficiente de Correlação de Pearson onde, segundo Cohen (1988) uma correlação baixa varia entre .10 e .29, uma correlação moderada entre .30 e .49 e uma correlação alta apresenta valores acima de .50, sendo que quanto mais próximo de um maior é a percentagem de variação de uma variável que é explicada por outra. O valor deste coeficiente varia entre -1 (correlação negativa) e 1 (correlação positiva). Quando esta relação é positiva representa que quando uma variável aumenta a outra também aumenta. Um coeficiente igual a zero significa que não existe relação entre as variáveis.

Assim, após análise do quadro de Correlações (Quadro 3.4.) onde se encontram na diagonal superior os valores relativos à amostra de adolescentes institucionalizados e na diagonal inferior os relativos aos adolescentes não institucionalizados, podemos observar que: (1) no grupo dos adolescentes institucionalizados existem correlações positivas elevadas entre a EDRE e todas as suas subescalas excepto entre a EDRE e a subescala “Consciência” em que esta relação é positiva baixa e, existe ainda correlações negativas baixas entre a EEP e a subescala “Consciência” e “Clareza”, o que quer dizer que quando o envolvimento parental aumenta a falta de consciência e clareza emocional diminui e vice-versa; e (2) quanto ao grupo de adolescentes não institucionalizados, podemos verificar que existe uma correlação forte positiva entre a EDRE e as “Estratégias”, ou seja, quando as dificuldades de regulação emocional aumentam a falta de estratégias de regulação emocional também aumenta e vice-versa, assim como existe uma correlação negativa baixa entre a EEP e as “Estratégias”

querendo expressar que quando o envolvimento parental aumenta a incapacidade de utilizar estratégias de regulação emocional diminui e vice-versa.

No que concerne à relação entre a EEP e a EDRE verificámos que estas não se encontram relacionadas em nenhum dos grupos.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. EEP _{total}		-.211	-.034	-.065	-.299**	-.156	-.098	-.282*
2. EDRE _{total}	-.197		.858**	.716**	.266*	.800**	.641**	.663**
3. Estratégias	-.227*	.928**		.658**	.004	.611**	.578**	.412**
4. Não Aceitação	-.068	.812**	.767**		-.151	.448**	.345**	.436**
5. Consciência	-.182	.221	-.004	.000		.077	-.065	.371**
6. Impulsos	-.113	.834**	.746**	.646**	.081		.511**	.446**
7. Objectivos	-.235*	.824**	.739**	.575**	.055	.633**		.163
8. Clareza	-.028	.672**	.600**	.347**	.226*	.394**	.526**	

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$; na diagonal superior os valores são relativos à amostra de adolescentes institucionalizados e na diagonal inferior são relativos aos adolescentes não institucionalizados.

Quadro 3.4. Correlações entre a EDRE e suas subescalas e a EEP

Pelo exposto, concluímos que ao nível da capacidade de regulação emocional e do envolvimento parental existem diferenças estatisticamente significativas entre a amostra institucionalizada e não institucionalizada. A análise e discussão destes resultados serão realizadas no próximo Capítulo.

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO

Segundo Mota e Matos (2008) o domínio afectivo e emocional das crianças e jovens institucionalizados tem sido um tema negligenciado em Portugal. Neste sentido, o principal objectivo do presente estudo foi compreender o impacto da institucionalização, ao nível da capacidade de regulação emocional e verificar se o envolvimento parental destes adolescentes, influencia o modo como estes são capazes de regular as suas próprias emoções.

Formularam-se, então, hipóteses de acordo com os objectivos pretendidos.

Tendo em conta a primeira hipótese que pretendeu perceber se a institucionalização tem influências na capacidade de regulação emocional, previmos que os adolescentes institucionalizados apresentassem mais dificuldades a este nível. Esta ideia baseia-se no facto de, segundo a literatura, a capacidade de regulação emocional estar relacionada com uma base estável e segura (Magai, 1999) que o adolescente institucionalizado não tem pelo facto de se encontrar em ambiente institucional e o seu contacto com os seus pais ou outros familiares ser efectuado pontualmente. Deste modo, o desenvolvimento emocional das crianças e jovens que crescem em meio institucional é descrito como atípico (Groza, 1999; Tizard & Rees, 1974), revelando instabilidade emocional e dificuldades na regulação emocional (Baker et al., 2007; Fries & Pollak, 2004). Os resultados permitiram-nos verificar que, realmente o contexto institucional compromete o desenvolvimento sócio-afectivo, sendo que os adolescentes institucionalizados apresentam neste estudo índices mais baixos de capacidade de regulação emocional.

