



Universidades Lusíada

Ribeiro, Inês Beatriz Dinis

Desempenho escolar e ajustamento socioemocional em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas

<http://hdl.handle.net/11067/6672>

Metadados

Data de Publicação	2022
Resumo	<p>O efeito nocivo da institucionalização no desempenho escolar no ajustamento socioemocional e a associação do desempenho escolar com o ajustamento socioemocional encontram-se descritos na literatura. Contudo, são ainda reduzidos os estudos sobre o efeito do desempenho escolar no ajustamento socioemocional em crianças institucionalizadas. O presente estudo tem como objetivo analisar o potencial efeito da institucionalização, do desempenho escolar, da idade e do sexo no ajustamento socioemocional d...</p> <p>The negative effect of institutionalization on academic performance and socioemotional adjustment, along with the association between academic performance and socioemotional adjustment, are already described. However, research on the effect of academic performance on socioemotional adjustment in institutionalized children is still scarce. This study aims to analyze the potential effect of institutionalization, academic performance, children's age and sex on institutionalized and noninstitutional...</p>
Palavras Chave	Psicologia, Psicologia clínica, Crianças institucionalizadas - Regulação emocional - Ajustamento socioemocional, Teste psicológico - Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-17T03:18:50Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada
Porto

Desempenho escolar e ajustamento socioemocional em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas

Dissertação de Mestrado em **Psicologia Clínica**

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2022

Inês Beatriz Dinis Ribeiro



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada
Porto

Desempenho escolar e ajustamento socioemocional em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2022

Inês Beatriz Dinis Ribeiro

Trabalho efectuado sob a orientação do/a
Professora Doutora Mariana Sousa



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

Agradecimentos

Ao finalizar este percurso tão importante da minha vida, queria fazer um agradecimento a todos/as aqueles/as que estiveram presentes neste caminho e me apoiaram ao longo de todo o percurso, a quem desejo, expressar o meu sincero e reconhecido agradecimento por tudo.

À minha orientadora, Professora Doutora Mariana Sousa, quero dar um agradecimento especial pelo acompanhamento incansável, pela sua dedicação, disponibilidade, apoio e partilha de conhecimentos para a concretização desta etapa. Sou muito grata pela oportunidade de ser sua aluna e por ter tido o privilégio de realizar este trabalho sob a sua orientação.

Agradeço à Professora Doutora Joana Oliveira e ao Professor Doutor Paulo Moreira pela disponibilidade e compreensão, por todo o suporte e partilha de conhecimentos ao longo de todo o percurso.

Agradeço também, a todos/as os/as docentes da Universidade Lusíada que fizeram parte deste meu percurso e contribuíram, através da partilha de conhecimentos e experiências para a minha formação pessoal e profissional.

À minha família, o meu mais profundo e especial agradecimento pelo apoio e amor incondicional, por me proporcionarem a continuidade dos meus estudos, e pela enorme dedicação ao longo destes anos. Estarei para sempre grata por tudo.

A todos/as os/as meus/minhas colegas de turma, pelo apoio, ajuda e pelos momentos de convívio na finalização deste percurso.

Às minhas amigas de sempre pela amizade, suporte e auxílio nos momentos mais complicados.

A todos/as, uma palavra especial de agradecimento por fazerem parte deste meu percurso.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de abreviaturas e Siglas.....	vii
Introdução	8
Institucionalização.....	9
Desempenho escolar.....	10
Ajustamento socioemocional	10
Institucionalização e ajustamento socioemocional	11
Institucionalização e desempenho escolar.....	12
Desempenho escolar e ajustamento socioemocional	13
Efeito da idade no desempenho escolar e no ajustamento socioemocional	15
Efeito do sexo no desempenho escolar e no ajustamento socioemocional	16
Objetivos e hipóteses de investigação.....	17
Método	18
Participantes	18
Instrumentos	20
<i>Dados sociodemográficos</i>	20
<i>Ajustamento socioemocional</i>	20
<i>Desempenho escolar</i>	21
Procedimento.....	22

Análise estatística.....	24
Resultados.....	24
Diferenças no desempenho escolar e nos indicadores do ajustamento socioemocional entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas.....	24
Diferenças em função da idade	25
Diferenças em função do sexo	26
Associações entre o desempenho escolar e os indicadores do ajustamento socioemocional	27
Discussão	28
Diferenças no desempenho escolar e nos indicadores do ajustamento socioemocional entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas.....	28
Diferenças no desempenho escolar e no ajustamento socioemocional em função da idade	30
Diferenças no desempenho escolar e no ajustamento socioemocional em função do sexo.....	31
Associações entre o desempenho escolar e os indicadores do ajustamento socioemocional	32
Limitações e sugestões para investigação futura	32
Conclusão.....	33
Referências.....	34

Índice de Tabelas

Tabela 1	25
Diferenças no desempenho escolar e nos indicadores de ajustamento socioemocional entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas	25
Tabela 2	26
Diferenças no desempenho escolar e nos indicadores do ajustamento socioemocional em função do grupo etário (6-8 anos versus 9-10 anos)	26
Tabela 3	27
Diferenças no desempenho escolar e nos indicadores do ajustamento socioemocional em função do sexo	27
Tabela 4	28
Correlações de Spearman entre o desempenho escolar e os indicadores de ajustamento socioemocional	28

Resumo

O efeito nocivo da institucionalização no desempenho escolar no ajustamento socioemocional e a associação do desempenho escolar com o ajustamento socioemocional encontram-se descritos na literatura. Contudo, são ainda reduzidos os estudos sobre o efeito do desempenho escolar no ajustamento socioemocional em crianças institucionalizadas. O presente estudo tem como objetivo analisar o potencial efeito da institucionalização, do desempenho escolar, da idade e do sexo no ajustamento socioemocional de crianças institucionalizadas e não institucionalizadas. Participaram, nesta investigação, 92 crianças (45 institucionalizadas e 47 não institucionalizadas), entre os 6 e os 10 anos de idade ($M = 8.20$, $DP = 1.00$). O desempenho escolar e o ajustamento socioemocional foram avaliados com a Escala de Competência Académica da versão portuguesa do Social Skills Rating System – Teacher Form (SSRS-T) e o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). Os questionários foram preenchidos pelas/os cuidadoras/es principais das instituições e pelas/os professoras/es titulares de turma, respetivamente, para as crianças institucionalizadas e não institucionalizadas. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar e nos indicadores do ajustamento socioemocional, quer entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, quer em função da idade e do sexo. São discutidas as implicações destes resultados para a prática. É enfatizada a importância da implementação de intervenções dirigidas à promoção de práticas institucionais que contribuam para que a experiência de institucionalização potencie a resiliência das crianças com experiências familiares adversas.

Palavras-chave: Institucionalização, crianças, ajustamento socioemocional, desempenho escolar

Abstract

The negative effect of institutionalization on academic performance and socioemotional adjustment, along with the association between academic performance and socioemotional adjustment, are already described. However, research on the effect of academic performance on socioemotional adjustment in institutionalized children is still scarce. This study aims to analyze the potential effect of institutionalization, academic performance, children's age and sex on institutionalized and noninstitutionalized children's socioemotional adjustment. Participants were 92 children (45 institutionalized and 47 noninstitutionalized), aged 6 and 10 years old ($M = 8.20$, $SD = 1.00$). Academic performance and socioemotional adjustment were assessed with the Academic Performance Scale of the Portuguese version of the scale of Academic Competence of the Portuguese version of Social Skills Rating System – Teacher Form (SSRS-T) and the Portuguese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), respectively. The questionnaires were completed by the main caregivers of the institutions and by the elementary teacher, respectively, for the institutionalized and noninstitutionalized groups. No statistically significant differences were observed in academic performance and socioemotional adjustment either between institutionalized and noninstitutionalized children or regarding age and sex. The practical implications of these results are discussed. The relevance of implementing interventions focused on the promotion of institutional practices which make residential care an experience which enhances resilience in children with family adverse experiences are highlighted.

Keywords: institucionalization, children, socioemotional adjustment, academic performance

Lista de abreviaturas e Siglas

CAT - Centros de Acolhimento Temporários

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

FA – Famílias de Acolhimento

LIJ - Lares de Infância e Juventude

M – Média

Mdn – Mediana

NSE – Nível socioeconómico

DP – Desvio-padrão

SDQ - *Strengths and Difficulties Questionnaire*

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

SSRS-T - *Social Skills Rating System*

Introdução

Os efeitos negativos da institucionalização nos diferentes domínios do desenvolvimento da criança (i.e. físico, cognitivo, social, emocional, comportamental e escolar) encontram-se amplamente descritos na literatura (Baptista et al., 2019; Batki, 2018; Browne et al., 2006; Dell' Aglio & Hutz, 2004; Gunnar et al., 2000; Maclean, 2003; Tottenham et al., 2010; Van IJzendoorn et al., 2020; Vinnakota & Kaur, 2018). Em Portugal, à luz da lei de proteção de crianças e jovens, o acolhimento residencial é uma das medidas de promoção e proteção para crianças e jovens em risco (Decreto-Lei 147/99, de 1 de setembro). Apesar dos efeitos negativos da institucionalização, a investigação com crianças institucionalizadas possibilita uma abordagem ecológica, que permite explorar, de forma mais detalhada, as especificidades destes efeitos na trajetória de desenvolvimento destas crianças e adolescentes (Soares et al., 2019). Entre os efeitos nocivos associados ao acolhimento residencial, destaca-se o seu impacto negativo no desempenho escolar (Geiger et al., 2018) e no ajustamento socioemocional (Compas et al., 2017; Evans et al., 2013).

Em Portugal, em 2020, 838 das 6706 crianças e adolescentes em acolhimento residencial frequentavam o 1º ciclo do ensino básico (Instituto da Segurança Social, 2021). Destas/es, 0.1% tinham 5 anos, 67.1% entre 6 e 9 anos, 25.4% entre 10 e 11 anos, 3,5% entre 12 e 14 anos, 3,3% entre 15 e 17 anos e 0.6% tinham 18 anos ou mais (Instituto da Segurança Social, 2021). Estes dados mostram que as crianças e adolescentes institucionalizados se confrontam, frequentemente, com o insucesso escolar, que se reflete em retenções no seu percurso, o que reforça a pertinência de aprofundar a compreensão sobre os fatores subjacentes às dificuldades experienciadas por esta população na gestão dos desafios associados à dimensão académica.

Esta dissertação encontra-se estruturada em cinco secções. Na primeira, é apresentado o enquadramento teórico do presente estudo, com base no qual são definidos os objetivos e as hipóteses de investigação. Na segunda secção, são apresentados os aspetos metodológicos e o

plano analítico. A terceira e quarta secção são dedicadas, respetivamente, à análise e discussão dos resultados. Na quinta secção, são sistematizadas as principais conclusões deste estudo e são refletidas as suas implicações para a intervenção psicológica.

Institucionalização

A nível mundial, estima-se que existam em acolhimento residencial entre três a nove milhões de crianças (Desmond et al., 2020). Em Portugal, o acolhimento residencial é a medida de promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens em perigo contempladas na legislação portuguesa mais frequentemente mobilizada (Carvalho & Manita, 2010; Delgado & Gersão, 2018; Rodrigues, 2018). Esta medida é aplicada pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ) ou pelo Tribunal, quando se considera que a criança ou jovem se encontra numa situação de perigo no contexto em que reside. Visa colocar a criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento permanente, bem como de uma equipa que garanta os cuidados adequados às suas necessidades, proporcionando condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (Decreto-Lei 147/99, de 1 de setembro).

Entre os motivos mais frequentes que contribuem para o acolhimento residencial, encontram-se a negligência, os maus-tratos físicos e psicológicos, a exposição a violência familiar, a psicopatologia parental, o abuso de substâncias, assim como o abandono (Baptista et al., 2019; Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco, 2021; Instituto da Segurança Social, 2021).

