

Dedico este trabalho

À minha **Avó Leonor**, a estrelinha luminosa, orgulhosa da sua “Doutora” da Faculdade.

Aos meus pais, **João e Leonor**, porque a eles devo-lhes tudo.

Agradecimentos

*“É ao abrigo umas das outras que as pessoas vivem”*

Provérbio irlandês

No mundo que nos abarca a todos, vivemos em interacção constante com as pessoas que estão à nossa volta, ao nosso lado, atrás de nós. Com as que estão na fila do supermercado, na farmácia, no país que visitamos ou no comboio que apanhamos todos os dias.

São estas pessoas, umas mais que outras, de diferentes formas, com uma frequência diferenciada e um papel distinto, que fazem de nós seres humanos completos. No fundo, cada um contribui da sua forma, daquela que lhe é possível, e estou muito grata por isso.

À minha orientadora, Manuela Calheiros, que foi buscar paciência sabe-se lá onde para me acompanhar, incentivar e motivar. Palavras de incentivo, palavras mais severas e sobretudo palavras amigas fizeram parte do processo que hoje ganha forma nestas folhas de papel.

Aos meus pais, que nunca deixaram de acreditar que eu era capaz, porque eu sou a estudante que admiram, a escuteira que os envaidece, a menina que viram crescer, a filha que adoram e a futura doutora de que tanto se orgulham.

Ao meu irmão, que diz que acredita que não vou acabar numa caixa de supermercado.

A toda a minha família, Madrinha, Tios Domingos e Ofélia, Padrinho, Tia Teresa, Ana Laura, Helena e família, serão sempre parte integrante da minha vida e do meu sucesso.

Ao Samuel, que “já merecia o mundo”. Não tenho palavras.

Ao David, ao Duarte, ao Miguel, à Inês, à Sandra, à Tânia, à Helena, e a todos os meus amigos que me adoram e que nunca se coibiram de questionar como estava a correr a “tese”. E ao Fábio, que fez questão de me lembrar tantas e tantas vezes do valor que eu tenho, que se iria reflectir no resultado final deste trabalho.

Por último, às crianças, adolescentes e jovens, à Instituição IAC. Sem eles não teria sido possível.

Mais uma vez, estou mesmo muito grata a todos.

## Resumo

As representações sociais caracterizam-se por constituírem quadros de compreensão e interpretação do real, baseando-se num conjunto de explicações, de crenças e de ideias, elaboradas a partir de modelos culturais e sociais. Neste âmbito, a presente investigação pretende dar o seu contributo no sentido de caracterizar e descrever as representações de crianças, adolescentes e jovens face a três contextos de desenvolvimento específicos, designadamente, família, escola e lar de acolhimento. Adicionalmente, pretende-se fornecer evidências para uma melhor compreensão dos factores que influenciam as representações face aos três contextos, mais concretamente ao nível das características de crianças, adolescentes e jovens, das características da família e da rede de suporte social.

De modo a cumprir este propósito, procedeu-se ao desenvolvimento do estudo de validação dos instrumentos aplicados a uma amostra de estudantes do ensino básico, secundário e ensino superior (N=273).

Os resultados que se obtiveram evidenciam três estruturas factoriais diferentes ao nível das representações face aos três contextos de desenvolvimento. Além disso, sugerem ainda a existência de factores que influenciam essas representações.

Deste modo, as evidências encontradas sugerem ainda que as representações face aos contextos de desenvolvimento evidenciam uma estrutura composta por dimensões distintas, ao nível afectivo, funcional e estrutural, por exemplo. Sugerem ainda que os indivíduos atribuem uma importância maior ou menor às dimensões de família, escola e lar nas suas representações, em função de alguns factores, como por exemplo, o sexo, a idade, as características da família e a dimensão da rede de suporte.

Palavras-chave: Representações, Contextos de desenvolvimento, Factores de influência

**2800** Developmental Psychology

**2956** Childrearing and Child Care

*Abstract*

Social representations are frameworks for understanding and interpreting reality, based on a set of explanations, beliefs and ideas that are created from social and cultural models.

In this context, the present investigation intends to give a contribution for the characterization and description of the representations of children, teenagers and young people relating three specific contexts of development: family, school and foster homes.

In addition, it aims to provide evidence for a better understanding of the factors that influence those representations of the three contexts, specifically in what regards the characteristics of the children, teenagers and young people, the characteristics of the family and of the social support network.

In order to achieve this purpose, it was undertaken a study of instrument validation applied to a sample of middle school, high school and college students. (N=273)

The results obtained show three different factorial structures in what regards the representations of the three development contexts. Besides, they suggest the existence of factors that influence those representations.

The evidences found suggests either that the representations of the family, school and home contexts of development show a structure made of different dimensions in what regards affective, functional and structural levels.

Furthermore, they suggest that the individuals attribute more or less importance to the family, school and home dimensions in their representations, variations that depend on factors like gender, age, family characteristics and dimension of the support network.

Keywords: Representations, Development Contexts, Influence factors

**2800** Developmental Psychology

**2956** Childrearing and Child Care

## Índice Geral

<b>Resumo</b> .....	III
<b>Abstract</b> .....	IV
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	3
2.1 A Família enquanto Contexto de Desenvolvimento.....	5
2.2 Escola enquanto Contexto de Desenvolvimento.....	13
2.3 Lar de Acolhimento enquanto Contexto de Desenvolvimento.....	15
<b>3. PERTINÊNCIA E OBJECTIVOS DO ESTUDO</b> .....	19
<b>4. MÉTODO</b> .....	21
4.1 Participantes.....	21
4.2 Instrumentos .....	22
4.3 Procedimento .....	23
<b>5. RESULTADOS</b> .....	25
5.1 Contexto de Desenvolvimento Família: Estrutura factorial e análise da sensibilidade.....	25
5.2 Contexto de Desenvolvimento Escola: Estrutura factorial e análise da sensibilidade.....	29
5.3 Contexto de Desenvolvimento Lar de Acolhimento: Estrutura factorial e análise da sensibilidade.....	33
5.4 A influência das características das crianças e jovens, da família e da rede de suporte social nas representações dos contextos de desenvolvimento	36
5.4.1 <i>Contexto de desenvolvimento Família</i> .....	36
5.4.2 <i>Contexto de desenvolvimento Escola</i> .....	39
5.4.3 <i>Contexto de desenvolvimento Lar de Acolhimento</i> .....	41
<b>6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES</b> .....	45
<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	57
<b>8. ANEXOS</b> .....	63
Anexo A – Instrumentos.....	64

## Índice de Quadros

**Quadro 4.1** – Características demográficas dos participantes.

**Quadro 5.1** – Análises factoriais de componentes principais (índices de saturação, consistência interna, variância explicada e correlação item-total).

**Quadro 5.2** – Valores do teste K-S e p value; Assimetria, Curtose e Estatística Descritiva

**Quadro 5.3** – Correlações entre os factores extraídos (Coeficientes de Correlação de Pearson)

**Quadro 5.4** – Análises factoriais de componentes principais (índices de saturação, consistência interna, variância explicada e correlação item-total).

**Quadro 5.5** – Valores do teste K-S e p value; Assimetria, Curtose e Estatística Descritiva

**Quadro 5.6** – Correlações entre os factores extraídos (Coeficientes de Correlação de Pearson)

**Quadro 5.7** – Análises factoriais de componentes principais (índices de saturação, consistência interna, variância explicada e correlação item-total).

**Quadro 5.8** – Valores do teste K-S e p value; Assimetria, Curtose e Estatística Descritiva

**Quadro 5.9** – Correlações entre os factores extraídos (Coeficientes de Correlação de Pearson)

**Quadro 5.10** – Efeitos da idade e do sexo nas representações de família (valores de F e níveis de significância)

**Quadro 5.11** – Efeitos da idade e do sexo nas representações de escola (valores de F e níveis de significância)

**Quadro 5.12** – Efeitos da idade e do sexo nas representações de lar de acolhimento (valores de F e níveis de significância)

## Índice de Figuras

**Figura 5.1** Efeito de interacção do sexo e idade na dimensão afectiva da família

**Figura 5.2** Efeito de interacção do sexo e idade na dimensão estrutural da escola

**Figura 5.3** Efeito de interacção do sexo e idade na dimensão estrutural de Lar de Acolhimento

## 1. INTRODUÇÃO

---

Há muitos mil anos o outro, era só mais um igual a tantos outros.

Hoje o outro é um ser singular e único, faz parte da nossa esfera, em quase todas as circunstâncias. Na nossa casa, no café da nossa rua, nos transportes públicos, dentro do carro ao nosso lado, no elevador, na secretária atrás de nós, onde quer que seja, não vivemos sós, coabitamos com outrem.

A socialização reflecte um processo através do qual o indivíduo se insere e mais tarde, se integra no seio de uma comunidade, assimilando a cultura e valores que são próprios de cada uma. Esse processo é cumulativo e estende-se no tempo, acompanhando todo o desenvolvimento do indivíduo que ocorre nos ambientes que o envolvem.

De acordo com Urie Bronfenbrenner (1979), o meio em que o indivíduo se desenvolve é constituído por um conjunto de sistemas funcionais que se encaixam cada um dentro do seguinte, o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. Cada uma destas estruturas representa os diferentes contextos que a pessoa integra.

Estas considerações conduzem-nos à percepção de que o ambiente em que nos desenvolvemos, nos influencia, configura e nos molda em função dos primeiros, segundos e subsequentes processos de socialização que travamos, nas diferentes conjunturas que integramos. No seio familiar, ocorrem os processos primários de socialização, onde a criança conhece a estabilidade emocional no estabelecimento de ligações afectivas, aprendendo a cooperar e a respeitar o outro. No entanto, nem todas as crianças se desenvolvem no âmbito do contexto familiar, e neste sentido, mediante as condições propiciadas pelas circunstâncias, o desenvolvimento experimentado pelas crianças varia. Assim, considera-se ainda a realidade substancialmente diferente dos Lares de Acolhimento, em oposição à família, que constitui o contexto de desenvolvimento culturalmente esperado. Bronfenbrenner (1979) contemplou vários aspectos ligados à institucionalização nos seus estudos, caracterizando as instituições como contextos abrangentes para o desenvolvimento humano sustentado, apesar das múltiplas consequências que esta realidade origina nos indivíduos que a integram.

No processo contínuo de socialização, também o progresso escolar, a formação profissional e a ocupação de tempos livres das mais variadas formas assumem um papel

preponderante no desenvolvimento. Estas condutas permitem ainda o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, intelectuais, dotando o indivíduo de conhecimentos que se constituem como marcadamente valorizados ao longo da sua inserção social. A um nível mais macro, a proximidade com organizações e associações com diversos níveis de actuação na sociedade, permitem a aquisição e desenvolvimento de aptidões para assumir de um sem número de responsabilidades sociais.

O desenvolvimento inicia-se cedo mas prolonga-se durante uma vida inteira, sendo marcadamente influenciado desde o início pelos contextos de desenvolvimento, tais como o ambiente familiar, institucional, o domínio escolar, entre outros.

Assim, e de acordo com uma óptica centrada no indivíduo, mais concretamente nas crianças e jovens que experienciam a afluência de processos de desenvolvimento à velocidade da luz interessa saber de que forma olham para os contextos nos quais se desenvolvem, designadamente, o contexto familiar, escolar e institucional.

Com o intuito de cumprir estes propósitos, optou-se pela estrutura que de um modo geral orienta as iniciativas ligadas à investigação nas ciências sociais – nomeadamente ao nível do enquadramento teórico, metodologia, análise dos resultados e discussão dos mesmos

Assim, tendo por base noções teóricas concernentes tanto aos contextos de desenvolvimento no geral, como em particular, pretende-se desenvolver a validar os instrumentos utilizados e caracterizar e descrever as representações de crianças, jovens e adolescentes face aos contextos da família, escola e lar de acolhimento, no seio do contexto e padrão cultural nacional. Pretende-se ainda aferir se existem diferenças nos factores de desenvolvimento concernentes às características das crianças, às características da família e à rede de suporte social ao nível das representações dos indivíduos face aos contextos.

Deste modo, é apresentada a metodologia utilizada na presente investigação, através da descrição da amostra, dos instrumentos desenvolvidos e utilizados, assim como do procedimento de recolha de dados. Posteriormente, pretende realizar-se a análise e a discussão dos resultados, tendo em conta a base teórica realizada.



## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

---

São diversas as forças da sociedade que contribuem para o desenvolvimento das crianças, começando pelas próprias. Essas forças são fontes de suporte e agentes que participam na socialização, como por exemplo, pais, parentes, irmãos, avós, tios, primos, amigos, pares, professores, treinadores, personagens televisivas, entre outros. Estes agentes de socialização, acabam por constituir fortes influências na forma como os mais novos se comportam, pensam e sentem, uma vez que agem de acordo com aqueles que são os valores aceites pela sociedade em que se inserem.

A complexidade do processo de socialização tem lugar em diferentes e diversos contextos, nomeadamente, na família, na escola, no grupo de pares, na comunidade, entre outros (Berns, 2004). A socialização é um processo complexo, dinâmico, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz as suas necessidades e assimila a cultura, ao mesmo tempo que, reciprocamente, a sociedade se perpetua e desenvolve. Este processo inicia-se com o nascimento e, embora sujeito a mudanças, permanece ao longo da vida.

Neste sentido, e sob a perspectiva de que diferentes ambientes têm um determinado impacto e influência no desenvolvimento de qualquer indivíduo, este estudo pode ser definido no âmbito do Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1979). De acordo com a perspectiva enunciada, o contexto onde as pessoas se desenvolvem é constituído por uma série de sistemas funcionais ou estruturas que se encaixam cada uma dentro da seguinte (Bronfenbrenner, 1979), sendo que a interacção entre a pessoa e o ambiente constitui o foco principal da perspectiva do autor.

O modelo conceptual posiciona os indivíduos nos variados ambientes sociais e assenta em quatro estruturas básicas que representam os diferentes meios que as pessoas integram, o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. Os contextos sociais mais próximos do indivíduo, ou seja, os ambientes em que a pessoa convive mais directamente com os outros correspondem ao microsistema, como por exemplo, a família ou a escola. O mesossistema compreende as interacções que se estabelecem entre dois ou mais microsistemas, por exemplo, o que ocorre na família pode ter influência naquilo que ocorre na escola, e vice-versa. O sistema que inclui as estruturas sociais específicas, formais e

informais que não envolvem a pessoa como um participante activo, mas que circundam o meio imediato desta exercendo alguma influência no meio imediato em que a pessoa actua, denomina-se de exossistema. Por último, o macrossistema consiste essencialmente na forma e conteúdo existentes em determinada cultura, sendo composto por valores, crenças, aspectos históricos, sociais, ideológicos que influenciam os outros sistemas.

Este modelo trouxe variadas contribuições e aplicações para o estudo do indivíduo inserido nos diferentes contextos. Assim, do ponto de vista educativo e social, o indivíduo ao longo do ciclo vital, pode integrar uma grande variedade de sistemas que se constituem como marcadamente importantes para o seu desenvolvimento, tais como a família, as instituições de intervenção social, educacional, entre outros.

A família constitui o contexto primário onde as crianças se desenvolvem, e além deste, existem outras configurações que se constituem como meios propícios ao desenvolvimento. Uma das configurações que assenta como um contexto abrangente para o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida, são instituições que acolhem crianças. De uma perspectiva ecológica, a existência deste contexto é importante face ao impacto que tem ao nível do desenvolvimento da infância, adolescência, e muitas vezes nos anos subsequentes correspondentes à idade adulta (Bronfenbrenner, 1979).

Deste modo, e tendo em conta a importância que os contextos primários reflectem nos percursos de vida de crianças e jovens e nas transições de desenvolvimento, importa averiguar quais são as perspectivas e concepções que pessoas comuns apresentam face aos diferentes contextos de desenvolvimento que integram.

Desde o nascimento, o indivíduo inicia um complicado e incessante processo de aprendizagens e adaptações que só terminará aquando da sua morte. Esta aquisição de conhecimentos é mais intensa na infância, onde o indivíduo sente mais necessidade de aprender, de assimilar melhor todo o tipo de conhecimentos que lhe são transmitidos. Por esta razão, optou-se por se estudar os contextos de desenvolvimento da família, da escola e de um lar de acolhimento dos mais novos, nomeadamente, crianças, adolescentes e jovens. Paralelamente, é nestas idades que as transições de desenvolvimento são experimentadas de uma forma mais acentuada.

## 2.1 A Família, enquanto contexto de desenvolvimento

O termo “família” deriva do latim “*famulus*” que significa “escravo doméstico”. Criado há milhares de anos na Roma Antiga para designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, o termo perdura até aos dias de hoje com um sem número de significações que lhe são associadas.

Historicamente tida como o agente primário de socialização da criança (Ashmore e Brodzinsky, 1986), a família assume um papel de destaque devido à importância central que detém no desenvolvimento dos indivíduos desde sempre. É precisamente no contexto familiar que a criança encontra os primeiros “outros”, o seu mundo adquire significado e começa a construir-se enquanto sujeito (Szymanski, 2004).

Deste modo, a centralidade desta entidade na vida de qualquer criança ou jovem é inquestionável uma vez que constitui o primeiro referencial para a construção da sua identidade, e por essa razão esta é uma temática que tem vindo a ser cada vez mais estudada ao longo dos anos de diferentes formas, por diferentes autores, em diferentes épocas, realidades e contextos.

Esta entidade, a família, constitui-se como sendo extremamente difícil de definir uma vez que não é fácil encontrar uma definição única de família, uma vez que é uma “instituição” que abrange um amplo conjunto de experiências e problemas diferenciados (Ishii-Kuntz, 2000). Neste sentido, é comumente aceite que a palavra “família” integra uma multiplicidade de significados que torna imprecisa a definição do conceito. Contudo, por ser uma das “instituições” mais antigas são muitas as definições que surgiram ao longo do tempo, destacando-se algumas concepções comuns entre os diferentes autores, que convergem na ideia de que esta constitui um espaço privilegiado de desenvolvimento da criança e do adolescente.