Concluiu-se ainda que existem algumas dificuldades de regulação emocional, em concreto, por parte dos adolescentes que se encontram a viver nas instituições, no que diz respeito à incapacidade de envolvimento em comportamentos dirigidos por objectivos e à dificuldade em controlar comportamentos impulsivos, aquando da experiência de emoções negativas. Os adolescentes não institucionalizados, por sua vez, apresentam também dificuldades quanto à incapacidade de se envolverem em comportamentos concretos, quando estão a vivenciar emoções negativas e ao nível do recurso a estratégias de regulação emocional, quando estão emocionalmente perturbados.

Neste sentido, e tendo em conta os objectivos da presente investigação, concluímos que apesar dos adolescentes institucionalizados apresentarem maior dificuldade ao nível da capacidade de regulação emocional, na medida em que os autores da versão original da EDRE consideram que a ausência de pelo menos um domínio indica a existência de dificuldades na regulação emocional ou desregulação emocional, tanto os adolescentes institucionalizados como os não institucionalizados apresentam dificuldades a este nível.

Face à segunda hipótese, que se baseia no facto dos adolescentes institucionalizados apresentarem um envolvimento parental deficitário na medida em que se encontram longe do convívio familiar diário, encontrando-se institucionalizados, a segunda hipótese deste estudo foi comprovada pelos resultados que nos mostram que os adolescentes institucionalizados apresentam fraco envolvimento com as figuras parentais. Os dados do estudo demonstraram, ainda, que dos adolescentes institucionalizados, são os mais novos que apresentam maior envolvimento parental o que pode ser explicado pelo facto de estes ainda não perceberem claramente todo o processo de serem retirados aos pais e colocados num ambiente institucional porque, de alguma forma, estavam em perigo ao lado daqueles que lhes deviam dar segurança e estabilidade.

A mudança de cuidadores tem, deste modo, vindo a ser correlacionada com perturbações do funcionamento emocional (Cicchetti & Tucker, 1994), nomeadamente na capacidade de regulação emocional. Assim, seria de esperar, com base na terceira hipótese, que a um fraco envolvimento parental corresponde um défice na capacidade de regulação emocional, na medida em que a qualidade da relação com o cuidador (figura de vinculação) tem um impacto significativo ao nível da compreensão e regulação das emoções (Sroufe, 1996). Já Bowlby (1978), nos seus estudos, fazia referência à ideia de que qualquer perturbação nas relações de vinculação torna as pessoas emocionalmente mais inseguras em qualquer fase da sua vida, podendo ser depreendido que a regulação emocional também se apresentará comprometida. No entanto, no nosso estudo esta hipótese não foi comprovada, ou seja, um fraco envolvimento parental não prediz dificuldades de regulação emocional e vice-versa. Daqui, temos que, tendo em conta a nossa amostra, o facto dos adolescentes institucionalizados não conseguirem regular as suas emoções, não é consequência do quase

inexistente envolvimento parental. Este resultado não vai de encontro ao esperado e leva-nos a pensar que tendo em consideração o tempo e o motivo de institucionalização destes adolescentes, poder-se-iam perceber em mais pormenor se realmente uma influência ou não a outra.

Entretanto, este estudo apresenta algumas limitações. Os instrumentos utilizados deveriam, antes de mais, ser validados para os adolescentes portugueses, pelo que no caso da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional julgámos que o facto de esta não se encontrar validada para adolescentes mas sim para a população adulta, poderá, em algum momento ter influenciado a compreensão dos itens e consequentemente as respostas que foram dadas, assim como o facto da Escala de Envolvimento Parental não se encontrar validada para a população portuguesa poderá, também, ter influenciado os resultados, contudo julgámos que nesta escala a sua tradução não tenha corroborado os resultados obtidos na medida em que a versão original encontra-se já validada para adolescentes. Os resultados do estudo devem ser analisados, ainda, tendo em conta o tamanho e a representatividade da amostra, pelo que quanto maior tivesse sido esta amostra, mais significativas poderiam ter sido as conclusões a retirar desta investigação e mais se poderia generalizar. Do mesmo modo, se a amostra recolhida não se cingisse somente a adolescentes institucionalizados e não institucionalizados do distrito do Porto, poder-se-ia obter uma noção mais alargada do que acontece a nível emocional a estes jovens, em Portugal. A opção por uma amostra de conveniência em virtude de ser difícil recolher dados de um modo aleatório quando se trata de um grupo tão específico como são os adolescentes institucionalizados, é considerada também como limitação deste estudo, no entanto é de realçar que embora não se tenha usado nenhum procedimento aleatório quanto à selecção das escolas para a constituição da amostra de adolescentes não institucionalizados, a selecção das turmas foi realizada de forma aleatória para tentar reduzir o enviesamento da selecção de uma amostra por conveniência. Deste modo, os resultados aqui apresentados devem ser considerados com prudência e futuras investigações devem tentar superar estas limitações.