Nos termos da lei, o Sistema Nacional de Acolhimento de crianças e jovens abrange três tipos de acolhimento: o acolhimento de emergência, o acolhimento temporário e o acolhimento prolongado (Carvalho, 2013). No que diz respeito ao acolhimento de emergência, este não deve exceder as quarenta e oito horas e deve ser cumprido em unidades, nomeadamente em Unidades de Emergência e Casas de Acolhimento de Emergência, vocacionadas para o acolhimento

urgente e transitório de crianças e jovens em situações de perigo. O acolhimento temporário refere-se à necessidade de acolhimento por um intervalo de seis meses e deve ocorrer nos Centros de Acolhimento Temporário (CAT) ou em Famílias de Acolhimento (FA). Por fim, o acolhimento prolongado corresponde a um acolhimento de longa duração para crianças e jovens, que tem lugar nos Lares de Infância e Juventude (LIJ), quando se encontram esgotados todos os recursos e possibilidades de intervenção social junto das famílias (Carvalho, 2013).

Desempenho escolar

O desempenho escolar pode ser definido como o resultado da aprendizagem, aferido com base na quantidade, ou qualidade, do trabalho da criança em áreas disciplinares específicas (Howie & Pate, 2012; Lamas, 2015). Refere-se ao grau em que a/o criança/adolescente atingiu os objetivos específicos estabelecidos no seu contexto escolar e/ou ao nível de conhecimento que evidencia numa área disciplinar específica (Steinmayr et al., 2016). O impacto do desempenho escolar no desenvolvimento e ajustamento socioemocional é transversal a todo o ciclo vital. A competência académica, nomeadamente as evidenciadas no âmbito da leitura e na Matemática, têm efeitos de longo prazo no desempenho escolar e profissional, na remuneração auferida em contexto laboral, na saúde física, no ajustamento socioemocional e na longevidade (Calvin et al., 2017; Kuncel & Hezlett, 2010; Peng & Kievit, 2020; Wrulich et al., 2014).

Ajustamento socioemocional

O ajustamento socioemocional consiste na capacidade de integrar eventos ou transições que comportam mudanças significativas na trajetória de desenvolvimento de modo a preservar um grau relativo de harmonia entre as necessidades de um indivíduo e as exigências ambientais (Madariaga et al., 2014). Reflete, simultaneamente, a ausência de psicopatologia e a existência de competências para lidar com a adversidade. Está, por isso, associado à ausência de problemas de internalização e externalização, bem como à capacidade de mobilizar

comportamentos pró-sociais (Sousa et al., 2020). Os problemas de internalização estão associados a dificuldades no controlo das emoções e cognições, enquanto os problemas de externalização se reportam na adoção de comportamentos que refletem uma ação negativa do indivíduo sobre o ambiente (Campbell et al., 2000; Eisenberg et al., 2001). Segundo Achenbach (1966, 1991) os problemas de internalização reportam-se ao isolamento, queixas somáticas e ansiedade/depressão, enquanto os problemas de externalização incluem o comportamento delinvente e agressivo.

Institucionalização e ajustamento socioemocional

Os efeitos nocivos da institucionalização no ajustamento socioemocional encontram-se extensivamente descritos na investigação (Baldwin et al., 2019; Campos et al., 2019; Ginige et al., 2020; Oliveira & Resende, 2016; Zappe & Dell' Aglio, 2016). Os problemas emocionais e comportamentais encontram-se entre as consequências mais reportadas da vivência de abuso e negligência (Aber et al., 1989; Cicchetti & Rogosch, 2001; Kim & Cicchetti, 2004; Schatz-Stevens et al., 2015).

A maior incidência de problemas de saúde mental em crianças que se encontram em acolhimento residencial, comparativamente com crianças que vivem com a família biológica encontra-se descrita na literatura (Águila-Otero et al., 2018; Ali et al., 2020; Baptista et al., 2018; Erol et al., 2017; Fernández-Daza & Fernández-Parra, 2017; González-García et al., 2017; Herrera, 2018; Lehmann & Kayed, 2018; Li et al., 2019; Martín et al., 2017; Martín et al., 2020; Pullmann et al., 2018; Randsalu & Laurell, 2017; Sainero et al., 2015; Turney & Wildeman, 2016; Vargas et al., 2017). Crianças e jovens que vivem em acolhimento residencial apresentam maior risco de um desenvolvimento atípico, que pode resultar num padrão comportamental problemático, como a adoção de comportamentos de desafio e oposição, de comportamentos antissociais, de comportamentos sexuais de risco e de abuso de substâncias. Acresce que a dificuldade em obedecer a regras, os sentimentos de desconfiança e insegurança,

a hiperatividade, a apatia, a fragilidade no controlo dos impulsos, a baixa tolerância à frustração, as oscilações de humor, a instabilidade emocional, a baixa autoestima e a presença de uma autoimagem negativa são mais comuns em crianças institucionalizadas do que em crianças não institucionalizadas (Aguilar-Vafaie et al., 2011; Cook et al., 2005; Hawkins-Rodgers, 2007; Huefner et al., 2010; James et al., 2009; Manso et al., 2009; Marinkovic & Backovic, 2007; Palareti & Berti, 2009; Santos et al., 2010; Siqueira & Dell’Aglia, 2010; Vectore & Carvalho, 2008; Ward, 2009).

Institucionalização e desempenho escolar

As diferenças no desempenho escolar entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas são suportadas pela evidência empírica (Berridge, 2007; Garcia-Molsosa et al., 2021; Jackson & Cameron, 2014; Montserrat & Casas, 2018; Pecora & O’Brien, 2019; Tessier et al., 2018; Vinet & Zhedanov, 2011; Wise, 2010). Estudos longitudinais mostram que estas diferenças começam a ser notórias numa fase precoce da trajetória do desenvolvimento e tendem a ampliar-se e a persistir no decurso da mesma (Berlin et al., 2019).

A institucionalização parece configurar-se como fator de risco para o insucesso escolar, dado que as crianças em acolhimento residencial apresentam maior probabilidade de evidenciar um rendimento escolar frágil, como insucesso e abandono escolar (Berridge, 2012; Connelly & Chakrabarti, 2008; Ferguson & Wolkow, 2012; Gharabaghi, 2011; Goddard, 2000; Juffer et al., 2011; Kääriälä et al., 2018; Lagerlöf, 2016; Maclean et al., 2017; Montserrat et al., 2013; O’Higgins et al., 2015; Stone, 2007). Adicionalmente, a institucionalização pode ter um efeito nefasto no desempenho nos processos de leitura e de escrita, bem como na Matemática (Connelly & Chakrabarti, 2008; Forrester et al., 2009). As crianças em acolhimento residencial demonstram, frequentemente, aversão face ao estudo, falta de interesse e de motivação para a aprendizagem, aproveitamento escolar mais frágil, a par de um maior número de retenções

(Fantuzzo & Perlman, 2007; Manso et al., 2011; Ringle, et al., 2010; Romano et al., 2015; Schelble, et al., 2010).

Adicionalmente, a literatura mostra que as crianças institucionalizadas apresentam, tendencialmente, mais dificuldades no domínio cognitivo, que podem contribuir para explicar o seu frágil desempenho escolar. A este respeito, destacam-se as fragilidades nas funções executivas, que se refletem numa reduzida flexibilidade cognitiva, em dificuldades de concentração, no raciocínio lógico e sequencial, bem como no pensamento abstrato (Cardona et al., 2012; Martins, 2004). Além disso, as dificuldades no processamento de informação, no planeamento e gestão das tarefas (i.e., dificuldade em completar as atividades) contribuem para justificar as dificuldades de aprendizagem observadas nestas crianças (Cook et al., 2005).

Desempenho escolar e ajustamento socioemocional

A associação entre o desempenho escolar e o ajustamento socioemocional encontra-se documentada na investigação existente (Bryant et al., 2003; Joffe & Black, 2012; Millones et al., 2015; Vaughn et al., 2015). O desempenho escolar frágil tem sido descrito como um fator de risco para o desenvolvimento de problemas emocionais e/ou comportamentais (Millones et al., 2015). Crianças com baixo desempenho escolar evidenciam, frequentemente, desmotivação, reduzida autoestima e tristeza, o que aumenta a sua propensão para adotar comportamentos de risco, como consumo de estupefacientes (Vaughn et al., 2015) e álcool (Bryant et al., 2003), a par de condutas antissociais (Joffe & Black, 2012).

A evidência mostra que existe uma relação entre o desempenho escolar e os comportamentos evidenciados na sala de aula (Gequeli & Carvalho, 2007; Paiva & Lourenço, 2010; Pereira et al., 2008; Ricardo et al., 2012). A literatura suporta a existência de uma relação bidirecional entre o desempenho escolar e os comportamentos disruptivos, dado que, da mesma forma que os comportamentos disruptivos têm um impacto negativo no rendimento das crianças (Breslau et al., 2009; Cia & Costa, 2012; D'Abreu & Maturano, 2010; Dunn et al., 2004

Ferreira & Marturano, 2002; Hill & Taylor, 2004; Paiva & Lourenço, 2010), também o baixo desempenho escolar parece ser um importante preditor da emergência de comportamentos disruptivos (Geuelin & Carvalho, 2007; Gonçalves, 2009; Teixeira, 2014). Por contraposição, estudos têm demonstrado que a melhoria do desempenho escolar está associada a uma diminuição dos comportamentos disruptivos (Bandeira et al., 2006; Feitosa et al., 2009; Schiff & BarGil, 2004).

Hinshaw (1992) propõe três hipóteses explicativas para a associação entre o desempenho escolar e o ajustamento socioemocional : (1) o desempenho escolar frágil precede os problemas comportamentais, ou seja, as crianças e jovens com desempenho escolar inferior à média envolvem-se em comportamentos disruptivos como forma de evitar participar nas atividades para as quais julgam não ter competência; (2) os problemas de comportamento podem resultar num frágil desempenho escolar, isto é, as crianças e jovens cujos comportamentos desadequados inviabilizam a sua participação nas atividades, o que pode ser conducente a um mau aproveitamento escolar; (3) existe uma relação transacional entre os problemas de externalização e o frágil desempenho escolar.

Entre os prejuízos relacionados com o frágil desempenho escolar, destacam-se os comportamentos antissociais e agressivos, as dificuldades de aprendizagem e o isolamento social (Pizato et al., 2014). Neste sentido, as dificuldades de aprendizagem configuram-se como fator de risco para o desenvolvimento de problemas de ajustamento socioemocional (Elias, 2003; Ferreira & Marturano, 2002; Morrison et al., 2002; Santos & Marturano, 1999; Sapienzal & Pedromônico, 2005). Além disso, a investigação mostra a existência de correlações entre as dificuldades de aprendizagem, o autoconceito e o senso de autoeficácia (Bianchi, 2005; Carneiro et al., 2003; Jacob, 2001; Medeiros et al., 2003; Okano et al., 2004). Segundo Elbaum & Vaughn (2001), as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um risco elevado de apresentarem um autoconceito negativo, nomeadamente no que respeita

ao domínio acadêmico.

Efeito da idade no desempenho escolar e no ajustamento socioemocional

A investigação mostra que a idade, enquanto indicador da maturidade crescente da criança nos diferentes domínios do desenvolvimento, tende a estar positivamente associada ao desempenho escolar e ao ajustamento socioemocional (Brito et al., 2012; Homem et al., 2013). Com o aumento da idade, tende a observar-se uma melhoria progressiva do desempenho escolar (Rodrigues, 2011) nomeadamente em tarefas que implicam a mobilização dos processos de leitura (Vlachos & Papadimitriou 2015) e a linguagem (Cadório, 2013).

