



**Estratégias de regulação socioemocional das crianças e jovens  
institucionalizadas, a partir das suas vozes e das dos educadores  
sociais**

Fernanda de Jesus Silva Pires

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para  
obtenção do Grau de Mestre em Educação Social: Educação e Intervenção ao  
longo da Vida

**Trabalho efetuado sobre a orientação da**  
Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes

Bragança  
Novembro 2024



## Dedicatória

Dedico este trabalho às crianças, por diversas razões, alheias à sua vontade, não tiveram uma família convencional e que foram acolhidas em Casas de Acolhimento Residencial onde conheceram o conceito de família, de afeto e tiveram uma educação de qualidade e de aprendizagem ao longo da vida.

“Não basta fazer bem aquilo que fazemos, é preciso fazê-lo com amor.” Pe. Dehon

“Se as emoções são uma força organizadora na vida das pessoas, então por que elas podem ser tão desorganizadas e dolorosas?” (Greenberg L. S., 2004, p.19)



## Agradecimentos

Concluída esta etapa tão importante, não podia deixar de agradecer a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para que esta caminhada fosse tão positiva, bem como para o meu crescimento pessoal e profissional.

Quero agradecer à Casa de Acolhimento por me ter permitido desenvolver o estudo, e a todos os profissionais pela sua disponibilidade, pelos momentos de reflexão e partilha da sua experiência profissional.

A todas as crianças da instituição, por me terem proporcionado esta experiência incrível e enriquecedora, e por todo o carinho demonstrado, por todos os sorrisos e por todas as aprendizagens. Esta percurso não teria sido a mesma, sem eles.

A minha orientadora Professora Doutora Cristina Mesquita, pela partilha de conhecimentos, pelo apoio, profissionalismo, disponibilidade, e por todo o cuidado ao longo deste tempo. O meu obrigada por tudo aquilo que me transmitiu.

Agradeço ainda a todos/as os/as docentes que contribuíram para a minha formação ao longo destes dois anos.

A minha Família, pelo amor e apoio incondicional e por todos os esforços que fizeram e que me permitiram terminar esta etapa, obrigada.

Obrigado a todos os meus amigos e colegas pelo suporte, entajuda e incentivo durante este percurso.

A todos, o meu sincero obrigada, por tornarem este caminho mais feliz.



## Resumo

O presente estudo pretende compreender estratégias de regulação socioemocional das crianças e jovens institucionalizadas, e dos técnicos a partir das suas vozes. Foi realizado numa casa de acolhimento residencial de crianças e jovens. Esta casa de acolhimento residencial acolhe crianças e jovens do género feminino, tem como objetivo o acolhimento temporário. São acolhidas crianças e jovens em situação de risco ou perigo, nomeadamente: vítimas de maus-tratos, negligência ou abandono. Com a finalidade de criar medidas de promoção e de proteção, minimizar e ajudar a ultrapassar os danos emocionais. Promover a sua integração em contexto sociofamiliar seguro; assegurar um projeto de vida que lhes garanta as competências necessárias para a vida adulta, torna-se fundamental proporcionar-lhes um ambiente saudável e favorável para o seu desenvolvimento pessoal, social e emocional. Neste estudo, participaram 12 crianças com idades compreendidas entre os 9 e maior de 24 anos, e dois educadores sociais a exercer funções na mesma Instituição. Posteriormente foi delineado os objetivos do estudo que propõe responder às seguintes questões: Qual a perceção das crianças e jovens institucionalizadas e dos técnicos que as apoiam sobre a forma como elas regulam as suas emoções e sentimentos? Que estratégias seriam necessárias para ultrapassar as suas dificuldades e necessidades? Este estudo seguirá uma linha metodológica qualitativa, exploratória, que visa encontrar novos insights sobre a regulação socioemocional das crianças e jovens institucionalizadas, a partir das suas vozes e das vozes dos técnicos que as acompanham. Para tal, realizou-se uma intervenção que lhes fomentasse a oportunidade de atividades lúdico-pedagógicas um espaço livre de partilha, promovendo a consolidação de relações no grupo, aprendizagem de interações mais adequadas e o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais. Os resultados do estudo foram considerados como significativos, tendo sido atingidos os objetivos traçados, que contribuíram para o bem-estar e o desenvolvimento das participantes do estudo.

**Palavras-chaves:** institucionalização, socioemocional, problemas de comportamento, problemas emocionais, crianças, adolescentes.



## **Abstract**

The present study intends to understand the socio-emotional regulation strategies of institutionalized children and young people based on their voices. It was held in a shelter for children and young people. This foster home welcomes children and young people and aims to provide temporary shelter. Children and young people in situations of risk or danger are welcomed, namely victims of abuse, neglect, or abandonment. To create promotion and protection measures, minimize and help to overcome emotional damage. It is essential to promote their integration into a safe socio-family context and ensure a life project that guarantees them the necessary skills for adult life, providing them with a healthy and favorable environment for their personal, social, and emotional development. In this study, 6 children aged 10 and over 18 participated. Subsequently, the study's objectives were outlined, which proposes to answer the following question: What is the perception of children, institutionalized young people, and the technicians who support them in terms of how they regulate their emotions and feelings? What strategies would be needed to overcome their difficulties and needs? This study will follow a qualitative, exploratory methodological line to find new insights into the socio-emotional regulation of institutionalized children and young people based on their voices and the voices of the accompanying technicians. To this end, an intervention was carried out to encourage them the opportunity for recreational and pedagogical activities in free space for sharing, promoting the consolidation of relationships in the group, learning more appropriate interactions, and developing personal, social, and emotional skills. The results of the Project were considered significant, having achieved the objectives set, which contributed to the well-being and integral development of children.

**Keywords:** institutionalization, socio-emotional, behavior problems, emotional problems, adolescents.

# Índice Geral

<b>DEDICATÓRIA</b> .....	<b>I</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>III</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>V</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS</b> .....	<b>XI</b>
<b>SIGLAS E ACRÓNIMOS</b> .....	<b>XIII</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>1. REGULAÇÃO SOCIOEMOCIONAL EM CRIANÇAS E JOVENS INSTITUCIONALIZADOS</b> .....	<b>3</b>
1.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS.....	3
1.2. TEORIA DA VINCULAÇÃO .....	5
1.3. REGULAÇÃO EMOCIONAL E MODELOS DE AUTOREGULAÇÃO .....	7
1.3.1. <i>Modelo de regulação emocional de Gross</i> .....	8
1.3.2. <i>Modelo de Autorregulação Contextual</i> .....	9
1.3.3. <i>Modelo de Trauma</i> .....	10
1.4. ESTUDOS SOBRE AS EMOÇÕES: REGULAÇÃO EMOCIONAL EM CRIANÇAS E JOVENS INSTITUCIONALIZADAS .....	12
1.4.1. <i>Intervenções e Efeitos Práticos</i> .....	14
1.4.2. <i>Estratégias e Dificuldades na Regulação Emocional</i> .....	15
1.4.3. <i>Impacto de Fatores Individuais</i> .....	15
<b>2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO COMO RESPOSTA SOCIAL</b> .....	<b>16</b>
2.1. PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO .....	16
2.2. FATORES QUE INFLUENCIAM A REGULAÇÃO EMOCIONAL .....	17
2.3. EDUCAÇÃO, EMPODERAMENTO E AUTOREGULAÇÃO EMOCIONAL.....	18
2.4. INTERVENÇÕES E PROGRAMAS DE APOIO PARA CRIANÇAS E JOVENS INSTITUCIONALIZADAS.....	20
2.5. O PAPEL DO EDUCADOR SOCIAL NA PROMOÇÃO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS E JOVENS NAS CASAS DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL .....	21
<b>3. METODOLOGIA DO ESTUDO: QUESTÕES, OBJETIVOS E TRAJETO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>24</b>
3.1. A METODOLOGIA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO COMO OPÇÃO .....	24
3.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO SELECIONADA .....	28
3.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES .....	28
3.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO .....	29
3.4.1. <i>Negociação e Preparação</i> .....	29
3.4.2. <i>Análise do Contexto e da Situação dos Participantes</i> .....	29
3.4.3. <i>As entrevistas como técnica de recolha de dados e a sua aplicação</i> .....	30
3.4.4. <i>Normas éticas do estudo</i> .....	30
3.4.5. <i>Análise de Conteúdo e a construção do sistema categorial</i> .....	31
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>34</b>
4.1. ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS .....	34
4.1.1. <i>Análise da categoria A: Percurso de Vida</i> .....	35
4.1.2. <i>Análise da Categoria B: Estratégias adotadas para a Regulação Emocional</i> .....	36

4.1.3.	<i>Análise da Categoria C: Adaptação à Instituição</i> .....	36
4.1.4.	<i>Análise da Categoria D: Expectativas Futuras</i> .....	38
4.2.	ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS ÀS TÉCNICAS .....	38
4.2.1.	<i>Análise da categoria A: Características das Crianças e Jovens da CAR</i> .....	39
4.2.2.	<i>Análise da categoria B: Dificuldades Percebidas pelos Técnicos</i> .....	40
4.2.3.	<i>Análise da categoria C: Estratégias de Regulação Socioemocional</i> .....	41
4.2.4.	<i>Análise da categoria D: Estratégias de Regulação Socioemocional</i> .....	41
4.2.5.	<i>Análise da categoria E: Necessidades de Formação</i> .....	42
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>44</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>46</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>59</b>



## **Índice de tabelas e figuras**

<b>Tabela 1</b> - Estudos Nacionais no âmbito da Regulação socioemocional de crianças e jovens institucionalizados .....	13
<b>Tabela 2</b> - Sistema categorial das entrevistas realizadas às crianças.....	33
<b>Tabela 3</b> - Resumo do Sistema Categorial das entrevistas realizadas às educadoras sociais.....	33
<b>Figura 1</b> - Esquema síntese do trajeto da investigação.....	26



## **Siglas e Acrónimos**

ES- Educador Social

CA- Casa de Acolhimento

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

LIJ- Lar de Infância e Juventude

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISS – Instituto da Segurança Social

CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

CI – Crianças Institucionalizadas

IAP - Investigação-ação Participativa

RE – Regulação Emocional



## Introdução

A regulação socioemocional é um aspeto crucial do desenvolvimento humano, particularmente significativo para crianças e jovens que vivem em instituições. Em contextos de institucionalização, onde as crianças frequentemente enfrentam condições de instabilidade e adversidade, a capacidade de regular emoções e sentimentos torna-se ainda mais complexa e vital para o seu bem-estar e adaptação. A compreensão da regulação socioemocional envolve a análise de como os indivíduos reconhecem, interpretam e gerenciam suas emoções, bem como os fatores que influenciam esses processos. Este estudo explora a percepção de crianças e jovens, além dos profissionais que as apoiam, sobre as suas estratégias de regulação emocional e as dificuldades que enfrentam. A investigação também pretende identificar as práticas e intervenções necessárias para atender às suas necessidades emocionais, oferecendo uma visão abrangente sobre como melhorar o suporte e promover a regulação emocional em ambientes institucionais. Este estudo teve como contexto de investigação uma casa de acolhimento de crianças e jovens em risco, de género feminino, situada no Norte de Portugal. A metodologia utilizada neste estudo foi o estudo de caso, integrado numa abordagem qualitativa que permite uma análise aprofundada e detalhada de um contexto específico. Foi escolhido o estudo de caso por se considerar como uma metodologia adequada a explorar fenómenos complexos dentro de contextos reais e fornecer uma compreensão rica das experiências e percepções dos indivíduos envolvidos.

O estudo foi conduzido entre novembro de 2022 e julho de 2023 numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A escolha deste contexto decorreu do interesse da mestranda em trabalhar com crianças e jovens com histórias de vida complexas, e do potencial enriquecedor que esse ambiente oferece para o crescimento pessoal e profissional através do contacto com realidades diversas. O estudo visou também contribuir para a melhoria do desenvolvimento e da qualidade de vida das crianças.

Adotando uma abordagem qualitativa, conforme se referenciou, anteriormente, o estudo procurou obter uma compreensão aprofundada sobre a regulação socioemocional de crianças e jovens institucionalizados, baseando-se nas suas percepções e nas dos profissionais que os apoiam. A investigação focou em três objetivos principais: (i) analisar como as crianças e jovens institucionalizados percebem a sua própria regulação emocional, (ii) identificar estratégias que consideram necessárias para superar constrangimentos

emocionais e, (iii) recolher dados sobre as percepções dos técnicos que trabalham diretamente com eles. Para a recolha de dados foram utilizadas entrevistas para explorar as necessidades e dificuldades das crianças e dos jovens, bem como as estratégias utilizadas pelos profissionais para apoiar a regulação das emoções das crianças e jovens,

A investigação seguiu três fases principais: (i) negociação, que compreendeu a seleção da instituição, definição dos procedimentos, formalização de um protocolo de colaboração e solicitação aos participantes a sua adesão voluntária no estudo e obtenção do seu consentimento informado; (ii) análise do contexto e da situação dos participantes, que englobou o levantamento detalhado caracterizar a sua situação vivencial e que incluiu além de conversas informais a análise dos dossiês; (iii) análise das percepções, das crianças e dos jovens e dos profissionais através da aplicação de entrevistas.

A forma de aplicar levantamento dos dados, no caso das crianças e jovens assumiu um carácter de proximidade através do uso de diferentes possibilidades para chegar até às crianças e jovens (Ex: oficinas de escrita criativa; reflexões grupais, conversas informais, uso de um conto). Estas técnicas permitiram ajudar as crianças e jovens na reflexão e alargar o espaço de confiança com o investigador para que pudessem relatar livremente o seu percurso de vida, e o que a levou a ser acolhida na Casa de Acolhimento Residencial.

Os dados obtidos, tanto das produções orais e escritas das crianças quanto das entrevistas com os técnicos, foram submetidos a uma análise de conteúdo. Este processo envolveu a organização e codificação das informações para identificar padrões e temas recorrentes. A análise de conteúdo permitiu categorizar e interpretar as respostas, proporcionando uma compreensão aprofundada das percepções e experiências relatadas pelos participantes. Esta abordagem analítica ajudou a iluminar as dinâmicas da regulação emocional e as estratégias de apoio, oferecendo *insights* valiosos para a compreensão das questões em estudo.

## **1. Regulação socioemocional em crianças e jovens institucionalizados**

Nesta secção, será explorada uma abordagem conceptual centrada na regulação socioemocional de crianças e jovens institucionalizados, com ênfase nas suas vivências e perceções. O ponto de partida será a introdução ao conceito de inteligência emocional.

Conforme salienta Wedderhoff (2001) educação socioemocional é entendida como um processo contínuo de desenvolvimento, que envolve o amadurecimento emocional do indivíduo, desde o contexto familiar até à escola e outros ambientes com os quais interage ao longo da vida. Este processo abrange não só a capacidade de identificar, distinguir e compreender emoções, mas também a aptidão para regular essas emoções e controlar os comportamentos. O meio ambiente desempenha um papel determinante neste processo de crescimento pessoal, sendo essencial para que o indivíduo se ajuste ao seu contexto social, viva em harmonia e consiga alcançar objetivos, tanto a curto como a longo prazo.

No caso de crianças e jovens institucionalizados, surgem frequentemente perturbações e desafios que dificultam a regulação emocional, muitas vezes decorrentes de carências afetivas. A ausência de figuras parentais, que poderiam servir de modelo, compromete o acesso a um ambiente com estímulos adequados ao desenvolvimento psicológico saudável. Assim, torna-se vital que as instituições desenvolvam intervenções que ajudem estas crianças e jovens a autorregular os seus comportamentos, prevenindo riscos e facilitando a socialização e o estabelecimento de relações positivas no seio da sociedade (Van IJzendoorn, 2011). Com base nesta problemática, a nossa análise focar-se-á nas teorias que sustentam a regulação socioemocional em crianças e jovens institucionalizados, com o objetivo de identificar estratégias eficazes que favoreçam a autonomia e integração social desses indivíduos.