CONCLUSÃO

Muito embora os adolescentes institucionalizados experienciem momentos de grandes dificuldades emocionais devido a todas as adversidades que foram acontecendo ao longo do seu desenvolvimento, esta temática é socialmente evitada, na medida em que interfere com a sensibilidade das pessoas.

Pretendemos, então, com a concretização deste estudo contribuir de algum modo para que esta problemática comece a ter maior visibilidade na nossa sociedade e estes adolescentes não sejam deixados à margem, só porque se encontram institucionalizados. É necessário, pelo que podemos constatar ao longo deste estudo, que os profissionais das instituições elaborem um plano de intervenção e trabalhem estratégias emocionais e de regulação emocional, de modo a que estes jovens recuperem o que de alguma forma foi perdido e se tornem adultos bem sucedidos e capazes de estabelecerem relações estáveis e duradouras.

Este estudo leva-nos, deste modo, a reflectir sobre a importância de assegurar um rácio profissional/criança adequado para um melhor e mais próximo acompanhamento dos jovens institucionalizados, de forma a que estes possam beneficiar destas relações e que os Lares de Infância e Juventude possam, de facto, assegurar uma actuação em moldes próximos dos de uma família. Os resultados obtidos levantaram, também, outras questões importantes para investigações futuras que pretendam compreender estes fenómenos, particularmente quanto à validação das duas escalas para os adolescentes portugueses e à atenção que se deve dar ao tempo e motivo de institucionalização dos adolescentes, na medida em que estes factores poderão influenciar os resultados tendo em conta estas duas variáveis.

Em suma, este estudo torna-se pertinente na medida em que confirma o que autores a nível nacional e internacional já afirmaram quanto às consequências emocionais na ausência de envolvimento com a figura de vinculação e destaca a importância de se pensar e repensar esta realidade actual.

BIBLIOGRAFIA

- Allen, J., & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 319-335). New York: Guilford Press.
- Baker, A., Kurland, D., Curtis, P., Alexander, G., & Papa-Lentini, C. (2007). Mental health and behavioral problems of youth in the child welfare system: residential treatment centers compared to therapeutic foster care in the Odyssey Project population. *Child Welfare*, 86(3), 97-123.
- Bandeira, D., Koller, S. H., Hutz, C., & Forster, L. (1996). Desenvolvimento psico-social e profissionalização: uma experiência com adolescentes de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 185-207.
- Barrett, L. (2006). Emotions as natural kinds? *Perspectives on Psychological Science*, 1, 28-58.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol. 1: Attachment*. London: The Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, vol. 2: Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1978). Attachment theory and its therapeutic implications. *Adolescent Psychiatry: Developmental and Clinical Studies*, 6, 5-33.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock Publications.
- Branconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As Mil Faces da Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carneiro, R. (2005). Casa Pia de Lisboa. *Um Projecto de Esperança: as estratégias de acolhimento das crianças em risco – relatório final*. Cascais: Principia.
- Carvalho, A. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In Lordelo, E., Carvalho, A. & Koller, S. (Eds.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*, vol. I, (pp. 19-44). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17, 4, 598-606.
- Cicchetti, D., & Tucker, D. (1994). Development and self-regulatory structures of the mind. *Development and Psychopathology*, 6, 533-549.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2ª edição). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conley, C., Caldwell, M., Flynn, M., Dupre, A., & Rudolph, K. (2004). Parenting and mental health. In M. Hoghughi & N. Long. *Handbook of parenting. Theory and research for practice*. (pp. 72-87) London: Sage.