A associação entre a idade e o ajustamento socioemocional das crianças é suportada pela investigação existente (Achenbach et al., 1991; Davidson et al., 2002). Diversos estudos mostram que a maturação nos domínios cognitivo e socioemocional funciona como fator de proteção face ao desenvolvimento de psicopatologia, uma vez que as crianças mais velhas detêm um repertório de competências mais amplo para lidar com a adversidade, o que tende a atenuar a sua vulnerabilidade na esfera socioemocional e a estruturação de psicopatologia (Denham et al., 2003; Lagattuta & Wellman, 2002; Lewis 2000, 2014; Thompson & Lagattuta, 2006; Thompson, 1994).

A primeira infância é marcada pela conquista de uma competência crescente na regulação emocional, potenciada pelas aquisições no domínio da linguagem, que permitem uma comunicação mais eficaz das emoções e sentimentos, bem como a capacidade de inibir a expressão de emoções desajustadas face ao contexto (Lagattuta & Wellman, 2002; Thompson, 1994). No decurso da infância, a compreensão das emoções torna-se, progressivamente, mais complexa, em virtude da maturação das estruturas cognitivas (Gross, 2007).

Entre os 6 aos 12 anos de idade, verificam-se importantes conquistas no domínio cognitivo que alavancam o desenvolvimento das competências sociais e contribuem para a consolidação do autoconceito (Huesmann et al., 2006). Durante esta fase da trajetória do

desenvolvimento, as crianças consolidam, também, a sua identidade, o que amplia o sentido de autodireção, a autoestima, a autorregulação e a motivação (Huston & Ripke 2006; Ripke et al., 2006; Zembor & Blume 2009). Estas aquisições nos diferentes domínios do desenvolvimento são contributos fundamentais para o ajustamento socioemocional da criança, funcionando como fator de proteção face ao desenvolvimento de vulnerabilidades na esfera socioemocional e protegendo-as face ao desenvolvimento de psicopatologia (Braet et al., 2014; Helmsen & Petterman, 2011; Robson et al., 2020; Siener & Kerns, 2012; Trentacosta & Fine, 2010).

Efeito do sexo no desempenho escolar e no ajustamento socioemocional

A investigação que incide sobre o efeito no desempenho escolar mostra que os rapazes tendem a evidenciar um desempenho escolar mais frágil do que as raparigas, o que é justificado pelas dificuldades de aprendizagem que são, também, mais comuns no sexo masculino (Capellini et al., 2004; Eurydice, 2012; Osti & Martinelli, 2014; Santos & Graminha, 2006). Para estas diferenças, contribui o facto de os rapazes apresentarem maiores dificuldades em permanecer na escola ao longo dos anos escolares, serem os mais indicados para o reforço escolar e apresentarem maiores índices de reprovação (Carvalho, 2004; Dal`Igna, 2007; Osti & Martinelli, 2016).

O efeito do sexo no ajustamento socioemocional encontra-se, também, descrito na literatura (Chaplin & Aldao, 2013; Kistner, 2009; Narusyte et al., 2017; Zahn-Waxler, 2008). Os estudos realizados neste domínio mostram que os problemas de internalização são mais comuns no sexo feminino do que no masculino, nomeadamente a sintomatologia ansiosa e depressiva, como medos, humor depressivo, dificuldades atencionais associadas a processos ansiosos e depressivos, a par de manifestações psicossomáticas (Achenbach et al., 2016; Campos et al., 2019; Chaplin & Aldao, 2013; Lemstra et al., 2012; Price et al., 2013). De modo análogo, no sexo masculino, os problemas de externalização são mais frequentemente observados do que no feminino, designadamente os comportamentos desafiantes, oposicionais

e agressivos (Achenbach et al., 2016; Björkqvist; 2018; Casper & Card, 2016; Kistner, 2009; Narusyte et al., 2017; Sousa et al., 2020; Van Rest et al., 2020; Zahn-Waxler, 2008).

Objetivos e hipóteses de investigação

O impacto negativo da institucionalização no desempenho escolar e ajustamento socioemocional encontra-se amplamente documentado na literatura (Berridge, 2007; Connelly & Chakrabarti, 2008; Forrester et al., 2009; Goddard, 2000; Juffer et al., 2011; Kääriälä et al., 2018; Lagerlof, 2016; Maclean et al., 2017; Montserrat et al., 2013; O’Higgins et al., 2015; Stone, 2007). O mesmo acontece com a associação entre o desempenho escolar e o ajustamento socioemocional (Bryant et al., 2003; Joffe & Black, 2012; Millones et al., 2015; Vaughn et al., 2015). Contudo, apenas um reduzido número de estudos se debruçou, até então, sobre o efeito do desempenho escolar no ajustamento socioemocional em crianças institucionalizadas (Carr et al., 2020; Knorth, et al., 2008; Sinclair, 2006; Whittaker, 2006). Para suprir esta lacuna, o presente estudo tem como objetivo analisar os efeitos da institucionalização, do desempenho escolar, da idade e do sexo no ajustamento socioemocional. Adicionalmente, pretende-se comparar o desempenho escolar e o ajustamento socioemocional em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, bem como verificar se existem diferenças nestas duas dimensões, em função da idade e do sexo.

Espera-se que:

- i. as crianças institucionalizadas apresentem um desempenho escolar mais frágil e mais problemas no ajustamento socioemocional do que as não institucionalizadas;
- ii. as crianças mais velhas apresentem menos problemas de ajustamento socioemocional e melhor desempenho escolar do que as mais novas;
- iii. as crianças do sexo feminino apresentem um melhor desempenho escolar do que as do sexo masculino;

iv. os problemas de internalização sejam mais frequentes no sexo feminino e os problemas de externalização no sexo masculino;

v. a institucionalização tenha um efeito positivo nos problemas de ajustamento socioemocional;

vi. a idade tenha um efeito positivo estatisticamente significativo nos problemas de ajustamento socioemocional (i.e., nos problemas de internalização e problemas de externalização);

vii. o sexo tenha um efeito estatisticamente significativo no ajustamento socioemocional (i.e., assumindo que os problemas de internalização serão mais frequentes no sexo feminino e os problemas de externalização no masculino),

viii. o desempenho escolar tenha um efeito negativo estatisticamente significativo nos problemas de ajustamento socioemocional (i.e., problemas de internalização e problemas de externalização).

Aprofundar a compreensão sobre os efeitos da institucionalização afigura-se relevante, quer do ponto de vista clínico, quer político e social, uma vez que se configura como oportunidade de refletir sobre a qualidade das práticas institucionais e sobre a forma como podem contribuir para tornar o acolhimento residencial mais protetor para as crianças e jovens em risco.

Método

Participantes

Participaram, neste estudo, 92 crianças (45 institucionalizadas e 47 não institucionalizadas) entre os 6 e os 10 anos ($M = 8.20$; $DP = 1,00$). As crianças institucionalizadas (23 meninos e 22 meninas) encontravam-se a residir em Centros de Acolhimento Temporários (CAT) e Lares de Infância e Juventude (LIJ) dos distritos de Braga, Viana do Castelo, Porto e Aveiro. Por decisão judicial, e na sequência da sua sinalização prévia

devido a mau-trato e/ou negligência, foram retiradas à família biológica e acolhidas em instituições. A presença de atraso desenvolvimental, identificado com o suporte da equipa técnica das instituições, foi considerada como critério de exclusão. Adicionalmente, foram retiradas cinco crianças da amostra, porque foram adotadas, ou retornaram à família biológica, durante o período em que decorreu a recolha de dados.

Relativamente ao tempo de institucionalização vinte e quatro crianças (57%) encontravam-se institucionalizadas há mais de um ano. Dezoito (43%) residiam na instituição, há menos de um ano. A recolha desta informação relativamente a três crianças não foi exequível. Relativamente ao tipo de abuso experienciado, duas (4%) tinham sido vítimas de mau-trato emocional, 23 (46%) de negligência, quatro (8%) de mau-trato físico e emocional e 16 (32%) de mau-trato físico e negligência.

As crianças não institucionalizadas (24 do sexo masculino e 23 do sexo feminino) residiam com a família biológica. De acordo com a informação fornecida pela equipa técnica, nos seus processos, não constava qualquer registo de abuso e/ou negligência. O recrutamento das crianças foi realizado em agrupamentos de escolas do distrito do Porto. A identificação e exclusão da amostra das crianças com história de abuso ou negligência, a par daquelas que apresentavam atraso desenvolvimental, foi efetuada com o auxílio das/os docentes. Em virtude da mudança de escola e/ou à não autorização das/os encarregadas/os de participação no estudo, três crianças foram excluídas da amostra.

Os dois grupos distribuem-se homogeneamente em função da idade (institucionalizadas: $M = 8.2$, $DP = 1$; não institucionalizadas: $M = 8.4$, $DP = 1$) e ao sexo. Foram mobilizados esforços para controlar o nível de escolaridade dos pais, ou substitutos, enquanto indicador do nível socioeconómico (NSE) (Lerner et al., 2015). Contudo as diferenças na escolaridade dos pais das crianças institucionalizadas ($M = 4.93$, $DP = 3$) e não institucionalizadas ($M = 7.4$, $DP = 3$) são significativas, $t(90) = -3.93$, $p < .001$.

Instrumentos

Dados sociodemográficos

Para recolher informação sociodemográfica, foi administrado um questionário com versões diferentes em função do grupo de crianças. Estes questionários incluíam questões que versavam sobre os dados identificatórios e familiares. A versão para crianças institucionalizadas integrava um conjunto de questões adicionais, que diziam respeito ao processo de institucionalização, ao contacto com a família biológica, à rede de suporte social (formal e informal) e à história médica (doenças/problemas físicos).

Ajustamento socioemocional

O ajustamento socioemocional foi avaliado com recurso à versão para professoras/es do Questionário de Capacidades e Dificuldades, a versão portuguesa do Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997). Este questionário de rastreio comportamental dirige-se a crianças e adolescentes entre os 4 e os 17 anos de idade. Foi adaptado à população portuguesa por Fleitlich et al. (2004).

Integra 25 itens, que se encontram organizados em cinco escalas: Sintomas Emocionais (e.g., Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a.), Problemas de Comportamento (e.g., Rouba em casa, escola ou outro lugar.), Hiperatividade/Desatenção (e.g., É irrequieto/a, mexido/a, nunca para quieto/a.), Problemas de Relacionamento com os Pares (e.g., “As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a”) e Comportamento Pró-Social (e.g., Tem pelo menos um bom amigo/boa amiga.). Cada escala inclui cinco itens, avaliados numa escala de Likert de três pontos (0 = *não é verdade* a 2 = *é muito verdade*). A Pontuação Total de Dificuldades é obtida a partir do somatório da pontuação das primeiras quatro escalas, não sendo a pontuação da escala de Comportamento Pró-Social incluída neste cálculo.

A par dos itens respeitantes às cinco escalas referidas, o SDQ abrange cinco questões complementares, que aferem a perceção da/o professora/or sobre a cronicidade, o grau de sofrimento gerado pelas dificuldades e o seu impacto na aprendizagem escolar e no relacionamento com os pares. Estes itens adicionais não foram considerados no estudo corrente, uma vez que este se centrou nos problemas socioemocionais apresentados pelas crianças, e não sobre a cronicidade ou impacto destas fragilidades no seu funcionamento nos diversos contextos vivenciais.

A evidência que suporta a validade de constructo e discriminante do SDQ mostra que se trata de um uma medida eficaz na identificação de fragilidades no domínio socioemocional, que se configuram como percursos da estruturação de psicopatologia ou como indicadores da sua presença (Goodman, 2001). Relativamente à consistência interna, no presente estudo, foram obtidos os seguintes resultados: Problemas Emocionais ($\alpha = .77$), Problemas de Comportamento ($\alpha = .74$), Hiperatividade e Desatenção ($\alpha = .83$), Problemas de Relacionamento com os Pares ($\alpha = .57$), Comportamentos Pró-Sociais ($\alpha = .81$) e Pontuação Total de Dificuldades ($\alpha = .85$). Estes resultados são coerentes com os da investigação existente, viabilizando a contribuindo para validar as propriedades psicométricas do instrumento (Stone et al., 2015; Stone et al., 2010).