### **1.1. Fundamentos teóricos e práticos no desenvolvimento socioemocional de crianças institucionalizadas**

O conceito de inteligência emocional ganhou notoriedade nos anos 1990, com Daniel Goleman (1995) a destacar o papel crucial das emoções para o sucesso pessoal e profissional. Nessa mesma década, Peter Salovey e John Mayer desenvolveram um modelo de inteligência emocional que organiza as capacidades emocionais, oferecendo uma nova perspetiva sobre a importância da regulação emocional. Apresentado pela primeira vez em

1990, este modelo tornou-se uma referência essencial para investigações posteriores (Salovey & Mayer, 1990; Mayer, 2016; Salovey, 2004).

Os investigadores sublinharam que a inteligência emocional vai além do quociente de inteligência (QI), ao abranger não apenas a capacidade de reconhecer e gerir as próprias emoções, mas também a habilidade de compreender e influenciar as emoções dos outros. Este enfoque alargado contribuiu para consolidar o conceito como um fator determinante no desenvolvimento pessoal e nas interações sociais (Craig, 2019; Mallery, 2008).

Outros estudos demonstram que a inteligência emocional é vital em áreas como liderança, tomada de decisões, gestão do stress e relações interpessoais saudáveis. Além disso, o desenvolvimento desta competência desde a infância é essencial, pois pode ser aperfeiçoada ao longo da vida. (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, 2004; Berrocal & Cabello, 2021; Serrat, 2017).

Para as crianças e jovens institucionalizadas, desenvolver a inteligência emocional é essencial, uma vez que muitas enfrentam traumas que afetam o seu desenvolvimento socioemocional (Nsabimana, 2019; Méndez, 2019). Importa salientar que a regulação socioemocional, que envolve a capacidade de gerir emoções e comportamentos e de estabelecer relações saudáveis, pode ser comprometida pelas adversidades que estas crianças enfrentam (Sousa, 2021; Sousa, 2023). Contudo, com o apoio adequado, elas podem aprender a reconhecer e expressar emoções de forma apropriada, melhorando a sua adaptação nos desafios, na gestão do stress e na construção de relações positivas (Hecht & Silva, 2009; Cordeiro, 2022).

Promover a inteligência emocional em crianças institucionalizadas é uma ação complexa que requer uma abordagem holística onde um ambiente de apoio emocional, suportado por profissionais qualificados e o desenho de Programas de educação emocional, que trabalhem competências sociais e estratégias de regulação emocional, são essenciais para o seu desenvolvimento. Este processo contínuo permite que estas crianças desenvolvam uma base emocional sólida, facilitando a sua adaptação social e o seu bem-estar físico e emocional (Franco, 2011; Keefer, 2018).

A falta de vínculos afetivos seguros com os cuidadores durante a infância pode comprometer a capacidade de comunicação e a gestão emocional, resultando em dificuldades no estabelecimento de relações positivas com os pares. A este propósito Darling-Churchill e Lippman, (2016) asseguram que desenvolver competências emocionais desde cedo é um aspeto importante para a saúde emocional e social a longo prazo. Nos pontos que se seguem será focada a teoria da vinculação, no sentido de se compreenderem

os aspectos fundamentais que podem sustentar a ação e a figura do educador social em contextos de institucionalização. Posteriormente, apresenta-se alguns modelos que, no âmbito da intervenção com crianças e jovens institucionalizados têm sido utilizados, em diferentes áreas de intervenção. Salientamos que o Modelo de Gross é aquele que inspira este estudo, tendo em conta as suas possibilidades na intervenção com crianças institucionalizadas..

## **1.2. Teoria da Vinculação**

A Teoria da Vinculação, desenvolvida por John Bowlby, enfatiza a importância dos vínculos emocionais formados nos primeiros anos de vida das crianças (Bowlby, 1988). Este conceito revela-se particularmente relevante no contexto das crianças institucionalizadas, que frequentemente enfrentam situações de negligência, abuso ou abandono. Estas experiências podem prejudicar significativamente o seu desenvolvimento socioemocional e afetar as suas capacidades adaptativas. Em virtude disso, os diversos estilos de vinculação desempenham um papel crucial neste contexto (Holmes, 2014; Forslund & Granqvist, 2016; Robledo, 2022).

De fato, crianças com uma vinculação segura têm uma maior probabilidade de desenvolver uma regulação emocional saudável. Este grupo tende a demonstrar maior resiliência face ao stress e a estabelecer relações interpessoais positivas. Em situações de institucionalização, essas crianças podem formar novas relações e adaptar-se de maneira mais construtiva ao ambiente institucional (Plowens, 2021; Forslund & Granqvist, 2016; Robledo, 2022). Em contraste, crianças com vinculação ansiosa-ambivalente ou resistente frequentemente manifestam insegurança e ansiedade, mesmo na presença de cuidadores. Tal insegurança pode resultar em dificuldades em confiar nos outros e em adaptar-se a novos contextos, impactando negativamente a sua regulação socioemocional (Evans, 2023; Wisner, 2023).

Por outro lado, as crianças com *vinculação evitante* tendem a evitar a proximidade emocional com os cuidadores, revelando uma independência excessiva e dificuldades na expressão de necessidades emocionais. Estas características podem dificultar o desenvolvimento de relações saudáveis e a procura de apoio emocional, afetando negativamente a regulação emocional e social (Goldberg, 2013; Simpson & Rholes, 1998). Além disso, é importante observar que os estilos de vinculação não são fixos e podem evoluir ao longo do tempo em resposta a experiências e intervenções apropriadas.

Para crianças e jovens institucionalizadas, é essencial proporcionar um ambiente seguro e protegido, com cuidadores sensíveis e suporte emocional adequado. Intervenções focadas no desenvolvimento da regulação emocional e na promoção de vínculos seguros têm mostrado ser eficazes na melhoria da regulação socioemocional (Lionetti, 2015; Kohlhoff, 2022; Mota & Matos, 2013). Em particular, a presença de uma figura estável de vinculação é fundamental para o desenvolvimento saudável das competências de regulação emocional. A ausência de tal figura, seja por separação, ausência ou negligência, pode ter um impacto negativo significativo no desenvolvimento emocional e nas capacidades de regulação da criança (Scharfe, 2017; Simpson, 2020).

Uma figura de vinculação estável oferece segurança, conforto e um modelo de gestão eficaz das emoções. Este modelo consistente ajuda as crianças a identificar, expressar e lidar com as suas emoções de maneira apropriada (Budak et al., 2019; Fernandes, 2021). Sem uma figura de vinculação estável, as crianças podem desenvolver estratégias inadequadas para lidar com suas emoções, como a repressão ou negação de sentimentos, ou adotar comportamentos menos saudáveis para enfrentar o stress, como a agressividade ou comportamentos destrutivos (Fernandes et al., 2021; Sándor et al., 2021; Mortazavizadeh et al., 2022). Além disso, a falta de uma figura de vinculação pode prejudicar o desenvolvimento de competências essenciais de comunicação e expressão emocional, tornando difícil para a criança reconhecer e comunicar as suas necessidades emocionais. Isto pode afetar negativamente as relações interpessoais e a capacidade de formar vínculos seguros e saudáveis (Fernandes et al., 2021; Mortazavizadeh et al., 2022).

A ausência de uma figura de vinculação também pode comprometer a autorregulação emocional. Sem o apoio constante de uma figura de confiança, a criança pode ter dificuldades em acalmar-se e regular o seu estado emocional, o que pode levar a dificuldades na gestão do stress, na tomada de decisões e no controle dos impulsos, além de potencialmente contribuir para problemas de saúde mental como ansiedade e depressão (Eilert & Buchheim, 2023; Fernandes et al., 2021). Contudo, intervenções apropriadas podem ajudar a criança a superar estes desafios. Terapias centradas na regulação emocional, apoio psicológico e a criação de vínculos seguros desempenham um papel crucial no desenvolvimento de competências de regulação emocional para crianças que carecem de um modelo estável (Wright et al., 2017; Schuengel et al., 2009).

De fato, as intervenções baseadas na Teoria da Vinculação têm sido amplamente aplicadas para fomentar a criação de relações seguras e promover o desenvolvimento de competências de regulação emocional em crianças institucionalizadas. Estas intervenções

reconhecem a importância dos vínculos emocionais precoces e visam criar um ambiente emocional e relacional que apoie um desenvolvimento saudável (Lionetti, 2015; Kohlhoff, 2022; Mota & Matos, 2013). A Terapia de Vinculação ou Intervenção de Observação e Compreensão do Vinculação é uma dessas abordagens, incentivando o estabelecimento de uma relação segura e benéfica entre o cuidador e a criança institucionalizada, facilitando assim o desenvolvimento de competências de regulação emocional (Gould, 2021; Costello, 2018; Dozier, 2014).

Nesta intervenção, os cuidadores recebem formação para se tornarem figuras de autoridade seguras e responsáveis, incorporando princípios de sensibilidade, aceitação e respeito pelas necessidades emocionais da criança. Eles aprendem a observar e compreender os sinais não-verbais e as necessidades emocionais das crianças, demonstrando empatia e oferecendo suporte emocional adequado (Simpson et al., 2020; O'Neill, 2021).

Existem diferentes abordagens centradas na vinculação tais como a abordagem terapêutica, que apesar de estar fora do escopo deste trabalho, destaca a importância da criação de um ambiente terapêutico seguro no qual a criança pode explorar sentimentos e experiências passadas, reestruturar e reparar modelos internos da vinculação e desenvolver novas capacidades de regulação emocional (Levy, 2012; Levy & Johnson, 2019). As intervenções baseadas na teoria do vinculação também podem incluir atividades terapêuticas centradas na expressão das emoções, como a terapia artística ou a terapia de jogos. Estas atividades proporcionam oportunidades criativas e seguras para a criança explorar e expressar suas emoções, reforçando a ligação com o cuidador (Kohlhoff, 2022; Steele & Steele, 2018) e que serviram como fonte de inspiração para este estudo.

Finalmente, é crucial que as intervenções baseadas na Teoria da Vinculação sejam adaptadas às necessidades individuais da criança e ao contexto institucional específico. A participação dos cuidadores e da equipa de apoio na implementação dessas intervenções é fundamental, garantindo formação e apoio contínuos para promover o desenvolvimento de relações seguras e competências de regulação emocional (Kohlhoff, 2022; Steele & Steele, 2018).

### **1.3. Regulação emocional e modelos de autoregulação**

A regulação emocional envolve a aplicação consciente ou inconsciente de estratégias que visam modificar ou manter certos aspetos fundamentais para o bem-estar e a adaptação social, como sentimentos, comportamentos, cognições e respostas fisiológicas. Em muitas situações, as emoções podem ser desadaptativas, especialmente quando o sistema emocional

não está devidamente regulado, tornando-se fundamental que as emoções sejam controladas conscientemente para responder de forma adequada às necessidades e promover o bem-estar (Gross, 2001).

À medida que as crianças crescem e adquirem habilidades sociais e emocionais, vão ganhando competências para resolver problemas, gerir emoções e estabelecer relações. O ambiente escolar é um contexto social relevante, onde as crianças são confrontadas com a necessidade de controlar as suas ações e emoções, estabelecer conexões sociais e lidar com a frustração. Aqueles que desenvolvem maior controlo emocional têm mais probabilidade de se tornarem adultos com melhor bem-estar emocional e social, enquanto a falta de autorregulação pode levar a dificuldades no desenvolvimento de relações saudáveis e até a comportamentos desviantes (Darling-Churchill & Lippman, 2016).

Conforme salienta Goleman (1995) a inteligência emocional pode ser entendida como a capacidade de uma pessoa desenvolver resiliência, motivar-se e persistir em situações de frustração ou desilusão. Essa competência inclui a regulação emocional, o controlo de impulsos e a capacidade de gerar empatia e esperança. O autor destaca a importância de habilidades como a reavaliação cognitiva e a supressão emocional na gestão das emoções (Goleman, 2001). As emoções são respostas a acontecimentos internos ou externos e podem variar entre indivíduos de acordo com a interpretação dada ao evento. Essa interpretação depende de fatores como o contexto, a causa e a experiência pessoal. Em termos gerais, as emoções positivas promovem o bem-estar emocional, enquanto as negativas estão associadas a dificuldades e mal-estar. As crianças, por vezes, têm dificuldade em reconhecer as suas emoções, o que interfere na capacidade de as controlar. Identificar e entender os próprios sentimentos é um passo essencial para desenvolver uma regulação emocional eficaz (Saumell, Alsina & Arroyo, 2011).

### **1.3.1. Modelo de regulação emocional de Gross**

Tem sido demonstrado que a regulação emocional é crucial para o controle cognitivo, afetivo e social, contribuindo para a satisfação do bem-estar. A capacidade do indivíduo em regular a sua emoção é fundamental para uma boa integração e para manter um equilíbrio entre as emoções e os comportamentos. É essencial compreender os mecanismos que sustentam este processo e investigar as causas que influenciam o desenvolvimento da regulação emocional e a sua relação com a qualidade de vida (Gross & John, 2003).

No modelo processual de regulação emocional de Gross (1998), são identificados cinco momentos estratégicos: o primeiro é a seleção da situação, seguido pela modificação

da situação, depois a modificação do foco atencional, a mudança cognitiva no quarto momento e, por fim, a modulação da resposta. A regulação emocional é, pois, considerada adaptativa quando as estratégias usadas são adequadas ao contexto e modulam as emoções de forma a aproximar o indivíduo dos seus objetivos (Gross, 2015). Em contraste, quando essas estratégias não conduzem à alteração desejada da resposta emocional e os custos a curto ou longo prazo superam os benefícios, a regulação emocional é considerada desadaptativa. A regulação emocional difere da desadaptativa quando há uma inibição eficaz das emoções de acordo com os objetivos e exigências do indivíduo (Fortes et al. 2022).

O Modelo de Regulação Emocional de James Gross, embora amplamente reconhecido e aplicado, enfrenta algumas críticas. Uma das principais críticas é a sua ênfase no controle das emoções, em vez de explorar a função adaptativa das emoções. Este foco na regulação interna pode ser visto como uma simplificação excessiva, desconsiderando a complexidade das emoções e das situações que podem não ser totalmente captadas pelos cinco momentos estratégicos propostos (Kashdan & Rottenberg, 2010; Gross, 2015). Além disso, o modelo pode não considerar adequadamente as variações culturais e individuais, uma vez que as estratégias de regulação emocional podem variar significativamente entre diferentes contextos e pessoas (Lazarus, 2001).

Apesar dessas críticas, o modelo de Gross tem demonstrado aplicabilidade prática significativa. Em intervenções terapêuticas, como a Terapia Cognitivo-Comportamental, técnicas baseadas no modelo, como a reavaliação cognitiva, têm mostrado eficácia na redução de sintomas de ansiedade e depressão (Gross & John, 2003). Além disso, o modelo tem sido utilizado em programas de educação emocional para crianças e adolescentes, contribuindo para a melhoria do bem-estar emocional e do comportamento social (Gross, 2015). Embora o modelo possa necessitar de ajustes para refletir normas culturais específicas, sua flexibilidade e utilidade geral são evidentes em diversas aplicações práticas (Berking & Whitley, 2014; Gross & Thompson, 2007).

### **1.3.2. Modelo de Autorregulação Contextual**

O Modelo de Autorregulação Contextual é uma abordagem teórica que evidencia a influência do ambiente e do contexto social na autorregulação das crianças. Esta teoria destaca que fatores externos, como as relações interpessoais e o ambiente físico e cultural, desempenham um papel essencial no desenvolvimento social e emocional das crianças, bem como na sua capacidade de autorregulação (Murray, 2019; Panadero, 2017).