- Coquet, E. (coord.). (2000). *Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da Infância – Actas*, vol. III. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Dahlberg, L., Toal, S., Swahn, M., Behrens, C. (2005). *Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools* (2ª edição). Atlanta, GA: Centers of Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*, 2(2).
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. NewYork: Norton.
- Esteves, M. (2010). Desconforto Subjectivo e Regulação Emocional nos Estudantes de Medicina Dentária em Portugal. Dissertação de Mestrado em Psicologia das Emoções. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Fillioud, A. e col. (1991). *Dicionário de Psicologia do adolescente*. Lisboa: Verbo.
- Fridja, N. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.
- Fries, A. & Pollack, S. (2004). Emotion understanding in postinstitutionalized Eastern European children. *Development and Psychopathology*, 16, 355-369.
- Garson, D. (2009). *Statnotes: Topics in Multivariate Analysis*. Disponível em: <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/statnote.htm>
- Gliglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gratz, K. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1), 41-54.
- Greenberg, L. (2002). *Emotion-focused therapy: coaching clients to work through their feelings*. Washington DC: American Psychological Association.
- Gross, J. (1998). Sharpening the focus: emotion regulation, arousal and social competence. *Psychological Inquiry*, 9:4, 287-290.
- Gross, J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2ª edição), (pp. 525–552). New York: Guilford.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Groza, V. (1999). Institutionalization, Behavior, and International Adoption. *Journal of Immigrant Health*, 1(3), 133-143.
- Grusec, J. & Lytton, J. (1988). Threats to secure attachment. In J. Grusec & J. Lytton (Orgs.), *Social development: History, theory and research* (pp. 433-460). New York: Springer-Verlag.
- Guedeney, N. (2004). Conceitos-chave da teoria da vinculação. In N. Guedeney & A. Guedeney (Eds.), *Vinculação: Conceitos e aplicações* (pp. 33-43). Lisboa: Climepsi.
- Guirado, M. (2004). *Insituição e Relações afetivas: o vínculo com o abandono*. Brasil: Casa do Psicólogo.
- Holmes, J. (1993). *Jonh Bowlby and attachment theory. Attachment theory and Psychotherapy*. London: Routledge.

- Hotyat, F. (1978). *Psicologia da criança e do adolescente*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Instituto para o Desenvolvimento Social. (2000). *Lares de Crianças e Jovens – Caracterização e Dinâmicas de Funcionamento*. Lisboa: Scarpa Impressores, Lda.
- Instituto de Segurança Social, I. P. (2010). *Plano de Intervenção Imediata – Relatório de Caracterização das Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento em 2009*. Lisboa: Instituto de Segurança Social. Disponível em:
http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=2556&m=PDF
- Izard. C., & Harris, P. (1995). Emotional Development and Developmental Psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.) *Developmental Psychopathology. Vol2: Risk, disorder and adaptation*. (pp.467-503). New York: Cambridge University Press.
- Judge, S. (1999). Eastern European Adoptions: Current Status and Implications for Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 244-252.
- Lopes, P., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- Magai, C. (1999). Affect, imagery, and attachment. Working models of interpersonal affect and the socialization of emotion. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: Guilford Press;
- Magalhães, T. (2005). *Maus-tratos em Crianças e Jovens* (4ª edição). Coimbra: Quarteto Editora.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006) Qual a fiabilidade do Alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, 4(1): 65-90.
- Maturana, H. (2001). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG.
- Milan, S., & Pinderhughes, E. (2000). Factors influencing maltreated children's early adjustment in foster care. *Development and Psychopathology*, 12, 63-81.
- Mota, C. & Matos, P. (2008). Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. *Psicologia e Sociedade*, 20 (3): 367-377.
- Mota, C. & Matos, P. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII): 245-254.
- Muss, R. (1981). *Teorias da adolescência*. Minas Gerais: Editora Interlivros.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. (2006). *Understanding Emotions* (2ª edição). Oxford: Blackwell Publishing.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R., (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Provence, S. & Lipton, R. (1962). *Infants in institutions*. New York: International University Press.
- Rottenberg, J. & Gross, J. (2003). When Emotion Goes Wrong: Realizing the Promise of Affective Science. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 227-232.
- Rutter, M., Dunn, J., Plomin, R., & Simonoff, E. (1997). Integrating nature and nurture: Implications of Person-environment correlations and interactions for developmental psychopathology. *Development & Psychopathology*, 9: 335-364.