Desempenho escolar

O desempenho escolar foi avaliado com recurso à Escala de Competência Académica da versão portuguesa do Social Skills Rating System – Teacher Form (SSRS-T) (Gresham et al., 1990; Lemos & Meneses, 2002). O SSRS avalia os comportamentos sociais de crianças e adolescentes entre os 3 e os 18 anos. Integra três escalas: Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Académica. No estudo corrente, foi utilizada apenas a escala de Competência Académica. Esta escala integra seis itens, aferidos numa escala de Likert de cinco pontos (1 = *pior do que a média* a 5 = *melhor do que a média*). Estes itens incidem sobre

o desempenho escolar, quando comparada/o com os pares, o desempenho intelectual, quando comparada/o com os pares, as competências matemáticas, considerando o esperado para o nível de escolaridade, o desempenho na Matemática, quando comparada/o com os pares, competências na leitura/Português, quando comparada/o com os pares, e o desempenho na leitura/Português, considerando o esperado para o nível de escolaridade. A pontuação total de desempenho na Matemática e Português, respetivamente, foi obtida através do somatório das pontuações referentes às competências e desempenho na leitura/Português. O alfa de Cronbach obtido para a escala de Competência Académica é excelente ($\alpha = .97$).

Procedimento

O projeto em que se enquadra este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, uma vez que o seu desenho e implementação decorreram neste contexto. Foi desenhado tendo em conta as recomendações da Declaração de Helsínquia. Preservou-se, por isso, a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos.

Os CAT e LIJ que colaboraram neste estudo foram selecionados com recurso a uma lista de instituições do Instituto da Segurança Social do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. As/Os diretoras/es técnicas/os das instituições pertencentes aos distritos geograficamente mais próximos foram contactadas/os telefonicamente. Deste modo, inicialmente, foram contactadas as instituições do distrito do Porto e, posteriormente, as do distrito de Braga, Aveiro e Viana do Castelo. O telefónico efetuado teve como intuito apresentar os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos implicados. Foram, depois, enviados à direção da instituição, por e-mail, um documento de pedido de autorização e uma declaração de consentimento informado dirigido às/aos responsáveis legais das crianças para assinar. Nestes dois documentos, constavam os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos mobilizados.

As crianças não institucionalizadas foram recrutadas em agrupamentos de escolas do distrito do Porto. Foi realizado um contacto telefónico com a equipa diretiva do agrupamento de escolas, com o propósito de apresentar os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos requeridos. Na sequência deste contacto, foi enviado, por e-mail, um documento de pedido de autorização, dirigido à/ao diretora/or do agrupamento, com estrutura e conteúdo semelhante ao documento enviado às direções dos CAT e LIJ. As/Os professoras/es titulares de turma mediaram a comunicação com as/os encarregadas/os de educação, tendo-lhes solicitado a análise e assinatura das declarações de consentimento informado. Foi pedido às/aos docentes que identificassem as crianças cujos pais não eram escolarizados, ou que tinham um a nove anos de escolaridade, com vista a preservar a homogeneidade da amostra relativamente ao nível de escolaridade dos pais. Não obstante os esforços encetados, foi necessário ajustar este critério, devido à dificuldade em identificar crianças que reunissem todas as características requeridas. Por conseguinte, e como referido, participaram, neste estudo, crianças cujos pais tinham menos de 12 anos de escolaridade.

No grupo de crianças institucionalizadas, foi solicitado às/aos cuidadoras/es das instituições o preenchimento dos questionários. Este preenchimento foi assegurado pelas/os professoras/es, no grupo de crianças não institucionalizadas.

No caso das crianças institucionalizadas, foram selecionadas/os as/os cuidadoras/es das instituições como informadoras/es, uma vez que se tratavam das figuras com quem as crianças tinha um relacionamento mais próximo. Acresce que as famílias biológicas estavam, frequentemente, indisponíveis, ou não tinham qualquer contacto com as crianças. Adicionalmente, devido a constrangimentos legais, o contacto com as/os professoras/es das crianças nem sempre foi exequível, por depender da mediação da instituição. Quanto às crianças não institucionalizadas, a seleção das/os professoras/es como respondentes teve como objetivo conseguir uma homogeneizar os informadores.

Os questionários foram apresentados em papel e lápis. O processo de resposta aos mesmos durou cerca de 15 minutos.

Análise estatística

A análise de dados foi efetuada com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences 27.0* (SPSS 27.0). Inicialmente, aferiu-se se as variáveis em estudo cumpriam o pressuposto da normalidade, com recurso ao teste de normalidade de Kolmogorov – Smirnov. Dado que as variáveis violavam este pressuposto, recorreu-se a testes não paramétricos.

Recorreu-se ao teste *U* de Mann Whitney, para aferir se existiam diferenças no desempenho escolar e nos indicadores do ajustamento socioemocional (i.e., problemas de internalização, problemas de externalização e no total de problemas do SDQ), entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas e entre os diferentes grupos etários (6-8 anos versus 9-10 anos).

Foram realizadas análises comparativas, por forma a verificar se existiam diferenças entre as crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, no que respeita ao desempenho escolar.

Posteriormente, foram efetuadas análises de correlação, com recurso ao coeficiente de correlação de Spearman, a alternativa não paramétrica ao coeficiente correlação de Pearson (Field, 2018), a fim de verificar a existência de associações entre o desempenho escolar e os indicadores do ajustamento socioemocional.

Resultados

Diferenças no desempenho escolar e nos indicadores do ajustamento socioemocional entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar e nos indicadores do ajustamento socioemocional (i.e., pontuação total de problemas, problemas de externalização e de internalização do SDQ) (ver tabela 1).

Tabela 1

Diferenças no desempenho escolar e nos indicadores de ajustamento socioemocional entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas

	Grupo	Mdn	Média dos postos	Soma dos postos	Z	U	p
Desempenho escolar	Não institucionalizadas	3.0	49.29	2366	-1.50	873	.54
	Institucionalizadas	2.75	41.17	1729			
Total de Problemas	Não institucionalizadas	10.0	45.89	2202	-.23	1027	.82
	Institucionalizadas	11.0	47.17	2076			
Internalização	Não institucionalizadas	2.0	46.31	2223	-.07	1047	.94
	Institucionalizadas	2.0	46.70	2055			
Externalização	Não institucionalizadas	3.50	46.34	2225	-.06	1049	.95
	Institucionalizadas	3.50	46.67	2054			

Diferenças em função da idade

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos etários (i.e., 6-8 anos e 9-10 anos), no que respeita ao desempenho escolar e aos indicadores de ajustamento socioemocional (i.e., pontuação total de problemas, problemas de externalização e problemas de internalização) (ver tabela 2).

Tabela 2

Diferenças no desempenho escolar e nos indicadores do ajustamento socioemocional em função do grupo etário (6-8 anos versus 9-10 anos)

	Grupos etários	Mdn	Média Dos Postos	Soma dos postos	Z	U	p
Desempenho escolar	6-8 anos	3.0	47	2350	-.62	925	.54
	9-10 anos	3.0	43.63	1745			
Total de Problemas	6-8 anos	11.0	48.88	2493	-1.18	873	.24
	9-10 anos	10.0	42.33	1693			
Internalização	6-8 anos	2.0	46.52	2373	-.21	994	.83
	9-10 anos	2.0	45.34	1814			
Externalização	6-8 anos	4.0	48.94	2496	-1.20	870	.23
	9-10 anos	3.30	42.25	1690			

Diferenças em função do sexo

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos, no desempenho escolar e nos indicadores de ajustamento socioemocional (ver tabela 3).

Tabela 3

Diferenças no desempenho escolar e nos indicadores do ajustamento socioemocional em função do sexo

	Sexo	Mdn	Média dos postos	Soma dos postos	Z	U	p
Desempenho escolar	Masculino	3.0	44.32	2039	-1.78	958	.08
	Feminino	3.0	46.74	2057			
Total de Problemas	Masculino	10.0	43.14	1985	-1.21	904	.23
	Feminino	11.0	49.86	2294			
Internalização	Masculino	1.50	41.98	1931	-1.63	850	.10
	Feminino	2.0	51.02	2347			
Externalização	Masculino	3.50	45.63	2099	-.31	1018	.75
	Feminino	3.50	47.37	2179			

Associações entre o desempenho escolar e os indicadores do ajustamento socioemocional

Não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre o desempenho escolar e os indicadores de ajustamento socioemocional (ver tabela 4), o que inviabilizou a construção dos modelos de regressão previstos no desenho deste estudo.

Tabela 4

Correlações de Spearman entre o desempenho escolar e os indicadores de ajustamento socioemocional

Variáveis	1.	2.	3.	4.	5.
1. Desempenho escolar	1				
2. Total de Problemas	.13	1			
3. Internalização	.01	.67*	1		
4. Externalização	.16	.86**	.26*	1	
5. Idade	-.02	-.09	-.05	-.08	1

*Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$*

Discussão

O presente estudo teve como objetivo aferir o potencial efeito da institucionalização, do desempenho escolar, da idade e do sexo no ajustamento socioemocional. Pretendia-se, também, verificar se existiam diferenças entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, no que respeita ao desempenho escolar e aos indicadores do ajustamento socioemocional. A par dos objetivos referidos, procurou perceber-se se existiam diferenças no desempenho escolar e nos indicadores do ajustamento socioemocional, em função da idade e do sexo.

Diferenças no desempenho escolar e nos indicadores do ajustamento socioemocional entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas

Contrariamente ao esperado, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas no desempenho escolar. Estes resultados não corroboram os resultados dos estudos que mostram que crianças institucionalizadas tendem a apresentar maior probabilidade de evidenciar um rendimento escolar frágil, a par de insucesso e abandono escolar (Berridge, 2012; Ferguson & Wolkow, 2012; Gharabaghi, 2011; Juffer et al., 2011; Kääriälä et al., 2018; Lagerlöf, 2016; Maclean et

al., 2017; Montserrat et al., 2013; O'Higgins et al., 2015). Este resultado pode ser explicado, quer pelo número reduzido de sujeitos da amostra, quer pelo facto de a escala utilizada para avaliar o desempenho escolar ser algo limitada. Com efeito, a escala de Competência Académica da forma para professores do SSRS incide apenas sobre a comparação do desempenho escolar global e nas disciplinas de Português e de Matemática com o desempenho da turma e com o que seria esperado para o ano de escolaridade. Desta forma, não permite aferir indicadores mais finos do desempenho escolar, como os associados a processos específicos de leitura e de escrita (e.g., fluência leitora; compreensão leitora; competências de produção escrita; ortografia) e às competências matemáticas (i.e., domínio de factos aritméticos; cálculo mental; raciocínio lógico aplicado à resolução de problemas). Não viabiliza de igual modo, a obtenção de informação sobre o desempenho da criança na área disciplinar de Estudo do Meio e nas atividades de enriquecimento curricular, que se configuram, também, como importantes indicadores do desempenho escolar.