Aplicando este modelo às crianças institucionalizadas, é necessário considerar as condições específicas em que essas crianças se encontram. A separação dos pais ou cuidadores primários e a inserção em instituições resultam na descontinuidade das relações e ligações inconsistentes, além de um ambiente que pode não satisfazer totalmente as necessidades emocionais das crianças (Murray, 2019; Mora, 2013). A ausência de um ambiente estável e seguro pode comprometer a autorregulação das crianças institucionalizadas. Sem um cuidador constante e responsável, essas crianças podem enfrentar dificuldades na regulação das suas emoções, comportamentos e funções físicas. Adicionalmente, a falta de estímulos adequados, como jogos e interações sociais enriquecedoras, pode prejudicar o desenvolvimento das competências de autorregulação (Bockmann & Yu, 2023; McClelland, 2018).

De acordo com o Modelo de Autorregulação Contextual, é fundamental criar um ambiente que favoreça a autorregulação das crianças institucionalizadas. Isto inclui o desenvolvimento de relações seguras e estáveis com cuidadores substitutos que estejam atentos às necessidades emocionais das crianças. Estes cuidadores devem proporcionar apoio emocional, conforto e segurança, facilitando a compreensão e regulação das emoções das crianças (Ganda & Boruchovitch, 2018; Backes & Bonelli, 2018; Piscallho, 2018). Além disso, é necessário garantir um ambiente físico e social adequado, com rotinas consistentes e espaços acolhedores, bem como promover a participação em atividades terapêuticas e recreativas. Estes fatores contribuem para o desenvolvimento das competências de autorregulação, como o manejo do stress, o controle dos impulsos e o estabelecimento de limites (Ganda & Boruchovitch, 2018; Moreira & Simão, 2019; Piscallho, 2018).

Portanto, intervenções baseadas no Modelo Contextual de Autorregulação podem ser eficazes para fortalecer as capacidades de autorregulação das crianças institucionalizadas. Tais intervenções podem incluir estratégias de regulação emocional, treino de competências de resolução de problemas e promoção de interações sociais saudáveis. Além disso, terapias ocupacionais, terapia de jogos e outras abordagens terapêuticas podem auxiliar as crianças a aprender a autorregular-se e a desenvolver estratégias adaptativas.

### **1.3.3. Modelo de Trauma**

O Modelo de Trauma é crucial para a compreensão e intervenção com crianças institucionalizadas que vivenciaram eventos traumáticos. Estas crianças enfrentam diversos desafios em decorrência de experiências adversas, como abuso, negligência, separação familiar e perda de relações significativas. O impacto do trauma no desenvolvimento

socioemocional e cognitivo dessas crianças é significativo. O Modelo de Trauma explica como as experiências adversas afetam a função cerebral, a regulação emocional e o comportamento (Stratford, 2020; Spence, 2021; Holmes, 2015).

Além disso, as crianças institucionalizadas frequentemente apresentam sintomas associados ao trauma, como flashbacks, pesadelos, hiperatividade, agressividade e isolamento social. Para além disso, encontram dificuldades em estabelecer relações seguras e em gerir as suas emoções (Forkey, 2021; Danese, 2020). Contudo, o Modelo de Trauma oferece também estratégias terapêuticas para auxiliar essas crianças na recuperação e no desenvolvimento de resiliência. Entre as abordagens eficazes estão a criação de um ambiente seguro e acolhedor, a terapia específica para o trauma, a regulação emocional, o desenvolvimento de relações seguras e a intervenção multidisciplinar (Stratford, 2020; Spence, 2021; Holmes, 2015).

Portanto, proporcionar um ambiente seguro, previsível e estável é essencial para que as crianças institucionalizadas se sintam seguras e respeitadas. Isso inclui o estabelecimento de rotinas consistentes, apoio emocional e estruturação. Ademais, a terapia do trauma desempenha um papel fundamental na ajuda às crianças para superarem experiências traumáticas (Fiebre, 2021; McGuire, 2021; Cohen, 2012).

Adicionalmente, o desenvolvimento de relações seguras e de confiança é crucial para as crianças traumatizadas. Os prestadores de cuidados devem esforçar-se para construir relações baseadas na empatia, no respeito e na confiança, promovendo um sentimento de segurança e apoio emocional (Westerfield & Doolittle, 2022; McLaughlin, 2020; Weil, 2015). Em situações mais complexas, pode ser necessário o envolvimento de uma equipa multidisciplinar composta por profissionais de saúde mental, assistentes sociais, educadores e especialistas. Esta abordagem abrangente atende às necessidades sociais, emocionais e educativas das crianças, fornecendo um suporte extensivo (Kutash, 2014; Partridge et al., 2010).

O Modelo de Trauma também destaca a importância de estratégias de intervenção sensíveis ao trauma, com o objetivo de criar um ambiente seguro, estável e de apoio para as crianças (Hillman, 2013; Center for Substance Abuse Treatment, 2014; Han, 2021). Entre as terapias específicas do trauma, incluem-se a terapia cognitivo-comportamental do trauma (TCC-T) e a terapia de integração do trauma (TIT). Ambas visam ajudar as crianças a processar e superar os efeitos do trauma. Durante a terapia, são utilizadas estratégias cognitivas e comportamentais para ajudar a criança a enfrentar as dificuldades emocionais e comportamentais causadas pela experiência traumática (Gerber, 2019; Han, 2021).

A TCC-T foca em ajudar os indivíduos a compreender e processar experiências traumáticas passadas, além de desenvolver competências para lidar com sintomas relacionados com o trauma. Ela atua principalmente em três áreas: reprocessamento cognitivo, regulação emocional e desenvolvimento de competências para lidar com o trauma. O processamento cognitivo envolve ajudar o paciente a identificar e desafiar crenças negativas e distorcidas relacionadas com o trauma, substituindo-as por pensamentos mais realistas e adaptáveis (Beck, 2013; Cohen, 2016; Resick, 2016).

Outra característica fundamental da TCC-T é o desenvolvimento de competências para lidar com o trauma, incluindo estratégias para enfrentar medos e evitar situações estressantes. A TCC-T demonstrou eficácia no tratamento da perturbação de stress pós-traumático (TEPT) e de outras perturbações relacionadas com o trauma. Para explorar a TCC-T como opção de tratamento, recomenda-se a procura de um profissional de saúde mental especializado nesta abordagem terapêutica (Beck, 2013; Resick, 2016).

A terapia de integração do trauma (TIT) visa ajudar os indivíduos a lidar e superar os efeitos do trauma psicológico. Em contraste com outras terapias que se concentram principalmente em discutir o trauma, a TIT procura ajudar os pacientes a processar e integrar as memórias traumáticas nas suas vidas. A TIT combina elementos de várias terapias, como a terapia cognitivo-comportamental, a terapia do esquema, a terapia somática e a terapia psicodinâmica (Hudgins & Durost, 2022; Rensch, 2015).

Durante a TIT, o terapeuta auxilia o paciente a reprocessar memórias traumáticas, permitindo que se sinta seguro e presente no momento atual. Técnicas como dessensibilização e reprocessamento usando movimentos oculares (EMDR), resincronização somática e ressignificação cognitiva podem ser empregadas (Paivio & Leone, 2010).

#### **1.4. Estudos sobre as emoções: regulação emocional em crianças e jovens institucionalizadas**

A regulação emocional em crianças e jovens institucionalizados é uma área de pesquisa crucial, dada a complexidade e os desafios associados ao desenvolvimento emocional nestes contextos. Para compreender as dinâmicas envolvidas e identificar práticas, é essencial analisar diversos estudos que abordam diferentes aspetos da regulação emocional. Neste trabalho, foi realizada uma análise detalhada de sete estudos empíricos, considerou-se apenas a relevância dos estudos desenvolvidos em contexto Português e que se apresentam na tabela 1

**Tabela 1 - Estudos Nacionais no âmbito da Regulação socioemocional de crianças e jovens institucionalizados**

Autores	Nome do estudo	objetivos	Instrumento	Amostra	resultados
<b>Maria Teresa Beirão Pinto de Castelo Branco (2016)</b>	Relações entre regulação emocional, regulação da satisfação das necessidades psicológicas, bem-estar/distress psicológicos e sintomatologia	Análisa o peso diferencial da regulação emocional na regulação da satisfação das necessidades psicológicas e consequentemente no bem-estar.	Quantitativo composto pela amostra não-clínica recolhida online e pela amostra clínica	280 participantes, distribuídos por duas amostras distintas, a amostra clínica e a amostra não-clínica	De uma forma geral, os resultados encontrados na amostra não-clínica sugerem que as variáveis que remetem para o processamento e regulação emocional predizem de forma significativa a regulação da satisfação das necessidades psicológicas e, em interação também com estas, parecem explicar, também de forma significativa, as variâncias encontradas no bem-estar.
<b>Ana Marta Gomes Oliveira (2016)</b>	As emoções: regulação emocional em adolescentes em acolhimento institucional	Caracterizar os estados emocionais, as estratégias e as dificuldades na regulação emocional, e se correlacionam com o motivo e duração prevista do acolhimento.	Questionário	44 adolescentes em acolhimento institucional, com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos.	Conclui-se que quanto maior a duração prevista do acolhimento, maior a presença do estado emocional "felicidade", e maior clareza das respostas emocionais.
<b>Liliana Filipa da Silva Cunha (2017)</b>	Efeitos de uma intervenção psicomotora na regulação emocional e nas competências sociais de crianças institucionalizadas	O objetivo deste estudo foi perceber os efeitos de um programa de intervenção psicomotora, baseado no jogo de luta e perseguição, na Regulação Emocional e nas Competências Sociais de crianças institucionalizadas (9-13 anos)	Aplicaram-se o Child Perceived Coping Questionnaire, o Inventário de Comportamento da Criança para Pais, a Escala de Humor e Queixas Somáticas e o Questionário de Consciência Emocional antes do período controlo, após controlo e pré-intervenção e pós-intervenção	A amostra constituída por nove crianças, de ambos os sexos.. O intervalo de idades é compreendido entre os 8 anos e 6 meses e os 13 anos e 6 meses.	A presente investigação conseguiu cumprir o objetivo de conhecer os efeitos de uma intervenção psicomotora baseada na progressão do jogo de luta e perseguição na regulação emocional e nas competências sociais de crianças institucionalizadas. Assim, este estudo possibilita a integração deste recurso no processo de intervenção, assim como abre espaço a novas investigações na área
<b>Maria João Silvestre Pinheiro(2018)</b>	(Des)regulação emocional na adolescência: estratégias de regulação e problemas emocionais e de comportamento	Regulação emocional, as estratégias de regulação emocional utilizadas e os problemas emocionais e de comportamento em adolescentes	Questionário	575 participantes (59% do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 11 e os 18	Os resultados proporcionam evidências preliminares da utilidade da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional como uma medida de dificuldades de regulação emocional para adolescentes.
<b>Inês Teixeira Francisco(2019)</b>	Qualidade de vida e competências socioemocionais dos jovens institucionalizados	A qualidade de vida, as competências socioemocionais e os problemas de comportamento em jovens institucionalizados.	Questionário	81 sujeitos com idades entre os 11 e os 18 anos	Os resultados demonstram que os jovens institucionalizados apresentam uma boa qualidade de vida, mas algumas dificuldades na regulação emocional e definição de objetivos, bem como, alguns problemas de comportamento
<b>Pinho, Joana Catarina Cardoso(2022)</b>	O efeito do temperamento no ajustamento socioemocional de crianças institucionalizadas e não institucionalizadas	Qual o efeito do temperamento no ajustamento socioemocional em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas?	Questionário Sociodemográfico	Este estudo contou com a participação de 100 crianças portuguesas, sendo que 50 se encontravam institucionalizadas e 50 não institucionalizadas, com idades compreendidas entre 6 e 10 anos.	Relativamente ao temperamento, os nossos resultados mostram que rapazes institucionalizados apresentam níveis de agitação motora significativamente mais elevados do que raparigas institucionalizadas. De igual forma, verificou-se que as crianças não institucionalizadas apresentam diferenças estatisticamente significativas ao nível da Atividade e da Reatividade em função do sexo. Uma vez mais, os rapazes apresentam níveis
<b>Eduarda Filipa Carvalho Fernandes (2022)</b>	Crescer com as Emoções" Um projeto de Educação e Intervenção Social em Acolhimento Institucional	Promover uma atmosfera socioemocional mais harmoniosa e democrática, de forma a propiciar uma relação interpessoal mais positiva e saudável entre as crianças	Investigação-ação participativa	Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos e de superior interesse social. Com idades compreendidas entre os seis meses e os 14 anos.	Verificou-se mudanças no que diz respeito aos seus comportamentos e atitudes. O grupo conseguiu compreender que as atitudes menos corretas têm bastante influência na forma como estabelecem relações com os pares, e consequentemente, conseguiram estabelecer relações interpessoais mais positivas, gerando um ambiente harmonioso entre todos

A leitura dos estudos permitiu agrupá-los com base em três focos temáticos principais: intervenções práticas, estratégias de regulação emocional e impacto de fatores individuais.

Os estudos foram organizados para fornecer uma visão abrangente das abordagens e resultados observados em cada área. Primeiro, foram examinadas intervenções específicas, como programas psicomotores e projetos de educação e intervenção social, que visam melhorar a regulação emocional e as competências sociais das crianças institucionalizadas. Segundo, foram analisadas as estratégias de regulação emocional e as dificuldades associadas, com foco em como a duração do acolhimento e as estratégias individuais influenciam a gestão das emoções. Terceiro, o estudo sobre o impacto de fatores individuais, como o temperamento e a satisfação das necessidades psicológicas, ofereceu uma visão sobre como aspetos pessoais e contextuais afetam a regulação emocional e o bem-estar.

Este agrupamento e análise dos estudos permite uma compreensão mais clara das variáveis envolvidas na regulação emocional e destaca a necessidade de abordagens adaptadas às necessidades específicas das crianças e jovens institucionalizados. Foram realizados sete estudos. Através desta análise, é possível identificar práticas e áreas que requerem mais investigação, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que promovam o bem-estar emocional e social neste contexto.

#### **1.4.1. Intervenções e Efeitos Práticos**

O estudo de Liliana Filipa da Silva Cunha (2017) explora a eficácia de uma intervenção psicomotora na regulação emocional e nas competências sociais de crianças institucionalizadas. Utilizando um programa baseado no jogo de luta e perseguição, a pesquisa demonstrou melhorias significativas na regulação emocional e nas competências sociais das crianças, evidenciando que intervenções psicomotoras podem ser eficazes em contextos institucionais para promover a regulação emocional. Este achado é corroborado pelo projeto de Eduarda Filipa Carvalho Fernandes (2022), que também se concentra em intervenções, mas com uma abordagem mais ampla. Fernandes implementou um projeto de educação e intervenção social, focando na criação de um ambiente socioemocional positivo. Os resultados mostraram que as crianças conseguiram estabelecer relações interpessoais mais positivas e um ambiente mais harmonioso, reforçando a importância de intervenções que promovam um clima emocional saudável.

#### **1.4.2. Estratégias e Dificuldades na Regulação Emocional**

Ana Marta Gomes Oliveira (2016) investigou a regulação emocional em adolescentes em acolhimento institucional, analisando como a duração do acolhimento influencia a clareza nas respostas emocionais e o estado emocional de felicidade. Este estudo sugere que o tempo de acolhimento pode ter um impacto positivo na clareza emocional e na experiência de felicidade, destacando a importância de considerar o contexto do acolhimento na avaliação das emoções dos adolescentes. Complementarmente, Maria João Silvestre Pinheiro (2018) focou nas estratégias de regulação emocional e problemas comportamentais em adolescentes, fornecendo evidências preliminares sobre a utilidade da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional para medir as dificuldades emocionais. A sua pesquisa indica que as estratégias de regulação desempenham um papel crucial na gestão dos problemas emocionais e comportamentais.