A família é assim definida como uma estrutura social básica que se apresenta como um sistema próprio, mas também como parte de um sistema de contextos mais vastos nos quais se integra (Relvas, 1996). A família constitui um espaço educativo privilegiado onde um grupo de duas ou mais pessoas relacionadas por matrimónio, sangue e/ou adopção partilham uma residência comum (Stephens, 1963; Szymanski, 2004, Trost, 1999) enquadrando-se numa

rede complexa de relações, das quais os laços emocionais (Allen, Fine & Demo, 2000; Levin, 1999) têm especial destaque. Adicionalmente é tida como uma instituição única, baseada no amor, carinho, ligação e compromisso (Aldous, 1999; Bogenschneider, 2002), com um sem número de responsabilidades inerentes ao nível do suporte emocional (Allen, Fine & Demo, 2000) e económico (Eichler, 1990; Stephens, 1963) dos membros mais novos.

White e Klein (2008) definem ainda a família como um grupo social e realçam a importância de identificar características distintivas deste grupo em relação aos restantes. Segundo os autores, as famílias perduram por um período consideravelmente longo no tempo, ao contrário daquilo que acontece na maioria dos outros grupos sociais. Isto confere um carácter intergeracional ao grupo da família, pois ao longo dos anos, é esperado que as diversas gerações (bisavós, avós, filhos, netos, entre outros) mantenham contacto, desenvolvendo laços emocionais, afectivos e duradouros. Além disso, no geral, em qualquer família se pressupõe a existência de laços biológicas entre os seus membros, que faz com que os indivíduos estejam ligados por um grau de parentesco, o qual suscita potencial nas relações que mantém ao longo do tempo histórias e tradições próprias de um grupo como a família.

A definição clássica de George Murdock (1962, citado por Berns, 2004) sintetiza grande parte das concepções supramencionadas. Na óptica do sociólogo, a família é um grupo social que partilha uma residência comum e que desenvolve práticas de cooperação ao nível económico, estando inerente a prática da reprodução. A sua definição inclui ainda a presença de dois adultos de ambos os sexos, que mantém uma relação sexual socialmente aprovada, e uma ou mais crianças, filhos biológicos ou adoptados.

É comum ouvirmos dizer que a “família” já não é a mesma e, de facto não pode ser a mesma porque a sociedade evoluiu e modificou-se. Cada vez mais, a noção de família tem vindo a ser ampliada, procurando envolver e compreender diferentes relações entre os seus membros. Considerando a abundância de significações atribuídas à família, mais recentemente tem sido realizado um esforço para estruturar a literatura de modo a sintetizar as considerações e definições que ao longo do tempo foram sendo associados a esta “instituição”.

De acordo com Berns (2004), para compreender o significado de família é necessário entender também quais as variadas funções que esta instituição desempenha. Deste modo, a

autora procurou estruturar o conceito, através das suas funções básicas. Não só a prática da reprodução se encontra inerente ao contexto familiar, possibilitando a conservação da população, como também a socialização e a educação garantem que os valores, crenças, atitudes, conhecimentos, competências e técnicas sejam transmitidos aos mais novos. Paralelamente, a família deve proporcionar aos seus membros suporte económico, garantindo-lhes um tecto, alimentação e protecção, assim como, suporte emocional, nas diversas conjunturas.

Também em 2004, Koerner e Fitzpatrick integraram várias definições de família em três perspectivas teóricas – designadamente, a perspectiva estrutural, funcional e a perspectiva transaccional; dando um importante contributo ao nível do panorama das perspectivas teóricas que compõem a família.

A perspectiva estrutural, como o próprio nome indica, diz respeito à estrutura da família, ou seja, às diferentes figuras familiares e à presença dos vários membros da família, como os pais, as crianças e membros da família alargada. Os aspectos institucionais da família, ligados ao cumprimento de funções e tarefas familiares, tais como a manutenção de uma habitação, a educação das crianças, entre outros, são compreendidos na perspectiva funcional. Por último, os aspectos de cariz emocional, tais como o amor, carinho, confiança e comunicação, estão contidos na perspectiva transaccional. Segundo os autores, as três dimensões são complementares na medida em que ao definir uma família devem ser inclusas as três em simultâneo.

Estas perspectivas teóricas (e.g., Koerner & Fitzpatrick, 2004) possibilitam o desenvolvimento e a estruturação de uma visão ampla, embora repartida acerca da família enquanto instituição. As diferentes dimensões teóricas inclusas no conceito, designadamente, estrutural, funcional e transaccional, conferem-lhe uma complexidade que as definições mais básicas de família não possuem, por serem muito centradas em questões mais primárias.

Contudo, e independentemente das noções aceites e amplamente generalizadas que a literatura ostenta tem sido dada pouca ênfase às representações de família que as pessoas desenvolvem, o que faz com que exista pouco conhecimento validado no campo da concepção do conceito de família em si.

Indubitavelmente, a experiência quotidiana de viver em família proporciona-nos elementos que contribuem para estruturar, em cada um de nós, uma representação e um significado de família (Delgado, 2005) por mais simples ou complexo que este seja. Atendendo à importância que esta entidade confere às nossas vivências e desenvolvimento ao longo da vida, frui de grande importância estudar as representações tidas relativamente a esta instituição social básica que é a família.

Apesar de serem em pouco número, já foram realizados alguns estudos com crianças, que mostraram que estas desenvolvem imagens e representações daquilo que significa a família.

Os primeiros passos no estudo sobre a concepção de família foram dados em 1928 por Jean Piaget (citado por Gilby & Pederson, 1982). O autor utilizou a técnica da entrevista com crianças entre os 7 e os 13 anos de idade, solicitando-lhes a definição do conceito “família” e encontrou diferenças nas percepções mediante a idade. Assim, para as crianças mais novas (entre os 7 e os 8 anos de idade) todos os indivíduos com quem as crianças vivem são incluídos na definição; crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, já mencionam relações biológicas, no entanto, a partilha de um mesmo espaço de vivência é o factor que mais se destaca nas suas representações. As crianças mais velhas (11 aos 13 anos de idade) incluem todos os parentes biológicos no seu conceito de família, ou seja, não só os membros da família nuclear, mas também os da família alargada.

Anos mais tarde, Pederson e Gilby (1986) estudaram o conceito de família de crianças de 4 níveis de escolares diferentes (Jardim de Infância – 5 anos, Escola Primária: 2º - 8 anos e 4º Ano – 9 anos, e Estudantes Universitários – 21 anos) focando a constituição de um agregado familiar. Deste modo, os participantes identificaram quais os grupos, daqueles que lhes eram apresentados, que constituíam uma família.

Os resultados encontrados sugerem que os julgamentos das crianças do Jardim-de-Infância foram baseados em diferentes critérios comparativamente às crianças mais velhas e adultos. Assim, as crianças mais jovens, mais concretamente em idade pré-escolar e ensino básico, geralmente definem a família em termos muito concretos e com base nas relações de parentesco, papéis de família (e.g. “pai”, “mãe”) e funcionamento familiares (e.g. “viver juntos”). Por outro lado, as crianças mais velhas e os jovens adultos têm percepções mais abstractas, incluindo na sua concepção de família, aspectos mais abstractos, tais como a

reciprocidade e protecção das relações de parentesco e papéis de família como a interacção entre os papéis conjugal e parental.

Os autores concluíram ainda que a compreensão do termo “família” não parece ser fortemente influenciada pela configuração familiar, designadamente estruturas nuclear, monoparental, reconstituída e alargada. Por outras palavras, não existe uma relação forte estabelecida entre a conjuntura familiar das crianças e as suas concepções de família.

Prosseguindo os estudos na área, Borduin, Mann e Cone conduziram uma investigação em 1989 com crianças de diferentes idades e conseqüentemente distintos graus de escolaridade, cujo intuito era o de averiguar se a compreensão acerca do conceito de família estava relacionada com as transições de desenvolvimento. Os autores acederam às concepções das crianças através de uma tarefa estruturada, similar àquela que foi utilizada por Gilby and Pederson em 1982, procurando compreender de que modo é que factores de desenvolvimento e configurações familiares (idade, sexo, e estrutura da família) se relacionavam com as imagens que se têm face à família.

Os resultados obtidos demonstram que as representações de família são sujeitas a importantes mudanças de desenvolvimento durante os anos do ensino básico (entre o 1º e o 6º anos de escolaridade), assim como é diferenciado quando se analisam as questões relativas ao género. Deste modo, as crianças mais novas, em especial os rapazes, utilizam critérios mais concretos e específicos para designar uma família (e.g. viver juntos), relativamente às raparigas mais novas que têm imagens sobre a família mais abstractas e mais aproximadas das crianças mais velhas. Neste sentido, os resultados analisados em simultâneo com os do estudo de Pederson e Gilby (1982), sugerem as imagens sustentadas de família diferem consoante a idade, conforme já tinha sido sugerido também por Piaget (1928).

Adicionalmente, as concepções de família parecem não estar relacionadas com a estrutura da sua própria família (Borduin, Mann & Cone, 1989). Para justificar esta questão, o autor sugere que pelo facto de terem sido apresentadas às crianças famílias fictícias, não se teve acesso às percepções das famílias das próprias crianças. Assim, as diferenças poderiam ter sido visíveis caso as crianças tivessem sido questionadas acerca das relações estabelecidas com as próprias famílias.

Durante o século XX, grande parte dos estudos desenvolvidos neste âmbito, como aqueles que já foram mencionados nesta revisão de literatura, eram muito orientados para as configurações familiares a formação de grupos e agregações de pessoas, questionando se estes constituíam uma família. Assim, estudos de carácter qualitativo ou quantitativo assumem particular importância no sentido de explorar as dimensões teóricas subjacentes ao contexto familiar, do ponto de vista das suas funções e dinâmicas familiares, e não da sua configuração, foram pouco abordados e desenvolvidos.

Nesta medida, e uma vez que não se encontram evidências ao nível teórico da influência da dimensão da rede de suporte dos indivíduos nas representações sobre família, surge o interesse de averiguar em que medida a dimensão da rede de suporte influencia as representações face à família. Deste modo, questiona-se em que medida as necessidades sociais básicas do indivíduo, nomeadamente ligadas às questões afectivas, de afiliação, de pertença e de segurança, são satisfeitas através da interacção com outros.

Mais recentemente, Rabinovich e Moreira (2008) e Moreira, Rabinovich e Silva (2009) realizaram-se dois estudos qualitativos muito aproximados, no Brasil, no âmbito dos quais crianças entre os 6 e os 10 anos de idade foram questionadas sobre família, mais concretamente, sobre o que era esta entidade para elas.

Assim, no primeiro estudo, em 2008, quarenta e cinco crianças identificaram cinco principais modos de atribuir significados à família, os quais foram agrupados em três conteúdos organizadores, a dimensão afectiva, a família corresponde a um lugar onde é manifestado amor, carinho, respeito e bondade; a dimensão relacional entre os membros, que contempla a entajuda entre os familiares e a função de suporte assumida pela família, enquanto entidade que fornece sustento, tal como a alimentação, as roupas e casa; e o facto de a família ser vista como uma unidade fundamental que dá sentido à vida. Estas dimensões recordam-nos as perspectivas de família desenvolvidas por Koerner e Fitzpatrick (2004), nomeadamente a “transaccional” associada à dimensão afectiva neste estudo de 2008; e a “funcional” ligada à dimensão relacional e de suporte.

Já em 2009, o número de crianças incluídas no estudo subiu para sessenta, e as concepções apresentadas foram agrupadas em oito categorias, entre as quais, pessoas que cuidam; o significado afectivo; um grupo de pessoas que vivem juntas, que são unidas e



partilham experiências pessoais; a questão do sustento também foi referida; um grupo de pessoas que transmitem valores e educação; o sentido da vida; uma estrutura, onde foi definida a família e os seus componentes; e a função de divertimento, assente na ideia de que os membros da família se juntam para passar momentos agradáveis. À semelhança do estudo anterior, também os resultados deste estudo complementar, permite efectuar aproximações ao estudo de Koerner e Fitzpatrick (2004), associando a dimensão estrutural salientada, à perspectiva “estrutural” dos autores.

Tendo em conta os dois estudos em simultâneo, considera-se que de uma forma geral as crianças identificaram dimensões amplamente relacionadas com o contexto familiar provido de afecto, suporte e partilha. No fundo, os estudos complementam-se, sendo que no segundo (2009), as percepções das crianças foram consideradas num número alargada de categorias.

Um estudo algo diferente de todos aqueles que já foram referidos nesta revisão foi conduzido por Daniel Weigel em 2008. O autor desenvolveu um estudo com estudantes universitários sobre o conceito de família de pessoas comuns tendo como base da sua investigação um conjunto de estudos que mostraram consistentemente que as pessoas organizam os seus conceitos com base em categorias centrais ou periféricas, boas ou más, típicas ou atípicas para o conceito em questão. Deste modo, solicitou a um grupo de participantes que gerassem uma lista de características de família, e posteriormente pediu a outro grupo de indivíduos que avaliassem a centralidade destas características relativamente ao conceito em causa.

De acordo com os resultados obtidos por Weigel (2008), as pessoas identificam características que associam ao conceito de família. O amor, honestidade, confiança, encorajamento, carinho, suporte, respeito, entre outras, são características particularmente centrais quando as pessoas pensam em família. O autor salienta que algumas destas características avaliadas pelos participantes como as mais centrais, estão ligadas às três dimensões já teorizadas por Koerner e Fitzpatrick (2004), e com base nisto, sugere adicionalmente que o conceito de família das pessoas poderá ser mais complexo e diversificado do que as definições mais simples que se encontram na literatura.

Inversamente, características como ter uma história comum, viver juntos, ser relacionados por sangue e não ser relacionados por sangue, foram identificadas como sendo menos importantes no conceito que os indivíduos sustentam sobre o que é uma família.

A título de exemplo, características centrais como amor, carinho, confiança, estar juntos, foram associados por este à perspectiva transaccional, enquanto que o suporte, orientação e o encontro de necessidades foram ligados à perspectiva funcional. À perspectiva estrutural foram associadas características como mãe, pai, pais e crianças.

Para além do facto de algumas características que irem às perspectivas enunciadas pelos autores Koerner e Fitzpatrick (2004), também é de salientar que foram encontradas ainda diferenças de género neste estudo. Assim sendo, dentro das características avaliadas como as mais centrais no conceito de família (e.g. “amor”), os indivíduos do sexo feminino, avaliaram-nas como mais centrais do que os indivíduos do sexo masculino. Paralelamente, considerando as características mais periféricas destacadas no estudo (e.g. “não relacionados por sangue”, os indivíduos do sexo masculino evidenciaram níveis de centralidade mais elevados face a estas características do que as mulheres.

Manifestamente, as pessoas baseiam as suas tomadas de decisão e a forma como interagem com outrem, nas suas concepções. Assim, compreender de que forma as representações face à instituição família variam em função de factores de desenvolvimento (idade e sexo) e de aspectos ligados ao contexto familiar (dimensão da rede de suporte e estrutura familiar), poderá constituir um acesso à forma como a perspectiva em relação a este conceito foi construída pela pessoa, e posteriormente, poderá facultar-nos uma noção da forma como determinado indivíduo se comporta e interage em função do conceito de família que possui.

Paralelamente, emerge a necessidade de explorar esta área uma vez que as representações tidas relativamente ao conceito geram importantes contributos na extensão da literatura nas mais diversas áreas, nomeadamente na área do desenvolvimento social (Pederson & Gilby, 1986), do desenvolvimento cognitivo (Borduin, Mann & Cone, 1989; Pederson & Gilby, 1986; Piaget, 1928) e na área da própria família (Weigel, 2008).

Ao longo dos anos o impacto da família no desenvolvimento das crianças e jovens tem vindo a ser estudado do ponto de vista da antropologia, psicologia e sociologia, entre outras áreas das ciências sociais.

Contudo, tendo em conta que a família é um contexto de desenvolvimento, não se pode olhá-la como actuando isoladamente das demais instituições sociais. Neste mesmo sentido, a presente investigação foca outros contextos de desenvolvimento, além da família, explorados nos pontos seguintes.

## **2.2 A Escola, enquanto contexto de desenvolvimento**

A escola constitui-se como um espaço educativo privilegiado, sendo um dos contextos sociais mais próximos dos indivíduos em desenvolvimento. Se a socialização da criança é inaugurada pela família, é na escola que este processo é estendido no tempo, através de um processo de educação formal (Berns, 2004).

É também na escola que as crianças e jovens passam uma parte substancial e significativa das suas vidas (Saab & Klinger, 2010), o que se reflecte nas experiências intelectuais e sociais vividas através das quais desenvolvem competências, conhecimentos, interesses e atitudes que acabam por vir a caracterizá-las enquanto indivíduos, reflectindo-se mais tarde na idade adulta (Berns, 2004).

A sociedade no geral considera que a escola se constitui como um factor de capacitação, desenvolvimento e coesão social entre os indivíduos, sendo que as expectativas colectivas em relação a esta instituição são multivariadas. Essencialmente encontram-se ligadas a objectivos académicos, vocacionais, sociais, cívicos, culturais e pessoais. Neste sentido, o papel da escola no desenvolvimento das crianças e jovens é preponderante e deve ser considerado nas suas várias dimensões, nomeadamente afectiva, tendo em conta as relações que o indivíduo estabelece com o meio e com outras crianças e adultos; cognitiva, na medida em que o conhecimento é construído por meio de trocas com colegas; social, uma vez que se encontra implícita a presença em outros espaços de interacção, como o pátio, as festas, os convívios, instituições culturais, entre outros; e a dimensão psicológica, no sentido de satisfazer as necessidades básicas da criança, possibilitando que lhe seja dada atenção, um espaço e tempo para falar e para ouvir.

As escolas, para além de serem um espaço educativo extremamente importante no desenvolvimento de crianças e jovens a diversos níveis, segundo Whitney et al (2011) constituem um ambiente onde se assume ser vantajoso implementar métodos preventivos devido ao grande número de jovens que se encontram integrados no sistema educativo.

Neste sentido, o lugar privilegiado ocupado pela escola no processo de socialização e na construção de identidade das crianças e jovens, confere-lhe um carácter valorizado na construção das representações dos jovens em relação ao meio que as rodeia, nomeadamente, o ambiente escolar que as envolve.

O envolvimento das crianças e adolescentes na escola é um conceito que tem vindo a ser abordado por diversos autores (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Nickerson, Hopson & Steinke, 2011). Este conceito descreve essencialmente os sentimentos, pensamentos e comportamentos dos alunos relativamente às vivências no contexto escolar (Dotterer & Lowe, 2011).