Da mesma forma, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos indicadores de ajustamento socioemocional entre os dois grupos de crianças, o que não suporta, mais uma vez, os resultados da investigação (Calcing & Benetti, 2014; Zeanah et al., 2009). Estes resultados podem ser explicados pelo facto de as crianças institucionalizadas terem sido, repetidamente, expostas a experiências adversas, o que, possivelmente, as levou a desenvolver estratégias de regulação emocional, que lhes permitiram reduzir o impacto negativo dessas experiências sobre elas (Clyman, 2003; Cordovil et al., 2011), protegendo-as face ao desenvolvimento de psicopatologia. Acresce o facto de que estas crianças podem ter encontrado na instituição um contexto relacional percecionado como securizante e promotor do seu desenvolvimento e resiliência (Corval et al., 2017; Knorth et al., 2008), que se configurou como experiência desconfirmatória na sua trajetória de desenvolvimento. Com efeito, apesar de os efeitos negativos da institucionalização se encontrarem amplamente

descritos, diversos estudos enfatizam os potenciais benefícios que podem decorrer da experiência de institucionalização (e.g., Perry et al., 2019; Porter et al., 2020).

Para explicar o impacto positivo do processo de institucionalização, podem contribuir, por exemplo, a natureza das práticas institucionais e as intervenções realizadas junto das crianças (Cameron & Das, 2019; Cox et al., 2018; Green et al., 2017; Liddle et al., 2018; Marvin et al., 2017; Sinclair et al., 2016). As formações ministradas junto das equipas técnicas das instituições, bem como as mudanças introduzidas nas práticas no contexto das mesmas, estão positivamente associadas a resultados desenvolvimentais positivos nas dimensões emocional, social e cognitiva (Chernego et al., 2018; Hermenau et al., 2017), bem como a níveis superiores de bem-estar subjetivo reportados pelas crianças (Orúzar et al., 2019). Por conseguinte, embora uma parte substancial dos estudos mostre que as crianças institucionalizadas estão em desvantagem, em diferentes domínios do desenvolvimento, em comparação com as não institucionalizadas, a evidência suporta, também, a importância da qualidade das práticas institucionais no desenvolvimento, ajustamento socioemocional e bem-estar das crianças (Porter et al., 2020).

Diferenças no desempenho escolar e no ajustamento socioemocional em função da idade

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos etários (i.e., 6 a 8 anos *versus* 9 a 10 anos), no que respeita ao desempenho escolar e aos indicadores de ajustamento socioemocional. Estes resultados não são consistentes com a investigação que mostra que a idade está positivamente associada ao desempenho escolar (Cadório, 2013; Vlachos & Papadimitriou 2015) e que a maturação nos diferentes domínios de desenvolvimento da criança funciona como fator de proteção face à emergência de fragilidades na esfera socioemocional e à estruturação de psicopatologia (Denham et al., 2003; Lewis, 2000; 2014). A reduzida dimensão amostral e o reduzido intervalo etário dos participantes, que inviabiliza a identificação de algumas especificidades desenvolvimentais, contribuem,

possivelmente, para justificar os resultados obtidos. Além disso, o facto de o desempenho escolar e o ajustamento socioemocional terem sido avaliados tendo por referência a percepção de informadoras/es distintas/os nos dois grupos de crianças pode explicar estes resultados. Com efeito, as/os cuidadoras/es das instituições e as/os professoras/es observam as crianças em contextos marcadamente heterogéneos, o que dificulta a comparação das suas percepções sobre o funcionamento das crianças, quer no domínio socioemocional, quer no desempenho escolar.

Diferenças no desempenho escolar e no ajustamento socioemocional em função do sexo

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função do sexo no desempenho escolar e nos indicadores de ajustamento socioemocional. Estes resultados são dissonantes face à literatura que mostra que o desempenho escolar frágil é mais comum no sexo masculino do que no feminino (Meister et al., 2001; Osti & Martinelli, 2014). Não suportam, também, a investigação que documenta a maior frequência dos problemas de externalização no sexo masculino do que no feminino e a tendência inversa, no que respeita aos problemas de internalização (Kramer et al., 2008). A par da reduzida dimensão amostral e de terem sido consideradas as percepções de informadoras/es distintas/os nos dois grupos de crianças, uma das explicações passíveis de avançar para justificar estes resultados prende-se com o facto de as diferenças entre o desempenho escolar e no ajustamento socioemocional poderem estar relacionadas com outras variáveis que não o sexo das crianças, como o tempo de institucionalização e/ou o tipo de mau-trato sofrido. Adicionalmente, o facto de não terem sido controladas variáveis, como eventuais acompanhamentos clínicos (e.g., acompanhamento psicológico ou em pedopsiquiatria) e escolares (e.g., medidas educativas de suporte à aprendizagem, como apoio em pequeno grupo, ou individualizado; adequações curriculares; adaptações ao processo de avaliação) de que as crianças possam ter beneficiado pode, também, contribuir para explicar os resultados obtidos.

Associações entre o desempenho escolar e os indicadores do ajustamento socioemocional

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho escolar e os indicadores do ajustamento socioemocional. Estes resultados não corroboram a investigação que documenta a existência de uma associação entre o frágil desempenho escolar e a presença de vulnerabilidades na esfera socioemocional, (Breslau et al., 2009; Ferreira & Marturano, 2002; Gonçalves, 2009; Joffe & Black, 2012; Millones et al., 2015; Vaughn et al., 2015). Na linha dos argumentos mobilizados para justificar os resultados das análises comparativas, as limitações metodológicas referidas, a par da ausência de controlo de variáveis, como os potenciais acompanhamentos clínicos e as medidas educativas de que as crianças se encontravam a usufruir podem contribuir para explicar estes resultados.

Limitações e sugestões para investigação futura

O estudo corrente apresenta algumas limitações, entre as quais se destacam a reduzida dimensão da amostra e a sua não representatividade geográfica. Em estudos futuros, é importante ampliar a dimensão da amostra e acautelar que integra crianças provenientes de todos os distritos de Portugal. O aumento da dimensão amostral permitirá a realização de análises comparativas em função de variáveis, como o tipo de mau-trato e o tempo de institucionalização.

O facto de ter sido considerada a perceção de diferentes informadoras/es para cada um dos grupos, configura-se, também, como limitação deste estudo. Por conseguinte, em futuros estudos, é fundamental ter como referência as/os mesmas/os informadoras/es para os dois grupos. Acresce que poderá ser importante complementar a informação recolhida através da administração dos questionários mobilizados no contexto deste estudo com outras estratégias de avaliação psicológica, como a entrevista ou a observação. Estas estratégias permitirão avaliar, de forma mais aprofundada, o funcionamento das crianças, quer na esfera socioemocional, quer no desempenho escolar.

Conclusão

O impacto nocivo da institucionalização no desempenho escolar e no ajustamento socioemocional encontra-se amplamente documentado na literatura (Berridge, 2007; Connelly & Chakrabarti, 2008; Forrester et al., 2009; Goddard, 2000; Juffer et al., 2011; Kääriälä et al., 2018; Lagerlof, 2016; Maclean et al., 2017; Montserrat et al., 2013; O’Higgins et al., 2015; Stone, 2007). O mesmo acontece com o efeito do desempenho escolar no ajustamento socioemocional (Bryant et al., 2003; Joffe & Black, 2012; Millones et al., 2015; Vaughn et al., 2015). Porém, é ainda escassa a investigação que explora o efeito do desempenho escolar no ajustamento socioemocional em crianças institucionalizadas. Para aprofundar a compreensão sobre este efeito, o presente teve como objetivo analisar o potencial efeito da institucionalização, do desempenho escolar, da idade e do sexo no ajustamento socioemocional de crianças institucionalizadas e não institucionalizadas.

Não obstante as limitações metodológicas referidas que contribuem para explicar o facto de não terem sido observados resultados estatisticamente significativos nas análises comparativas e correlacionais realizadas, este estudo aponta para o potencial efeito desconfirmatório da experiência de institucionalização. Mostra que o acolhimento residencial pode proporcionar às crianças a construção de relações securizantes e um conjunto de rotinas estruturadas que funcionem como fator de proteção e as alavanquem ao seu desenvolvimento.

Afigura-se, por isso, fundamental desenhar intervenções dirigidas à promoção de práticas institucionais que contribuam para que a experiência de institucionalização seja promotora da resiliência das crianças.

Referências

- Aber, J.L., Allen, J.P., Carlson, V., & Cicchetti, D. (1989). The effects of maltreatment on development during early childhood: Recent studies and their theoretical, clinical, and policy implications. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences* (pp. 579– 619). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511665707.019>
- Achenbach, T. M., Howell, H. C., Quay, H. C., Conners, C. K., & Bates, J. E. (1991). National survey of problems and competencies among four-to-sixteen-year-olds: Parents' reports for normative and clinical samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56(3), 1–131. <https://doi.org/10.2307/1166156>
- Achenbach, T., Ivanova, M., Rescorla, L., Turner, L., & Althoff, R. (2016). Internalizing/externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(8), 647–656. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.012>
- Achenbach, T.M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(7), 1–37.
<https://doi.org/10.1037/h0093906>
- Achenbach, T.M., Howell, C.T., Quay, H.C., & Conners, C.K. (1991). National survey of problems and competencies among four- to sixteen-year-olds: Parents' reports for normative and clinical samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56(3), 1–131. <https://doi.org/10.2307/1166156>
- Águila-Otero, A., González-García, C., Bravo, A., Lázaro-Visa, S., & Del Valle, J. F. (2018). Children and young people with intellectual disability in residential childcare: Prevalence

- of mental health disorders and therapeutic interventions. *International Journal of Social Welfare*, 27(4), 337-347. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12351>
- Aguilar-Vafaie, M., Roshani, M., Hassanabadi, H., Masoudian, Z., & Afruz, G. (2011). Risk and protective factors for residential foster care adolescents. *Children and Youth Services Review*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.08.005>
- Ali, S., Yildirim, M., Hussain, S., & Vostanis, P. (2020). Self-reported mental health problems and post-traumatic growth among children in Pakistan care homes. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(1), 62-76. <https://doi.org/10.1080/02185385.2019.1710726>
- Baldwin, H., Biehal, N., Cusworth, L., Wade, J., Allgar, V., & Vostanis, P. (2019). Disentangling the effect of out-of-home care on child mental health. *Child Abuse & Neglect*, 88, 189–200. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.11.011>
- Bandeira, M., Rocha, S.S., Souza, T.M.P., Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000200009>
- Baptista, J., Belskyc, J., Marques, S., Silva, J., Martins, C., & Soares, I. (2019). Early family adversity, stability and consistency of institutional care and infant cognitive, language and motor development across the first six months of institutionalization. *Infant Behavior and Development*, 57, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101387>
- Baptista, J., Silva, J., Marques, S., Martins, C., & Soares, I. (2018). Early maltreatment and current quality of relational care predict socioemotional problems among institutionalized infants and toddlers. *Infant Mental Health Journal*, 39(6), 1-10. <https://doi.org/10.1002/imhj.21741>

- Batki, A. (2018). The impact of early institutional care on emotion regulation: studying the play narratives of post-institutionalized and early adopted children. *Early Child Development and Care*, 188, 1801–1815. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.128919>
- Berlin, M., Vinnerljung, B., Hjern, A., & Brännström, L. (2019). Educational outcomes of children from long-term foster care: Does foster parents' educational attainment matter? *Developmental Child Welfare*, 1(4), 344–359. <https://doi.org/10.1177/2516103219892274>
- Berridge, D. (2007). Theory and explanation in child welfare: Education and looked-after children. *Child and Family Social Work*, 12(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/j.13652206.2006.00446.x>
- Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned? *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1171-1175. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.032>
- Bianchi, S. H. (2005). Eventos de vida, autoeficácia e autoconceito de crianças com bom desempenho escolar e dificuldades comportamentais [Master's thesis, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto]. Repositório da Universidade de São Paulo.
- Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 39–42. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.030>
- Braet, C., Theuwis, L., van Durme, K., Vandewalle, J., Vandevivere, E., Wante, L., Moens, E., Verbeken, S., & Goossens, L. (2014). Emotion regulation in children with emotional problems. *Cognitive Therapy and Research*, 38(5), 493-504. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9616-x>

- Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V., & Schweitzer, J. (2009). The impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school. *Pediatrics*, *123*(6), 1472-1476. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1406>
- Brito, L., O., Ambiel, R. A. M., Pacanaro, S., V., Grisard, E., Alves, G., A., S., Sant, I., Rabelo, A., & Leme, I., F., A. (2012). Relação das variáveis idade e escolaridade com desempenho escolar de estudantes de ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, *11*(1), 83-93.
- Browne, K., Hamilton-Giachritsis, C., & Johnson, R. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence & Abuse*, *7*(1), 1-26. <https://doi.org/10.1177/1524838005283696>
- Bryant, A. L., Schulenberg, J. E., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Johnston, L. D. (2003). How Academic Achievement, Attitudes, and Behaviors Relate to the Course of Substance Use During Adolescence: A 6-Year, Multiwave National Longitudinal Study. *Journal of Research on Adolescence*, *13*(3), 361-397. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1303005>
- Cadório, I. R. (2013). Análise do desenvolvimento linguístico de crianças em idade escolar [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/12508>
- Calcing, J & Benetti, S. P. C. (2014). Caracterização da Saúde Mental em Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional. *Psico*, *45*(4), 559-567. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.4.13629>
- Calvin, C. M., Batty, G. D., Der, G., Brett, C. E., Taylor, A., Pattie, A., Cukic, I., & Deary, I. J. (2017). Childhood intelligence in relation to major causes of death in 68 year follow-up: Prospective population study. *BMJ (Online)*, *357*(June), 1-14. <https://doi.org/10.1136/bmj.j2708>

- Campbell, S.B., Shaw, D.S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467–488. <https://doi.org/10.1017/s0954579400003114>
- Campos, J., Barbosa-Ducharne, M., Dias, P., & Rodrigues, S. (2019). Saúde mental de crianças e adolescentes portuguesas em acolhimento residencial. *Configurações*, 23, 105-122. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.7116>
- Campos, J., Barbosa-Ducharne, M., Dias, P., Rodrigues, S., Martins, A. C., & Leal, M. (2019). Emotional and behavioral problems and psychosocial skills in adolescents in residential care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36, 237-246. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0594-9>
- Capellini, A. S., Tonelotto J. M. F., & Ciasca S. M. (2004). Medidas de desempenho escolar: Avaliação formal e opinião de professores. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 79-90. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2004000200006>
- Cardona, J., Manes, F., Escobar, J., López, J., & Ibáñez, A. (2012). Potential consequences of abandonment in preschool-age: Neuropsychological findings in institutionalized children. *Behavioural Neurology*, 25(4), 291-301. <https://doi.org/10.3233/BEN-2012-110205>
- Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia, Ciência e Reflexão*, 16(3), 427-434. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300002>
- Carr, A., Duff, H., & Craddock, F. (2020). A systematic review of reviews of the outcome of severe neglect in underresourced childcare institutions. *Trauma, Violence, & Abuse*, 21(3), 484–497. <https://doi.org/10.1177/1524838018777788>

- Carvalho, M.P. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, 34, (121), 11-40. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100002>
- Carvalho, M. J. L. (2013). *Sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, T., & Manita, C. (2010, fevereiro). Percepções de crianças e adolescentes institucionalizados sobre o processo de institucionalização e a experiência na instituição. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. <https://repositorioaberto.up.pt/handle/10216/6446>
- Cameron, R. J. S., & Das, R. K. (2019). Empowering residential caregivers of assisted youth: The impact of the professional day care model of emotional warmth. *British Journal of Social Work*, 49(7), 1893-1912. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy125>
- Casper, D., & Card, N. (2016). Overt and relational victimization: A meta-analytic review of their overlap and associations with social-psychological adjustment. *Child Development*, 88(2), 466–483. <https://doi.org/10.1111/cdev.12621>
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735–765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Chernego, D. I., McCall, R. B., Wanless, S. B., Groark, C. J., Vasilyeva, M.J., Palmov O. I., Nikiforova, N. V., Muhamedrahimov, R. J. (2018). The effect of a Socio-Emotional intervention on the Development of Preterm Infantes in Institutions. *Infants & Young Children*, 31(1), 37-52. <https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000108>
- Cia, F. & Costa, C. S. L. (2012). Desempenho académico nas séries do ensino fundamental: Relação com o desenvolvimento social. *Psicologia Argumento*, 30(68), 109-120.

- Cicchetti, D., & Rogosch, F.A. (2001). The impact of child maltreatment and psychopathology on neuroendocrine functioning. *Development and Psychopathology*, 13, 783–804. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11771908>.
- Clyman, R.B. (2003). Portrayals in maltreated children's play narratives: Representations or emotion regulation. In R. Emde, D. Wolf & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur story stem battery and parent-child narratives* (pp. 201–221). New York, NY: Oxford University Press.
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2021). *Relatório de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens*.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological bulletin*, 143(9), 939–991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Connelly, G., & Chakrabarti, M. (2008). Improving the educational experience of children and young people in public care: A Scottish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 347–361. <https://doi.org/10.1080/13603110601156558>
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., DeRosa, R., Hubbard, R., Liautaud, J., Olafson, E., Kagan, R., Mallah, K. & Kolk, B. (2017). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, 35(5), 390-398. <https://doi.org/10.3928/00485713-20050501-05>
- Cordovil, C., Crujo, M., Vilaric, P., & Da Silva, P.C. (2011). Resilience in institutionalized children and adolescents. *Acta Medica Portuguesa*, 24, 413–418.
- Corval, R., Belsky, J., Baptista, J., Oliveira, P., Mesquita, A., & Soares, I. (2017). Inhibited attachment disordered behavior in institutionalized preschool children: links with early

- and current relational experiences. *Attachment & Human Development*, 19(6), 598–612.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1342172>
- Cox, R., Skouteris, H., Matthew Fuller-Tyszkiewicz, McCabe, M., Watson, B., Fredrickson, J., Jones, A.D., Omerogullari, S., Stanton, K., Bromfield, L., & Hardy, L.L. (2018). A Qualitative Exploration of Coordinators' and Caregivers' Perceptions on Healthy Eating, Active Living (CURA) Home Care Program. *Child Abuse Review*, 27(2), 122–136.
<https://doi.org/10.1002/car.2453>
- Dal'Igna, M. C. (2007). Desempenho escolar de meninos e meninas: Há diferença? *Educação em Revista*, 46, 241-267. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200010>
- Davidson, R. J., Lewis, D. A., Alloy, L. B., Amaral, D. G., Bush, G., Cohen, J. D., Drevets, W. C., Farah, M. J., Kagan, J., McClelland, J. L., Nolen-Hoeksema, S., & Peterson, B. S. (2002). Neural and behavioral substrates of mood and mood regulation. *Biological Psychiatry*, 52(6), 478–502. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(02\)01458-0](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(02)01458-0)
- Decreto-Lei n.º 147/1999 da Assembleia da República. (1999). Diário da República: I série, n.º 204. <https://files.dre.pt/1s/1999/09/204a00/61156132.pdf>
- D'Abreu, L. C. F. & Maturano, E. M. (2010). Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: Uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Estudos em Psicologia*, 15 (1), 43-51.
<https://doi.org/10.1590/S1413294X2010000100006>
- Delgado, P. & Gersão, E. (2018). O acolhimento de crianças e jovens no novo quadro legal: Novos discursos, novas práticas? *Análise Social*, 226, 112-134.
<https://doi.org/10.31447/AS00032573.2018226.05>
- Dell'Aglio, D. D., & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 351–357.
<https://doi.org/10.1590/s0102-79722004000300008>

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Desmond, C., Watt, K., Saha, A., Huang, J., & Lu, C. (2020). Prevalence and number of children living in institutional care: Global, regional, and country estimates. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 370-377. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)300225](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)300225)
- Dunn, J., Cheng, H., O'Connor, T. G., & Bridges, L. (2004). Children's perspectives on their relationships with their non-resident fathers: Influences, outcomes and implications. *Journal of Child and Psychology and Psychiatry*, 47(3), 553-566. <https://doi.org/10.1111/j.14697610.2004.00245.x>
- Eisenberg, N., Gershoff, E.T., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Cumberland, A.J., Losoya, S.H., & Murphy, B.C. (2001). Mothers' emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37(4), 475–490. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.475>
- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 10(3), 303-329. <https://doi.org/10.1086/499670>
- Elias, L. C. S. (2003). Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados: caracterização e intervenção [Master's thesis, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto]. Repositório da Universidade de São Paulo.
- Eurydice. (2012). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual na Europa*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. <https://doi.org/10.2797/51375>

- Erol, N., Simsek, Z., Oskay, A., & Munir, K. (2017). Divergent developmental pathways of children and adolescents reared in long-term residential protective care in Turkey. *Child Maltreatment in Residential Care*, (pp. 241-267). <https://doi.org/10.1007/978331957990012>
- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342–1396. <https://doi.org/10.1037/a0031808>
- Fantuzzo, J., & Perlman, S. (2007). The unique impact of out-of-home placement and the mediating effects of child maltreatment and homelessness on early school success. *Children and Youth Services Review*, 29(7), 941-960. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.11.003>
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 259-266. <https://doi.org/10.1590/S1413-737220090002000006>
- Ferguson, H., & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1143– 1149. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.034>
- Fernández-Daza, M., & Fernández-Parra, A. (2017). Problemas de comportamiento, problemas emocionales y de atención en niños y adolescentes que viven en acogimiento residencial. *Psychologia*, 11(1), 57-70. <https://doi.org/10.21500/19002386.3102>
- Ferreira, M., & Marturano, E. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas de Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100005>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5^a Ed.). Sage Publications.

- Fleitlich, B., Loureiro, M. J., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2004). Portuguese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). <http://www.sdqinfo.com/d23a.html>
- Forrester, D., Goodman, K., Cocker, C., Binnie, C., & Jensch, G. (2009). What is the impact of public care on children's welfare? A review of research findings from England and Wales and their policy implications. *Journal of Social Policy*, 38(3), 439-456. <https://doi.org/10.1017/S0047279409003110>
- Garcia-Molsosa, M., Collet-Sabé, J., & Montserrat, C. (2021). What are the factors influencing the school functioning of children in residential care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 120, 105740. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105740>
- Geiger, J. M., Piel, M. H., Day, A., & Schelbe, L. (2018). A descriptive analysis of programs serving foster care alumni in higher education: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review*, 85, 287-294. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.001>
- Gequelin, J., & Carvalho, M. (2007). Escola e Comportamento Anti-Social. *Ciências & Cognição*, 11, 132-142.
- Gharabaghi, K. (2011). A culture of education: Enhancing school performance of youth living in residential group care in Ontario. *Child Welfare*, 90(1), 75-91.
- Ginige, P. Baminiwatta, A., & Jayawardana, H. (2020). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems among institutionalized children in Kandy District, Sri Lanka. *Child Abuse & Neglect*, 103(2), 104435. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104435>
- Goddard. (2000). The education of looked after children. *Child & Family Social Work*, 5(1), 79-86. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2000.00143.x>

- Gonçalves, C. (2009). A Indisciplina em Sala de Aula: Um Estudo numa escola s/ 3º Ciclo. [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1051>
- González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, I., Martín, E., Santos, I., & Del Valle, J. F. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Sreenng detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review*, 73, 100-106. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.12.011>
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.14697610.1997.tb01545.x>
- Green, J., MPH, PhD, Oman, R.F., PhD, Lu, M., PhD, & Clements-Nolle, K.D., PhD. (2017). Long-Term Improvements in Knowledge and Psychosocial Factors of a Teen Pregnancy Prevention Intervention Implemented in Group Homes. *Journal of Adolescent Health*, 60(6), 698-705. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.01.004>
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., & Service., A. G. (1990). *Social skills rating system manual*. American Guidance Service.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gunnar, M.R., Bruce, J., & Grotevant, H.D. (2000). International adoption of institutionally reared children: Research and policy. *Development and Psychopathology*, 12(4), 677–693. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004077>
- Hawkins-Rodgers, Y. (2007). Adolescents adjusting to a group home environment: A residential care model of re-organizing attachment behavior and building resiliency. *Children and Youth Services Review*, 29(9), 1131-1141. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2007.04.007>