#### **1.4.3. Impacto de Fatores Individuais**

Os estudos de Maria Teresa Beirão Pinto de Castelo Branco (2016) e Joana Pinho, Catarina Cardoso (2022) abordam o impacto de fatores individuais na regulação emocional. Castelo Branco analisa como a regulação emocional afeta a satisfação das necessidades psicológicas e o bem-estar, revelando que a regulação emocional é um predicado significativo de satisfação e bem-estar. Por outro lado, Pinho investiga o impacto do temperamento no ajustamento socioemocional, observando diferenças significativas entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, com variações notáveis entre os sexos. Estes resultados sugerem que fatores individuais como o temperamento e o contexto de acolhimento desempenham papéis importantes na regulação emocional e no ajustamento geral das crianças.

A análise conjunta desses estudos destaca a importância de considerar tanto as intervenções específicas quanto os fatores individuais na abordagem da regulação emocional em crianças e jovens institucionalizados. As intervenções eficazes devem ser adaptadas ao contexto e às necessidades individuais, e o desenvolvimento de estratégias de regulação emocional deve levar em conta os fatores individuais e as experiências pessoais. Além disso, a criação de um ambiente emocionalmente positivo e o suporte contínuo para as crianças são essenciais para promover um desenvolvimento emocional saudável e sustentável.

## **2. A Institucionalização como resposta social**

O ambiente familiar desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças e jovens. Condições como precariedade, desajustamento, marginalização e culturas que valorizam a violência afetam o seu desenvolvimento. Compreende-se que crianças nascidas em famílias vulneráveis enfrentam riscos acrescidos devido à ausência de um ambiente acolhedor e protetor, o que pode levar a maus-tratos, abandono e abusos (Lourenço, 2010). Tendo em conta a existência de ambientes familiares inseguros considera-se a institucionalização uma das respostas da sociedade para a proteção de crianças e jovens em situações de risco ou perigo (Alves, 2007). A Lei de Proteção de Crianças e Jovens (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro) define uma criança ou jovem em risco como aquele cujo bem-estar está comprometido ou ameaçado, prejudicando o seu desenvolvimento integral. Este conceito inclui a falta ou inexistência de cuidados mínimos e outras situações que afetam a segurança, saúde, formação e desenvolvimento da criança, geralmente relacionadas aos pais ou responsáveis (Valente, 2003; Lourenço, 2010).

De acordo com a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo [LPCJP] (Dias, 2017), a integração em casas de acolhimento visa afastar crianças e jovens do perigo em que se encontram. Esta medida determina a colocação destes menores sob o cuidado de entidades com instalações e equipa técnica adequadas às suas necessidades, proporcionando condições para a sua educação, desenvolvimento integral e bem-estar (alínea f, n.º 1, art.º 35.º).

Um fator importante para o desenvolvimento saudável das crianças é a capacidade das casas de acolhimento em oferecer experiências relacionais positivas e continuadas (Pinhel, 2009). O contexto residencial deve desempenhar um papel terapêutico na reparação de traumas e danos emocionais, visando a melhoria da capacidade de vinculação e das relações interpessoais das crianças (Instituto da Segurança Social, 2020). Em Portugal, as casas de acolhimento para crianças e jovens em risco são consideradas uma medida de último recurso, com carácter transitório. Esta medida visa proteger a criança da situação de perigo e garantir a recuperação física e psicológica das vítimas de exploração ou abuso, que originaram a necessidade de afastamento do meio familiar (Oliveira-Formosinho, 2004).

### **2.1. Processo de Institucionalização e Desenvolvimento**

Oliveira-Formosinho (2004) sugere que a institucionalização pode ser um caminho de crescimento, desde que o processo de transição seja livre de riscos que comprometam a integridade física e emocional dos menores. É fundamental construir um ambiente que

promova a adaptação e o desenvolvimento de competências, com apoio psicológico, incentivo a relações positivas e modelos de adaptação. Segundo a autora, é necessário garantir um contexto institucional de trabalho em equipe multidisciplinar, centrado nos direitos da criança e promovendo o empoderamento dos menores como sujeitos ativos e participativos. Deve-se também considerar as questões individuais de cada criança, incluindo aspectos sociais, interpessoais e culturais, oferecendo orientações focadas nos objetivos e estratégias para acompanhamento e avaliação (Oliveira-Formosinho, 2004).

O ambiente institucional exerce um impacto significativo na vida das crianças, influenciando o seu desenvolvimento socioemocional. Instituições como escolas, creches e centros comunitários têm um papel relevante na forma como as crianças aprendem a regular as suas emoções e a interagir com os outros. A presença de adultos confiantes e consistentes é crucial na regulação socioemocional das crianças. Profissionais qualificados podem proporcionar um ambiente seguro que ajuda as crianças a compreender e expressar as suas emoções de forma saudável. Estes adultos ensinam competências socioemocionais, como identificar e nomear emoções, desenvolver empatia e resolver conflitos (Holochoost, 2021).

A estrutura do ambiente institucional também é fundamental. Rotinas previsíveis e bem estruturadas ajudam as crianças a regular as suas emoções, proporcionando uma sensação de segurança e estabilidade. Isso envolve o desenvolvimento de horários consistentes, regras claras e limites apropriados para orientar o comportamento das crianças. Um ambiente estruturado permite o desenvolvimento de competências essenciais como autorregulação, resiliência e autocontrolo (Saracostti, 2019; Thümmler, 2022).

O ambiente institucional promove a interatividade entre as crianças e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Através de jogos, projetos de grupo e atividades recreativas, as crianças aprendem a comunicar, colaborar e partilhar, desenvolvendo empatia e capacidade de resolução de problemas. Contudo, é importante lembrar que um ambiente institucional estressante, com sobrecarga de atividades ou falta de apoio emocional adequado, pode ter efeitos negativos na saúde emocional das crianças (Nelson, 2019; Fonllem, 2020).

## **2.2. Fatores que Influenciam a Regulação Emocional**

A regulação emocional é um processo complexo, fundamental para o desenvolvimento saudável das competências emocionais. Fatores como a qualidade dos cuidados, a disponibilidade de apoio emocional e a estabilidade de vida desempenham papéis importantes. A qualidade dos cuidados recebidos desde a infância é crucial para o

desenvolvimento das competências de regulação emocional. Pais e prestadores de cuidados que respondem sensivelmente às necessidades emocionais das crianças contribuem para um desenvolvimento saudável. Em contraste, a falta de cuidados pode dificultar a identificação, expressão e controle das emoções (Andrés, 2017; Lutz, 2014; Baker, 2018; Housman, 2017).

Outro fator essencial para a regulação emocional é a disponibilidade de apoio emocional. Relações seguras e saudáveis com amigos, familiares ou terapeutas ajudam a pessoa a expressar emoções adequadamente e a receber apoio quando necessário. Relações de afeto e confiança permitem o desenvolvimento de competências de autorregulação e estratégias saudáveis para lidar com emoções negativas (McRae & Gross, 2020; Lavoué, 2020; Weir, 2023).

A estabilidade na vida também é crucial. A previsibilidade reduz o stress e a incerteza, facilitando a regulação emocional. Em contraste, mudanças constantes, instabilidade familiar ou traumas podem ter impactos negativos no desenvolvimento emocional e dificultar a regulação das emoções (Wilms, 2020; Espinoza, 2022).

Considera-se contudo que há uma necessidade crescente de sensibilização social sobre a situação das crianças e jovens em risco. A infância deve ser entendida como uma prioridade social, com reconhecimento dos direitos das crianças e a garantia de condições mínimas de sobrevivência e dignidade. A sociedade e o Estado devem colaborar para evitar a exclusão e violência, promovendo políticas públicas de prevenção e proteção (Martins, 2005).

### **2.3. Educação, empoderamento e autorregulação emocional**

A educação de crianças e jovens têm um caráter motivador e quando se encontram em situação de risco o desafio é ainda maior. Ela pressupõe um sistema de empatia, de capacitação, de autonomia e de rompimento com práticas violentas, agressivas, autoritárias e que colocam ênfase na punição. Todavia, temos de entender que a educação destas crianças/jovens nem sempre foi desta maneira. Segundo Patias et. al (2013), as, práticas educativas são também elementos de risco ou de proteção para o desenvolvimento das crianças/jovens, dependendo do ambiente que se cria. Por exemplo, existem práticas educativas que se tornam fatores de risco, apresentando condições com alta probabilidade de resultados negativos e que comprometem o desenvolvimento, a saúde, o bem-estar ou a performance social das crianças/jovens, como as que envolvem experiências de integração em famílias violentas e em comunidades não acolhedoras. Em práticas voltadas para a proteção destes sujeitos, prioriza-se o desenvolvimento saudável, resiliente e empoderador,

que dê resposta para as situações hostis ou mal adaptadas em que cada um se integra, e que rompa com os estímulos familiares e sociais violentos presenciados.

Diante disso, as práticas educativas a promover com este público deve favorecer o desenvolvimento de capacidades biopsicossociais, ou seja, de gestão das emoções, de viver de forma mais autónoma, de se tornar capaz de ultrapassar situações de adversidades e de promover uma convivência salutar, tomando em consideração as normas sociais. Para isso, é importante que se recorra a práticas educativas positivas, construindo um ambiente em que também são utilizadas regras para o controle e monitoração das ações, em que se estabelecem limites, mas que a sua prioridade e essência é o desenvolvimento humano e comportamento moral, os quais são essenciais para o desenvolvimento de empatia.

O chamado reforço positivo tem permitido a estes sujeitos uma melhor resolução de problemas e a supervisão e monitorização realizadas pelos educadores têm fortalecido os laços de confiança e de apoio. Além disso, essa versão positiva educacional tem um papel essencial no incentivo à criação de hábitos, como os de estudar e melhorar o desempenho escolar, pensar no futuro, ter objetivos concretos e maduros e construir um “projeto de vida”. Para Cruz et al. (2016), estas ações e o facto de acompanhar de forma positiva o crescimento e o desenvolvimento de uma criança/jovem, tendem a aumentar a sua autoestima e a diminuir a possibilidade do aparecimento de comportamentos antissociais. Possibilitam ainda, demonstrar-lhe que a sua vida é importante, que se tem interesse nas suas atividades e sentimentos, favorecendo a demonstração de empatia, amparo e de troca entre educador-educando.

É, também, importante ressaltar que a educação neste sentido tem uma perspetiva para além da escola, ou seja, abrange um projeto de vida, de orientações com os profissionais da instituição, de planeamento e gestão financeira, de formulações de metas, de reflexões sobre o consumismo e como o mundo funciona lá fora, de visão no se querem tornar e de valorização das suas capacidades, atendendo e respeitando a sua individualidade. Ambos os papéis educativos têm ações de transformação social e, essencialmente, na prevenção destes sujeitos no regresso ao ciclo da violência. Neste contexto, para Santana e Queiroz (2010) “o papel do educador é o de criar espaços, organizar meios e produzir acontecimentos que façam a educação acontecer. Assim, os educandos se tornam parceiros, interlocutores ativos e críticos dos agentes responsáveis pelo processo de socialização” (p. 46).

Podemos, portanto, falar de socioeducação, em que a prática profissional dos educadores pretende construir, com e para estas crianças/jovens, novos conceitos de vida, valores, reflexão da ética e da vida social e que procura ressignificar o lugar que ocupam na sociedade

como sujeitos e cidadãos autónomos em todos os sentidos, quer seja a nível social, político ou cultural. Pretende-se que, para além de saberem de seus deveres, saibam também dos seus direitos, enquanto cidadãos. Neste sentido, a educação ganha força e favorece a formação moral, ética e social, a valorização da individualidade, a pertença a um grupo e a construção de uma identidade social.

#### **2.4. Intervenções e programas de apoio para crianças e jovens institucionalizadas**

A promoção da regulação socioemocional em crianças institucionalizadas é um tema crítico nos domínios da psicologia e do desenvolvimento da criança. As crianças que se encontram em instituições de acolhimento enfrentam frequentemente experiências adversas como a separação, a perda, a negligência e o abuso, que podem ter um impacto negativo no seu desenvolvimento emocional e social. É fundamental que sejam implementadas intervenções e programas específicos para responder às necessidades socio-emocionais destas crianças e promover o seu bem-estar. Diversas abordagens terapêuticas têm sido desenvolvidas e implementadas com o objetivo de promover a regulação sócio emocional das crianças. Destacamos duas.

O "Manual para a Promoção de Competências Socio-emocionais em Meio Escolar" da Direção Geral de Saúde do Ministério da Saúde de Portugal é um recurso importante para o aumento das competências socio-emocionais nas escolas. O manual inclui recomendações para a promoção de uma variedade de competências socio-emocionais, tais como o autoconhecimento, a autogestão, a consciência social, as relações interpessoais, a tomada de decisões, a identidade, a comunicação, as emoções, a autonomia, a proteção, a violência, as escolhas, os desafios e as perdas, os valores, a interação, a pertença e o trabalho de projeto. Estas competências são fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças e podem ajudá-las a enfrentar os problemas da vida. A autoconsciência e a autogestão, por exemplo, podem ajudar os jovens a compreender e a regular as suas emoções. As crianças podem desenvolver empatia e fortes ligações com os outros através da consciência social e das relações interpessoais. A identidade e a tomada de decisões podem ajudar os jovens a fazer escolhas informadas e a construir um forte sentido de si próprios. A comunicação e as emoções podem ajudar os jovens a exprimir-se eficazmente e a gerir as suas emoções de forma saudável. (Carvalho, 2016; Carvalho, 2019).

O Manual também explica como cultivar essas qualidades nas escolas. Aconselha, por exemplo, a utilização de atividades interativas e conversas de grupo para ajudar as crianças

a desenvolverem as suas capacidades socio-emocionais. Sugere também que se deem aos jovens oportunidades de praticar estas capacidades em circunstâncias da vida real. De um modo geral, o "Manual para a Promoção das Competências Sócio Emocionais em Meio Escolar" é um recurso valioso para encorajar a regulação sócio emocional em crianças institucionalizadas. As escolas podem ajudar os alunos a desenvolver as competências de que necessitam para prosperar na vida, seguindo as normas delineadas no manual. (Carvalho, 2016; Carvalho, 2019).

O processo de aquisição e aplicação de conhecimentos, competências e atitudes que permitem aos indivíduos compreender e gerir as suas emoções, definir e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas e tomar decisões responsáveis é conhecido como Aprendizagem Social e Emocional (ASE). Durante mais de duas décadas, o *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) tem vindo a desenvolver a ciência e a prática da ASE. A CASEL desenvolveu um manual para fornecer uma estrutura sistemática para avaliar a qualidade dos programas SEL e para partilhar sugestões de melhores práticas para as equipas escolares, distritais e estatais sobre como selecionar e administrar eficazmente os programas SEL. (Ross, KM e Tolan, 2018).

O Guia CASEL destina-se a ajudar os educadores e administradores escolares a selecionar o melhor programa de ASE baseado em evidências para a sua comunidade. O manual oferece um processo intencional e colaborativo para a implementação sistêmica da ASE, que inclui o estabelecimento da equipa e dos objetivos da ASE, ligando as necessidades às métricas, selecionando e comparando programas de ASE e planeando a implementação e avaliação. O guia também inclui uma análise aprofundada das características, efeitos e custos de programas de ASE bem concebidos e baseados em evidências, com potencial para uma implementação generalizada nas escolas dos Estados Unidos. O Guia CASEL identifica programas para o pré-escolar, ensino básico, secundário e superior, bem como programas adaptados a grupos ou circunstâncias específicas. (Ross & Tolan, 2018).

### **2.5. O papel do Educador Social na promoção socioemocional das crianças e jovens nas Casas de Acolhimento Residencial**

A educação social desempenha um papel essencial na promoção do desenvolvimento e bem-estar das crianças e jovens institucionalizados, criando um ambiente de apoio e capacitação. Neste contexto, o educador social atua como um profissional de proximidade e

relacionamento, fundamental para a integração e superação de dificuldades enfrentadas por esses jovens. A sua intervenção é direcionada para a promoção de competências socioemocionais e a regulação emocional, integrando o trabalho social em práticas que visam a construção de projetos de vida e a criação de condições adequadas para a sua realização (Veiga & Cardoso, 2011). O educador social, com uma formação abrangente e multifacetada, está empenhado em desenvolver respostas adequadas a desafios complexos, promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos com quem trabalha, e garantindo uma integração social positiva e eficaz (Igea, 2016).