Na sua revisão de literatura acerca deste tema, Jimerson et al. (2003) identificam três dimensões deste conceito “envolvimento escolar”: afectiva, comportamental e cognitiva. A dimensão afectiva reflecte uma ligação emocional com a escola que se reflecte no sentimento de pertença, essencialmente. Já a dimensão comportamental, inclui todas as acções observáveis tidas pelas crianças e jovens, nomeadamente o seu desempenho escolar e assiduidade. Finalmente, a dimensão cognitiva, inclui as percepções e crenças dos estudantes relacionadas consigo próprios, com a escola, com os professores e com os outros estudantes, como por exemplo, a percepção da sua auto-eficácia, motivações e aspirações.

Embora as representações relativas ao contexto escolar sejam difíceis de operacionalizar (Fisch et al, 2011), no âmbito das três dimensões que integra, o interesse nesta temática tem recebido atenção nos últimos anos uma vez que se encontra intimamente ligada ao bem-estar das crianças e jovens no geral.

Neste sentido, e uma vez que esta temática foi pouco desenvolvida, surge o interesse de estudar as representações do contexto escolar, através de características associadas ao contexto familiar, no sentido de deslindar quais são as representações de crianças, jovens e adolescentes face a contextos de desenvolvimento próximos, nos quais estão inseridos todos os dias, e os quais têm influências constantes no seu desenvolvimento e transições.

### 2.3 O Lar de Acolhimento, enquanto contexto de desenvolvimento

Embora seja socialmente esperado que a criança se desenvolva em contexto familiar, nem todas as crianças e jovens se desenvolvem nessa conjuntura. Neste sentido é inevitável o desenvolvimento de resoluções sustentadas nos princípios legislativos norteadores deste tipo de situações.

A Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei 147/99, de 1 de Setembro<sup>1</sup> – LPCJP), respeitante à vertente dos jovens em perigo tem o intuito de afastar o menor de circunstâncias de perigo que o envolvam, assim que essas sejam verificadas pelas entidades competentes, sendo que a própria lei advoga que uma criança está em perigo quando “está abandonada ou vive entregue a si própria; sofre maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; é obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; está sujeita de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação”<sup>2</sup>. Em termos globais, os contextos familiares que não conseguem reunir as condições necessárias para proporcionar uma vida estável às crianças são uma realidade proeminente, e neste sentido, o acolhimento institucional constitui-se como uma opção cada vez mais viável adequada às necessidades das crianças e jovens.

Deste modo, tem-se que o Acolhimento Institucional, de uma maneira transversal, se encontra abrangido pela medida legislativa que se baseia na colocação da criança/jovem aos cuidados de uma instituição que disponha de equipamento necessário, de uma equipa técnica que lhe garanta cuidados adequados às suas necessidades e de um ambiente que promova a sua educação, o seu bem-estar e o seu desenvolvimento integral (artigo 49º - LPCJP, 1999).

---

<sup>1</sup> Ver em: <http://dre.pt/pdfgratis/1999/09/204A00.PDF#page=35>

<sup>2</sup> Ponto nº2, artigo 3º, Lei 147/99, de 1 de Setembro – Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, pp. 6117

Na verdade, nos dias de hoje o número de crianças que se desenvolvem em regime institucional é cada vez maior sendo determinante uma intervenção sustentada e direccionada por parte dos serviços sociais no sentido de colmatar lacunas existentes nos lares de acolhimento institucional. Os Lares de Acolhimento, devem constituir contextos de convivência onde se promove o desenvolvimento global da criança ou jovem, com vista a facilitar a sua adaptação e integração social (Palacios, Ferrándiz & Colom, 2002).

Tendo em conta que Portugal é um dos países europeus que manifesta uma maior taxa de institucionalização, sugere-se que nos dias de hoje, os lares de acolhimento são uma realidade instalada e que não pode ser descurada dadas as consequências que têm para os jovens ao nível das vertentes social, afectiva e educativa.

Dada a importância desta realidade contextual para muitas crianças e jovens, são vários os autores que enfatizam as lacunas dos lares, referindo que estes não conseguem oferecer uma alternativa sustentada ao meio familiar, pelas condições de acolhimento que proporcionam. De entre as lacunas deste serviço, destacam-se a não normalização e acolhimento pouco discriminado em função das diferentes idades, as variadas problemáticas e diferentes perfis; a falta de profissionalização e elevada rotatividade das equipas; a dimensão das residências de acolhimento e o tempo de permanência na instituição que contraria a ideia do carácter temporário da resposta social (Adelgate & Staham, 2001; Martins, 2005; Valle, 1998).

Não obstante todos os impactos menos positivos que estas instituições podem acarretar no desenvolvimento das crianças e jovens que as integram, proporcionam um sem número de experiências sociais, afectivas e emocionais, que constituem mais valias ao nível da formação e manutenção de laços duradouros, assumindo estes aspectos particular importância nas vivências das crianças institucionalizadas.

Ao longo dos anos foram realizados estudos no sentido de aferir as representações destas crianças e jovens face ao ambiente residencial que integram, no sentido de compreender de que modo percebem as experiências sociais e afectivas que vivenciam neste contexto. O interesse por esta temática tem sido crescente, considerando-se ainda que o ponto de vista destas crianças é único, o que pode contribuir, por exemplo, para o desenvolvimento de práticas de bem-estar infantil, (Fox & Berrick, 2007).

Entre os estudos realizados no âmbito das percepções face às vivências em acolhimento institucional, alguns sugerem que as crianças têm experiências negativas, na medida em que se sentem infelizes, impotentes, mantendo acesa a esperança de voltar a viver com as suas famílias de origem (e.g., Minty, 1999). Contudo, os resultados de outros estudos (e.g., Wilson & Conroy, 1999) sugerem estas crianças e jovens também fazem avaliações positivas desta experiência, o que se reflecte na elevada satisfação das crianças e jovens com os seus cuidadores. Também Chapman, Wall e Barth (2004) realizaram um estudo com crianças que viviam nesta conjuntura, há pelo menos um ano e, segundo estas, os sentimentos que nutrem pelos seus cuidadores (educadores, assistentes sociais, psicólogos, entre outros) são positivos, sendo que apesar de tudo, ainda conservam a esperança de reunificação familiar.

Dunn, Culhane e Taussig (2010) realizaram um estudo cujos resultados indicaram que as avaliações das crianças diferiam em função do apego e satisfação desenvolvidas com o cuidador. Neste sentido, as crianças que desenvolveram relações de apego menos próximas com o seu cuidador, afirmaram que as suas vidas teriam sido melhores caso tivessem permanecido com a sua família de origem.

Deste modo, a relação entre a criança em acolhimento e o cuidador tem um forte impacto na percepção destas crianças relativamente às suas vivências. De facto, além dos aspectos já mencionados, uma das grandes dificuldades dos lares de acolhimento é proporcionar às crianças protecção e vinculação com figuras de referência, no sentido de lhes proporcionar a vivência num ambiente de confiança, seguro e informal, onde o afecto seja recebido e o sentimento de pertença percebido, o que poderia ser similar ao verdadeiro ambiente familiar.

De um modo geral, a organização intrínseca às unidades de acolhimento institucional, evidencia aspectos menos positivos que deveriam constituir o ponto de partida para a melhoria das condições institucionais e de intervenção socioeducativa (López, 2011). Contudo, ainda que nos últimos anos se tenham verificado mudanças ao nível institucional tais como, a substituição de grandes instituições por lares mais pequenos, a aposta na especialização e formação dos técnicos que lidam diariamente com os jovens, melhorias significativas nas condições físicas dos espaços e uma crescente preocupação com a normalização da vida destas crianças e adolescentes, de uma maneira geral, a institucionalização continua a ter um impacto menos positivo nos jovens. Esta imagem é

percepção pela sociedade, reflectindo-se nas crianças e jovens institucionalizados, que devido às suas circunstâncias de vida, têm propensão para se manterem de certo modo, à margem da comunidade envolvente.

Embora seja princípio primordial dos Lares de Acolhimento contrariar estas e outras situações decorrentes das consequências da institucionalização, a estigmatização e a discriminação tendem a manifestar-se ao nível social, por meio da construção de preconceitos em relação as estas crianças.

O dito padrão de normalidade estabelecido pela sociedade, no que concerne a atributos, características, valores, modos de ser e de estar, entre outros, é designado por estigma. Este padrão, é constituído por um conjunto de atributos que são considerados pela sociedade como sendo comuns e naturais, no fundo, são aquilo que os membros da sociedade esperam encontrar no outro. Uma vez constatada a presença de um atributo diferente no indivíduo, que se reflecta num modo desviante face ao “padrão” normativo, a tendência passa por “penalizá-lo” socialmente, excluindo-o tendencialmente da sociedade ajustada. Esta ideologia pode ser facilmente ligado a crianças institucionalizadas, uma vez que o modo como vivem se distancia largamente daquilo que é visto como “padrão”, a vivência com familiares.

Apesar da vasta colectânea de estudos realizados na área do acolhimento institucional, o que se verifica é que as percepções de crianças, jovens e adultos não institucionalizados a respeito de crianças e jovens na situação oposta, foram pouco abordadas e exploradas. Salienta-se assim o interesse de estudar quais são as representações de indivíduos comumente integrados no contexto familiar, relativamente às crianças e jovens que vivem nos lares de acolhimento.



### 3. PERTINÊNCIA E OBJECTIVOS

---

A família é um conceito que compreende três dimensões, a perspectiva estrutural, funcional e transaccional (Koerner & Fitzpatrick, 2004). A perspectiva estrutural reporta-se à família enquanto sistema e rede de suporte composta pelos diversos membros, como os pais, as crianças, os irmãos, entre outros. A perspectiva funcional envolve os aspectos familiares ligados ao cumprimento de funções familiares de suporte, tais como a educação das crianças, a manutenção da habitação e de uma vida estável a todos os níveis. A perspectiva transaccional abrange os aspectos de cariz emocional, tais como o amor, o carinho, a confiança, entre outros aspectos dentro desta óptica da afectividade. Partindo deste racional teórico, Weigel (2008) estudou as representações que os indivíduos tinham face à família. O autor concluiu que as pessoas têm por base categorias centrais ou periféricas através das quais organizam o seu conceito de família. Adicionalmente, foi possível integrar as categorias emergentes deste estudo às três perspectivas supramencionadas, contudo as categorias não são exclusivas das perspectivas enunciadas.

Foram encontradas pelo autor (Weigel, 2008) diferenças de género, na medida em que os indivíduos do sexo feminino atribuíram níveis mais elevados de centralidade às características de famílias do que os indivíduos do sexo masculino.

Adicionalmente, estudos realizados com o conceito de família por outros autores (Borduin, Mann & Cone, 1989; Pederson & Gilby, 1986; Piaget, 1928), sugerem que diferentes percepções de família estão associadas às transições de desenvolvimento, e portanto, ligadas à idade.

A família constitui a fonte primária para compreender o comportamento humano. Contudo, apesar de se estabelecer como contexto de desenvolvimento primário, não é um espaço de crescimento exclusivo, uma vez que o desenvolvimento do indivíduo é fortemente influenciado por uma multiplicidade de contextos. Neste sentido, realça-se que em oposição ao espaço de desenvolvimento familiar “culturalmente aceite”, surge uma alternativa que corresponde aos Lares de Acolhimento, que acolhem crianças que vivem institucionalizadas. Estas instituições constituem o espaço privilegiado de desenvolvimento das crianças inclusas nesta realidade, salientando-se o interesse de estudar que percepções têm os indivíduos

integrados no contexto familiar, relativamente às crianças e jovens que vivem nos lares. Ao longo dos anos, diversos autores têm vindo a estudar as percepções das crianças que lá vivem ou viveram (e.g., Kufeldt, Armstrong & Dorosh, 1995). No entanto, são poucos os estudos que exploram as representações de crianças que vivem no meio familiar, face às crianças e jovens que integram o meio institucional.

Também a escola se constitui como um factor que influencia marcadamente o desenvolvimento do indivíduo. Além de se constituírem como importantes ferramentas na formação e cultivo de relações sociais para a adolescência e juventude (Nickerson, Hopson & Steinke, 2011), as escolas são locais que reúnem uma grande diversidade de conhecimentos, actividades, regras estabelecidas e valores inerentes que possibilitam o desenvolvimento de competências cognitivas, intelectuais, emocionais, entre outros. Por constituir um contexto de desenvolvimento crucial no percurso de vida das crianças e jovens, muitos estudos têm sido desenvolvidos no âmbito da satisfação, bem-estar, comportamentos desviantes, motivação, aproveitamento escolar, comportamentos de *bullying*, entre outros. Contudo, estudos focados nas características e atributos que moldam as representações das crianças face a este contexto não são comuns, e por esta razão, salienta-se a importância de desenvolver e explorar essas representações. Salienta-se ainda que, para que a criança obtenha condições favoráveis ao seu desenvolvimento é crucial que esteja em contacto com uma rede de apoio dinâmica, que se constitua como uma rede de suporte, na qual se encontram inclusas os indivíduos mais próximos da criança.

Neste sentido, o presente estudo tem por objectivos desenvolver e validar os instrumentos utilizados, caracterizar e descrever as representações das crianças face à família, escola e lar de acolhimento, no contexto e padrão cultural português analisando as diferenças existentes na forma como se organizam as representações face aos três contextos.

Pretende-se ainda averiguar os factores de variabilidade das imagens em função das características das crianças e jovens, nomeadamente ao nível do escalão etário e do sexo; características da família, designadamente, a estrutura da família e ter ou não irmãos; e por fim, a rede de suporte social, ao nível da dimensão da rede de suporte, isto é, compreender de que forma variáveis sociodemográficas, familiares e de suporte social, se relacionam com as diferentes dimensões extraídas e associadas aos contextos de desenvolvimento.

## 4. MÉTODO

### 4.1 Participantes

Participaram no presente estudo 273 indivíduos, com idades compreendidas entre os 8 e os 28 anos de idade (M =16,3; DP =4,56). Do total de participantes, 53.1% (N=145) eram do sexo feminino e 46.9% (N=128) do sexo masculino. A amostra contou com a participação de crianças, adolescentes e jovens, sendo que 30.8% (N=84) eram crianças estudantes no Ensino Básico; 35.2% (N=96) adolescentes estudantes no Ensino Secundário; e 34.1% (N=93) dos indivíduos eram estudantes no Ensino Superior.

Relativamente ao contexto familiar, 64.5% (N=176) dos indivíduos vivem numa família nuclear; 17.6% (N=48) vivem inseridos numa família monoparental; 9.15% (N=25) vivem numa família reconstituída; 5.5% (N=15) dos indivíduos vivem numa família alargada; e os restantes 3.2% (N=9) optaram pela resposta “outros”.

No que concerne à dimensão da rede de suporte, 20.5% (N=56) dos inquiridos afirmaram ter uma pessoa na sua rede mais próxima; 22.3% (N=61) disseram ter duas pessoas; 30.8% (N=84) três pessoas; 16.5% (N=45) quatro pessoas; e 9.9% (N=27) dos indivíduos disseram ter cinco ou mais pessoas na sua rede de suporte.

*Quadro 4.1 Características demográficas dos participantes.*

	Características	N	%
<b>Sexo</b>	Feminino	145	53.1
	Masculino	128	46.9
<b>Idade</b>	8-13 anos (Crianças)	83	30.4
	14-18 anos (Adolescentes)	97	35.5
	19-28 anos (Jovens Adultos)	93	34.1
<b>Tipo de Ensino</b>	Ensino Básico	84	30.8
	Ensino Secundário	96	35.2
	Ensino Superior	93	34.1
<b>Contexto Familiar</b>	Família Nuclear	176	64.5
	Família Monoparental	48	17.6

	Família Reconstituída	25	9.15
	Família Alargada	15	5.5
	Outros	9	3.2
<b>Dimensão</b>	Uma pessoa	56	20.5
<b>Rede</b>	Duas pessoas	61	22.3
<b>de suporte</b>	Três pessoas	84	30.8
	Quatro Pessoas	45	16.5
	Cinco ou mais Pessoas	27	9.9

## 4.2 Instrumentos

### 4.2.1 Desenvolvimento dos instrumentos

Partindo do referencial teórico delineado por Koerner e Fitzpatrick (2004) assente na perspectiva de família num enquadramento de três categorias – estrutural, funcional e transaccional – pretendeu-se desenvolver um instrumento tendo em conta as características e atributos ligados às três perspectivas de família. Esta pretensão vai de encontro ao estudo realizado por Daniel Weigel (2008), que recorreu a uma metodologia qualitativa para gerar uma lista de setenta características associadas ao conceito de “família” por um grupo de participantes. Posteriormente, um segundo grupo identificou a centralidade destas características, no conceito de família, numa escala de 1 (nada importante) a 8 (extremamente importante).

Deste modo, os questionários utilizados neste trabalho denominados de “Questionário de Representações sobre a Família”, “Questionário de Representações sobre a Escola” e “Questionário de Representações sobre o Lar de Acolhimento” foram construídos com base na lista de 70 características geradas no estudo de Weigel (2008), tendo esta sido adaptada para o contexto português.

Assim sendo, o presente questionário é composto por 70 itens e cada um destes foi avaliado de acordo com uma escala de resposta do tipo *likert* original de oito pontos (1 = “*não é nada importante*”; 8 = “*é muito importante*”, tendo como ponto médio “*é mais ou menos importante*”) que reflecte a importância atribuída a cada característica relativamente a três

contextos diferentes: Família, Escola e Lar de Acolhimento. Tendo como base as perspectivas estrutural, funcional e transaccional supramencionadas, encontram-se inclusos nos instrumentos desenvolvidos, itens associados às três perspectivas. Do ponto de vista estrutural e transversal aos três contextos, considera-se esta perspectiva enquanto o sistema de rede de suporte composta pelos indivíduos que se incluem na nossa esfera imediata (e.g., “pais”, “irmãos”, “avós”, “primos”). A perspectiva funcional envolve os aspectos ligados às funções de suporte (e.g., “suporte”, “segurança”, “ajudar/apoiar”). E perspectiva transaccional compreende os aspectos de cariz emocional e afectivo (“amor”, “confiança”).

A segunda parte dos questionários era composta por 6 questões, destinada à recolha de dados sociodemográficos, nomeadamente, sexo, idade, nacionalidade, ano de escolaridade, com quem vive (dimensão da família) e quem são as pessoas mais próximas (dimensão de rede de suporte).