- Sloutsky, V. (1997). Institutional Care and Developmental Outcomes of 6 and 7 year-old Children: A contextualist perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 20(1), 131-151.
- Smyke, A., Koga, S., Johnson, D., Fox, N., Marshall, P., Nelson, C., Zeanah, C., & BEIP Core Group. (2007). The caregiving context in institution-reared and family-reared infants and toddlers in Romania. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48:2 (2007), 210–218.
- Soares, I. (2001). *A adolescência como um tempo de (re)construção de vínculos. Comunicação apresentada no encontro sobre Desenvolvimento Psicológico em contexto escolar*. Barcelos: Portugal.
- Soares, I. (2007). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação. In Soares, I. (Ed.). *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 13-45). Braga: Psiquilíbrios.
- Sroufe, A. (1996). *Emotional Development. The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Steinberg, L. (1993). *Adolescence* (3ª edição). New York: MacGraw-Hill.
- Tizard, B., & Rees, J. (1974). A Comparison of the Effects of Adoption, Restoration to the Natural Mother, and Continued Institutionalization on the Cognitive Development of Four- Year-Old Children. *Child development*, 45, 92-99.
- Waters, E., Crowell, J., Elliot, M., Concoran, D., & Treboux, D. (2002). Bowlby's secure base and the social/personality psychology of attachment styles: Work(s) in progress. *Attachment and Human Development*, 4, 230-242.
- Weiss, R. (1991). The attachment bond in childhood and adulthood. In C. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Orgs.) *Attachment across the life cycle* (pp. 66-76). London: Routledge.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R., Reiser, M., Guthrie, I., Murphy, B., Cumberland, A., & Shepard, S. (2002) The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 3, 893-915.

ANEXO A
QUESTIONÁRIO
– VERSÃO ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS

Estudo sobre a capacidade de Regulação Emocional em adolescentes

Este estudo insere-se no âmbito de um trabalho de investigação desenvolvido para a realização da dissertação de conclusão do Mestrado em Psicologia das Emoções no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

O tema é subordinado ao estudo comparativo entre adolescentes quanto à capacidade de regular as suas emoções.

Venho assim, através do preenchimento do questionário que se encontra anexado, pedir a tua colaboração.

A tua participação nesta investigação é completamente anónima e confidencial.

A investigadora,

Sara Martins

DECLARAÇÃO

Declaro que me foram prestados todos os esclarecimentos que considerei importantes para poder decidir sobre a minha participação neste estudo. Fui informado(a), especificamente, do objectivo, duração esperada, procedimentos do estudo, do anonimato e confidencialidade dos dados e de que tinha o direito de recusar ou cessar a minha participação, a qualquer momento, sem qualquer consequência para mim.

Deste modo, aceito participar na investigação acima referida

☐

E. D. R. E.

Por favor indica com que frequência as afirmações seguintes se aplicam a ti, com base na escala seguinte de 1 a 5,
fazendo um círculo no valor que achares o correcto ao lado de cada item.