Além disso, o papel do educador social é crucial para a construção de uma identidade coletiva e para a promoção de um ambiente de aceitação e pertença dentro das instituições de acolhimento. Ele deve atuar como mediador, desenvolvendo competências que envolvem resiliência, empatia e responsabilidade, e promovendo a autonomia dos jovens. A intervenção do educador social não se limita à gestão de conflitos e à promoção da participação ativa, mas também se estende ao apoio na transição para a vida autónoma, assegurando que os jovens adquiram as habilidades necessárias para enfrentar os desafios da vida adulta (Sousa, 2015; Neto, 2021). Assim, a sua missão é proporcionar um acompanhamento que favoreça uma desvinculação gradual e segura, facilitando a adaptação à vida fora da instituição e promovendo o exercício de responsabilidades de forma estruturada e apoiada (Neto, 2021).

A investigação realizada é fundamental para aprofundar os conhecimentos práticos do educador social, proporcionando insights valiosos sobre a regulação emocional e as estratégias de apoio para crianças e jovens institucionalizados. A análise detalhada das perceções e necessidades tanto dos jovens quanto dos técnicos permite identificar áreas de melhoria e desenvolver estratégias de intervenção mais eficazes. Ao compreender melhor as dificuldades enfrentadas e as abordagens mais eficazes, o educador social pode adaptar nas suas práticas para atender de forma mais precisa às necessidades das crianças e jovens, promovendo um ambiente de apoio mais robusto e personalizado. Além disso, a investigação contribui para a formação contínua dos profissionais, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento de novas metodologias e abordagens, assegurando que as práticas sociais evoluam de acordo com as exigências e desafios emergentes. Este ciclo de feedback e ajuste contínuo é essencial para o sucesso da intervenção social e para o aprimoramento constante da qualidade do suporte oferecido nas instituições de acolhimento residencial.



### **3. Metodologia do Estudo: questões, objetivos e trajeto da investigação**

O contexto da regulação emocional em instituições de acolhimento revela-se complexo e multifacetado, dado o impacto das interações entre os jovens e os profissionais de apoio. As crianças e jovens institucionalizados frequentemente enfrentam desafios específicos na regulação das suas emoções devido a um ambiente instável e a experiências traumáticas que podem ter ocorrido antes da entrada na instituição (McLaughlin et al., 2014). Este cenário cria a necessidade de compreender as perceções desses jovens para desenvolver intervenções eficazes que apoiem a sua saúde emocional.

A importância de estudar a regulação emocional neste contexto emerge da necessidade de entender como as crianças e jovens percebem a sua capacidade de gerir as emoções e de identificar estratégias eficazes para superar constrangimentos emocionais. Compreender estas dinâmicas permite à instituição adaptar as suas práticas e melhorar a qualidade do apoio oferecido. Neste sentido, a questão-problema deste estudo foi formulada da seguinte forma: Qual a perceção das crianças e jovens institucionalizados e dos técnicos que as apoiam sobre a forma como elas regulam as suas emoções e sentimentos?

Para responder à questão-problema, foram definidos os seguintes objetivos:

- Analisar as conceções das crianças e jovens institucionalizados sobre a sua capacidade de regular as emoções: Este objetivo visa identificar como estes jovens compreendem e gerem as suas emoções no ambiente institucional.
- Identificar as estratégias necessárias para superar constrangimentos emocionais: Procura-se compreender que estratégias são consideradas pelos próprios jovens como essenciais para enfrentar os desafios emocionais.
- Explorar a perceção dos técnicos sobre as necessidades e estratégias de regulação emocional: Examina-se como é que os profissionais veem a regulação emocional dos jovens e quais métodos utilizam para apoiar esse processo.

A análise dessas questões proporcionará uma visão abrangente das práticas e desafios associados à regulação emocional em contextos institucionais, permitindo o desenvolvimento de abordagens mais eficazes para apoiar o bem-estar emocional dos jovens.

#### **3.1.A metodologia qualitativa e o Estudo de Caso como opção**

A escolha da metodologia qualitativa para este estudo baseou-se na sua capacidade que esta abordagem têm em proporcionar uma compreensão aprofundada e detalhada das

percepções e experiências dos participantes. Esta abordagem é particularmente adequada quando se pretende explorar fenómenos complexos e subjetivos, como a regulação emocional de crianças e jovens em instituições de acolhimento. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a metodologia qualitativa permite a recolha de dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, possibilitando uma análise aprofundada sobre como as pessoas interpretam e experienciam aspetos do seu contexto vivencial.

No contexto deste estudo, que visa analisar as percepção das crianças e jovens institucionalizados e dos técnicos que as apoiam sobre a forma como elas regulam as suas emoções e sentimentos, a metodologia qualitativa revela-se como a mais indicada, dado que este fenómeno envolve complexidades que não podem ser facilmente quantificadas. A regulação emocional numa instituição de acolhimento envolve dinâmicas interpessoais e contextos emocionais que exigem uma abordagem interpretativa. A metodologia qualitativa possibilita explorar como crianças e jovens vivenciam e interpretam as suas emoções dentro do ambiente institucional e como estes sentimentos são influenciados pelas interações com os profissionais de apoio.

Assim, complementarmente selecionou-se o estudo de caso como método de investigação devido à sua capacidade de fornecer a possibilidade de emergir nas dinâmicas do contexto, analisando de forma detalhada e contextualizada o fenómeno em estudo. O estudo de caso permite uma exploração profunda, possibilitando a identificação de nuances e particularidades que poderiam ser perdidas em abordagens mais amplas (Stake, 1995).

No âmbito deste estudo, a escolha do estudo de caso é fundamental para examinar a regulação socioemocional dentro deste ambiente institucional específico. A abordagem permitiu o contacto direto e uma análise detalhada das práticas e percepções, proporcionando uma visão mais completa e rica do fenómeno estudado. Além disso este método possibilitou a compreensão das dinâmicas emocionais e das estratégias de regulação no contexto real, permitindo identificar as necessidades específicas das crianças e jovens e a adequação das estratégias adotadas pelos técnicos.

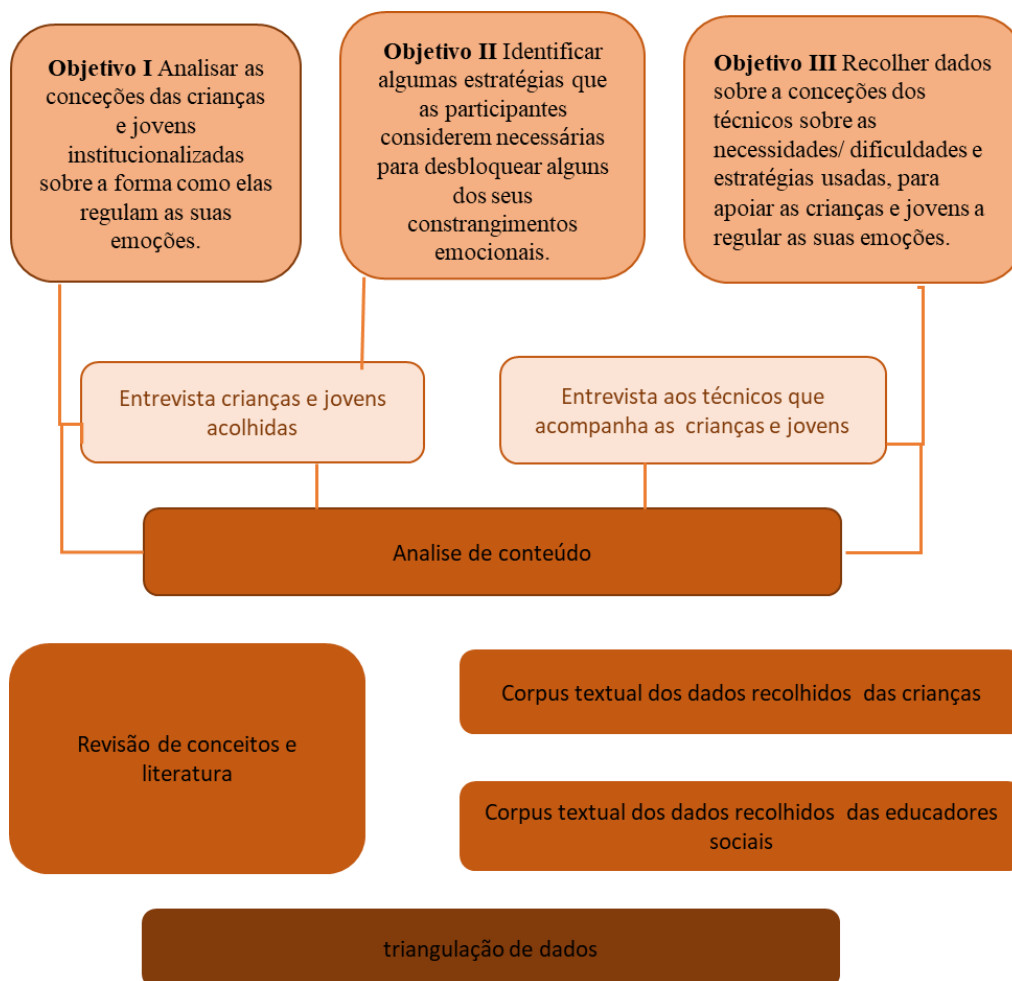
A combinação da metodologia qualitativa com o estudo de caso é relevante para atingir os objetivos do estudo. A metodologia qualitativa oferece uma visão profunda das percepções e estratégias de regulação emocional, permitindo uma análise detalhada das experiências dos participantes. O estudo de caso, por sua vez, permite uma investigação aprofundada dentro de um contexto específico, facilitando a compreensão das práticas e desafios reais enfrentados pelas crianças e jovens em instituições de acolhimento. Juntas, essas abordagens proporcionam uma análise abrangente e detalhada das dinâmicas

emocionais e das estratégias de regulação, contribuindo para o desenvolvimento de intervenções mais eficazes e ajustadas às necessidades dos jovens.

#### Trajetória da investigação

A partir da questão problema e dos objetivos do estudo elaborou-se um plano de investigação que se resumia na figura 1.

**Figura 1** - Esquema síntese do trajeto da investigação



O percurso da investigação seguiu uma abordagem estruturada e sequencial para atingir os objetivos estabelecidos, garantindo uma análise aprofundada e abrangente das perceções e práticas relacionadas com a regulação emocional de crianças e jovens institucionalizados.

**Objetivo I:** O primeiro objetivo consistia na análise das perceções das crianças e jovens institucionalizados relativamente à forma como regulam as suas emoções. Para este fim, seria selecionada uma casa de acolhimento residencial situada no norte interior de Portugal.

A escolha deste contexto permitiria uma análise detalhada e específica da situação vivencial das crianças e jovens, oferecendo um cenário relevante para explorar as suas perceções sobre a regulação emocional.

Objetivo II: O segundo objetivo pretendia identificar as estratégias que as crianças e jovens consideram necessárias para superar os seus constrangimentos emocionais. Para alcançar este objetivo, selecionou-se como técnica de recolha de dados as entrevistas semiestruturadas com questões abertas. Esta abordagem permitiria explorar de forma aprofundada as opiniões e sugestões dos participantes sobre as estratégias que acreditam ser úteis para lidar com desafios emocionais, fornecendo uma visão detalhada das necessidades e expectativas das crianças e jovens em relação ao suporte emocional

Objetivo III: O terceiro objetivo envolvia a recolha de dados sobre as perceções dos técnicos que trabalham diretamente com as crianças e jovens, focando nas suas necessidades, dificuldades e estratégias utilizadas para apoiar a regulação emocional. As entrevistas com os técnicos proporcionaram uma perspetiva complementar à recolha de dados das crianças e jovens, permitindo compreender melhor as estratégias de apoio implementadas e as perceções dos profissionais sobre as necessidades emocionais dos seus clientes.

Foi definido que a investigação se iniciaria com a seleção da instituição de acolhimento e a formalização dos procedimentos de colaboração. Foi estabelecida a necessidade de se estabelecer um protocolo de colaboração e obter o consentimento informado dos participantes. Assim a investigação foi realizada de acordo com as seguintes fases e procedimentos:

#### Fase 1: Negociação e Preparação

- Seleção da casa de acolhimento e definição dos procedimentos de recolha de dados.
- Formalização do protocolo de colaboração com a instituição.
- Solicitação de adesão voluntária dos participantes e obtenção do consentimento informado.

#### Fase 2: Análise do Contexto e Situação dos Participantes

- Levantamento detalhado para caracterizar a situação vivencial dos participantes.
- Incluiu conversas informais e análise dos dossiês das crianças e jovens.

#### Fase 3: Análise das Perceções e Recolha de Dados

- Realização de entrevistas semiestruturadas com as crianças e jovens para explorar as suas perceções e estratégias emocionais.
- Condução de entrevistas com os técnicos para recolher dados sobre as suas perceções e estratégias de apoio.

As técnicas de recolha de dados deveriam considerar oficinas de escrita criativa, reflexões grupais, conversas informais e o uso de um conto para facilitar a expressão das crianças e jovens. Estes métodos permitiram criar um ambiente de confiança e fomentar uma comunicação aberta sobre as suas experiências e perceções.

Os dados obtidos seriam submetidos a uma análise de conteúdo. Este processo envolveria a organização e codificação das informações para identificar padrões e temas recorrentes. A análise categorial permitiria interpretar as respostas e proporcionar uma compreensão aprofundada das dinâmicas da regulação emocional e das estratégias de apoio, oferecendo insights valiosos sobre as questões em estudo.

### **3.2. Caracterização da Instituição selecionada**

A instituição selecionada para este estudo é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada no interior norte de Portugal. Esta instituição acolhe exclusivamente crianças e jovens do género feminino, com 20 residentes, mas com capacidade para 60, com idades compreendidas entre os 8 e os 25 anos. A escolha desta instituição foi estratégica, dado o seu contexto específico de acolhimento de jovens em risco, proporcionando um ambiente ideal para a investigação sobre a regulação emocional, uma vez que estas jovens enfrentam desafios significativos nas suas trajetórias de vida.

A instituição conta com uma equipa técnica composta 13 profissionais 4 técnicos sendo 3 educadores sociais, 6 ação educativa, responsáveis pelo acompanhamento direto das crianças e jovens, bem como outros técnicos especializados em áreas como psicologia, assistência social e terapia ocupacional. A diversidade e a qualificação da equipa técnica são fundamentais para garantir um apoio integral às crianças e jovens acolhidos, fornecendo-lhes não só o suporte emocional e psicológico necessário, mas também ferramentas e competências para a sua integração social e desenvolvimento pessoal. Esta casa de acolhimento residencial conta também com um apartamento de autonomização

### **3.3. Caracterização do grupo de participantes**

Os participantes desta investigação foram selecionados a partir de uma casa de acolhimento residencial, situada no interior norte de Portugal, e consistiram em 12 crianças e jovens do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 24 anos. Estas

participantes apresentam perfis diversificados em termos de vivências e experiências de acolhimento, tendo em comum o facto de estarem institucionalizadas devido a situações de risco ou vulnerabilidade social. Através da análise das suas perceções, foi possível explorar como estas jovens lidam com a regulação emocional no contexto do acolhimento, permitindo uma compreensão mais profunda das suas necessidades emocionais e das estratégias que consideram importantes para o seu bem-estar.

Além das jovens, participaram também duas educadoras sociais que trabalham diretamente com as crianças e jovens na instituição. Estes profissionais possuem um papel crucial na mediação e suporte emocional, ajudando as jovens a desenvolverem mecanismos de regulação emocional mais eficazes. Através das suas entrevistas, foi possível obter uma visão complementar sobre as necessidades e dificuldades emocionais das jovens, assim como as estratégias utilizadas pelas educadoras para promover o equilíbrio emocional e o desenvolvimento das suas capacidades de autorregulação. Este cruzamento de perspetivas entre os jovens e os técnicos enriqueceu a análise dos dados e contribuiu para uma visão mais abrangente das dinâmicas institucionais.