#### **4.3 Procedimento**

A aplicação da lista de características na presente investigação foi autorizada pelo próprio autor via *email*. Posteriormente, as características originais em inglês foram submetidas a um processo de tradução dual para a língua portuguesa. Assim, todos os itens foram sujeitos a duas traduções realizadas de forma independente, uma realizada por um indivíduo com área de formação em Psicologia, de modo a serem tidas em conta as condicionalidades ligadas à investigação em ciências sociais. A outra tradução foi realizada por um indivíduo com um Curso de Inglês de nível avançado. Posteriormente, todas as versões do questionário foram comparadas e foi elaborada uma versão final.

O instrumento foi aplicado em três contextos diferentes. Primeiramente, foi aplicado a crianças que integravam uma Instituição de ocupação de tempos livres, em contexto de sala, com grupos de cinco crianças de cada vez. Posteriormente, foi aplicado a jovens de Ensino Secundário, na escola e em contexto de sala de aula e a jovens de Ensino Superior, na universidade e em contexto de salas de estudo e biblioteca.

Para a sua aplicação em contexto institucional foram obtidas as autorizações por parte da Direcção da Instituição de ocupação de tempos livres, assim como autorização do Conselho Executivo da Escola Secundária. Adicionalmente, foram obtidos Consentimentos Informados

aos encarregados de educação dos alunos de ensino secundário e aos estudantes universitários assim como foram assinadas autorizações pelos pais das crianças e jovens que se encontravam na Instituição de ocupação de tempos livres. Também foi assegurada a cada criança, adolescente e jovem a confidencialidade dos dados recolhidos e solicitada a concordância (através do pressuposto do consentimento informado) em participar na presente pesquisa exploratória.

## 5. RESULTADOS

---

### 5.1 Contexto de Desenvolvimento Família

#### 5.1.1 Estrutura Factorial e Análise da Sensibilidade

A partir das setenta características/ itens relativos ao conceito de família pretendeu-se analisar a estrutura do conceito de família e perceber quais as dimensões de significado em que se organiza. Assim, através de uma Análise por Componentes Principais (ACP) definiu-se um novo e mais pequeno conjunto de variáveis, que descrevessem o melhor possível as variáveis iniciais e perdendo o mínimo de informação contida nas mesmas.

Em consonância com o disposto foi realizada a ACP cuja extracção foi realizada a partir do critério de *Kaiser*, que remete para a selecção dos factores cujo valor próprio é superior a 1, tendo estes sido submetidos a uma rotação ortogonal através do método *Varimax*.

A primeira análise revelou que 19 itens tais como amor, suporte, aceitação, para a vida toda/para sempre, perdoar, orientação, ajudar/apoiar, casa, felicidade, partilhar lutas, cuidar, caloroso, mais do que uma pessoa, encontro de necessidades, casamento e estrutura não se enquadravam adequadamente na solução extraída, uma vez que apresentavam níveis de saturação elevados em mais do que um factor (com *loadings* com menos de .20 de diferença entre factores), tendo sido retirados das análises posteriores. À semelhança da primeira análise, também as próximas quatro revelaram um conjunto de itens que não se enquadravam na solução extraída, tendo estes sido retirados.

A solução definitiva extraída propõe vinte e quatro itens agrupados em cinco factores com uma capacidade explicativa acumulada de 62.64%.

A adequação dos modelos factoriais utilizados foi aferida através da análise da matriz de correlações da estatística *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e do teste de Bartlett. A estatística de KMO apresenta um valor elevado (KMO=.85), o que revela uma boa adequabilidade da análise factorial realizada. Já o teste de Bartlett ( $\chi^2 = 2888.435$ ,  $p=0.000$ ) permitiu rejeitar a hipótese nula, isto é, admitir que as matrizes subjacentes aos itens em análise não são matrizes de identidade.

A análise da fidelidade foi realizada para cada factor da escala através da análise de consistência interna. Para tal, foi utilizado o método Alpha de Cronbach e no caso das escalas com dois itens, o valor calculado corresponde ao coeficiente de correlação de Pearson.

Quadro 5.1 Análises factoriais de componentes principais (índices de saturação, consistência interna, variância explicada e correlação item-total).

<i>Dimensão Família</i>	F1	F2	F3	F4	F5	Correlação Item-Total
<b><i>Factor I – Dimensão afectiva</i></b>						
Compaixão	<b>.73</b>	.17	0.22	-0.03	-.01	.65
Proximidade	<b>.61</b>	.11	0.50	-0.02	-.01	.68
Relações	<b>.58</b>	.04	0.36	0.10	.17	.59
União	<b>.63</b>	.26	0.38	0.03	-.07	.68
Dar	<b>.73</b>	.12	0.11	0.12	-.01	.60
Afecto/ Abraços	<b>.70</b>	.20	0.24	-0.03	-.01	.65
Ligação Comum	<b>.69</b>	.21	0.26	-0.003	.14	.66
Partilha	<b>.78</b>	.18	0.14	0.05	.10	.69
<b><i>Factor II – Dimensão estrutural</i></b>						
Crianças	.29	<b>.76</b>	-0.02	0.14	.12	.72
Tios/Tias	.09	<b>.85</b>	.11	.03	.04	.74
Homem/ Mulher/ Criança	.18	<b>.81</b>	-.02	.04	-.08	.69
Primos	.12	<b>.84</b>	.16	.15	.08	.77
História Comum	.26	<b>.61</b>	.16	.11	.21	.55
<b><i>Factor III – Dimensão funcional</i></b>						
Confiança	.25	-.08	<b>.66</b>	-.04	.16	.52
Respeito	.08	.05	<b>.70</b>	.16	.02	.50
Encorajamento	.30	.13	<b>.61</b>	-.08	.002	.56
Lealdade	.31	.17	<b>.62</b>	-.05	-.24	.61
Segurança	.32	.14	<b>.65</b>	-.06	-.26	.65
Comunicação	.25	.03	<b>.70</b>	-.03	.17	.56
<b><i>Factor IV – Irmãos</i></b>						
Irmãos	.10	.34	.12	<b>.79</b>	.02	.80
Irmão/Irmã	.11	.43	.01	<b>.76</b>	-.04	.80
<b><i>Factor V – Dimensão Emocional Negativa</i></b>						
Conflitos	.08	.07	.02	.05	<b>0.86</b>	.61
Tristeza	.07	.15	.002	-.01	<b>0.85</b>	.61
<b>Variância Explicada (%)</b>	18.26	15.24	14.20	7.50	7.43	
<b>Alpha de Cronbach*</b>	.88	.87	.80	.88	.76	

\*Para os factores constituídos por mais do que dois itens, foi calculado o Alpha de Cronbach. Para os restantes, o valor da consistência interna corresponde ao coeficiente de correlação de Pearson.

O primeiro factor “*dimensão afectiva*” inclui oito itens que englobam um conjunto de aspectos psicológicos do ponto de vista afectivo (e.g., “compaixão”, “afecto/abraços”). Este factor explica 18.26% da variância e apresenta uma consistência interna adequada ( $\alpha=.88$ ).

O segundo factor “*dimensão estrutural*” contempla um total de cinco itens que dizem respeito a um conjunto de papéis de carácter familiar alargado (e.g., “tios/tias”, “primos”). Explica 15.24% da variância e apresenta uma consistência interna adequada ( $\alpha=.87$ ).



O terceiro factor “dimensão funcional” diz respeito a um conjunto de itens que estão ligados à entreaajuda nas relações entre familiares, e deste modo, foram considerados como “funções” (e.g., “confiança”, “respeito”, “lealdade”). Este factor inclui um total de seis itens que são responsáveis por 14.20% da variância, apresentando valores de alpha de cronbach adequados ( $\alpha=.80$ ).

O quarto factor “irmãos” contempla os itens relativos à questão da fraternidade e era inicialmente composto por três itens, “irmãos”, “irmão/ irmã” e “honestidade”. A análise da consistência interna revelou valores de alpha de cronbach muito baixos ( $\alpha=.30$ ), contudo, se o item “honestidade” não constasse na análise à fidelidade, o valor da consistência interna aumentava substancialmente ( $\alpha=.89$ ). Neste sentido, optou-se por não incluir o item “honestidade”, sendo este factor constituído pelos restantes dois itens, acima referidos, que explicam 7.50% da variância e estão significativamente correlacionados entre si ( $r=.80$ ;  $p=.000$ ).

O quinto factor “*dimensão emocional negativa*” contempla os itens que estão relacionados com emoções menos positivas e é constituído por dois itens ( “tristeza” e “conflitos”). Explica 7.43% da variância e apresenta uma consistência interna consideravelmente adequada ( $r=.61$ ;  $p=.000$ ).

#### *Análise da sensibilidade dos factores*

Uma vez estabelecida a estrutura das representações de família das crianças, adolescentes e jovens, apresenta-se agora a análise descritiva de cada factor e a sua sensibilidade. Neste sentido, realizou-se a análise da normalidade das distribuições (Quadro 5.2). O teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) revelou que nenhum dos itens apresenta uma distribuição normal ( $p<.001$ ). Deste modo, procedeu-se à análise da simetria (*skewness*) das distribuições que é indicativa de que quatro dos cinco factores – designadamente, dimensão afectiva (*skewness/std error*=-11.69), dimensão estrutural (*skewness/std error*=-10.71), dimensão funcional (*skewness/std error*=-14.17) e irmãos (*skewness/std error*=-17.34) apresentam um enviesamento negativo ou uma assimetria à direita. A dimensão emocional negativa (*skewness/std error*=-.80) apresenta uma distribuição simétrica.

A análise do achatamento indica que as dimensões afectiva (*kurtosis/std error*=13.63), dimensão estrutural (*kurtosis /std error*=9.002), dimensão funcional (*kurtosis /std error*=25.55)

e irmãos (kurtosis /std error=22.60) assumem uma distribuição mais alta e concentrada do que a normal, isto é, uma distribuição leptocúrtica. Contrariamente aos quatro factores acima referidos, a dimensão emocional negativa apresenta uma distribuição mais baixa e achatada do que a normal, ou seja, uma distribuição platocúrtica (kurtosis /std error=-4.02). No que concerne aos valores médios dos factores, constata-se que a dimensão emocional negativa apresenta a média mais baixa (M=4.59; DP=2.41).

Quadro 5.2. Valores do teste K-S e p value; Assimetria, Curtose e Estatística Descritiva

	K-S e p	Coef. Assimetria	Coef. Curtose	Média	DP	Mediana	Moda
Família*							
Factor I	.22*	-11.69	13.63	7.38	.79	7.63	8
Factor II	.19*	-10.71	9.002	6.76	1.43	7.20	8
Factor III	.23*	-14.17	25.55	7.55	.60	7.83	8
Factor IV	.32*	-17.34	22.60	7.19	1.54	8.00	8
Factor V	.11*	-.80	-4.02	4.59	2.41	4.50	1

\*Factor I – Dimensão Afetiva; Factor II – Dimensão Estrutural; Factor III – Dimensão Funcional; Factor IV – Irmãos; Factor V – Dimensão Emocional Negativa.

\*p≤.001

Relativamente às correlações entre os factores da família (quadro 5.3), verifica-se que as correlações entre a dimensão estrutural e a dimensão emocional negativa ( $r=.198$ ) e a dimensão funcional ( $r=.245$ ) são baixas. Contudo, a dimensão estrutural correlaciona-se moderadamente com o factor irmãos ( $r=.488$ ), sendo esta a segunda correlação com valores mais elevados. O valor mais elevado observa-se entre a dimensão afectiva e dimensão funcional ( $r=.655$ ). A dimensão afectiva correlaciona-se moderadamente com a dimensão estrutural ( $r=.438$ ) e apresenta ainda correlações baixas com a dimensão emocional negativa ( $r=.149$ ) e o factor irmãos ( $r=.229$ ).

Quadro 5.3 Correlações entre os factores extraídos (Coeficientes de Correlação de Pearson)

	Família/ Dimensão emocional negativa	Família/ Irmãos	Família/ Dimensão Funcional	Família/ Dimensão Estrutural	Família/ Dimensão Afetiva
Família/ Irmãos	.112				
Família/ Dimensão Funcional	.010	.086			
Família/ Dimensão Estrutural	.198**	.488**	.245**		
Família/ Dimensão Afetiva	.149*	.229**	.655**	.438**	
Família/ Dimensão emocional negativa					

\*p ≤ .05 e \*\*p ≤ .001

## 5.2 Contexto de Desenvolvimento Escola

### 5.2.1 Estrutura Factorial e Análise da Sensibilidade

À semelhança do procedimento tido no ponto anterior, foi realizada uma Análise de Componentes Principais (ACP). Deste modo, os setenta itens incluídos na análise foram submetidos a uma rotação ortogonal através do método *Varimax*, sendo que o critério de extracção de factores seleccionado foi o critério de *Kaiser*.

Os resultados da primeira análise evidenciaram um grande número de itens com níveis de saturação elevados em mais do que um factor, isto é, o mesmo item explicava mais do que um factor em simultâneo. Neste sentido, todos os itens que se encontravam nesta situação foram retirados<sup>3</sup> nas análises (mais especificamente, os que apresentavam *loadings* com menos de .20 de diferença entre factores) uma vez que não se enquadravam de forma apropriada na solução extraída.

À semelhança da primeira análise, também as próximas duas revelaram um conjunto de itens que não se enquadravam na solução extraída, tendo estes sido retirados.

*Quadro 5.4 Análises factoriais de componentes principais (índices de saturação, consistência interna, variância explicada e correlação item-total).*

<i>Dimensão Escola</i>	F1	F2	F3	F4	F5	Correlação Ítem-Total
<b><i>Factor I – Dimensão estrutural</i></b>						
Pai	<b>.72</b>	.13	.20	-.03	.23	.72
Irmão/ Irmã	<b>.71</b>	.09	.27	-.07	.16	.69
Avós	<b>.76</b>	.11	.18	.15	.14	.76
Casamento	<b>.58</b>	.16	-.002	.34	.17	.61
Irmãos	<b>.82</b>	-.035	.22	.04	.08	.78
Crianças	<b>.70</b>	.18	.16	.04	-.07	.64
Tios/Tias	<b>.84</b>	.09	.13	.24	.11	.85
Homem/ Mulher/ Criança	<b>.84</b>	.08	.06	.05	.06	.79
Primos	<b>.82</b>	.14	.11	.19	.13	.81
Viver juntos	<b>.79</b>	.03	.07	.13	.10	.76
<b><i>Factor II – Dimensão funcional</i></b>						
Suporte	.06	<b>.67</b>	.22	.07	.04	.59
Aceitação	-.01	<b>.73</b>	-.01	.12	.16	.58
Encorajamento	.15	<b>.80</b>	.14	.07	-.04	.66
Tratar bem	.31	<b>.65</b>	-.15	-.12	.19	.56
Orientação	-.003	<b>.79</b>	.24	-.01	-.001	.64
Ajudar/Apoiar	.20	<b>.70</b>	.19	-.07	.23	.63

<sup>3</sup> Na primeira análise, pelas razões enunciadas acima, foram excluídos das análises seguintes os itens: amor, confiança, respeito, honestidade, valores, sempre presente, para a vida toda/para sempre, pertença, pais, compaixão, casa, mãe, compreensão, proximidade, compromisso, estar a salvo, felicidade, união, força, afecto/abraços, ligação comum, partilha, unir, orgulho, cuidar, caloroso, coesão, mais do que uma pessoa, encontro de necessidades, intimidade, estrutura, finanças, história comum e relacionados por sangue.

**Factor III – Dimensão relacional**

Relações	.11	.33	<b>.67</b>	.15	.10	.52
Riso	.15	.11	<b>.81</b>	.01	.10	.56
Amizade	.27	.14	<b>.74</b>	.03	.18	.61
Diversão	.32	.08	<b>.72</b>	.08	-.04	.52

**Factor IV – Dimensão Emocional Negativa**

Conflitos	.20	.03	.04	<b>.72</b>	.04	.44
Tristeza	.20	-.02	.01	<b>.77</b>	.18	.49
Não Relacionados por Sangue	.02	.05	.11	<b>.71</b>	-.13	.30

**Factor V – Confiabilidade**

Perdoar	.35	.27	.26	.04	<b>.70</b>	.66
Lealdade	.27	.21	.13	.06	<b>.83</b>	.66

<b>Variância Explicada (%)</b>	25.83	14.27	10.81	7.78	6.34	
--------------------------------	-------	-------	-------	------	------	--

<b>Alpha de Cronbach*</b>	.93	.84	.73	.60	.66	
---------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	--

\*Para os factores constituídos por mais do que dois itens, foi calculado o Alpha de Cronbach. Para os restantes, o valor da consistência interna corresponde ao coeficiente de correlação de Pearson.

A solução definitiva extraída propõe vinte e cinco itens agrupados em cinco factores com uma capacidade explicativa acumulada de 65.01%.

A adequação dos modelos factoriais utilizados foi aferida através da análise da matriz de correlações da estatística Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de Bartlett. A estatística de KMO apresenta um valor elevado (KMO=.90), o que revela uma boa adequabilidade da análise factorial realizada. Já o teste de Bartlett permitiu rejeitar a hipótese de que a matriz de correlações subjacente aos itens em análise é uma matriz identidade ( $\chi^2 = 3089.941$ ,  $p=0.000$ ).

De modo a analisar a fidelidade, foi utilizado o método Alpha de Cronbach para averiguar a consistência interna de cada factor da escala. No caso das escalas com dois itens, o valor da consistência interna calculado corresponde ao coeficiente de correlação de Pearson.

O primeiro factor “*dimensão estrutural*” inclui itens relacionados com o agregado familiar nuclear e alargado (e.g., “pai”, “primos”). Este factor explica 25.83% da variância e apresenta excelente consistência interna ( $\alpha=.93$ ).

O segundo factor “*dimensão funcional*” remete-nos para o desempenho de papéis de suporte e entajuda e integra seis itens (e.g., “orientação”, “ajudar/apoiar”). Explica 14.27% da variância e apresenta uma consistência interna adequada ( $\alpha=.84$ ).

O terceiro factor “*dimensão relacional*” refere-se à dimensão relacional e cumplicidade de um modo geral, sendo constituído por um total de quatro itens (e.g., “diversão”, “amizade”).