- Helmsen, J., Koglin, U. & Petermann, F. (2012). Emotion Regulation and Aggressive Behavior in Preschoolers: The Mediating Role of Social Information Processing. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(1), 87-101. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0252-3>
- Hermenau, K., Goessmann, K., Rygaard, N.P., Landolt, M.A., & Hecker, T. (2017). Fostering child development by improving care quality: A systematic review of the effectiveness of structural interventions and caregiver training in institutional care. *Trauma, Violence and Abuse*, 18(5), 544-561. <https://doi.org/10.1177/1524838016641918>
- Herrera, I. (2018). Infancia con necesidades de apoyo y fin del acogimiento residencial: Estudio de casos de niños y niñas com diversidade funcional. *International Journal of Social Work and Welfare*, 7, 37-46. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/326481>
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127–155. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.127>
- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Santos, M. J. S., Azevedo, A. F., & Canavarro, M. C. (2013). Perturbações de comportamento externalizante em idade pré-escolar: o caso específico da perturbação de oposição. *Análise Psicológica*, 31(1):31-48. <https://doi.org/10.14417/ap.658>
- Howie, E. K., & Pate, R. R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport and Health Science*, 1(3), 160 – 169. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2012.09.003>

- Huefner, J., James, S., Ringle, J., Thompson, R., & Daly, D. (2010). Patterns of movement for youth within an integrated continuum of residential services. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 857-864. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.02.005>
- Huesmann, L. R. E. F., Dubow, L. D., Eron, L. D., & P. Boxer. (2006). Middle Childhood Family-contextual and Personal Factors as Predictors of Adult Outcomes. In A. C. Huston and M. N. Ripke (Eds.), *Developmental Contexts in Middle Childhood: Bridges to adolescence and adulthood*, (pp.62–86). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499760.005>
- Huston, A. C., & Ripke, M. N. (2006). Middle Childhood: Contexts of Development. In A. C. Huston and M. N. Ripke (Eds.), *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood*, (pp.1–22). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499760.002>
- Instituto da Segurança Social. (2021). *CASA 2020 - Caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Instituto da Segurança Social
- Jackson, S. (2007). Progress at Last? *Adoption and Fostering*, 31(1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/030857590703100101>
- Jackson, S., & Cameron, C. (2014). Improving access to further and higher education for young people in public care. *European Policy and Practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Jacob, A V. (2001). O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e auto-eficácia. [Master's thesis, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto]. Repositório da Universidade de São Paulo.
- James, S., Montgomery, S., Leslie, L., & Zhang, J. (2009). Sexual risk behaviors among youth in the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 31(9), 990-1000. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.04.014>

- Joffe, V. L., & Black, E. (2012). Social, emotional, and behavioral functioning of secondary school students with low academic and language performance: Perspectives from students, teachers, and parents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 43*(4), 461-473. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0088\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0088))
- Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H., & Palacios, J. (2011). Recuperacion de ninos y ninas tras su adopcion [Children's recovery after adoption]. *Infancia y Aprendizaje, 34*(1), 3-18. <https://doi.org/10.1174/021037011794390102>
- Kääriälä, A., Berlin, M., Lausten, M., Hiilamo, H., & Ristikari, T. (2018). Early school leaving by children in out-of-home care: A comparative study of three Nordic countries. *Children and Youth Services Review, 93*, 186-195. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.06.007>
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2004). A longitudinal study of child maltreatment, mother-child relationship quality and maladjustment: The role of self-esteem and social competence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 341-354. <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000030289.17006.5a>
- Kistner, J. A. (2009). Sex differences in child and adolescent psycho-pathology: An introduction to the special section. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38*(4), 453-459. <https://doi.org/10.1080/15374410902976387>
- Knorth, E. J., Harder, A. T., Zandberg, T., & Kendrick, A. J. (2008). Under one roof: A review and selective meta-analysis on the outcomes of residential child and youth care. *Children and Youth Services Review, 30*(2), 123-140. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2007.09.001>
- Kramer, M., Krueger, R., & Hicks, B. (2008). The role of internalizing and externalizing liability factors in accounting for gender differences in the prevalence of common

- psychopathological syndromes. *Psychological Medicine*, 38(1), 51-61.
<https://doi.org/10.1017/s0033291707001572>
- Kremer, K. P., Flower, A., Huang, J., & Vaughn, M. G. (2016). Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve models with gender and racial differences. *Children and Youth Services Review*, 67, 95–104.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.06.003>
- Kuncel, N. R., & Hezlett, S. A. (2010). Fact and fiction in cognitive ability testing for admissions and hiring decisions. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 339-345. <https://doi.org/10.1177/0963721410389459>
- Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38(4), 564-580.
<https://doi.org/10.1037/00121649.38.4.564>
- Lagerlof, H. (2016). School related resources and potential to exercise self-determination for young people in Swedish out-of-home care. *Adoption and Fostering*, 40(4), 378–391. <https://doi.org/10.1177/0308575916647660>
- Lamas, H. A. (2015). School Performance. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 351-386.
<https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Lehmann, S., & Kayed, N. (2018). Children placed in alternate care in Norway: A review of mental health needs and current official measures to meet them. *International Journal of Social Welfare*, 27, 364-371. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12323>
- Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267–274. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000300005>

- Lemstra, M. E., Nielsen, G., Rogers, M. R., Thompson, A. T., & Moraros, J. S. (2012). Risk indicators and outcomes associated with bullying in youth aged 9-15 years. *Canadian Journal of Public Health, 103*(1), 9-13. <https://doi.org/10.1007/BF03404061>
- Lerner, R.M., Johnson, S.K., Wang, J., Ferris, K.A., & Hershberg, R.M. (2015). The study of the development of civic engagement within contemporary developmental science: Theory, method, and application. *Research in Human Development, 12*(1-2), 149–156. <https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1013759>
- Lewis, M. (2000). The emergence of human emotions. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions, 2nd ed.* (pp. 265–280). Guilford Press.
- Lewis, M. (2014). *The rise of consciousness and the development of emotional life.* Guilford Press.
- Li, D., Chng, G., & Chu, C. (2019). Comparing long-term placement outcomes of residential and family foster care: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 20*(5), 653-664. <https://doi.org/10.1177/1524838017726427>
- Liddle, H.A., Dakof, G.A., Rowe, C.L., Henderson, C., Greenbaum, P., Wang, W., & Alberga, L. (2018). Multidimensional Family Therapy as a community-based alternative to residential treatment for adolescents with substance use and co-occurring mental health disorders. *Journal of Substance Abuse Treatment, 90*, 47-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2018.04.011>.
- Maclean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology, 15*(4), 853–884. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000415>
- Maclean, M. J., Taylor, C. L., & O'Donnell, M. (2017). Relationship between out-of-home care placement history characteristics and educational achievement: A population level

- linked data study. *Child Abuse & Neglect*, 70, 146-159.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.013>
- Madariaga, J.M., Arribillaga, A., & Zulaika, L.M. (2014). Components and relationships of a structural model of psychosocial adjustment in adolescence [Componentes y relaciones de un modelo estructural del ajuste psicosocial en la adolescencia]. *International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 303-310.<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.748>
- Manrique Millones, D., Flores-Mendoza, C., & Millones Rivalles, R. (2015). Intelligence in Peru: Students' results in Raven and its relationship to SES. *Intelligence*, 51, 71-78.
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.05.004>
- Manso, J., García-Baamonde, M., Alonso, M., & Barona, E. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1981-1988. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.05.024>
- Manso, J., Sánchez, M., & Alonso, M. (2009). Social adaptation and communicative competence in children in care. *Children and Youth Services Review*, 31(6), 642-648.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2008.12.004>
- Marinkovic, J., & Backovic, D. (2007). Relationship between type of placement and competencies and problem behavior of adolescents in long-term foster care. *Children and Youth Services Review*, 29(2), 216-225.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2006.08.004>
- Martín, E., González-García, C., Del Valle, J. F., & Bravo, A. (2017). Therapeutic residential care in Spain. Population treated and therapeutic coverage. *Child & Family Social Work*, 23(1), 1-7. <https://doi.org/10.1111/cfs.12374>
- Martín, E., González-García, C., Del Valle, J. F., & Bravo, A. (2020). Detection of behavioral and emotional disorders in residential child care: Using a multiinformant approach.

Children and Youth Services Review, 108, 1-6.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104588>

Martins, P. (2004). Proteção de crianças e jovens em itinerários de risco: Representações sociais, modos e espaços. [Master's thesis, Instituto de Estudos da Criança]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/3238>

Marvin, L.A., Caldarella, P., Young, E.L., & Young, K.R. (2017). Implementing Strong Teens for Adolescent Girls in Residential Treatment: A Quasi-Experimental Evaluation. *Residential Treatment for Children & Youth*, 34(3-4), 183-202. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2017.1394247>

Medeiros, P. C.; Loureiro, S. R. & Marturano, E. M. (2003). O senso de autoeficácia e o comportamento orientado para a aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 93-105. <https://doi.org/10.1590/S1413294X2003000100011>

Meister, E. K., Bruck, I., Antoniuk, S. A., Crippa, A. C., Muzzolon, S. R., Spessato, A., & Gregolin, R. (2001). Learning disabilities: Analysis of 69 children. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 59(2-B), 338-341. <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2001000300005>

Montserrat, C., & Casas, F. (2018). The education of children and adolescents in out-of home care: A problem or an opportunity? Results of a longitudinal study. *European Journal of Social Work*, 21(5), 750-763. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1318832>

Montserrat, C., Casas, F., & Bertran, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-453. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>

- Morrison, G. M., Robertson, L., Laurie, B. & Kelly, J. (2002). Protective factors related to antisocial behavior trajectories. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 277-290. <https://doi.org/10.1002/jclp.10022>
- Narusyte, J., Ropponen, A., Alexanderson, K., & Svedberg, P. (2017). Internalizing and externalizing problems in childhood and adolescence as predictors of work incapacity in young adulthood. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(9), 1159–1168. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1409-6>
- O'Higgins, A., Sebba, J., & Luke, N. (2015). What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? *Child and Family Social Work*, 20.
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: Avaliação do autoconceito. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(1), 121-128. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100015>
- Oliveira, L. de M., & Resende, A. C. (2016). Estudo de Sintomas Depressivos em Crianças sob situação de Acolhimento Institucional. *Psicologia em Pesquisa*, 10(1), 55-63. <https://dx.doi.org/10.24879/201600100010047>
- Osti, A., & Martinelli, S. C. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 49-59. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000021>
- Osti, A., & Martinelli, S. C. (2016). Perfil de estudantes encaminhados para apoio pedagógico. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(3), 168-181. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906>
- Orúzár, H., Miranda, R., Oriol, X., & Montserrat, C. (2019). Selfcontrol and subjective-wellbeing of adolescents in residential care: The moderator role of experienced happiness and daily-life activities with caregivers. *Children and Youth Services Review*, 98, 125–131. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.12.021>

- Paiva, M., & Lourenço, A. (2010). Comportamentos Disruptivos e Sucesso Académico: A Importância de Variáveis Psicológicas e de Ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(2), 18-31.
- Palareti, L., & Berti, C. (2009). Different ecological perspectives for evaluating residential care outcomes: Which window for the black box? *Children and Youth Services Review*, 31(10), 1080-1085. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.07.011>
- Pecora, P. J., & O'Brien, K. (2019). Fostering Success in Education: Educational Outcomes of Students in Foster Care in United States. In Details omitted for double-blind reviewing.
- Peng, P., & Kievit, R. A. (2020). The development of academic achievement and cognitive abilities: A bidirectional perspective. *Child Development Perspectives*, 14(1), 15–20. <https://doi.org/10.1111/cdep.12352>
- Pereira, C., Cia, F., & Barham, E. (2008). Autoconceito, Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Desempenho Académico na Puberdade: Inter-relações e Diferenças Entre Sexos. *Interação em Psicologia*, 12(2), 203-213. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v12i2.7870>
- Perry, N.B., DePasquale, C.E., Fisher, P.H., & Gunnar, M.R. (2019). Comparison of Institutionally Reared and Maltreated Children on Socioemotional and Biological Functioning. *Child Maltreatment*, 24(3), 235–243. <https://doi.org/10.1177/1077559518823074>
- Pires, S. A. (2011). A Promoção da Autonomia em Jovens Institucionalizadas. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10198/6856>
- Pizato, E. C. G., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: Influência da educação infantil. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 27(1), 189-197. <http://dx.doi.org/10.1590/S010279722014000100021>.