1	2	3	4	5
Quase Nunca	Algumas vezes	Cerca de metade do tempo	A maioria do tempo	Quase Sempre
1. É claro para mim aquilo que estou a sentir.				1 2 3 4 5
2. Eu presto atenção a como me sinto.				1 2 3 4 5
3. Eu experiencio as minhas emoções como dominadoras e fora de controlo.				1 2 3 4 5
4. Não tenho ideia nenhuma de como me estou a sentir.				1 2 3 4 5
5. Tenho dificuldade em dar um significado aos meus sentimentos.				1 2 3 4 5
6. Sou atento(a) aos meus sentimentos.				1 2 3 4 5
7. Sei exactamente como me estou a sentir.				1 2 3 4 5
8. Preocupo-me com aquilo que estou a sentir.				1 2 3 4 5
9. Estou confuso(a) acerca do que sinto.				1 2 3 4 5
10. Quando estou emocionalmente perturbado(a), reconheço as minhas emoções.				1 2 3 4 5
11. Quando estou emocionalmente perturbado(a), fico zangado(a) comigo próprio(a) por me sentir dessa forma.				1 2 3 4 5
12. Quando estou emocionalmente perturbado(a), fico envergonhado(a) por me sentir dessa forma.				1 2 3 4 5
13. Quando estou emocionalmente perturbado(a), tenho dificuldade em realizar tarefas.				1 2 3 4 5
14. Quando estou emocionalmente perturbado(a), fico fora de controlo.				1 2 3 4 5
15. Quando estou emocionalmente perturbado(a), acredito que me irei manter dessa forma durante muito tempo.				1 2 3 4 5
16. Quando estou emocionalmente perturbado(a), acredito que acabarei por me sentir muito deprimido(a).				1 2 3 4 5
17. Quando estou emocionalmente perturbado(a), acredito que os meus sentimentos são válidos e importantes.				1 2 3 4 5
18. Quando estou emocionalmente perturbado(a), tenho dificuldade em dar atenção a outras coisas.				1 2 3 4 5
19. Quando estou emocionalmente perturbado(a), sinto-me fora de controlo.				1 2 3 4 5
20. Quando estou emocionalmente perturbado(a), ainda consigo fazer as coisas.				1 2 3 4 5
21. Quando estou emocionalmente perturbado(a), sinto-me envergonhado(a) comigo mesmo por me sentir dessa forma.				1 2 3 4 5
22. Quando estou emocionalmente perturbado(a), sei que consigo encontrar uma forma para possivelmente me sentir melhor.				1 2 3 4 5
23. Quando estou emocionalmente perturbado(a), sinto que sou fraco(a).				1 2 3 4 5
24. Quando estou emocionalmente perturbado(a), sinto que consigo manter o controlo dos meus comportamentos.				1 2 3 4 5
25. Quando estou emocionalmente perturbado(a), sinto-me culpado(a) por me sentir dessa forma.				1 2 3 4 5
26. Quando estou emocionalmente perturbado(a), tenho dificuldade em concentrar-me.				1 2 3 4 5
27. Quando estou emocionalmente perturbado(a), tenho dificuldade em controlar os meus comportamentos.				1 2 3 4 5
28. Quando estou emocionalmente perturbado(a), acredito que não há nada que possa fazer para me fazer sentir melhor.				1 2 3 4 5
29. Quando estou emocionalmente perturbado(a), fico irritado(a) comigo próprio(a) por me sentir dessa forma.				1 2 3 4 5
30. Quando estou emocionalmente perturbado(a), começo a sentir-me mesmo mal comigo próprio(a).				1 2 3 4 5
31. Quando estou emocionalmente perturbado(a), tudo o que posso fazer é deixar-me sentir assim.				1 2 3 4 5
32. Quando estou emocionalmente perturbado(a), perco o controlo sobre os meus comportamentos.				1 2 3 4 5
33. Quando estou emocionalmente perturbado(a), tenho dificuldades em pensar acerca de outra coisa qualquer.				1 2 3 4 5
34. Quando estou emocionalmente perturbado(a), paro um tempo, para perceber o que estou mesmo a sentir.				1 2 3 4 5
35. Quando estou emocionalmente perturbado(a), demoro muito tempo para me sentir melhor.				1 2 3 4 5
36. Quando estou emocionalmente perturbado(a), as minhas emoções parecem dominadoras.				1 2 3 4 5

Envolvimento Parental - C. Y. D. S.

Lê cada afirmação cuidadosamente e marca com um círculo a opção referente à alternativa que neste momento consideras ser a mais verdadeira.

	Não sei	Há mais de um mês	No mês passado	Na semana passada	Ontem ou Hoje
1. Quando foi a última vez que conversaste com os teus cuidadores sobre o que vais fazer no dia seguinte?	1	2	3	4	5
2. Quando foi a última vez que conversaste com os teus cuidadores sobre o que fizeste durante o dia?	1	2	3	4	5
	Não sei	Menos de uma vez por mês	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por semana	Quase todos os dias
3. Quantas vezes é que os teus cuidadores conversam contigo sobre o que vais fazer no dia seguinte?	1	2	3	4	5
4. Nos últimos 12 meses, quantas vezes os teus cuidadores conversaram contigo sobre o que fizeste durante o dia?	1	2	3	4	5
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Com frequência	Com muita frequência
5. Tu ajudas nas actividades de divertimento da tua instituição?	1	2	3	4	5
6. Tu gostas de te envolver nas actividades da tua instituição?	1	2	3	4	5
7. Quantas vezes é que os teus cuidadores têm tempo para te ouvir quando queres falar com eles?	1	2	3	4	5
8. Quantas vezes é que tu e os teus cuidadores fazem qualquer coisa juntos na instituição?	1	2	3	4	5
9. Quantas vezes é que tu e os membros da tua instituição vão ao cinema, eventos desportivos, ou outras actividades?	1	2	3	4	5
10. Quantas vezes é que tens uma conversa amigável com os teus cuidadores?	1	2	3	4	5
11. Quantas vezes é que ajudas com as tarefas, recados e/ou outros trabalhos da instituição?	1	2	3	4	5
12. Quantas vezes é que os teus cuidadores falam contigo sobre o que estás a fazer na escola?	1	2	3	4	5