Este factor é responsável por 10.81% da variância e apresenta um valor de alpha de cronbach adequado ( $\alpha=.73$ ).

O quarto factor “*dimensão emocional negativa*” contempla os itens que estão relacionados com características do foro emocional menos positivas e apresenta uma consistência interna considerada moderada ( $\alpha=.60$ ). No que diz respeito à variância, o total de três itens (e.g., “conflitos”, “tristeza”) explicam cerca de 7.78%.

O quinto factor “*confiabilidade*” aborda as questões ligadas a dimensões que têm na base a confiança nas relações inter-pessoais (e.g., “perdoar” e “lealdade”). Os dois itens explicam 6.34% da variância e encontram-se significativamente correlacionados entre si ( $r=.66$ ;  $p=.000$ ).

#### *Análise da sensibilidade dos factores*

Depois de estar estabelecida a estrutura das representações de escola das crianças, adolescentes e jovens, apresenta-se agora a análise descritiva de cada factor e a sua sensibilidade. Assim, realizou-se a análise da normalidade das distribuições (Quadro 5.5) e o teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) revelou que nenhum dos itens apresenta uma distribuição normal ( $p<.001$ ). Face às evidências, procedeu-se à análise da simetria (*skewness*) das distribuições que indicou que três dos cinco factores – designadamente, dimensão funcional (*skewness/std error*= $-9.005$ ), dimensão relacional (*skewness/std error*= $-10.95$ ) e confiabilidade (*skewness/std error*= $-5.61$ ) apresentam um enviesamento negativo ou uma assimetria à direita. A dimensão estrutural (*skewness/std error*= $-1.66$ ) e a dimensão emocional negativa (*skewness/std error*= $.91$ ) apresentam uma distribuição considerada simétrica.

A análise do achatamento indica que somente a dimensão confiabilidade apresente uma distribuição perto da normal, ou seja, mesocúrtica (*kurtosis /std error*= $1.56$ ). As dimensões funcional (*kurtosis/std error*= $7.87$ ), dimensão relacional (*kurtosis /std error*= $12.19$ ) assumem uma distribuição mais alta e concentrada do que a normal, isto é, uma distribuição leptocúrtica. Relativamente à dimensão estrutural (*kurtosis /std error*= $-3.43$ ) e dimensão emocional negativa (*kurtosis /std error*= $-2.17$ ), estas apresentam uma distribuição mais baixa e achatada do que a normal, ou seja, uma distribuição platocúrtica. No que concerne aos valores médios dos factores, constata-se que a dimensão relacional apresenta a média mais

alta ( $M=6.76$ ;  $DP=1.19$ ) e a dimensão emocional negativa, a média mais baixa ( $M=4.34$ ;  $DP=1.87$ ).

Quadro 5.5 Valores do teste K-S e p value; Assimetria, Curtose e Estatística Descritiva

	K-S e p	Coef. Assimetria	Coef. Curtose	Média	DP	Mediana	Moda
Escola*							
Factor I	.10*	-1.66	-3.43	5.04	1.93	5.10	8
Factor II	.12*	-9.005	7.87	6.67	1.03	6.83	7
Factor III	.15*	-10.95	12.19	6.76	1.19	7.00	8
Factor IV	.09*	-.91	-2.17	4.34	1.87	4.67	5
Factor V	.12*	-5.61	1.56	5.98	1.59	6.00	6

\*Factor I – Dimensão Estrutural; Factor II – Dimensão Funcional; Factor III – Dimensão Relacional; Factor IV – Dimensão Emocional Negativa; Factor V – Confiabilidade.

\* $p \leq .001$

No que concerne às correlações (Quadro 5.6) entre os factores representativos das imagens de escola das crianças adolescentes e jovens que a dimensão emocional negativa se encontra correlacionada com a confiabilidade ( $r=.137$ ), contudo os valores da correlação são baixos. Relativamente à dimensão relacional, este factor apresenta uma correlação moderada com o factor confiabilidade ( $r=.425$ ), contudo, também está correlacionado com a dimensão emocional negativa ( $r=.146$ ), embora o valor seja baixo. A dimensão funcional encontra-se moderadamente correlacionada com a confiabilidade ( $r=.429$ ) e com a dimensão relacional ( $r=.385$ ).

Finalmente, a dimensão estrutural, apresenta correlações moderadas com os factores confiabilidade ( $r=.502$ ) e dimensão relacional ( $r=.441$ ) e correlações com valores mais baixos com os factores dimensão emocional negativa ( $r=.290$ ) e dimensão funcional ( $r=.287$ ).

Quadro 5.6 Correlações entre os factores extraídos (Coeficientes de Correlação de Pearson)

	Escola/ Confiabilidade	Escola/ Dimensão emocional negativa	Escola/ Dimensão Relacional	Família/ Dimensão Funcional	Família/ Dimensão Estrutural
Escola/ Dimensão emocional negativa	.137*				
Escola/ Dimensão Relacional	.425**	.146*			
Escola/ Dimensão Funcional	.429**	.053	.385**		
Escola/ Dimensão Estrutural	.502**	.290**	.441**	.287**	
Escola/ Confiabilidade					

\* $p \leq .05$  e \*\* $p \leq .001$

### 5.3 Contexto de Desenvolvimento Lar de Acolhimento

#### 5.3.1 Estrutura Factorial e Análise da Sensibilidade

A Análise de Componentes Principais foi realizada, recorrendo ao método de rotação *Varimax* e utilizando o critério de *Kaiser* para extracção de factores.

As primeiras análises realizadas demonstraram a presença de itens com elevados níveis de saturação em mais do que um factor, não se enquadrando adequadamente na solução extraída. Mais concretamente, na primeira análise os itens que apresentavam *loadings* com menos de .20 de diferença entre factores foram excluídos das análises<sup>4</sup>. Nas análises posteriores, foi utilizado o mesmo procedimento e solução final rodada (Quadro 5.7) revelou um total de trinta e um itens agrupados em quatro factores que explicam 62.57% da variância total.

Quadro 5.7 Análises factoriais de componentes principais (índices de saturação, consistência interna, variância explicada e correlação item-total).

	F1	F2	F3	F4	Correlação Item-Total
<i>Dimensão Lar de Acolhimento</i>					
<b>Factor I – Dimensão Afectiva</b>					
Amor	<b>.74</b>	.06	.27	.04	.68
Confiança	<b>.78</b>	.03	.23	.05	.71
Respeito	<b>.81</b>	.06	.07	.01	.70
Suporte	<b>.76</b>	.01	.30	.02	.74
Honestidade	<b>.77</b>	.18	.10	.11	.71
Aceitação	<b>.68</b>	.05	.33	.10	.68
Encorajamento	<b>.67</b>	.13	.22	.05	.64
Valores	<b>.72</b>	.06	.14	.07	.66
Segurança	<b>.76</b>	.18	.14	-.17	.68
Orientação	<b>.70</b>	.05	.32	.13	.70
<b>Factor II – Dimensão Estrutural</b>					
Pais	.20	<b>.75</b>	.12	-.08	.69
Pai	.13	<b>.77</b>	.31	-.10	.78
Irmão/ Irmã	.17	<b>.73</b>	.30	-.13	.72
Avós	.10	<b>.83</b>	.15	.01	.76
Casamento	.01	<b>.67</b>	.04	.19	.58
Irmãos	.08	<b>.73</b>	.16	.08	.69
Tios/Tias	.03	<b>.86</b>	.12	.15	.81
Homem/ Mulher/ Criança	.05	<b>.80</b>	.16	-.04	.74
Primos	.03	<b>.84</b>	.14	.13	.77
<b>Factor III – Dimensão funcional</b>					
Estar juntos	.25	.24	<b>.64</b>	.12	.65
União	.25	.20	<b>.75</b>	.18	.74

<sup>4</sup> Os itens excluídos na primeira análise foram os seguintes: tratar bem, perdoar, comunicação, ajudar/apoiar, compaixão, proximidade, compromisso, relações, riso, bondade, felicidade, força, unir, responsabilidade, orgulho, cuidar, diversão, coesão, mais do que uma pessoa, encontro de necessidades, crianças, viver juntos, relacionados por sangue.

Amizade	.34	.13	<b>.76</b>	.001	.74
Dar	.19	.21	<b>.65</b>	.16	.65
Afecto/ Abraços	.30	.20	<b>.69</b>	.08	.69
Ligação Comum	.24	.19	<b>.78</b>	.16	.75
Partilha	.20	.16	<b>.82</b>	.13	.77
Caloroso	.29	.31	<b>.56</b>	.09	.59
<b>Factor IV – Dimensão Emocional</b>					
<b>Negativa</b>					
Partilhar lutas	.15	-.03	.27	<b>.57</b>	.42
Conflitos	-.01	.16	.12	<b>.79</b>	.56
Tristeza	.08	.10	-.01	<b>.86</b>	.63
Não Relacionados por Sangue	.02	-.05	.18	<b>.56</b>	.37
<b>Variância Explicada (%)</b>	19.91	19.13	16.01	7.45	
<b>Alpha de Cronbach*</b>	.92	.92	.90	.70	

\*Para os factores constituídos por mais do que dois itens, foi calculado o Alpha de Cronbach. Para os restantes, o valor da consistência interna corresponde ao coeficiente de correlação de Pearson.

A obtenção de um índice de *Kaiser-Meyer-Olkin* elevado ( $KMO=.90$ ) e um teste de esfericidade de *Bartlett* com significância estatística ( $\chi^2 = 4379.578$ ,  $p=0.000$ ) confirmam a factorialidade da matriz de correlações.

A análise da fidelidade foi realizada para cada factor da escala através da análise da consistência interna dos itens, por meio do método do Alpha de Cronbach. Contudo, no caso das escalas com dois itens, o valor da consistência interna calculado corresponde ao coeficiente de correlação de Pearson.

O primeiro factor obtido “*dimensão afectiva*” inclui itens relacionados com aspectos emocionais e afectivos que são inclusos nas relações inter-pessoais de um modo geral e é composto por dez itens (e.g., “confiança”, “amor”). Apresenta uma excelente consistência interna ( $\alpha=.92$ ), explicando 19.91% da variância.

O segundo factor “*dimensão estrutural*” é composto por um total de nove itens (e.g., “pais”, “avós”) e remete para a definição de papéis relacionados com a dimensão estrutural, nuclear ou alargada. Explica 19.13% da variância e apresenta uma consistência interna excelente ( $\alpha=.92$ ).

No terceiro factor “*dimensão funcional*” estão incluídos no total oito itens que se relacionam funções relacionais do foro afectivo (e.g., “união”, “dar”). Este factor explica 16.01% da variância e apresenta elevados valores de alpha de cronbach ( $\alpha=.90$ ).



O quarto factor “*dimensão emocional negativa*” diz respeito a atitudes menos positivas (e.g., “conflitos”, “tristeza”). Contempla um total de quatro itens e explica 7.45% da variância, sendo que o valor do alpha de cronbach ( $\alpha=.70$ ) é adequado.

#### *Análise da sensibilidade dos factores*

Depois de estar estabelecida a estrutura das representações de lar de acolhimento das crianças, adolescentes e jovens, apresenta-se agora a análise descritiva de cada factor e a sua sensibilidade. Assim, realizou-se a análise da normalidade das distribuições (Quadro 5.8) sendo que, o teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) revelou que nenhum dos itens apresenta uma distribuição normal ( $p<.001$ ). Face às evidências, procedeu-se à análise da simetria (*skewness*) das distribuições que indicou que três dos quatro factores – designadamente, dimensão afectiva (*skewness/std error*=-12.20), dimensão funcional (*skewness/std error*=-10.91) e dimensão emocional negativa (*skewness/std error*=-2.28) apresentando um enviesamento negativo ou uma assimetria à direita. A dimensão estrutural apresenta uma distribuição considerada simétrica (*skewness/std error*=-1.72).

A análise do achatamento indica que as dimensões afectiva (*kurtosis/std error*=15.13), dimensão funcional (*kurtosis /std error*=13.58) assumem uma distribuição mais alta e concentrada do que a normal, isto é, uma distribuição leptocúrtica. Relativamente às dimensões estrutural (*kurtosis /std error*=-3.32) e dimensão emocional negativa (*kurtosis /std error*=-2.63), estas apresentam uma distribuição mais baixa e achatada do que a normal, ou seja, uma distribuição platocúrtica. No que concerne aos valores médios dos factores, constata-se que a dimensão emocional negativa apresenta a média mais baixa ( $M=4.59$ ;  $DP=2.41$ )

Quadro 5.8. Valores do teste K-S e p value; Assimetria, Curtose e Estatística Descritiva

	K-S e p	Coef. Assimetria	Coef. Curtose	Média	DP	Mediana	Moda
Lar de Acolhimento*							
Factor I	.16*	-12.20	15.13	7.02	.99	7.20	8
Factor II	.08*	-1.72	-3.32	5.12	1.89	5.22	8
Factor III	.16*	-10.91	13.58	6.92	1.10	7.13	8
Factor IV	.09*	-2.28	-2.63	5.01	1.86	5.25	6

\*Factor I – Dimensão Afectiva; Factor II – Dimensão Estrutural; Factor III – Dimensão Funcional; Factor IV – Dimensão Emocional Negativa.

\* $p\leq.001$

Interessa ainda analisar as correlações entre os factores que expressam as representações de lar de acolhimento das crianças adolescentes e jovens. Deste modo, em termos globais, as correlações entre a dimensão funcional encontra-se moderadamente correlacionada com a dimensão emocional negativa ( $r=.311$ ) e com a dimensão estrutural ( $r=.311$ ). O valor mais elevado observa-se entre a dimensão afectiva e dimensão funcional ( $r=.597$ ). A dimensão afectiva correlaciona-se ainda com a dimensão emocional negativa ( $r=.170$ ), embora o valor da correlação seja baixo (Quadro 5.9).

*Quadro 5.9 Correlações entre os factores extraídos (Coeficientes de Correlação de Pearson)*

	Lar/ Dimensão Emocional Negativa	Lar/ Dimensão Estrutural	Lar/ Dimensão Funcional	Lar/ Dimensão Afectiva
Lar/ Dimensão Estrutural	.075			
Lar/ Dimensão Funcional	.311**	.311**		
Lar/ Dimensão Afectiva	.170*	.088	.597**	
Lar/ Dimensão emocional negativa				

\* $p \leq .01$  e \*\* $p \leq .001$

#### **5.4 A influência das características das crianças e jovens, da família e da rede de suporte social nas representações dos contextos de desenvolvimento**

Analisada as estruturas em que se organiza o pensamento das crianças, adolescentes e jovens sobre a família, escola e lar de acolhimento, pretende verificar-se agora a relação existente entre as características das crianças e jovens – idade e sexo; as características da família – dimensão da família, estrutura da família e ter irmãos; da rede de suporte social – dimensão rede de suporte; e os diferentes factores do contexto de desenvolvimento familiar, escolar e institucional.

Com o objectivo de averiguar eventuais diferenças existentes entre as características das crianças e jovens (idade e sexo) ao nível dos factores de família, escola e lar de acolhimento foram realizadas análises de variância a dois factores (2-way ANOVA).

##### **5.4.1 Contexto de desenvolvimento Família**

Os resultados das análises realizadas indicaram que a avaliação dos diferentes factores em que se organiza o pensamento sobre o contexto de desenvolvimento familiar,

designadamente, a dimensão afectiva, a dimensão estrutural, a dimensão funcional, irmãos e a dimensão emocional negativa, é influenciada pelas características das crianças e jovens, pelas características da família e pela rede de suporte social.

Seguidamente apresentam-se os resultados encontrados que salientam as diferenças existentes. No entanto, verificou-se que as variáveis dimensão da família e estrutura da família não parecem influenciar as representações de “família” das crianças e jovens.

#### 5.4.1.1 A influência das características de crianças e jovens nas representações de “Família”.

##### *Efeito de Interação entre sexo e idade nas representações de família.*

Apresentam-se seguidamente (Quadro 5.9) os resultados obtidos na análise de variância, que indicam haver um efeito principal do sexo nos factores irmãos ( $t_{(268)} = 1.459$ ;  $p=.146$ ) e dimensão emocional negativa ( $t_{(268)} = -3.005$ ;  $p=.003$ ) e um efeito principal da idade nos factores dimensão afectiva ( $\text{Chi-Square}_{(2)} = 9,378$ ;  $p=.009$ ), dimensão estrutural ( $\text{Chi-Square}_{(2)} = 36,765$ ;  $p=.000$ ) e dimensão emocional negativa ( $F_{(2, 267)} = 3,613$ ;  $p=.028$ ).

*Quadro 5.10 Efeitos da idade e do sexo nas representações de família (valores de F e níveis de significância)*

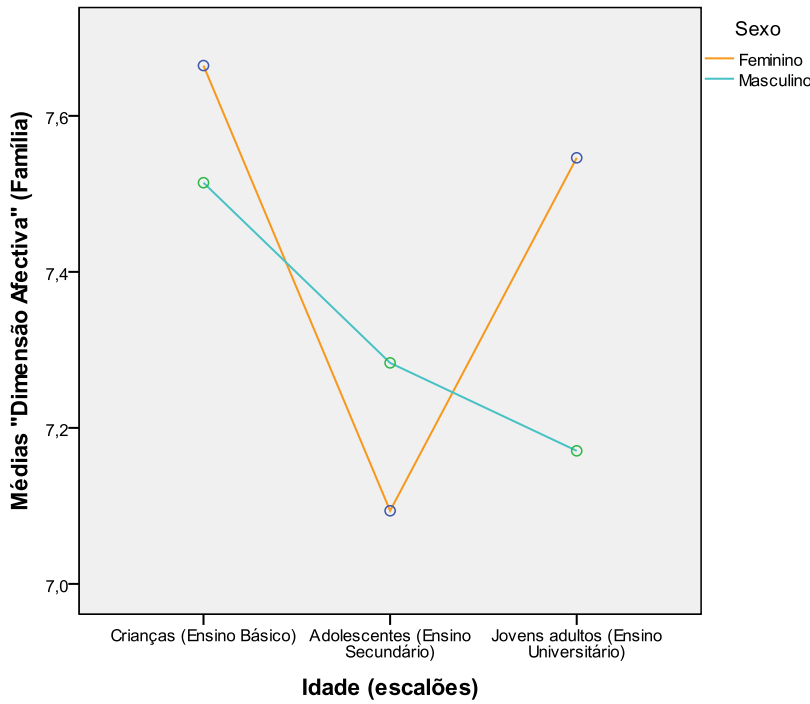
	Dimensão Afectiva	Dimensão Estrutural	Dimensão Funcional	Irmãos	Dimensão emocional negativa
Sexo	1.41	.05	3.45	.13*	10.02**
Idade	5.99*	16.92***	4.08	.06	4.5**
Sexo x Idade	3.17*	.84	2.64	.12	1.52

\* $p \leq .05$ , \*\* $p \leq .01$  e \*\*\* $p \leq .001$

Observa-se ainda um efeito de interação entre o sexo e a idade no factor que integra características ligadas à expressão de sentimentos de carinho e afecto ( $F_{(2,267)} = 3.168$ ;  $p=.004$ ), o que é indicativo de que o efeito combinado destes dois factores, gera diferenças significativas na importância atribuída à dimensão afectiva, no conceito de família dos indivíduos. Neste sentido, é possível observar no gráfico 1 que, quando estamos a considerar os adolescentes, os indivíduos do sexo masculino atribuem níveis significativamente mais elevados à dimensão afectiva ( $M=7.28$ ), ( $F_{(1,267)} = 6.228$ ;  $p=.013$ ) no seu conceito de família, do que os indivíduos do sexo feminino ( $M=7.09$ ). Observa-se ainda que com os jovens

adultos ocorre o inverso, isto é, as raparigas ( $M=7.55$ ) atribuem níveis significativamente mais elevados à dimensão emocional, no seu conceito de família, do que os rapazes ( $M=7.17$ ).