- Price, M., Chin, M. A, Higa-McMillan, C., Kim, S., & Frueh, B. C (2013). Prevalence and internalizing problems of ethnoracially diverse victims of traditional and cyber bullying. *School Mental Health*, 5, 183-191. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9104-6>
- Porter, R.B., Mitchell, F., & Giraldi, M. (2020). Function, Quality and Outcomes of Residential Care: Rapid Evidence Review. The CELCIS
- Pullmann, M., Jacobson, J., Parker, E., Cevasco, M., Uomoto, J., Putnam, B., Benshoof, T., & Kerns, S. (2018). Tracing the pathway from mental health screening to services for children and youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 89, 340-354. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2018.04.038>
- Randsalu, L., & Laurell, L. (2017). Children in out-of-home care are at high risk of somatic, dental and mental ill health. *Acta Paediatrica*, 107(2), 301-306. <https://doi.org/10.1111/apa.14108>
- Ricardo, A., Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Motivação para a Aprendizagem da Matemática e sua relação com percepção de Clima de Sala de Aula. Trabalho apresentado em 12º Colóquio de Psicologia e Educação, In Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação: Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da Investigação e da Prática, (pp. 1153-1168). Lisboa: ISPA-Instituto Universitário.
- Ringle, J., Ingram, S., & Thompson, R. (2010). The association between length of stay in residential care and educational achievement: Results from 5 and 16-year follow-up studies. *Children and Youth Services Review*, 32(7), 974-980. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2010.03.022>
- Ripke, M. N., Huston A. C, & Casey, D. M. (2006). Low-income Children's Activity Participation as a Predictor of Psychosocial and Academic Outcomes in Middle Childhood and Adolescence. In A. C. Huston & M. N. Ripke (Eds.), *Developmental*

- Contexts in Middle Childhood Bridges to adolescence and adulthood* (pp. 260–282). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499760.014>
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychol. Bull.* 146, 324-354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Rodrigues, S. (2018). A qualidade do acolhimento residencial em Portugal: Avaliação da adequação dos serviços às necessidades das crianças e jovens institucionalizados. [Master's thesis, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/119950>
- Rodrigues, N. R. (2011). Desempenho motor e escolar em crianças de 6 a 10 anos: Um estudo associativo. [Master's thesis, Escola Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/32288>
- Romano, E., Babchishin, L., Marquis, R., & Fréchette, S. (2015). Childhood maltreatment and educational outcomes. *Trauma, Violence & Abuse*, 16(4), 418-437. <https://doi.org/10.1177/1524838014537908>.
- Sainero, A., Del Valle, J. F., & Bravo, A. (2015). Detección de problemas de salud mental en un grupo especialmente vulnerable: niños y adolescentes en acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 31(2), 472-480. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.182051>
- Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2006) Problemas Emocionais e Comportamentais Associados ao Baixo Rendimento Acadêmico. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 101-109. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100012>

- Santos, A. S. C. da S. (2010). *(In)sucesso escolar de crianças e jovens institucionalizadas* [Master's thesis, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/2997>
- Santos, L. C. & Marturano, E. M. (1999). Crianças com dificuldade de aprendizagem: Um estudo de seguimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2), 377-394. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200009>
- Sapienzal, G. & Pedromonico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*, 10(2), 209-216. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200007>
- Schatz-Stevens, J., Cockburn, B., & Lefever, J.B. (2015). Intervention implications: The links among early risk for abuse, children's regulation, and behavioral problems. *Dialog*, 18(2), 114–118.
- Schelble, J., Franks, B., & Miller, M. (2010). Emotion Dysregulation and Academic Resilience in Maltreated Children. *Child Youth Care Forum*, 39(4), 289-303. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9105-7>
- Schiff, M. & BarGil, B. (2004). Children with behavior problems: Improving elementary school teachers' skills to keep these children in class. *Children and Youth Services Review*, 26(2), 207-234. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.01.009>
- Siener, S., & Kerns, K.A. (2012). Emotion Regulation and Depressive Symptoms in Preadolescence. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(3), 414-430. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0274-x>
- Sinclair, I. (2006). Residential care in the UK. In *Enhancing the well-being of children and families through effective interventions*: Jessica Kingsley Publishers.
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: Desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio

- social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415. <https://doi.org/10.1590/S010237722010000300003>
- Soares, J., Barbosa-Ducharme, M., Palacios, J., Moreira, M., Fonseca, S., & Cruz, O. (2019). Adopted Children's social competence: The interplay between past and present influences. *Family Relations*, 68, 565–579. <https://doi.org/10.1111/fare.12391>
- Sousa, M., Cruz, S., & Cruz, O. (2020). The relationship of emotion regulation and negative lability with socioemotional adjustment in institutionalized and non-institutionalized children. *British Journal of Developmental Psychology*, 39(1), 169-189. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12361>
- Steinmayr, R., Credel, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test Anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6(52). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>
- Stone, L.L., Janssens, J.M., Vermulst, A.A., Van Der Maten, M., Engels, R.C., & Otten, R. (2015). The Strengths and Difficulties Questionnaire: Psychometric properties of the parent and teacher version in children aged 4–7. *BMC Psychol*, 3(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s40359-015-0061-8>
- Stone, L.L., Otten, R., Engels, R.C., Vermulst, A.A., & Janssens, J.M. (2010). Psychometric properties of the parent and teacher versions of the strengths and difficulties questionnaire for 4- to 12-yearolds: A review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(3), 254–274. <https://doi.org/10.1007/s10567-010-0071-2>
- Stone, S. (2007). Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: A fifteen-year review of evidence and future directions. *Children and Youth Services Review*, 29(2), 139–161. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.05.001>
- Teixeira, M. C. T. V., Seraceni, M. F. F., Suriano, R., Sant'ana, N. Z., Carreiro, L. R. R., & Paula, C. S. (2014). Fatores de proteção associados a problemas emocionais e

- comportamentais em escolares. *Estudos de Psicologia*, 31(4) 539-548.
<https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000400008>
- Tessier, N. G., O'Higgins, A., & Flynn, R. J. (2018). Neglect, educational success, and young people in out-of-home care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Child Abuse & Neglect*, 75, 115–129. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.005>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Thompson, R.A., & Lagattuta, K.H. (2006). *Feeling and understanding: early emotional development*, Hoboken, NJ: Blackwell Publishing.
- Tottenham, N., Hare, T.A., Quinn, B.T., McCarry, T.W., Nurse, M., Gilhooly, T., Casey, B.J. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental Science*, 13(1), 46–61.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00852.x>
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Turney, K., & Wildeman, C. (2016). Mental and physical health of children in foster care. *Pediatrics*, 138(5), 1-11. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1118>
- Van IJzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Duschinsky, R., Fox, N. A., Goldman, P. S., Gunnar, M. R., Johnson, D. E., Nelson, C. A., Reijman, S., Skinner, G. C. M., Zeanah, C. H., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2020). Institutionalisation and deinstitutionalisation of children: A systematic and integrative review of evidence regarding effects on development. *The Lancet Psychiatry*, 7(8), 703-720. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30399-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30399-2)

- Van Rest, M., Van Nieuwenhuijzen, M., Kupersmidt, J., Vriens, A., Schuengel, C., & Matthys, W. (2020). Accidental and ambiguous situations reveal specific social information processing biases and deficits in adolescents with low intellectual level and clinical levels of externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *48*, 1411–1424. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00676-x>
- Vargas, M., Martínez-Montoro, J. I., Martínez, S., Fernández-López, L., Checa, A., Molina-Carballo, A., & Muñoz-Hoyos, A. (2017). Estudio de prevalência del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños en regime de acogimiento residencial. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, *3*, 332-350. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v34n3a3>
- Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P., Delisi, M., Shook, J. J., & Terzis, L. (2015). A typology of drug selling among young adults in the United States. *Substance Use and Misuse*, *50*(3), 403–413. <https://doi.org/10.3109/10826084.2014.984850>
- Vectore, C., & Carvalho, C. (2008). Um olhar sobre o abrigo: A importância dos vínculos em contexto de abrigo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, *12*(2), 441-449. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200015>
- Vlachos, F., & Papadimitriou, A. (2015) Effect of age and gender on children's reading performance: The possible neural underpinnings, *Cogent Psychology*, *2*(1), 1-10. 1045224, <https://doi.org/10.1080/23311908.2015.1045224>
- Vinet, L., & Zhedanov, A. (2011). A “missing” family of classical orthogonal polynomials. *Journal of Physics A Mathematical and Theoretical*, *44*(8), 20. <https://doi.org/10.1088/1751-8113/44/8/085201>
- Vinnakota, A., & Kaur, R. (2018). A study of depression, externalizing, and internalizing behaviors among adolescents living in institutional homes. *International Journal of*

Applied and Basic Medical Research, 8(2), 89-95.

https://doi.org/10.4103/ijabmr.ijabmr_333_17

Ward, H. (2009). Patterns of instability: Moves within the care system, their reasons, contexts and consequences. *Children and Youth Services Review*, 31(10), 1113-1118. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2009.07.009>

Whittaker, J. K. (2006). Residential care in the US. In C. McAuley, P. J. Pecora, & W. Rose (Eds.), *Enhancing the well-being of children and families through effective interventions. International Evidence for Practice* (pp. 240–252). Jessica Kingsley Publishers. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00037.x>

Wise, S., Pollock, S., Mitchell, G., Argus, C., & Farquhar, P. (2010). Ciao. Anglicare Victoria and Wesley Mission Victoria: Care system impacts on academic outcomes. https://www.anglicarevic.org.au/wpcontent/uploads/2016/12/AnglicareVictoria_CIAO_ResearchReport_July2010.pdf.

Wrulich, M., Brunner, M., Stadler, G., Schalke, D., Keller, U., & Martin, R. (2014). Forty years on: Childhood intelligence predicts health in middle adulthood. *Health Psychology*, 33(3), 292–296. <https://doi.org/10.1037/a0030727>

Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4(1), 275–303. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.09135>

Zappe, J. G., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Risco e proteção no desenvolvimento de adolescentes que vivem em diferentes contextos: Família e institucionalização. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(2), 289–305. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n2.51256>

Zeanah, C., Egger, H., Smyke, A., Nelson, C., Fox, N., Marshall, P., & Gunthrie, D. (2009). Institutional rearing and psychiatric disorders in romanian preschool children. *The*

American Journal of Psychiatry, 166(7), 777-785.

<https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2009.080914>

Zembar, M. J., & Blume, L. (2009). *Middle Childhood Development: A Contextual Approach*.

Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.