Dados Pessoais

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Idade: ____ anos de idade

Ano de Escolaridade: ____º ano

Para terminar, por favor verifica se não te esqueceste de responder a nada.

Muito obrigada pela tua participação! ☺

ANEXO B
QUESTIONÁRIO
– VERSÃO ADOLESCENTES NÃO INSTITUCIONALIZADOS

Estudo sobre a capacidade de Regulação Emocional em adolescentes

Este estudo insere-se no âmbito de um trabalho de investigação desenvolvido para a realização da dissertação de conclusão do Mestrado em Psicologia das Emoções no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

O tema é subordinado ao estudo comparativo entre adolescentes quanto à capacidade de regular as suas emoções.

Venho assim, através do preenchimento do questionário que se encontra anexado, pedir a tua colaboração.

A tua participação nesta investigação é completamente anónima e confidencial.

A investigadora,

Sara Martins

DECLARAÇÃO

Declaro que me foram prestados todos os esclarecimentos que considerei importantes para poder decidir sobre a minha participação neste estudo. Fui informado(a), especificamente, do objectivo, duração esperada, procedimentos do estudo, do anonimato e confidencialidade dos dados e de que tinha o direito de recusar ou cessar a minha participação, a qualquer momento, sem qualquer consequência para mim.

Deste modo, aceito participar na investigação acima referida

☐

E. D. R. E.

Por favor indica com que frequência as afirmações seguintes se aplicam a ti, com base na escala seguinte de 1 a 5,
fazendo um círculo no valor que achares o correcto ao lado de cada item.