Figura 5.1 Efeito de interacção do sexo e idade na dimensão afectiva da família



#### 5.4.1.2 A influência das características da família nas representações de “Família”

##### A influência de ter irmãos nas representações de família.

Os resultados obtidos evidenciam que, no seu conceito de família, os indivíduos que têm irmãos avaliam a dimensão “Irmãos” ( $t_{(230,041)} = 3.50$ ;  $p=.001$ ) com médias significativamente superiores ( $M=7.52$ ) relativamente aos indivíduos que não têm irmãos ( $M=6.90$ ). Contudo, relativamente à dimensão afectiva ( $t_{(271)} = 1.548$ ;  $p=.123$ ), dimensão estrutural ( $t_{(269)} = 1.920$ ;  $p=.06$ ), dimensão funcional ( $t_{(271)} = .560$ ;  $p=.576$ ) e dimensão emocional negativa ( $t_{(268)} = .644$ ;  $p=.520$ ), não existem diferenças significativas nas médias.

#### 5.4.1.3 A influência da rede de suporte social nas representações de “Família”

##### A influência da dimensão da rede de suporte nas representações de família.

De acordo com os resultados obtidos, no seu conceito de família, os indivíduos que dizem ter três ( $M=7.49$ ) e cinco ou mais pessoas ( $M=7.78$ ) na sua rede de suporte demonstraram avaliar a “dimensão afectiva” com níveis significativamente mais elevados de importância ( $\text{Chi-Square}_{(2)} = 16,53$ ;  $p=.002$ ) comparativamente aos indivíduos que afirmam ter uma

pessoa na sua rede de suporte ( $M=7.02$ ). Os resultados evidenciaram também que os indivíduos que dizem ter cinco ou mais pessoas ( $M=7.40$ ) na sua rede de suporte avaliaram a “dimensão estrutural” com níveis significativamente mais elevados de importância ( $\text{Chi-Square}_{(2)} = 18.30; p=.001$ ) em relação aos indivíduos que afirmam ter uma pessoa na sua rede de suporte ( $M=6.20$ ). Obtiveram-se ainda evidências de que os indivíduos que dizem ter três ( $M=7.46$ ), quatro ( $M=7.74$ ) e cinco ou mais pessoas ( $M=7.91$ ) na sua rede de suporte avaliaram a dimensão “irmãos” com níveis significativamente mais elevados de importância ( $\text{Chi-Square}_{(2)} = 38,23; p=.000$ ) relativamente aos indivíduos que afirmam ter duas pessoas na sua rede de suporte ( $M=6.65$ ).

Não parecem existir diferenças na importância atribuída à dimensão funcional ( $\text{Chi-Square}_{(4)} = 9,084; p=.06$ ) e à dimensão emocional negativa ( $F_{(4,265)} = .640; p=.634$ ) nas representações de família, em função da dimensão da rede de suporte.

#### **5.4.2 Contexto de desenvolvimento Escola**

Os resultados obtidos indicaram que a avaliação dos factores relativos às representações sobre a escola, nomeadamente, a dimensão estrutural, a dimensão funcional, a dimensão relacional, a dimensão emocional negativa e a confiabilidade, evidenciavam diferenças ao nível das características das crianças e jovens, características da família e pela rede de suporte social.

Seguidamente apresentam-se os resultados encontrados que salientam as diferenças existentes. No entanto, verificou-se que as variáveis dimensão da família e estrutura da família não parecem influenciar as representações de “escola” das crianças e jovens.

##### *5.4.2.1 A influência das características de crianças e jovens nas representações de “Escola”*

###### *A influência do sexo e da idade nas representações de escola.*

Os resultados obtidos (Quadro 5.10) na análise de variância, que indicam haver um efeito principal do sexo no factor dimensão funcional ( $t_{(271)} = 2,931; p=.004$ ) e um efeito principal da idade nos factores dimensão estrutural ( $\text{Chi-Square}_{(2)} = 54,324; p=.000$ ) e confiabilidade ( $\text{Chi-Square}_{(2)} = 37,799; p=.000$ ).

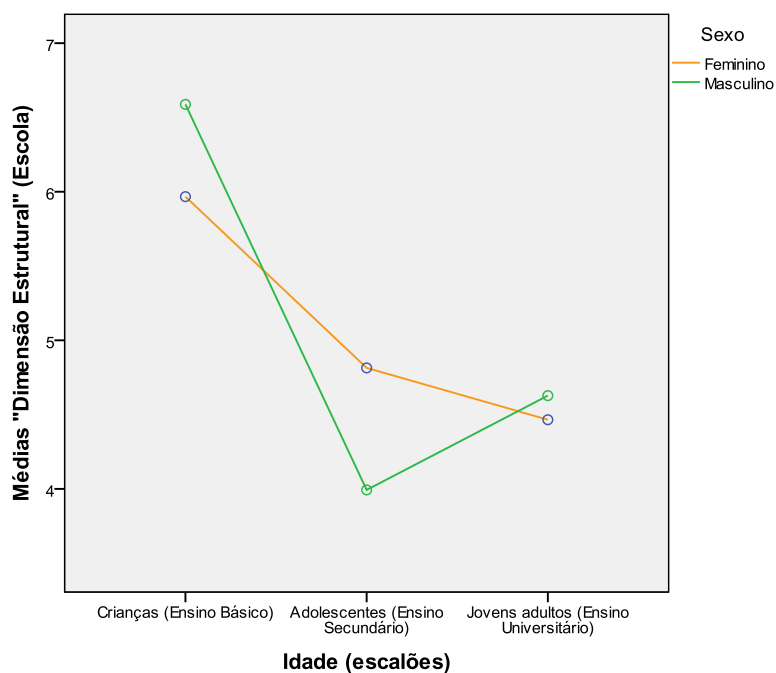
Quadro 5.11 Efeitos da idade e do sexo nas representações de escola (valores de  $F$  e níveis de significância)

	Dimensão Estrutural	Dimensão Funcional	Dimensão Relacional	Dimensão emocional negativa	Confiabilidade
Sexo	.004	9.47**	.50	.89	.78
Idade	31.18***	1.36	2.39	1.61	17.96***
Sexo x Idade	4.11*	1.49	.30	.98	.51

\* $p \leq .05$ , \*\* $p \leq .01$  e \*\*\* $p \leq .001$

Observa-se ainda um efeito de interacção entre o sexo e a idade no factor que integra essencialmente figuras familiares de referência ( $F_{(2,265)} = 4.114$ ;  $p = .017$ ), o que é indicativo de que o efeito combinado destes dois factores, gera diferenças significativas na importância atribuída à dimensão estrutural, nas representações de escola dos indivíduos. Neste sentido, é possível observar no gráfico 2 que, quando estamos a considerar as crianças mais novas, os rapazes atribuem níveis de importância significativamente mais elevados à dimensão estrutural ( $M = 6.59$ ), ( $F_{(1,265)} = 7.727$ ;  $p = .006$ ) no seu conceito de escola, do que as raparigas ( $M = 5.97$ ). Por sua vez observa-se ainda que quando estamos a considerar os adolescentes ocorre o inverso, ou seja, os indivíduos do sexo feminino atribuem níveis significativamente mais elevados ( $M = 4.81$ ) à dimensão estrutural nas suas representações de família, do que os indivíduos do sexo masculino ( $M = 3.99$ ).

Figura 5.2 Efeito de interacção do sexo e idade na dimensão estrutural da escola



#### 5.4.2.2 *A influência das características da família nas representações de “Escola”*

##### *A influência de ter irmãos nas representações de escola.*

Os resultados demonstram que os indivíduos que têm irmãos ( $M=6.87$ ) avaliam a dimensão funcional, no seu conceito de escola, com médias significativamente superiores ( $t_{(271)} = 2,93$ ;  $p=.004$ ) relativamente aos indivíduos que não têm irmãos ( $M=6.51$ ).

Importa ainda referir que não parecem existir diferenças significativas na médias das dimensões estrutural ( $t_{(269)} = 1.009$ ;  $p=.314$ ), relacional ( $t_{(271)} = .907$ ;  $p=.365$ ), emocional negativa ( $t_{(265)} = 1.170$ ;  $p=.243$ ) e confiabilidade ( $t_{(271)} = .444$ ;  $p=.657$ ) relativas ao conceito de escola, em função de ter ou não irmãos.

#### 5.4.2.3 *A influência da rede de suporte social nas representações de “Escola”*

##### *A influência da dimensão da rede de suporte nas representações de escola.*

Os resultados evidenciaram que, no que diz respeito às representações sobre a escola, só parecem existir diferenças na importância atribuída à dimensão estrutural em função da dimensão da rede de suporte. Assim, nas dimensões funcional ( $\text{Chi-Square}_{(4)} = 7,350$ ;  $p=.119$ ), relacional ( $\text{Chi-Square}_{(4)} = 6,636$ ;  $p=.156$ ), emocional negativa ( $F_{4;262} = .564$ ;  $p=.689$ ) e confiabilidade ( $\text{Chi-Square}_{(4)} = 5,624$ ;  $p=.229$ ) não parecem existir diferenças.

Neste sentido, os indivíduos que afirmaram ter três ( $M=5.37$ ) e cinco ou mais pessoas na sua rede de suporte ( $F_{4;266} = 7,12$ ;  $p=.000$ ) avaliaram a “dimensão estrutural” com níveis significativamente mais elevados de importância ( $M=6.29$ ) comparativamente aos indivíduos que dizem ter uma pessoa na sua rede de suporte ( $M=4.16$ ). Ainda no que concerne à “dimensão estrutural”, na sua imagem de escola, os indivíduos que afirmam ter cinco ou mais pessoas ( $M=6.29$ ) na sua rede de suporte avaliaram com níveis significativamente mais elevados de importância em relação aos indivíduos que dizem ter duas pessoas na sua rede de suporte ( $M=4.81$ ).

### **5.4.3 Contexto de desenvolvimento Lar de Acolhimento**

A avaliação dos factores relativos às representações sobre os lares de acolhimento, nomeadamente, dimensão afectiva, dimensão estrutural, dimensão funcional e dimensão

emocional negativa, é influenciada pelas características das crianças e jovens e pela rede de suporte social.

Seguidamente apresentam-se os resultados encontrados que salientam as diferenças existentes. Importa ainda referir que as características da família, designadamente, estrutura da família e ter irmãos) não parecem influenciar as representações de “lar de acolhimento” das crianças e jovens.

#### 5.4.3.1 A influência das características de crianças e jovens nas representações de “Lar de Acolhimento”

##### *A influência da idade e do sexo nas representações de lar de acolhimento.*

Os resultados obtidos (Quadro 5.11) na análise de variância, que indicam haver um efeito principal do sexo na dimensão afectiva ( $t_{(270)} = 3,388$ ;  $p = .001$ ) e um efeito principal da idade nos factores dimensão afectiva ( $\text{Chi-Square}_{(2)} = 7,923$ ;  $p = .019$ ), dimensão estrutural ( $\text{Chi-Square}_{(2)} = 47,834$ ;  $p = .000$ ) e dimensão emocional negativa ( $F_{(2,267)} = 3,61$ ;  $p = .028$ ).

*Quadro 5.12 Efeitos da idade e do sexo nas representações de lar de acolhimento (valores de F e níveis de significância)*

	Dimensão Afectiva	Dimensão Estrutural	Dimensão Funcional	Dimensão emocional negativa
Sexo	10.28**	.05	2.90	1.50
Idade	3.17*	26.67***	.10	8.77***
Sexo x Idade	.82	4.21*	.90	1.39

\* $p \leq .05$ , \*\* $p \leq .01$  e \*\*\* $p \leq .001$

Além disso, observa-se ainda um efeito de interacção entre o sexo e a idade no factor que integra essencialmente figuras ligadas ao ambiente familiar ( $F_{(2,266)} = 4.213$ ;  $p = .016$ ), o que é indicativo de que o efeito combinado destes dois factores, gera diferenças significativas na importância atribuída à dimensão estrutural, nas representações de lar de acolhimento dos indivíduos.

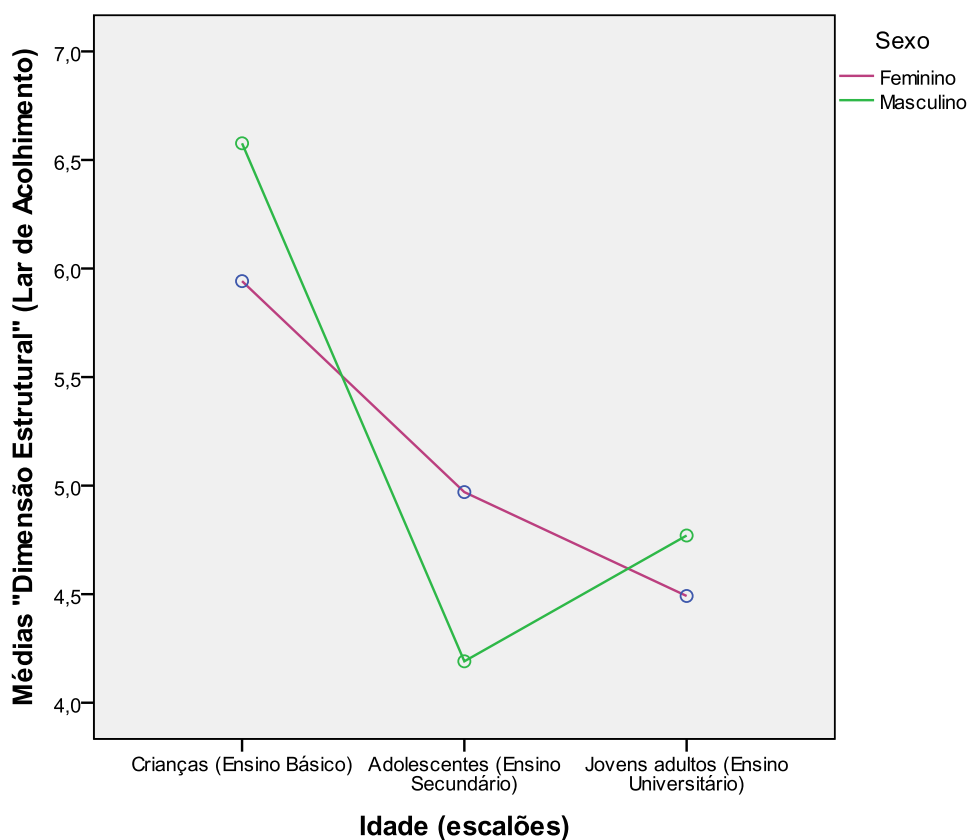
Neste sentido, a análise do gráfico 3 permite-nos aferir que quando estamos a considerar as crianças, os rapazes atribuem níveis de importância significativamente mais elevados na dimensão estrutural ( $M = 6.58$ ), ( $F_{(1,266)} = 7.591$ ;  $p = .006$ ), no seu conceito de lar de acolhimento, do que as raparigas ( $M = 5.94$ ). Contudo, quando consideramos os adolescentes, verifica-se o oposto, ou seja, as raparigas ( $M = 4.97$ ) atribuem níveis de importância



significativamente mais elevados na dimensão estrutural, no seu conceito de lar de acolhimento, do que os rapazes ( $M=4.19$ ).

É possível observarmos ainda que, contrariamente aos adolescentes, os jovens do sexo masculino atribuem níveis significativamente mais elevados ( $M=4.77$ ), ( $F_{(1,266)} = 4.411$ ;  $p=.037$ ), na dimensão estrutural nas suas representações de lar de acolhimento, do que os indivíduos do sexo feminino ( $M=4.49$ ).

Figura 5.3 Efeito de interação do sexo e idade na dimensão estrutural de Lar de Acolhimento



#### 5.4.3.2 A influência das características da família nas representações de “Lar de Acolhimento”

De acordo com os resultados obtidos, as características da família, a estrutura da família parece não ter influência ao nível dos factores dimensão afectiva ( $\text{Chi-Square}_{(4)} = 1,391$ ;  $p=.846$ ), dimensão estrutural ( $\text{Chi-Square}_{(4)} = 6,560$ ;  $p=.161$ ), dimensão funcional ( $\text{Chi-Square}_{(4)} = 4,327$ ;  $p=.364$ ) e dimensão emocional negativa ( $\text{Chi-Square}_{(4)} = 6,010$ ;  $p=.198$ ), que representam as imagens de lar de acolhimento dos indivíduos. Da mesma forma, ter

irmãos também parece não reflectir diferenças ao nível dos factores dimensão afectiva ( $t_{(270)} = .166$ ;  $p = .868$ ), dimensão estrutural ( $t_{(270)} = 1.076$ ;  $p = .283$ ), dimensão funcional ( $t_{(269)} = .594$ ;  $p = .553$ ) e dimensão emocional negativa ( $t_{(269)} = 1.585$ ;  $p = .114$ ), que representam as imagens de lar de acolhimento dos indivíduos.