### **3.4.Procedimentos Metodológico**

O estudo foi conduzido entre novembro de 2022 e julho de 2023 seguindo as seguintes fases:

#### **3.4.1. Negociação e Preparação**

A seleção da instituição foi feita com base na necessidade de se obter um ambiente que permitisse o contacto direto com a realidade das crianças e jovens institucionalizados, proporcionando um contexto adequado para o estudo. Esta etapa incluiu a formalização de um protocolo de colaboração com a instituição de acolhimento, assegurando uma parceria que respeitasse os objetivos da investigação e considerasse todas normas éticas para com a instituição e as participantes. Seguidamente, foi solicitada a adesão voluntária das participantes ao estudo, garantindo-se o consentimento informado e o cumprimento de todas as normas éticas previstas.

#### **3.4.2. Análise do Contexto e da Situação dos Participantes**

O levantamento detalhado da situação vivencial dos participantes foi efetuado por meio de conversas informais e da análise dos dossiês das crianças e jovens. Este processo permitiu uma compreensão aprofundada do contexto em que os participantes se encontram, complementada pela análise de documentos relevantes.

### **3.4.3. As entrevistas como técnica de recolha de dados e a sua aplicação**

A utilização de entrevistas semiestruturadas neste estudo justifica-se pela necessidade de obter dados profundos e flexíveis, permitindo explorar as perceções e experiências dos participantes de forma mais direta e espontânea. Esta técnica proporciona um equilíbrio entre a estrutura necessária para abordar os principais tópicos de investigação e a flexibilidade para permitir que os participantes expressem livremente as suas opiniões e experiências. No contexto deste estudo, as entrevistas semiestruturadas revelaram-se particularmente adequadas, dado o carácter subjetivo e pessoal das questões ligadas à regulação emocional e às estratégias de superação de dificuldades emocionais por parte das crianças e jovens.

O procedimento das entrevistas seguiu uma estrutura bem definida. Foram realizadas com doze crianças e jovens, todas do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 24 anos, e também com dois técnicos de apoio da casa de acolhimento residencial. As entrevistas ocorreram em abril de 2023, nas instalações da instituição, sempre com a presença de um técnico. Cada entrevista foi gravada em áudio, após obtenção de autorização prévia dos participantes, e teve uma duração média de 60 minutos. As transcrições integrais das entrevistas foram efetuadas para garantir uma análise mais detalhada e precisa dos dados, contudo, por razões de confidencialidade, apenas excertos relevantes foram incluídos no anexo do estudo.

As oficinas e atividades desenvolvidas ao longo do estudo desempenharam um papel crucial na facilitação da expressão das perceções das crianças e jovens. Foram realizadas atividades como oficinas de escrita criativa, reflexões grupais e conversas informais, que criaram oportunidades para os participantes refletirem e se expressarem de forma mais aberta e espontânea. Estas dinâmicas não só contribuíram para um ambiente de confiança, como também permitiram que os jovens explorassem as suas emoções e dificuldades de forma mais profunda e genuína.

Através destas atividades, os participantes puderam refletir sobre as suas experiências emocionais e partilhar estratégias que consideram úteis na superação dos seus constrangimentos. Estas abordagens criativas e interativas revelaram-se eficazes na criação de um espaço seguro, no qual as crianças e jovens se sentiram à vontade para partilhar as suas histórias e perceções sobre a regulação emocional no contexto institucional.

### **3.4.4. Normas éticas do estudo**

O presente estudo seguiu rigorosamente as normas éticas estabelecidas para a investigação com seres humanos, garantindo o respeito pelos direitos e a dignidade dos

participantes. A aprovação do projeto de investigação foi obtida junto da instituição de acolhimento, e todo o processo foi orientado por princípios éticos fundamentais, assegurando a proteção dos envolvidos.

Em primeiro lugar, todos os participantes, incluindo as crianças e jovens institucionalizados e os técnicos, foram devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos e possíveis implicações do estudo. Foi-lhes facultada a opção de adesão voluntária, sendo garantido o consentimento informado por escrito. No caso dos menores, o consentimento foi obtido através dos respetivos responsáveis legais, conforme estipulado pelas normas vigentes.

O anonimato e a confidencialidade dos participantes foram estritamente respeitados durante todo o processo de recolha e tratamento de dados. As entrevistas foram codificadas para assegurar que nenhuma informação pessoal pudesse ser associada diretamente aos participantes. Além disso, os dados recolhidos foram utilizados exclusivamente para os fins da investigação, sendo tratados de forma confidencial e armazenados de acordo com as normas de proteção de dados. A participação no estudo não envolveu qualquer tipo de risco para os participantes, garantindo-se sempre o seu bem-estar e a possibilidade de desistirem da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

#### **3.4.5. Análise de Conteúdo e a construção do sistema categorial**

A análise de conteúdo foi a técnica escolhida para a interpretação dos dados recolhidos neste estudo, devido à sua capacidade de proporcionar uma leitura sistemática e objetiva das mensagens dos participantes. Segundo Amado (2017), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que permite descrever e interpretar as mensagens de forma rigorosa, identificando categorias ou temas recorrentes. Esta técnica é especialmente útil em estudos qualitativos, pois possibilita organizar e examinar os dados de forma a captar as nuances presentes nos discursos dos entrevistados, fornecendo uma compreensão aprofundada dos fenômenos em análise.

A escolha da análise de conteúdo justifica-se pela sua aptidão para lidar com grandes volumes de dados verbais de forma estruturada e sistemática, sem perder a complexidade e a riqueza das informações obtidas. De acordo com Amado (2017), este método vai além da simples descrição, procurando inferências que ampliam a compreensão do fenômeno estudado. No caso deste estudo, centrado nas perceções e experiências de crianças, jovens e técnicos relativamente à regulação emocional, a análise de conteúdo mostrou-se apropriada para captar as sutilidades e a profundidade das respostas dos participantes.

O processo de análise de conteúdo seguiu as etapas delineadas por Bardin (2008), nomeadamente: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase, a pré-análise, consistiu na transcrição integral das entrevistas semiestruturadas e na sua organização para posterior codificação. A leitura flutuante do material permitiu uma visão geral dos dados e identificou indicadores iniciais relevantes. Na segunda fase, a codificação, as entrevistas foram organizadas, com cada participante identificado por um nome fictício, garantindo assim o anonimato. Foram utilizadas unidades de significado para segmentar as respostas, facilitando a posterior categorização das perceções e experiências relatadas.

A terceira etapa, a exploração do material, envolveu uma análise mais aprofundada, onde as unidades de significado foram agrupadas em categorias temáticas, refletindo os principais tópicos em estudo, como a regulação emocional, as dificuldades enfrentadas e as estratégias apontadas. Na última fase, referente ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados foram analisados detalhadamente, permitindo a extração de inferências e a identificação de padrões e relações entre as respostas dos participantes. Esta etapa final teve como objetivo interpretar os resultados à luz do quadro teórico, fornecendo uma compreensão mais abrangente e profunda sobre as questões de regulação emocional no contexto institucional.

O sistema de categorias e subcategorias foi estruturado para organizar e interpretar os dados obtidos durante as entrevistas, de forma a garantir uma análise sistemática e contextualizada das perceções e experiências dos participantes. Neste sistema, as unidades de registo são definidas como proposições de cariz afirmativo que refletem aspetos específicos das respostas dos entrevistados, relacionadas a uma pessoa ou situação concreta. Essas unidades foram agrupadas em categorias e subcategorias, conforme sugerido por Pires (2013), para assegurar que cada fragmento de informação fosse contextualizado e analisado de forma coerente.

As categorias representam grandes temas ou áreas de interesse identificadas nas entrevistas. Para facilitar a organização e a referência, as categorias foram codificadas utilizando letras maiúsculas (A, B, C, etc.). Cada categoria agrupa um conjunto de unidades de registo que compartilham características semelhantes e abordam aspetos específicos da investigação. As subcategorias, por sua vez, detalham e refinam as categorias principais, oferecendo uma visão mais precisa e segmentada dos dados. Estas foram codificadas com um número e uma letra correspondentes à categoria principal (por exemplo, A1, A2, B1, B2).

Este sistema de codificação permitiu uma organização clara e uma análise detalhada das respostas. Ao usar letras para categorias e números combinados com letras para subcategorias, foi possível agrupar e sistematizar as informações de forma eficaz, facilitando a identificação de padrões e temas recorrentes.

Na tabela 2 pode observar-se a organização categorial dos dados emergentes das entrevistas realizadas às crianças e jovens. **Tabela 2 - Sistema categorial das entrevistas realizadas às crianças**

<b>Código</b>	<b>Categoria</b>
<b>A</b>	Percurso de Vida
<b>B</b>	Estratégias Adaptadas na Regulação Emocional
<b>C</b>	Adaptação à instituição
<b>D</b>	Expectativas Futuras

Da análise do corpus textual das entrevistas às crianças e jovens emergiram quatro categorias, que serão analisadas na secção que se segue.

A tabela 3 mostra as categorias e subcategorias resultantes das entrevistas realizadas às educadoras sociais, evidenciando a estrutura analítica adotada para interpretar os dados e garantir uma compreensão abrangente das perceções sobre a regulação emocional nas instituições de acolhimento.

**Tabela 3 - Resumo do Sistema Categorial das entrevistas realizadas às educadoras sociais**

<b>Código</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
<b>A</b>	Características das crianças e jovens institucionalizados	
<b>B</b>	Dificuldades das crianças e jovens percebidas pelos técnicos	
		<b>Subcategoria</b>
<b>C</b>	Dificuldades percebidas na regulação socioemocional	<b>C1:</b> Dificuldades na relação com crianças e jovens institucionalizados
		<b>C2:</b> Dificuldades com a Família
		<b>C3:</b> Dificuldades técnicas
<b>D</b>	Estratégias de regulação socioemocional das crianças e jovens	
<b>F</b>	Casos de sucesso	
<b>G</b>	Necessidades de formação	

A tabela 3 mostra as categorias e subcategorias resultantes das entrevistas realizadas às educadoras sociais, evidenciando a estrutura analítica adotada para interpretar os dados e garantir uma compreensão abrangente das perceções sobre a regulação emocional nas instituições de acolhimento.

## 4. Apresentação e análise dos resultados

A análise dos dados será apresentada em duas fases distintas: primeiramente, serão descritos e tratados os dados obtidos nas entrevistas realizadas com as crianças e jovens institucionalizados. Esta etapa ficará nas percepções, dificuldades e estratégias identificadas pelos próprios jovens. Posteriormente, será realizada a análise das entrevistas com os educadores sociais, destacando as suas percepções sobre as dificuldades e estratégias de regulação emocional, bem como as necessidades formativas identificadas. Cada fase da análise será detalhada com base nas categorias e subcategorias estabelecidas, permitindo uma visão abrangente e integrada das informações coletadas.

### 4.1. Análise dos dados das entrevistas às Crianças

A análise das entrevistas realizadas com as crianças institucionalizadas foi estruturada em torno de quatro categorias principais, que nos ajudam a compreender diferentes aspetos das suas experiências e percepções. Estas categorias são: Percurso de Vida (A), Regulação Emocional (B), Estratégias Adaptadas (C) e Expectativas Futuras (D).

O **Percurso de Vida (A)** explora as experiências passadas e as trajetórias das crianças até o momento da institucionalização. Esta categoria aborda questões como a duração da estadia na instituição, as razões para a institucionalização e as circunstâncias da infância. A compreensão deste percurso é essencial para situar as vivências das crianças e identificar as suas principais fontes de stress e adaptação.

A **Estratégias Adaptadas na Regulação Emocional (B)** analisa como as crianças e jovens lidam com as suas emoções em diferentes situações. Esta categoria investiga os momentos de tristeza, raiva e felicidade, bem como as estratégias utilizadas para lidar com essas emoções. A compreensão da regulação emocional é crucial para identificar os mecanismos de *coping* e as necessidades emocionais específicas das crianças. Refere-se às abordagens e métodos que as crianças e jovens utilizam para gerir o stress e as emoções no contexto da instituição. Esta categoria inclui a análise das fontes de apoio a que recorrem, bem como as práticas individuais e coletivas que ajudam na adaptação ao ambiente institucional.

**Adaptação à Instituição (C)** refere-se ao processo pelo qual as jovens enfrentam as dificuldades e desafios ao se integrar em um novo ambiente institucional, geralmente após vivenciarem situações de instabilidade ou mudanças significativas em suas vidas.

Finalmente, **Expectativas Futuras (D)** examina as visões das crianças e jovens sobre o seu futuro, tanto no contexto da instituição quanto fora dela. Esta categoria explora as aspirações das crianças e jovens, e as mudanças que gostariam de ver na instituição, oferecendo uma perspectiva sobre as suas esperanças e planos para o futuro.

A análise detalhada dessas categorias permite uma compreensão aprofundada das experiências e necessidades das crianças e jovens institucionalizadas, fornecendo informações valiosas para o desenvolvimento de intervenções e estratégias que visem melhorar a sua qualidade de vida e bem-estar emocional.

#### 4.1.1. Análise da categoria A: Percurso de Vida

As entrevistas revelam uma ampla gama de experiências pessoais das crianças e jovens institucionalizadas, evidenciando a diversidade de circunstâncias que levaram à sua entrada na instituição. A maioria das participantes ingressou na instituição devido a problemas familiares graves, como conflitos financeiros, separações ou situações de negligência.

Joaquina, por exemplo, mencionou que "estou há seis anos, as minhas irmãs já estavam no lar," o que indica uma longa permanência devido a dificuldades familiares contínuas. Francisca, por sua vez, explicou que "estive com os meus pais até oito anos, estou há seis anos na instituição, os meus pais separaram-se", revelando a interrupção de um ambiente familiar estável.

Sandra partilhou que se encontra institucionalizada "há um ano e dois meses" revelando que a sua "infância não foi a melhor [...] sofri muito quando era criança [...] graves problemas de ansiedade", evidenciando as consequências emocionais vivenciadas antes da institucionalização. De forma semelhante, Ronaldinha mencionou: "a minha infância [...] ver coisas que crianças não deviam [...] sentia-me sozinha [...] estou desde os 13 anos institucionalizada," o que reflete um ambiente desfavorável durante a infância.

Algumas participantes relataram mudanças abruptas e dificuldades económicas. Beatriz referiu: "vivia com a minha mãe, pai e irmãs... estou há um mês no lar," demonstrando a transição recente. Já Gilberta explicou que "vim para aqui por falta de dinheiro... não tinham como me sustentar," uma realidade partilhada também por outras jovens. Filomena contou: "estou há um mês, vivia com a minha mãe, irmãs, pai e avós," sugerindo uma situação familiar complexa e instável.

A adaptação à casa de acolhimento foi mencionada como um desafio comum entre as entrevistadas. Joana expressou que "estou há dois anos [...] os meus pais não se entendiam [...] o que me custou adaptar foram as pessoas que cá estavam". Já Laya partilhou que "a

minha infância não foi das melhores, estou aqui há quatro anos [...] vim com as minhas irmãs," reforçando a importância do apoio familiar na adaptação.

Diana revelou um percurso marcado por dificuldades comportamentais, explicando que "o meu comportamento não era o melhor [...] fui quase expulsa por comportamentos agressivos [...] falei com a CPCJ, queria ser alguém no futuro [...] eu não estava a conseguir," destacando a procura por uma mudança significativa na sua vida.

Por fim, as experiências de vida incluem também aspetos de abandono e negligência familiar. Algumas participantes, como Ronaldinha, relataram: "entrei com três anos [...] a minha família não quer saber de mim." Estas histórias evidenciam o impacto profundo que o contexto familiar adverso teve nas trajetórias das jovens institucionalizadas.