1	2	3	4	5
Quase Nunca	Algumas vezes	Cerca de metade do tempo	A maioria do tempo	Quase Sempre
1. É claro para mim aquilo que estou a sentir.				1 2 3 4 5
2. Eu presto atenção a como me sinto.				1 2 3 4 5
3. Eu experiencio as minhas emoções como dominadoras e fora de controlo.				1 2 3 4 5
4. Não tenho ideia nenhuma de como me estou a sentir.				1 2 3 4 5
5. Tenho dificuldade em dar um significado aos meus sentimentos.				1 2 3 4 5
6. Sou atento(a) aos meus sentimentos.				1 2 3 4 5
7. Sei exactamente como me estou a sentir.				1 2 3 4 5
8. Preocupo-me com aquilo que estou a sentir.				1 2 3 4 5
9. Estou confuso(a) acerca do que sinto.				1 2 3 4 5
10. Quando estou emocionalmente perturbado(a), reconheço as minhas emoções.				1 2 3 4 5
11. Quando estou emocionalmente perturbado(a), fico zangado(a) comigo próprio(a) por me sentir dessa forma.				1 2 3 4 5
12. Quando estou emocionalmente perturbado(a), fico envergonhado(a) por me sentir dessa forma.				1 2 3 4 5
13. Quando estou emocionalmente perturbado(a), tenho dificuldade em realizar tarefas.				1 2 3 4 5
14. Quando estou emocionalmente perturbado(a), fico fora de controlo.				1 2 3 4 5
15. Quando estou emocionalmente perturbado(a), acredito que me irei manter dessa forma durante muito tempo.				1 2 3 4 5
16. Quando estou emocionalmente perturbado(a), acredito que acabarei por me sentir muito deprimido(a).				1 2 3 4 5
17. Quando estou emocionalmente perturbado(a), acredito que os meus sentimentos são válidos e importantes.				1 2 3 4 5
18. Quando estou emocionalmente perturbado(a), tenho dificuldade em dar atenção a outras coisas.				1 2 3 4 5
19. Quando estou emocionalmente perturbado(a), sinto-me fora de controlo.				1 2 3 4 5
20. Quando estou emocionalmente perturbado(a), ainda consigo fazer as coisas.				1 2 3 4 5
21. Quando estou emocionalmente perturbado(a), sinto-me envergonhado(a) comigo mesmo por me sentir dessa forma.				1 2 3 4 5
22. Quando estou emocionalmente perturbado(a), sei que consigo encontrar uma forma para possivelmente me sentir melhor.				1 2 3 4 5
23. Quando estou emocionalmente perturbado(a), sinto que sou fraco(a).				1 2 3 4 5
24. Quando estou emocionalmente perturbado(a), sinto que consigo manter o controlo dos meus comportamentos.				1 2 3 4 5
25. Quando estou emocionalmente perturbado(a), sinto-me culpado(a) por me sentir dessa forma.				1 2 3 4 5
26. Quando estou emocionalmente perturbado(a), tenho dificuldade em concentrar-me.				1 2 3 4 5
27. Quando estou emocionalmente perturbado(a), tenho dificuldade em controlar os meus comportamentos.				1 2 3 4 5
28. Quando estou emocionalmente perturbado(a), acredito que não há nada que possa fazer para me fazer sentir melhor.				1 2 3 4 5
29. Quando estou emocionalmente perturbado(a), fico irritado(a) comigo próprio(a) por me sentir dessa forma.				1 2 3 4 5
30. Quando estou emocionalmente perturbado(a), começo a sentir-me mesmo mal comigo próprio(a).				1 2 3 4 5
31. Quando estou emocionalmente perturbado(a), tudo o que posso fazer é deixar-me sentir assim.				1 2 3 4 5
32. Quando estou emocionalmente perturbado(a), perco o controlo sobre os meus comportamentos.				1 2 3 4 5
33. Quando estou emocionalmente perturbado(a), tenho dificuldades em pensar acerca de outra coisa qualquer.				1 2 3 4 5
34. Quando estou emocionalmente perturbado(a), paro um tempo, para perceber o que estou mesmo a sentir.				1 2 3 4 5
35. Quando estou emocionalmente perturbado(a), demoro muito tempo para me sentir melhor.				1 2 3 4 5
36. Quando estou emocionalmente perturbado(a), as minhas emoções parecem dominadoras.				1 2 3 4 5

Envolvimento Parental - C. Y. D. S.

Lê cada afirmação cuidadosamente e marca com um círculo a opção referente à alternativa que neste momento consideras ser a mais verdadeira.

	Não sei	Há mais de um mês	No mês passado	Na semana passada	Ontem ou Hoje
1. Quando foi a última vez que conversaste com os teus pais sobre o que vais fazer no dia seguinte?	1	2	3	4	5
2. Quando foi a última vez que conversaste com os teus pais sobre o que fizeste durante o dia?	1	2	3	4	5
	Não sei	Menos de uma vez por mês	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por semana	Quase todos os dias
3. Quantas vezes é que os teus pais conversam contigo sobre o que vais fazer no dia seguinte?	1	2	3	4	5
4. Nos últimos 12 meses, quantas vezes os teus pais conversaram contigo sobre o que fizeste durante o dia?	1	2	3	4	5
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Com frequência	Com muita frequência
5. Tu ajudas nas actividades de divertimento da tua família?	1	2	3	4	5
6. Tu gostas de te envolver nas actividades da tua família?	1	2	3	4	5
7. Quantas vezes é que os teus pais têm tempo para te ouvir quando queres falar com eles?	1	2	3	4	5
8. Quantas vezes é que tu e os teus pais fazem qualquer coisa juntos em casa?	1	2	3	4	5
9. Quantas vezes é que tu e os membros da tua família vão ao cinema, eventos desportivos, ou outras actividades?	1	2	3	4	5
10. Quantas vezes é que tens uma conversa amigável com os teus pais?	1	2	3	4	5
11. Quantas vezes é que ajudas com as tarefas, recados e/ou outros trabalhos de casa?	1	2	3	4	5
12. Quantas vezes é que os teus pais falam contigo sobre o que estás a fazer na escola?	1	2	3	4	5

Dados Pessoais

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Idade: ____ anos de idade

Ano de Escolaridade: ____º ano

Para terminar, por favor verifica se não te esqueceste de responder a nada.

Muito obrigada pela tua participação! ☺