#### *5.4.3.3 A influência da rede de suporte social nas representações de “Lar de Acolhimento”*

##### *A influência da dimensão da rede de suporte nas representações de lar de acolhimento.*

Os resultados obtidos demonstram que, relativamente às imagens sobre o lar de acolhimento, os indivíduos que afirmaram ter três ( $M = 5.45$ ) e cinco ou mais pessoas ( $M = 6.22$ ) na sua rede de suporte avaliaram a “dimensão estrutural” com níveis de importância significativamente mais elevados ( $\text{Chi-Square}_{(4)} = 24,46$ ;  $p = .000$ ) em relação aos indivíduos que dizem ter uma pessoa na sua rede de suporte ( $M = 4.33$ ). Ainda no que diz respeito a “dimensão estrutural”, no seu conceito de lar de acolhimento, os indivíduos que afirmam ter cinco ou mais pessoas ( $M = 6.22$ ) na sua rede de suporte avaliaram com níveis significativamente mais elevados de importância comparativamente aos indivíduos que dizem ter duas pessoas na sua rede de suporte ( $M = 4.83$ ).

Não parecem existir diferenças na importância atribuída à dimensão afectiva ( $\text{Chi-Square}_{(4)} = 5,892$ ;  $p = .207$ ), à dimensão funcional ( $\text{Chi-Square}_{(4)} = 7,114$ ;  $p = .130$ ) e à dimensão emocional negativa ( $\text{Chi-Square}_{(4)} = 5,827$ ;  $p = .212$ ) nas representações de lar de acolhimento, em função da dimensão da rede de suporte.

## 6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

---

Recorde-se que o primeiro objectivo desta investigação reporta ao desenvolvimento, tradução e validação de três instrumentos aplicados aos contextos de desenvolvimento e o segundo objectivo consistia em descrever e caracterizar as representações de crianças, adolescentes e jovens face aos contextos de desenvolvimento, família, escola e lar de acolhimento.

Neste sentido, para ir de encontro aos objectivos traçados, procurou-se aferir a estrutura dos instrumentos desenvolvidos e a adequabilidade das qualidades psicométricas às especificidades do contexto nacional, que se caracteriza por ser bastante diferente do contexto cultural, vulgo, Estados Unidos da América, em que este instrumento foi originalmente testado.

De modo a averiguar em que medida os conteúdos em análise, designadamente, as representações sobre família, escola e lar de acolhimento – se organizavam em função da sua estrutura, realizaram-se análises factoriais exploratórias, embora na análise dos resultados do instrumento original (Weigel, 2008) não tenha sido efectuada a análise factorial, o que implica que não tenhamos possibilidade de fazer uma comparação.

O “Questionário de Representações do contexto de desenvolvimento da Família”, que pretendia medir as representações das crianças, adolescentes e jovens face à família, evidenciou uma estrutura composta por cinco factores, nomeadamente, dimensão afectiva, dimensão estrutural, dimensão funcional, irmãos e dimensão emocional negativa. A dimensão afectiva de família é composta por características ligadas à expressão de sentimentos de carinho e afecto. A dimensão estrutural integra essencialmente figuras familiares e aspectos ligados à convivência familiar. A dimensão funcional é constituída por características associadas a funções de suporte, tais como, a lealdade e a segurança. A dimensão dos irmãos encontra-se ligada aos membros que compõem as fratrias. Por último, a dimensão emocional negativa, reflecte-se no domínio de emoções negativas, tais como os conflitos e a tristeza.

A análise da fidelidade evidenciou, em termos gerais, bons resultados de consistência interna, sobretudo na dimensão afectiva e estrutural de família. Adicionalmente, o valor de KMO é elevado, revelando a boa adequabilidade da análise factorial realizada. No que

concerne às médias, desvio padrão e análise da simetria dos factores, revelaram-se indicativas de que, os participantes têm representações de família com valores muito elevados, à excepção da dimensão emocional negativa, que se apresenta moderadamente baixa. Em última análise, estes resultados indicam que existe pouca variabilidade nas representações de família das crianças, adolescentes e jovens.

O “Questionário de Representações do contexto de desenvolvimento da Escola”, tinha como principal finalidade avaliar as representações das crianças, adolescentes e jovens face ao contexto escolar. A análise factorial reproduziu uma estrutura de representações composta por cinco factores, dimensão estrutural, dimensão funcional, dimensão relacional, dimensão emocional negativa e confiabilidade. A dimensão estrutural reporta às figuras representativas do contexto familiar, podendo ser aqui entendidas como o suporte à criança ou jovem, na escola. A dimensão funcional integra características ligadas às principais funções de suporte e apoio incondicional. A dimensão relacional diz respeito à tendência para se relacionar e construir alicerces através das interacções com outrem. A dimensão emocional negativa reporta-se ao nível da influência de emoções negativas. E por fim, a confiabilidade diz respeito à dimensão que inclui os dois alicerces da confiança, nomeadamente, o perdão e a lealdade ao próximo.

Posteriormente, a análise da fidelidade revelou, em termos globais, bons resultados de consistência interna, sobretudo na dimensão estrutural, embora as dimensões emocional negativa e confiabilidade evidenciem valores de consistência interna moderadamente mais baixos do que os restantes factores. Paralelamente, o valor de KMO é bastante elevado, o que revela uma boa adequabilidade. Importa ainda salientar que as médias, desvio padrão e análise da simetria dos factores, são indicativas de que os participantes têm representações de escola com valores muito elevados, à excepção da dimensão estrutural e da dimensão emocional negativa, que apresentam valores moderadamente baixos. Importa ainda referir que, à semelhança dos resultados obtidos no “Questionário de representações do contexto de desenvolvimento Família”, estes indicam que existe pouca variabilidade nas representações de escola das crianças, adolescentes e jovens.

O “Questionário de Representações do contexto de desenvolvimento do Lar de Acolhimento”, tinha como propósito avaliar as representações das crianças, adolescentes e

jovens face ao contexto institucional. A análise factorial reproduziu uma estrutura de representações que integra quatro factores, dimensão afectiva, dimensão estrutural, dimensão funcional e dimensão emocional negativa. A dimensão afectiva integra aspectos ligados essencialmente à manifestação de sentimentos de índole afectiva. A dimensão estrutural inclui figuras com uma representatividade ao nível do contexto familiar. A dimensão funcional reporta às funções de suporte, ajuda e apoio. Por último, a dimensão emocional negativa, reflecte-se ao nível das emoções negativas essencialmente.

Importa ainda referir que à semelhança dos anteriores, foi analisada a fidelidade que revelou em termos gerais, elevados níveis de consistência interna, à excepção da dimensão emocional negativa que indicou níveis moderados. Salienta-se ainda o valor de KMO, que é bastante elevado, o que revela uma boa adequabilidade do modelo da análise factorial. As médias, desvio padrão e análise da simetria dos factores são indicativas de que, os participantes têm representações de lar de acolhimento com valores muito elevados, à excepção da dimensão estrutural, que apresentam valores moderadamente baixos.

Analogamente aos resultados obtidos na família e na escola, estes resultados indicam que existe pouca variabilidade nas representações de lar de acolhimento das crianças, adolescentes e jovens. Sugere-se assim, que a dimensão da amostra surge como limitação, sendo colocada a hipótese de que caso a dimensão da amostra fosse significativamente superior, a variabilidade de respostas face às representações dos contextos familiar, escolar e institucional poderia ser diferente, o que poderia ou não reflectir-se numa maior sensibilidade deste instrumento.

Considerando as estruturas finais propostas, é curioso fazer a analogia com o referencial teórico proposto por Koerner e Fitzpatrick, em 2004, – que dizia respeito às três perspectivas de família, nomeadamente, transaccional, estrutural e funcional – e aferir que foi reproduzido substancialmente na análise factorial exploratória que integra as dimensões que explicam as representações de família, realizada com a presente amostra. Este facto poderá contribuir futuramente para o início da implementação desta perspectiva sobre família alicerçada nos três panoramas supramencionados, face ao contexto familiar, nas crianças, jovens e adolescentes em contexto português. A similitude encontrada entre o conjunto de dimensões criadas e a teoria poderá constituir ainda um indicativo de que os conteúdos encontrados para

avaliar as representações de família devem e podem continuar a ser incluídos em estudos desta ordem.

É curioso verificar ainda que os factores encontrados e que compõem a estrutura das representações de escola e de lar de acolhimento, se sobrepõem parcialmente relativamente às três perspectivas enunciadas. Parece assim, que os três contextos de desenvolvimento considerados microssistemas, ou seja, os contextos sociais mais próximos do indivíduo, (Bronfenbrenner, 1979) evidenciaram estruturas significativamente semelhantes.

Contudo, esta aproximação ao modelo, sobretudo nas representações de escola e nas imagens de lar de acolhimento, pode dever-se ao facto de se ter optado inicialmente por estudar e aplicar as características de família, já exploradas por Weigel em 2008, aos três contextos, de modo a explorar os conteúdos incluídos nas representações das crianças, adolescentes e jovens face aos mesmos. Em estudos futuros, no sentido de obter uma maior precisão na estrutura das representações dos indivíduos face aos contextos de desenvolvimento escola e lar de acolhimento, sugere-se que se realize em primeira instância um estudo qualitativo com o objectivo de identificar características próprias destes dois contextos, posteriormente a avaliação da importância das características e finalmente a estrutura factorial dos instrumentos desenvolvidos.

Ainda no que concerne às representações face ao contexto escolar, importa reflectir sobre as dissemelhanças nas representações das crianças, adolescentes e jovens em relação a este contexto, e as dimensões identificadas por Jimerson et al., em 2003 face ao conceito de “envolvimento escolar”. As representações sobre o contexto escolar resultaram em cinco dimensões ligadas às figuras de referência (familiares), às funções de suporte, ao carácter relacional ligado às amizades travadas no contexto escolar, aos aspectos emocionais negativos, como por exemplo, a tristeza e os conflitos e aos aspectos ligados à confiabilidade. O “envolvimento escolar” compreende uma dimensão afectiva ligada emocionalmente ao sentimento de pertença com a escola, uma dimensão comportamental que inclui aspectos como o aproveitamento e assiduidade e a dimensão cognitiva, onde estão representadas as percepções e crenças dos indivíduos, como por exemplo, a percepção da sua auto-eficácia.

As semelhanças entre as dimensões são quase nulas. Contudo, embora sejam conceitos diferentes, podem estar ligados de alguma forma, o que seria interessante explorar em estudos

futuros procurando aferir com maior profundidade, não só as representações de escola, mas também o “envolvimento escolar“, o que poderia conferir uma maior complexidade às representações de escola.

O presente trabalho pretendia ainda averiguar factores de variabilidade, nomeadamente características das crianças e jovens (idade e sexo), características da família (estrutura da família e ter irmãos) e rede de suporte social (dimensão da rede de suporte) – nas representações das crianças, adolescentes e jovens ao nível dos contextos de desenvolvimento em estudo – designadamente, família, escola e lar de acolhimento.

No que diz respeito ao contexto familiar, as crianças, adolescentes e jovens portugueses pensam estas cinco dimensões de análise de forma diferente, em função das suas características, das características da sua família e da rede de suporte social que os apoia.

As crianças, adolescentes e jovens manifestaram diferenças nas representações de família por sexo e por idade. O estudo revelou evidências de que os adolescentes do sexo masculino atribuem maior importância às questões de carácter afectivo no seu conceito de família, comparativamente às adolescentes do sexo feminino, sendo interessante constatar que com os jovens adultos acontece exactamente o oposto, isto é, as raparigas atribuem maior importância às questões ligadas aos afectos do que os rapazes. Também no estudo realizado por Weigel (2008), os jovens consideraram as características afectivas como as mais centrais no seu conceito de família. O autor sugere que por serem tendencialmente mais sensíveis às relações familiares, as mulheres consideram os afectos mais importantes no seu conceito de família.

É de salientar ainda que as crianças mais novas atribuem maior importância do que os adolescentes e jovens adultos à dimensão estrutural de família, o que pode ser interpretado tendo como base os elevados graus de dependência das crianças face às figuras familiares, comparativamente aos adolescentes e jovens. Marshall e McCandless (1957) salientam as ligações muito fortes entre crianças e adultos, designadamente, os seus pais, que se reflecte ao nível da dependência, a este respeito referem ainda que a satisfação das crianças está relacionada com a presença e com o contacto com as figuras parentais. Esta ideia é reforçada pelas evidências de que na adolescência, experimentam um afastamento ligeiro dos pais e, embora estes continuem a ser importantes e influentes nas suas vidas, nesta altura da vida aproximam-se bastante dos pares (Antunes & Fontaine, 2005).

Por outro lado, as questões emocionais menos positivas são consideradas mais importantes no conceito de família dos adolescentes do que nos das crianças e jovens. Estas evidências podem dever-se ao facto de a adolescência ser um período conturbado para a maior parte dos indivíduos, tanto ao nível emocional, como cognitivo, social, entre outros (Crow & Seybold, 2002). Adicionalmente, os indivíduos do sexo masculino consideram as mesmas questões emocionais menos positivas, mais importantes no seu conceito de família do que as mulheres. No que concerne ao domínio emocional, alguns autores (e.g., Bender et al., 2012) salientam a dificuldade acrescida das mulheres em regular as suas emoções, relativamente aos homens. Deste modo, sugere-se que talvez por serem menos “sensíveis” à desregulação emocional, os homens tenham atribuído maiores níveis de importância a estas questões comparativamente às mulheres.

No que respeita às características da família, a estrutura familiar, isto é, o facto de viverem no seio de uma família nuclear, monoparental, reconstituída ou alargada não reflectiu, no presente estudo, diferenças significativas na importância atribuída às diferentes componentes nas representações tidas sobre família. Também em 1989, num estudo sobre a concepção de família de crianças, Borduin, Mann e Cone obtiveram evidências de que as concepções de família não estavam relacionadas com a estrutura da família dos indivíduos, tendo sugerido que pelo facto de terem sido utilizadas famílias fictícias para aceder às concepções, não se teve acesso às percepções relativas à família de cada criança. Neste sentido, e uma vez que no presente estudo, se solicitou aos participantes que considerassem as suas representações face à família enquanto “instituição”, e não em relação ao seu contexto familiar especificamente, pensa-se que os indivíduos não tenham considerado as suas famílias como alicerce para as suas representações, e conseqüentemente, as diferentes estruturas familiares não tiveram quaisquer influências nas concepções.

Ainda no âmbito das características de família ter ou não irmãos não reproduz quaisquer influências na importância atribuída aos aspectos afectivos, às figuras familiares, às funções de suporte adjacentes à família e às questões emocionais menos positivas, no conceito de família. Verifica-se ainda que os indivíduos que têm irmãos atribuem mais importância à dimensão irmãos, correspondente aos indivíduos que compõem as fratrias, do que os indivíduos que não têm. O que contrasta com os resultados obtidos em cima, ou seja, se foi



solicitado aos indivíduos as suas representações face à família enquanto “instituição”, e não em relação ao seu contexto familiar, era de esperar que não houvessem diferenças na importância atribuída aos irmãos, o que não se verificou. Deste modo, esta pode ser uma condicionante apontada como uma lacuna deste estudo, sugerindo-se que os indivíduos podem ter respondido com base nas suas representações de família não só enquanto instituição, mas tendo em conta também os seus contextos familiares.

Quanto à variação das representações de família em função da dimensão da rede de suporte dos participantes, em termos globais, as evidências sugerem que os indivíduos que têm uma rede de suporte maior consideram os afectos, as figuras familiares os irmãos nas suas representações de família.

A criança, à medida que vai crescendo e passando pelas várias fases de desenvolvimento vai desenvolvendo mais rapidamente relações sociais com outros adultos e com o grupo de pares, aumentando a sua rede de suporte social. Estas evidências associadas podem ser representativas de que a criança, adolescente ou jovem, por ter uma rede social maior, atribui uma importância acrescida às diversas dimensões de família, uma vez que, por exemplo, o número de pessoas com quem experimenta esses laços afectivos é maior.

De um modo geral, é de salientar que no que diz respeito às representações à família, e à semelhança do que sucedeu no estudo de Pederson e Gilby (1986), as representações de família são influenciadas pelas transições de desenvolvimento, de um modo global.

No que respeita ao contexto de desenvolvimento escolar, os indivíduos têm representações distintas em função das características das crianças, adolescentes e jovens, as características da família e da rede de suporte social.

Neste sentido, os indivíduos demonstraram variabilidade nas representações tidas face ao contexto escolar, por sexo e por idade. Assim, as evidências revelaram que os rapazes mais novos atribuem mais importância às figuras representativas do contexto familiar no seu conceito de escola, relativamente às raparigas mais novas. Por sua vez, os adolescentes do sexo feminino atribuem mais importância às figuras representativas do contexto familiar nas suas representações de escola, do que os adolescentes do sexo masculino. Adicionalmente, os indivíduos do sexo feminino dão mais importância aos aspectos ligados ao suporte, no seu conceito de escola do que os indivíduos do sexo masculino. Resumidamente, os indivíduos do

sexo feminino atribuíram mais importância às funções de suporte e às figuras representativas do contexto familiar do que os indivíduos do sexo masculino. Estas evidências podem estar relacionadas na medida em que, as raparigas por regularem com mais dificuldade as suas emoções (Bender et al., 2012) atribuem mais importância às questões relacionadas com o suporte, no sentido de se sentirem mais seguras.

Refira-se ainda que as crianças mais novas consideram as figuras representativas do contexto familiar e as questões ligadas à confiabilidade, mais importantes do que os adolescentes e jovens adultos. A este respeito também Pederson e Gilby (1986) concluíram que as crianças sobrepõem os aspectos estruturais no seu conceito de família, enquanto que os jovens relevam essa questão, atribuindo maiores níveis de importância ao funcionamento e relações. Nogueira (2008) salienta ainda que a participação dos pais na vida escolar dos mais novos, influencia o bem-estar das crianças de modo significativo, nomeadamente ao nível do aproveitamento escolar, o que suporta as evidências da importância dada às figuras representativas do contexto familiar pelas crianças, comparativamente aos adolescentes.