#### **4.1.2. Análise da Categoria B: Estratégias adotadas para a Regulação Emocional**

As estratégias de regulação emocional variam amplamente entre as participantes. Francisca, por exemplo, mencionou que, ao sentir tristeza, "prefiro ouvir música, descarregar a minha raiva a gritar," indicando uma preferência por métodos individuais de gestão emocional. Rafaela, por outro lado, procura apoio das funcionárias: "a uma funcionária, pois sei que está me vai aconselhar e ajudar da melhor maneira possível," mostrando uma tendência para procurar suporte social em momentos de dificuldade. Quando se trata de felicidade, Ronaldinha compartilha a sua alegria através de atividades de lazer, como "gosto de ir para o futebol", destacando a importância de atividades prazerosas para o bem-estar emocional. As crianças e jovens adotam diversas estratégias para lidar com as emoções. Joaquina, por exemplo, recorre "às minhas amigas porque são minhas amigas," enfatizando a importância do suporte de pares. Filomena, em contraste, opta por "isolar-me, não tenho quase amigas," preferindo manter-se distante dos outros. Algumas crianças, como Joana, procuram ajuda das técnicas: "a uma técnica, ajuda-me quando me sinto triste," enquanto Diana expressa uma preferência por manter seus sentimentos privados: "não gosto de partilhar os meus sentimentos com ninguém." Essas respostas refletem diferentes formas de enfrentar o stress e a gestão emocional no ambiente institucional.

#### **4.1.3. Análise da Categoria C: Adaptação à Instituição**

A adaptação à instituição é um processo complexo e desafiador, evidenciado nos discursos das jovens, que expressam suas dificuldades e necessidades. A maioria das jovens menciona a dificuldade com as regras institucionais, algo que contrasta com a ausência de regras em suas casas anteriores, como é o caso de Joaquina, que afirma: "O que me custou adaptar foram as regras, eu em casa não tinha regras." Este desconforto com a imposição de

normas parece ser uma das principais barreiras para a adaptação, refletindo a transição de um ambiente familiar, mais flexível, para um ambiente mais estruturado e regulado.

Além disso, muitas das jovens demonstram resistência à rotina diária da instituição. Beatriz se queixa de ter que levantar cedo: "O que menos gosto é de levantar cedo." A resistência às tarefas domésticas também é uma constante, com Gilberta declarando: "Não gosto nadinha de lavar o prato da sopa" e Rafaela afirmando: "O que me custa mais são as tarefas e limpeza." Essas expressões de desagrado sugerem que as tarefas diárias e a organização exigida pela instituição são fontes de frustração para as jovens, revelando um desejo de menor de responsabilidades.

A busca por privacidade e autonomia é outra temática recorrente. Laya expressa essa necessidade ao dizer: "Gostaria de ter um quarto só para mim." Para muitas jovens, a falta de um espaço pessoal na instituição é uma das maiores fontes de desconforto, já que o ambiente compartilhado dificulta o controle sobre sua própria vida e momentos de introspecção. Ronaldira compartilha um desejo similar ao afirmar: "Mudaria as saídas [...] ter um quarto só para mim."

A resistência às atividades obrigatórias sem consentimento também aparece como um ponto de tensão, como é o caso de Diana, que menciona: "Não gosto de fazer atividades obrigatórias sem consentimento." Isso indica que a imposição de atividades, sem que as jovens possam expressar suas preferências, é vista como uma limitação à sua autonomia, o que dificulta o processo de adaptação.

Por outro lado, algumas jovens procuram momentos de alívio e introspecção. Francisca encontra conforto no sono, descrevendo-o como "o único momento em que posso pensar". Esse desejo de descanso e de pensar sobre suas emoções é um reflexo de como o ambiente institucional, muitas vezes rígido, pode gerar necessidade de refúgio.

Em relação às relações sociais, algumas jovens, como Filomena, afirmam que gostam de interagir com suas irmãs, o que sugere que a convivência familiar continua sendo uma forma importante de apoio emocional para elas. No entanto, há também um afastamento em relação a atividades acadêmicas. Joana, por exemplo, prefere ouvir música a estudar: "Não gosto de estudar [...] gosto de ouvir música". Essa fuga do estudo e a procura por atividades mais prazerosas refletem a dificuldade em se relacionar com as exigências escolares da instituição.

Por fim, Laya manifesta uma necessidade de maior apoio emocional, ao afirmar: "Mudaria ter mais apoio ". Este comentário reforça a percepção de que, para muitas jovens, a adaptação à instituição envolve não apenas a aceitação das regras e da rotina, mas também

a busca por um suporte emocional mais constante e eficaz, algo que a instituição pode não estar conseguindo proporcionar adequadamente.

A análise dos discursos das jovens revela que a adaptação à instituição é marcada por uma série de desafios, incluindo a resistência às regras, à rotina diária e às tarefas obrigatórias. Há uma constante busca por autonomia, privacidade e apoio emocional. Essas dificuldades são refletidas em um desejo de maior flexibilidade, espaço pessoal e suporte afetivo, o que aponta para a necessidade de um ambiente institucional que consiga conciliar exigências e respeito pelas individualidades das jovens..

#### **4.1.4. Análise da Categoria D: Expectativas Futuras**

As expectativas para o futuro revelam uma diversidade de aspirações e preocupações. Joaquina expressou o desejo de mudar alguns aspectos da sua vida atual, como "não fazerem tanto peixe [na cantina]" e aspirar a ser "veterinária ou bailarina," mostrando uma clara visão de futuro e interesses profissionais. Gilberta mencionou planos mais concretos, como "vou ser cozinheira, ter uma casa, com a minha *best* ter um cão e um peixe e uma moto" evidenciando um desejo de estabilidade e realização pessoal. A adaptação às condições da instituição também é uma preocupação para algumas, como indicado por Francisca, que afirmou: "o que mudaria é a liberdade... porque aqui dão mas não a suficiente," refletindo um desejo de maior autonomia e liberdade dentro do ambiente institucional.

### **4.2. Análise dos dados das entrevistas às Técnicas**

A análise de conteúdo a seguir baseia-se em dados qualitativos obtidos através de entrevistas com técnicos e educadoras sociais da Casa de Acolhimento Residencial (CAR). Esta análise visa proporcionar uma compreensão detalhada das características das crianças e jovens acolhidos, das dificuldades que os profissionais enfrentam e das estratégias adotadas para promover a regulação socioemocional. Através das vozes das participantes, explora-se as realidades vividas e os desafios enfrentados na prática diária da instituição.

Categoria A - Características das Crianças e Jovens da CAR, nesta categoria, examinam-se as características demográficas e psicossociais dos acolhidos, conforme descrito pelos participantes das entrevistas. Serão abordados aspectos como a idade, proveniência e grupos étnicos de pertença. A análise incluirá a distribuição etária, a origem das acolhidas e a presença de grupos étnicos, como a etnia cigana. Os dados das entrevistas indicam que a maioria das crianças e jovens vêm de contextos de negligência e maus-tratos, refletindo a diversidade e complexidade das suas necessidades.

Abordam-se ainda as características psicológicas e socioemocionais referindo as vulnerabilidades emocionais e psicológicas relatadas pelas participantes, como dificuldades na gestão das emoções, falta de autoconfiança e comportamentos agressivos. Estas características são discutidas à luz das experiências vividas e do impacto dos ambientes familiares disfuncionais.

Categoria B - Dificuldades Percebidas pelos Técnicos, analisam-se as dificuldades enfrentadas pela DT e pelas Educadoras Sociais, conforme emergiu das entrevistas. Serão discutidos os desafios relacionados com problemas cognitivos e mentais, a bagagem de roturas e perdas, e a morosidade do sistema em tomar e implementar decisões.

Analisam-se ainda as dificuldades relacionadas à regulação socioemocional: A análise focou nas barreiras na regulação das emoções dos jovens, incluindo comportamentos de retraimento e resistência a partilhar preocupações. Também serão discutidas as dificuldades de colaboração por parte das famílias e os atrasos na atribuição de apoio psicológico e médico, conforme relatado pelos técnicos.

Na categoria D - Estratégias de Regulação Socioemocional explorar-se-ão as estratégias implementadas para a regulação socioemocional, destacando as estratégias e programas utilizados para apoiar a regulação das emoções, como acompanhamento psicológico e pedopsiquiátrico. A importância de estabelecer uma relação de confiança e as práticas de identificação das necessidades individuais serão discutidas com base nas vozes das participantes. Exemplos de casos de sucesso serão apresentados para ilustrar a eficácia das estratégias. As entrevistas fornecem relatos de jovens que conseguiram superar desafios e alcançar sucesso pessoal e profissional com o apoio da CAR.

A categoria E - Necessidades de Formação trata das necessidades de capacitação profissional dos funcionários da CAR. A importância da formação contínua será discutida, com ênfase na falta de preocupação por parte das direções e na necessidade de fortalecer métodos de trabalho. Serão abordadas as implicações da formação para enfrentar as crescentes exigências do grupo alvo, conforme refletido nos relatos dos técnicos.

#### **4.2.1. Análise da categoria A: Características das Crianças e Jovens da CAR**

Na categoria A, Características das Crianças e Jovens da CAR as técnicas referem que a Casa de Acolhimento Residencial (CAR) acolhe cerca de 20 meninas com idades que variam entre os 8 e os 25 anos. “A maior parte das crianças e jovens vem de contextos marcados por negligência e maus-tratos, com uma prevalência significativa de crianças e

jovens de etnia cigana.” (DT) Este perfil etário e cultural revela a diversidade dos acolhidos e sugere uma combinação complexa de desafios associados a fatores étnicos e sociais.

Refere-se, ainda que as crianças e jovens acolhidas apresentam várias vulnerabilidades emocionais e psicológicas. “As maiores vulnerabilidades socioemocionais manifestam-se ao nível da gestão das emoções e da falta de autoconfiança.” (DT) Além disso, muitas são descritas como “emocionalmente frágeis e desconfiadas de tudo e de todos, por vezes agressivas no modo de se expressarem. Não sabem lidar com as suas frustrações, transmitidas pelas famílias que também não sabem filtrar os problemas que vão existindo.” (ES) Estes comportamentos e características são reflexo de ambientes familiares disfuncionais que exacerbam as dificuldades emocionais dos jovens.

Esta análise é suportada pelo Modelo de Autoregulação Contextual, que enfatiza como o contexto cultural e histórico das crianças e jovens afeta as suas habilidades de regulação emocional. De acordo com Gross (2002), as dificuldades na regulação emocional estão frequentemente ligadas a experiências adversas e à falta de apoio emocional adequado. A Teoria da Vinculação também confirma que ambientes familiares instáveis prejudicam a capacidade de autorregulação das emoções (Bowlby, 1988; Holmes, 2014; Forslund & Granqvist, 2016; Robledo, 2022).

#### **4.2.2. Análise da categoria B: Dificuldades Percebidas pelos Técnicos**

Relativamente às Dificuldades Percebidas pelos Técnicos, categoria B, os técnicos revelam que enfrentam vários desafios ao lidar com as crianças e jovens da CAR. “Problemas cognitivos e mentais dificultam qualquer intervenção. As idades dos acolhimentos são cada vez mais tardias.” (ES) “A bagagem de roturas e perdas é muito grande. Há um sentimento de impunidade geral, que faz com que os limites do possível sejam todos os dias ultrapassados. A morosidade do sistema em tomar decisões e em fazê-las cumprir é um problema, assim como a desvalorização da escola e da importância que tem no futuro de cada um.” (DT) Estes desafios destacam a complexidade do trabalho dos técnicos e a necessidade de abordagens de proximidade para superar as dificuldades enfrentadas. Além disso descrevem Dificuldades relacionadas com a Regulação Socioemocional considerando-o um campo particularmente desafiador. “Elas fecham-se e não partilham o que as preocupa.” (DT) “As famílias são pouco colaborantes com a equipa técnica e, por vezes, boicotam qualquer intervenção.” (DT) “Deparamo-nos com problemas cognitivos e mentais que dificultam qualquer intervenção. As idades dos acolhimentos são cada vez mais tardias.” (ES) “A morosidade na atribuição de médicos de família e, por

consequente, apoio ou acompanhamento pedopsiquiátrico ou psicológico é um problema.” (DT) Estes pontos sublinham as dificuldades enfrentadas pelos técnicos em fornecer o apoio necessário para a regulação socioemocional dos jovens.

Estas dificuldades estão em consonância com os estudos de Gross enquadrados no Modelo de Regulação Emocional, que destaca como os problemas mentais e cognitivos podem complicar a regulação emocional e a eficácia das intervenções (Gross, 2002). Além disso, a Teoria da Vinculação sugere que um sistema de suporte ineficiente e a falta de resposta adequada às necessidades emocionais podem agravar os desafios enfrentados pelos técnicos (Holmes, 2014; Forslund & Granqvist, 2016; Robledo, 2022).

#### **4.2.3. Análise da categoria C: Estratégias de Regulação Socioemocional**

Relativamente às Estratégias de Regulação Socioemocional, as participantes referem que estas incluem “programas contínuos de regulação das emoções, acompanhamento psicológico e pedopsiquiátrico.” (DT) “A estratégia mais importante e mais difícil de todas é conseguir estabelecer uma relação segura e de confiança.” (DT) Adicionalmente, “identificamos as necessidades de cada criança ou jovem, realizamos encaminhamentos para o apoio psicológico e/ou pedopsiquiátrico existente na comunidade, e promovemos conversas que ajudam na regulação emocional.” (ES) Estas estratégias são essenciais para criar um ambiente de apoio e confiança que facilite o desenvolvimento emocional dos jovens.

#### **4.2.4. Análise da categoria D: Estratégias de Regulação Socioemocional**

Na categoria D, as Técnicas entrevistadas identificaram alguns Casos de Sucesso referindo que existem casos que ilustram o impacto positivo das intervenções. “Se considerarmos que a regulação positiva são os casos de sucesso, sim, existem alguns, e é muito bom sentir que, de alguma forma, estivemos no processo.” (ES) Um exemplo é uma jovem que foi acolhida aos 10 anos e, atualmente, é autónoma, licenciada em saúde, e formou a sua própria família, alcançando sucesso profissional e pessoal. Outro exemplo é uma jovem de etnia cigana que completou um mestrado e tornou-se empreendedora, mantendo laços com a CAR. “Foi acolhida aos 5 anos, andou sempre em casas de acolhimento e, apesar das dificuldades, conseguiu estabelecer-se como uma jovem empreendedora.” (DT) Estes casos destacam a eficácia das estratégias de apoio e a capacidade da CAR de promover mudanças significativas.

Os casos de sucesso encontrados confirmam as conclusões dos Estudos sobre Emoções e do Modelo de Autoregulação Contextual, que indicam que intervenções eficazes podem

levar a mudanças positivas significativas no desenvolvimento emocional dos jovens (Gross, 2002; Luyten, 2018).

#### 4.2.5. Análise da categoria E: Necessidades de Formação

Na categoria E, as participantes, identificaram as suas Necessidades de Formação revelando que há uma necessidade reconhecida de capacitação profissional contínua. “Não existe preocupação por parte das direções; muitas delas não conhecem o trabalho que realmente é feito, daí a falta de preocupação.” (ES) “Sim, é muito importante, pois a frustração é um sentimento muito presente. Neste sentido, é importante poder partilhar com alguém as dificuldades e obstáculos do dia a dia, para fortalecer métodos de trabalho.” (ES) “Sem dúvida, porque cada vez mais, o grupo-alvo é mais exigente, ou seja, com mais necessidade de apoio mental e emocional.” (DT) A capacitação contínua é essencial para enfrentar as frustrações diárias e melhorar as abordagens de trabalho com as crianças e jovens.