É de salientar que ao nível das características da família, vulgo, estrutura familiar e à semelhança daquilo que se verificou nas representações face ao contexto de família, não houveram diferenças significativas na importância atribuída às diferentes componentes nas representações sobre o contexto escolar. Contudo, ter ou não irmãos tem influência nas representações face às funções de suporte no contexto escolar, na medida em que os indivíduos que não têm irmãos relevam a importância destas funções face aos indivíduos que têm irmãos.

No que concerne às representações do contexto escolar das crianças, adolescentes e jovens, em função da dimensão da rede de suporte dos participantes, de uma maneira geral, os indivíduos que têm uma rede de suporte constituída por um número elevado de pessoas, atribuem maior importância à dimensão estrutural, ou seja, às figuras familiares de referência comparativamente aos indivíduos que têm uma rede de suporte mais pequena – constituída por uma, duas, três, quatro pessoas – nas suas representações do contexto escolar. Salienta-se que estas evidências são semelhantes àqueles que foram aferidas em contexto familiar.

Ao considerar o contexto de desenvolvimento institucional, os indivíduos manifestam representações distintas em função das características das crianças, adolescentes e jovens e da rede de suporte social.

Em consonância com o disposto, em função das suas características, as crianças, adolescentes e jovens demonstraram variabilidade nas representações tidas face ao contexto institucional, por sexo e por idade. Os resultados suportam a ideia de que os rapazes mais novos dão mais importância às figuras representativas do contexto familiar, no seu conceito de lar de acolhimento, dos que as raparigas mais novas. Não obstante, com os adolescentes verifica-se o oposto, ou seja, as raparigas imprimem às figuras representativas de família, uma importância superior aos rapazes. Paralelamente, os jovens do sexo masculino atribuem mais importância às figuras acima referidas, comparativamente às jovens.

Salienta-se ainda que os jovens atribuem mais importância dos que as crianças e adolescentes aos afectos no seu conceito de lar de acolhimento, o que se pode traduzir no factor maturidade, ou seja, por serem mais velhos os jovens, em oposição às crianças e adolescentes, percebem que as crianças e jovens que vivem no contexto de um lar de acolhimento necessitam igualmente de afecto nas suas vidas. Paralelamente, as crianças atribuem maior importância às figuras familiares de referência no seu conceito de lar de acolhimento, face aos adolescentes e jovens. Por outro lado, os adolescentes consideram as questões emocionais menos positivas, tais como os conflitos e a tristeza, como mais importantes comparativamente às crianças e aos jovens. Adicionalmente, os indivíduos do sexo masculino consideram as mesmas questões emocionais menos positivas, mais importantes no seu conceito de família do que as mulheres.

As raparigas, ao contrário dos rapazes, consideram no seu conceito de lar de acolhimento, as características afectivas com uma importância acrescida. Em contexto institucional, Baron e Campbell (1993) destacaram que as raparigas relatam mais sentimentos subjectivos, do foro emocional, comparativamente aos rapazes. É curioso constatar que as representações face aos lares de acolhimento de raparigas que não vivem nesse meio, dão maior importância à dimensão afectiva.

No que diz respeito às características da família, os indivíduos não parecem ter diferentes percepções face ao contexto institucional de um lar de acolhimento em função da sua

estrutura familiar ou do facto de terem ou não irmãos. Se seguirmos a mesma ordem de raciocínio de Borduin et al (1989), que sugere que por se terem apresentado configurações familiares fictícias ou, no que diz respeito ao presente estudo, por se ter evidenciado junto dos participantes que se pretendia as suas representações face aos contextos de desenvolvimento enquanto “instituições”, estas evidências podem revelar-se interessantes. Neste sentido, sugere-se que as representações dos indivíduos face ao lar de acolhimento são desprovidas de qualquer tipo de sentimento de pertença, e por essa razão, as características das suas famílias não tiveram influência nas representações face ao contexto institucional.

Por último, salienta-se a rede de suporte social dos indivíduos, que influenciou de uma forma significativa as suas representações face ao lar de acolhimento. Deste modo, à semelhança das evidências face às representações de família e de lar de acolhimento, verificou-se que, os indivíduos que incluem mais pessoas na sua rede próxima de suporte atribuem uma importância acrescida às questões relativas à dimensão estrutural, vulgo, figuras familiares representativas, em relação aos indivíduos que dizem ter uma rede próxima de suporte mais pequena.

Em termos globais, a presente investigação assume-se como uma iniciativa a diversos níveis, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de três instrumentos que pretendem aferir as representações face a três importantíssimos contextos de desenvolvimento e da análise da estrutura factorial destes instrumentos.

Contrariamente ao universo de literatura desenvolvida na área das representações de família, escola e lar, de carácter qualitativo, realizou-se um estudo de carácter quantitativo, uma vez que se considerou que emerge a necessidade e o interesse de se realizarem mais estudos deste género com suporte empírico nas bases teóricas já existentes.

Considera-se ainda que a estrutura factorial obtida relativamente às representações de escola e lar de acolhimento, peca por ter como suporte um conjunto de características anteriormente ligadas à família. Em investigações futuras, seria importante questionar os jovens no sentido de aferir uma estrutura de características associadas aos contextos de escola e lar de acolhimento, no sentido de fazer uma aproximação às representações dos indivíduos na realidade destes dois contextos.

No que respeita ainda a sugestões para futuras investigações, pensamos que poderia ser muito interessante realizar, em primeira instância, um estudo qualitativo com jovens acolhidos em Lares de Acolhimento no sentido de aferir as características associadas às suas vivências em lares, e numa fase posterior, concretizar uma investigação com uma amostra representativa de crianças e jovens em Portugal, no sentido de averiguar as suas percepções face às crianças institucionalizadas. Um tópico especial de interesse, seria ainda averiguar a estrutura de dimensões das representações de família de jovens institucionalizados no sentido de averiguar as suas concepções de família, uma vez que uma parte considerável mantém pouco ou nenhum contacto com os familiares.

Contudo, o que se desenvolveu deve ser interpretado com precaução, uma vez que a população representada no presente estudo é considerada de conveniência, não sendo representativa da população de crianças, adolescentes e jovens que frequentam os ensinos básico, secundário e superior, respectivamente.



---

## 7. REFERÊNCIAS

---

- Aldegate, J., & Statham, J. (2001). *The Children Act Now: Messages from Research*. London: The Stationery Office.
- Aldous, J. (1999). Defining families through caregiving patterns. *Marriage & Family Review*, 28, 145-159.
- Allen, K. A., Fine, M. A., & Demo, D. H. (2000). *An overview of family diversity: Controversies, questions, and values*. In D. H. Demo, K. R. Allen, & M. A. Fine (Eds.), *Handbook of family diversity* (pp. 1-14). New York: Oxford University Press.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: análise factorial confirmatória da escola Social Support Appraisals. *Paidéia*, 15, 355–366.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369 – 386.
- Ashmore, R. D. & Brodzinsky, D. M. (1986). *Thinking about family: Views of Parents and Children*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baron, P., & Campbell, T. L. (1993). Gender differences in the expression of depressive symptoms in middle adolescents: An extension of early findings. *Adolescence*, 28, 903–911.
- Bender, P. K., Reinholdt, M. L., Dunne, B. H., & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: gender differences. *Personality and Individual Differences*, 53, 284–288.
- Berns, R. M. (2004). *Child, Family, School, Community* (73-211). University of California, Irvine: Thomson.

- Bogensneider, K. (2002). *Family policy matters: How policymaking affects families and what professionals can do*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Borduin, C. M., Mann, B. J. & Cone, L. (1989). Development of the Concept of Family in Elementary School Children. *The Journal of Genetic Psychology, 151*, 33-43.
- Buchanan, A. (1995). Young's people's views on being looked after in Out-of-home-care under. *Children and Youth Services Review, 17*, 681–696.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge: Harvard University Press.
- Chapman, M. V., Wall, A., & Barth, R. P. (2004). Children's voices: the perception of children in foster care. *American Journal of Orthopsychiatry, 74*, 293–304.
- Crow, J. R. & Seybold, A. K. (2012). Discrepancies in military middle-school adolescents' and parents' perceptions of family functioning, social support, anger frequency, and concerns. *Journal of Adolescence, XXX*, 1–9.
- Delgado, J. A. (2005). Que é o "Ser da Família"? *Texto Contexto Enferm, 14*, 86-94.
- Dotterer, A. M. & Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal Youth Adolescence, 40*, 1649–1660.
- Dunn, D. M. & Culhane, S. E. (2010). Children's appraisals of their experiences in out-of-home. *Children and Youth Services Review, 32*, 1324–1330.
- Fox, A., & Berrick, J. D. (2007). A response to no one ever asked us: A review of children's experiences in out-of-home care. *Child and Adolescent Social Work Journal, 24*, 23–51.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109
- Gilby, R. L. & Pederson, D. R. (1982). The development of the child's concept of the family. *Canadian Journal of Behavioral Sciences, 14*, 110-121.



- Ishii-Kuntz, M. (2000). Diversity within Asian American families. In D. H. Demo, K. R. Allen & M. A. Fine (Ed.), *Handbook of family diversity* (274-292). New York: Oxford University Press.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2004). Communication in intact families. In A. L. Vangelisti, *Handbook of family communication* (pp. 177-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kufeldt, K., Armstrong, J. & Dorosh, M. (1995). How Children in Care View Their Own and Their Foster Families: A Research Study. *Child Welfare*, 74, 695– 715.
- Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei nº 147/99 de 1 de Setembro, retirada a 20 de Maio de 2012 através de <http://dre.pt/pdfgratis/1999/09/204A00.PDF#page=35>.
- Levin, I. (1999). What phenomenon is family? *Marriage & Family Review*, 28, 93-104.
- López, C. L. (2011). Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida. *Revista de Ciències Socials Aplicades*, 2, 66-88.
- Marshall, H. R., & McCandless, B. R. (1957). Relationships between dependence on adults and social acceptance by peers. *Child Development*, 28, 413–419.
- Martins, P. C. M. (2005). A Qualidade dos Serviços de Protecção às Crianças e Jovens — As Respostas Institucionais, VI Encontro Cidade Solidária: Crianças em risco: será possível converter o risco em oportunidade? - 23 de Maio de 2005, Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, pp:1-11.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3163>. (Acedido a 10- 01 -2012).
- Minty, B. (1999). Annotation: Outcomes in long-term out-of-home family care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 991–999.

- Moreira, L. V., Rabinovich, E. P. & Silva, C. N. (2009). Olhares de crianças baianas sobre família. *Paidéia*, 19, 77-85
- Nickerson, A. B., Hopson, L. M., & Steinke, C. M. (2011). School connectedness in community and residential treatment schools: The influence of gender, grades, and engagement in treatment. *Children and Youth Services Review*, 33, 829–837.
- Nogueira, M. C. (1998). A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a acção discreta da riqueza cultural. *Revista brasileira de Educação*, 7, 42–56.
- Palacios, J. (2003). Instituciones para niños: protección o riesgo? *Infancia y aprendizaje*, 26 (3), 353-363.
- Palacios, J., Ferrándiz, A. & Colom, R. (2002). Revision de libros. *Psicothema*, 14 (2), 504-509.
- Pederson, D. R. & Gilby, R. L. (1986). Children's Concepts of the Family. In R. Ashmore & D. Brodzinsky, *Thinking about family: views of parents and children* (pp. 181-204). London: Lawrence Erlbaum Associates
- Rabinovich, E. P., & Moreira, L. V. D. C. (2008). Significado de família para crianças paulistas. *Psicologia em estudo*, 13, 447-455
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família, perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Saab, H. & Klinger, D. (2010). School differences in adolescent health and well being: Findings from the Canadian Health Behaviour in school-aged children study. *Social Science & Medicine*, 70, 850 - 858 .
- Stephens, W. N. (1963). *The family in cross-cultural perspective*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Szymanski, H. (2004). Práticas Educativas Familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Revista Estudo de Psicologia*: 21 (2), 5-16.

- Trost, J. (1999). Family as a set of dyads. *Marriage & Family Review*, 28, 79-91.
- Valle, J. (1998). Manual de Programación y Evaluación para los Centros de Protección.  
Salamanca: Junta de Castilla y León Consejería de Sanidad y Bienestar.
- Weigel, D. J. (2008). The Concept of Family: An analysis of laypeople's views of family.  
*Journal of Family Issues*, 11, 1426-1447.
- White, J. M. & Klein, D. M. (2008). *Family theories* (3<sup>rd</sup> ed.). USA: Sage Publications.
- Whitney, S. D., Renner, L. M., Pate, C. M., & Jacobs, K. A. (2011). Principals' perceptions of benefits and barriers to school-based suicide prevention programs. *Children and Youth Services Review*, 33, 869 – 877.
- Wilson, L., & Conroy, J. (1999). Satisfaction of children in out-of-home care. *Child Welfare*, 78, 53–68.



**ANEXOS**

---



Questionários – Representações sobre a Família (Weigel, 2008), Representações sobre a Escola” e Representações sobre o Lar de Acolhimento”



# QUESTIONÁRIO

## REPRESENTAÇÕES DE CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO

No âmbito da Tese de Mestrado intitulada “Contextos de Desenvolvimento de Jovens Institucionalizados e não Institucionalizados”, desenvolvida no Mestrado de Psicologia Social e das Organizações, do Departamento de Psicologia Social e das Organizações do ISCTE-IUL, estamos a fazer um estudo sobre as interações do dia-a-dia e gostaríamos de analisar aquilo que pensa sobre a escola, a família e sobre o Lar de Acolhimento.

A sua participação é voluntária. No entanto, as suas respostas são muito importantes para que possamos compreender melhor o desenvolvimento das crianças e jovens ao longo do tempo e aquilo que pensam relativamente aos sítios e as pessoas com quem interagem. O objectivo é ajudar a melhorar os ambientes em que se encontram inseridos.

Se aceitar colaborar, pedimos que responda a todas as perguntas que se encontram nas páginas seguintes. Para que este estudo possa ser útil, é muito importante que responda o mais sinceramente possível. Este questionário não é um teste, por essa razão não existem respostas certas ou erradas e toda a informação que escrever é anónima e confidencial. Além da responsável pelo estudo, mais ninguém vai saber o que é que respondeu.

Obrigada pela sua colaboração.

Ana Marta Machado



<b>I. Contextos</b>	Neste questionário apresentamos um conjunto de características que podem ser associadas a três contextos diferentes: “ <i>Família</i> ”, “ <i>Escola</i> ” e “ <i>Lar de Acolhimento</i> ”. Um Lar de Acolhimento é uma instituição que recebe crianças cujas famílias não têm condições para lhes garantir as condições ideais para uma vida saudável.
-------------------------	--

Para responder, por favor utilize a escala em baixo em que “1” corresponde a “não é nada importante” e “8” corresponde a “é muito importante”. Assinale o número que corresponde à importância que acha que cada característica tem para aquilo que entende que é uma “*Família*”, uma “*Escola*” e um “*Lar de Acolhimento*”.

	1	2	3	4	5	6	7	8																
	Não é nada importante			É mais ou menos importante				É muito importante																
	<b>Família</b>								<b>Escola</b>								<b>Lar de Acolhimento</b>							
<b>Amor</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Confiança</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Respeito</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Suporte</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Honestidade</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Aceitação</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Encorajamento</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Tratar bem</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Valores</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Sempre presente</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Para a vida toda/ para sempre</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Perdoar</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Lealdade</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Segurança</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Orientação</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8

## Contextos de Desenvolvimento

1                      2                      3                      4                      5                      6                      7                      8  
 Não é nada                      É mais ou menos                      É muito importante  
 importante                      importante

	Família								Escola								Lar de Acolhimento							
<b>Comunicação</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Ajudar/Apoiar</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Pertença</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Pais</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Compaixão</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Casa</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Mãe</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Compreensão</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Proximidade</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Compromisso</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Relações</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Riso</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Bondade</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Estar a salvo</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Confortável</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Felicidade</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Estar juntos</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>União</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Amizade</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Dar</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8

## Contextos de Desenvolvimento

	1	2	3	4	5	6	7	8																
	Não é nada importante			É mais ou menos importante			É muito importante																	
	<b>Família</b>								<b>Escola</b>								<b>Lar de Acolhimento</b>							
<b>Força</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Afecto/Abrços</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Partilhar lutas</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Ligação comum</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Partilha</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Pai</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Unir</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Altos e baixos</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Responsabilidade</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Orgulho</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Cuidar</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Irmão/Irmã</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Diversão</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Caloroso</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Companheirismo</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Coesão</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Mais do que uma pessoa</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Professor/ Modelo a seguir</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Encontro de necessidades</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Avós</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8

## Contextos de Desenvolvimento

	1	2	3	4	5	6	7	8																
	Não é nada importante			É mais ou menos importante				É muito importante																
	<b>Família</b>								<b>Escola</b>								<b>Lar de Acolhimento</b>							
<b>Casamento</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Intimidade</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Estrutura</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Irmãos</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Conflitos</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Crianças</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Tios/Tias</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Homem, mulher, criança</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Finanças</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Primos</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>História Comum</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Viver juntos</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Tristeza</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Não relacionados por sangue</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Relacionados por sangue</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8

## II. Dados Sociodemográficos

**Sexo:** Feminino   
Masculino

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Qual é a sua nacionalidade?**

Portuguesa                       Angolana                       Outra   
Moçambicana                       Brasileira                       Qual? \_\_\_\_\_

**Qual é o ano de escolaridade ou grau académico que frequenta?**

4º Ano                       6º Ano                       9º Ano                       11º Ano   
5º Ano                       7º Ano                       10º Ano                       12º Ano   
Licenciatura                       Mestrado

**Qual é a sua situação profissional actual?<sup>5</sup>**

Estudante                       Trabalhador-estudante

**Com quem vive? (assinalar mais do que um, se necessário).**

Ambos os pais       Irmão/irmã/irmãos       Quantos? \_\_\_\_

Um dos pais                       Um dos pais e companheiro (a)

Avós                       Tios

Outros  Quem? \_\_\_\_\_

**Quais são as pessoas que estão mais próximas de si (assinalar mais do que uma opção, se necessário)?**

Pai                       Irmão (s)                       Avó                       Educadora   
Mãe                       Avô                       Outro(s)                       Quem? \_\_\_\_\_

**Muito Obrigada pela ajuda!**

---

<sup>5</sup> Esta questão foi incluída nos questionários dos adolescentes e dos jovens adultos.