Os dados parecem fazer emergir que no contexto da Casa de Acolhimento Residencial (CAR), onde crianças e jovens institucionalizados apresentam dificuldades significativas na regulação socioemocional, o Modelo de Regulação Emocional de Gross (2002) parece ser o mais adequado. Este modelo sugere que a regulação emocional envolve a modificação das emoções, desde a sua origem até à sua expressão. Propõe cinco fases principais de regulação: seleção da situação, modificação da situação, direção da atenção, mudança cognitiva e modulação da resposta emocional.

As crianças e jovens da CAR vêm de contextos familiares disfuncionais, marcados por traumas, negligência e maus-tratos, o que complica o seu processo de regulação emocional. O modelo de Gross é particularmente útil neste contexto, uma vez que permite que as crianças aprendam a intervir em diferentes momentos da experiência emocional, proporcionando uma estrutura prática para reconhecer e modificar as suas respostas emocionais.

Evidencia-se ainda que as estratégias de intervenção usadas pelas técnicas da CAR, como o acompanhamento psicológico, pedopsiquiátrico e a criação de relações de confiança, encaixam-se nas diferentes fases do modelo de Gross (2002). Ajudar as crianças a identificar e modificar as situações que desencadeiam emoções negativas, e trabalhar na reavaliação cognitiva (mudança na forma de interpretar as situações), pode aumentar a eficácia das intervenções.

Num contexto como a CAR, onde o ambiente é controlado e estruturado, o modelo de Gross pode ser aplicado de forma consistente. A seleção da situação e a modificação do ambiente podem ser geridas pelas técnicas, ajudando os jovens a evitar ou ajustar-se a situações emocionalmente difíceis. Além disso, o acompanhamento constante permite monitorizar e apoiar as crianças na modulação das suas respostas emocionais.

O modelo de Gross destaca a importância da mudança cognitiva, que é fundamental para crianças com um histórico de traumas e experiências negativas. Através de técnicas como a reavaliação e ressignificação de experiências, as técnicas podem ajudar as crianças a reformular as suas perceções e a construir narrativas mais saudáveis sobre os seus passados traumáticos.

Adicionalmente, as estratégias usadas no Modelo de Trauma poderiam ser um complemento relevante dado que muitas destas crianças enfrentam o impacto de traumas significativos. Este modelo centra-se em ajudar as crianças e os jovens a processar e superar experiências traumáticas, podendo ser utilizado em paralelo com as estratégias de regulação emocional. O apoio psicológico e as terapias focadas no trauma, como a Terapia Cognitivo-Comportamental focada no Trauma (TF-CBT), podem ajudar a abordar diretamente os efeitos do trauma, enquanto o modelo de Gross oferece uma estrutura prática para a gestão contínua das emoções.

## 5. Considerações finais

A análise das entrevistas com as crianças, jovens e técnicos de uma Casa de Acolhimento Residencial (CAR) revelou informações importantes sobre o percurso de vida, estratégias de regulação emocional, e os desafios e expectativas destes jovens. Estes dados permitem responder de forma clara aos objetivos da investigação, que visa compreender a percepção das crianças e jovens institucionalizados, assim como dos técnicos que as apoiam, sobre a forma como regulam as suas emoções e sentimentos, e identificar estratégias que podem ser implementadas para ultrapassar dificuldades e necessidades.

Os dados mostram que as crianças e jovens institucionalizados enfrentam significativas dificuldades na regulação das suas emoções. As entrevistas revelam uma diversidade de estratégias adotadas para lidar com emoções negativas e situações de stress, como o recurso à música, ao desporto ou ao apoio de pares e técnicos. Algumas jovens, como Rafaela, destacam o papel positivo das funcionárias na sua regulação emocional, enquanto outras, como Francisca, preferem lidar de forma mais isolada com os seus sentimentos, demonstrando diferentes níveis de eficácia nas estratégias adotadas.

Estas respostas evidenciam que a forma como as emoções são geridas está fortemente influenciada pelo contexto de vulnerabilidade no qual as jovens se encontram. As estratégias de coping variam entre o suporte social e a evitação emocional, o que reflete a necessidade de intervenções específicas para ajudar as jovens a desenvolverem ferramentas mais eficazes de autorregulação. A existência de uma rede de apoio dentro da instituição, que inclui tanto as funcionárias como os pares, revela-se fundamental para o bem-estar emocional das jovens.

Do lado dos técnicos, as entrevistas destacam a complexidade e o desafio do trabalho com estas jovens, em especial na área da regulação emocional. Os técnicos reconhecem as dificuldades socioemocionais dos jovens, que resultam dos traumas vividos antes da institucionalização, como negligência, maus-tratos e pobreza. A regulação emocional surge como uma área particularmente difícil, com desafios que incluem a resistência dos jovens a partilhar as suas preocupações e a colaboração limitada das famílias.

Adicionalmente, os técnicos sublinham a importância de estratégias que envolvem programas contínuos de regulação das emoções, acompanhamento psicológico e psiquiátrico, bem como o estabelecimento de relações de confiança com os jovens. Os casos de sucesso mencionados pelas técnicas mostram que, com o tempo e com intervenções

consistentes, é possível promover mudanças significativas nas vidas das crianças e jovens institucionalizados.

Os dados revelam uma série de estratégias utilizadas pelas jovens para lidar com os desafios emocionais e sociais que enfrentam. O recurso a atividades prazerosas, como o desporto e o apoio social, são essenciais para a regulação emocional. No entanto, as entrevistas sugerem que muitas das jovens ainda carecem de competências emocionais suficientes para lidar de forma eficaz com o stress e os desafios da vida diária.

Neste contexto, o Modelo de Regulação Emocional de Gross surge como uma referência importante para compreender e orientar as intervenções na CAR. A implementação de estratégias de reavaliação cognitiva e suporte emocional, aliada à criação de um ambiente que favoreça a confiança e a segurança emocional, é crucial para ajudar as jovens a desenvolverem competências de regulação mais saudáveis. A Teoria da Vinculação, por sua vez, sublinha a importância de estabelecer vínculos seguros com as figuras de apoio, algo que os técnicos reconhecem como essencial no trabalho diário com as jovens.

Os dados obtidos permitem concluir que tanto as crianças e jovens institucionalizados quanto os técnicos que as apoiam reconhecem as dificuldades na regulação emocional, especialmente tendo em conta os contextos de trauma vividos antes da institucionalização. A perceção dos jovens revela uma multiplicidade de estratégias, algumas mais eficazes que outras, para gerir as suas emoções e o stress diário.

As estratégias identificadas pelos técnicos, como o acompanhamento psicológico, programas contínuos de apoio emocional e a criação de relações seguras, são vistas como fundamentais para superar estas dificuldades. No entanto, os desafios permanecem, incluindo a resistência dos jovens em partilhar os seus sentimentos e a falta de apoio externo das famílias.

Assim, as intervenções que melhor responderão a estas necessidades devem centrar-se no fortalecimento das competências de regulação emocional, através de abordagens que promovam a reavaliação cognitiva, o suporte social e a criação de um ambiente seguro e acolhedor, em linha com os modelos teóricos discutidos. Desta forma, os objetivos da investigação são respondidos, confirmando a necessidade de estratégias contínuas de apoio emocional para os jovens institucionalizados, que considerem tanto o contexto de trauma como a importância de uma rede de suporte afetiva e segura.

## Referências bibliográficas

- Andrés, M. L., Stelzer, F., Canet Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., & Navarro Guzmán, J. I. (2017). Regulação Emocional e Desempenho Acadêmico: Uma Revisão Sistemática De Relações Empíricas. *Psicologia em Estudo*, 22(3), 299-311. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i3.34360>.
- Backes, A. D. M., & Bonelli, S. M. B. (2018). Autorregulação da aprendizagem: construto e perspectivas de intervenção na escola. *Caderno Marista de Educação*, 10(1). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/caderno-marista-de-educacao/article/view/39596>.
- Baker, S. (2018). The effects of parenting on emotion and self-regulation. In Sanders, Matthew R. & Morawska, Alina (Eds.) *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan*. Springer, Cham, Switzerland, pp. 217-240.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beck, J. S. (2013). *Terapia cognitivo-comportamental*. Artmed Editora.
- Bender, S. L., Lawson, T., & Palacios, A. M. (2023). Mindfulness measures for children and adolescents: A systematic review. *Contemporary School Psychology*, 27(1), 104-117. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40688-022-00433-5>.
- Berrocal, P. F., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46. <https://rieeb.iberomx/index.php/rieeb/article/view/5>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Budak, A. M. U., Koydemir, S., & Schütz, A. (2019). Attachment and emotion regulation. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. [https://www.researchgate.net/profile/Meltem-Budak/publication/338495844\\_Attachment\\_Theory\\_Self\\_Compassion\\_and\\_Body\\_Image/links/5e8732bfa6fdcca789ed4fbd/Attachment-Theory-Self-Compassion-and-Body-Image.pdf?\\_sg%5B0%5D=started\\_experiment\\_milestone&origin=journalDetail](https://www.researchgate.net/profile/Meltem-Budak/publication/338495844_Attachment_Theory_Self_Compassion_and_Body_Image/links/5e8732bfa6fdcca789ed4fbd/Attachment-Theory-Self-Compassion-and-Body-Image.pdf?_sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail).
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic Books.

[https://www.increaseproject.eu/images/DOWNLOADS/IO2/HU/CURR\\_M4-](https://www.increaseproject.eu/images/DOWNLOADS/IO2/HU/CURR_M4-)

[A13 Bowlby \(EN-only\) 20170920 HU final.pdf](#)

Carvalho, Á., Amann, G. P. V., Almeida, C. T. D., Xavier, M., Santos, B. E., Pereira, F., ... & Moita, M. (2016). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. <https://core.ac.uk/download/pdf/288868323.pdf>.

Carvalho, Á., Amann, G. P. V., Almeida, C. T. D., Xavier, M., Santos, B. E., Pereira, F., ... & Moita, M. (2019). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar 2019*. [https://saudental.min-saude.pt/wp-content/uploads/2020/12/ManualSaudeMental\\_PNSM\\_dez2019.pdf](https://saudental.min-saude.pt/wp-content/uploads/2020/12/ManualSaudeMental_PNSM_dez2019.pdf).

CASEL.org. (N.d.a). *Program Guide*. <https://pg.casel.org/>.

CASEL.org. (N.d.b). *The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning*. <https://schoolguide.casel.org/>.

Chávez, M. D. C. M. (2021). Emotional Psychological Impact of Institutionalization on Children and Early Adolescents. *Child and Adolescent Development in Risky Adverse Contexts: A Latin American Perspective*, 223-240. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-83700-6\\_11](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-83700-6_11).

Center for Substance Abuse Treatment. (2014). *Trauma-informed care in behavioral health services*. U.S. Dept. of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Substance Abuse Treatment.. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK207191/>.

Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2016). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents*. Guilford Publications.

Cordeiro, N. C. P., Dias, T. P., & de Sá, L. G. C. (2022). Análise das habilidades sociais de crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 16(2), 1-23. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472022000200013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472022000200013).

Costello, A. H., Roben, C. K. P., & Dozier, M. (2018). Attachment and Biobehavioral Catch-Up. In *Building Early Social and Emotional Relationships with Infants and Toddlers* (pp. 213–235). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-03110-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-03110-7_9)

Craig, H. (2019). The theories of emotional intelligence explained. PositivePsychology.com. <https://positivepsychology.com/emotional-intelligence-theories>.

- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in psychology*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01913/full>.
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. L. (2020). Development of Socio-Emotional and Creative Skills in Primary Education: Teachers' Perceptions About the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00160>
- Danese, A., McLaughlin, K. A., Samara, M., & Stover, C. S. (2020). Psychopathology in children exposed to trauma: detection and intervention needed to reduce downstream burden. *BMJ*, m3073. <https://doi.org/10.1136/bmj.m3073>
- Dozier, M., Meade, E., & Bernard, K. (2013). Attachment and Biobehavioral Catch-Up: An Intervention for Parents at Risk of Maltreating Their Infants and Toddlers. In *Child Maltreatment* (pp. 43–59). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7404-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7404-9_4)
- Eilert, D. W., & Buchheim, A. (2023). Attachment-Related Differences in Emotion Regulation in Adults: A Systematic Review on Attachment Representations. *Brain Sciences*, 13(6), 884. <https://www.mdpi.com/2076-3425/13/6/884>.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Spinrad, T. L. (2014). Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 157–172). The Guilford Press.
- Espinoza, M. A, Chaves, S. S., Anguera, M. T., García, P. S., & Moscoso, S. C. (2022). Emotional self-regulation in everyday life: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.884756/full>.
- Evans, O. G. (2023). *How Anxious Ambivalent Attachment Develops in Children*. <https://www.simplypsychology.org/anxious-ambivalent-attachment.html>.
- Fernandes, C., Fernandes, M., Santos, A. J., Antunes, M., Monteiro, L., Vaughn, B. E., & Verissimo, M. (2021). Early attachment to mothers and fathers: Contributions to preschoolers' emotional regulation. *Frontiers in psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.660866/full>.
- Fievre, M. J. (2021). *Cultivating the Classroom as a Safe Space*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/cultivating-classroom-safe-space>.
- Franco, M. D. G., Candeias, A. A., & Beja, M. J. (2011). Social and emotional intelligence in children with special educational need institutionalized: Preliminary studies.

*International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 277-282.  
<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2556/1/Social%20and%20emotional%20Intelligence%20in%20children%20with%20special%20educational%20need%20institutionalized.pdf>.

- Fonllem, C. T., Fraijo-Sing, B., Corral-Verdugo, V., Garza-Terán, G., & Moreno-Barahona, M. (2020). School environments and elementary school children's well-being in northwestern Mexico. *Frontiers in psychology*, 11.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00510/full>.
- Forkey, H., Szilagyi, M., Kelly, E. T., & Duffee, J. (2021). Trauma-informed care. *Pediatrics*, 148(2).  
<https://publications.aap.org/pediatrics/article/148/2/e2021052580/179745/Trauma-Informed-Care?autologincheck=redirected>.
- Forslund, T., & Granqvist, P. (2016). John Bowlby: Pioneer of Attachment Theory. In: Weekes-Shackelford, V., Shackelford, T., Weekes-Shackelford, V. (eds) *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*. Springer, Cham.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6\\_3593-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_3593-1).
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lusodidacta
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, (46), 71-80.  
<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39147>.
- Gendolla, G. H., Tops, M., & Koole, S. L. (Eds.). (2015). *Handbook of biobehavioral approaches to self-regulation*. Springer.
- Gerber, M. R. (Ed.). (2019). *Trauma-informed healthcare approaches: a guide for primary care*. Springer.
- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Atlas.
- Goldberg, S., Muir, R., & Kerr, J. (Eds.). (2013). *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives*. Routledge.  
[https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781135890520\\_A23810157/preview-9781135890520\\_A23810157.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781135890520_A23810157/preview-9781135890520_A23810157.pdf).
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Goleman, D., & Boyatzis, R. (2017). Emotional intelligence has 12 elements. Which do you need to work on. *Harvard Business Review*, 84(2), 1-5.  
<https://hbr.org/2017/02/emotional-intelligence-has-12-elements-which-do-you-need-to-work-on>.

- Gould, W. R. (2021). *What Is Attachment Therapy?* Verywellmind. <https://www.verywellmind.com/attachment-therapy-definition-techniques-and-efficacy-5203776>.
- Guo, T., Su, J., Hu, J., Aalberg, M., Zhu, Y., Teng, T., & Zhou, X. (2021). Individual vs. group cognitive behavior therapy for anxiety disorder in children and adolescents: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Frontiers in psychiatry*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2021.674267/full>.
- Hanh, T. N. (2007). *Planting seeds: Practicing mindfulness with children*. Parallax press.
- Han, H. R., Miller, H. N., Nkimbeng, M., Budhathoki, C., Mikhael, T., Rivers, E., ... & Wilson, P. (2021). Trauma informed interventions: A systematic review. *PloS one*, 16(6). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0252747>.
- Hecht, B., & Silva, R. F. P. D. (2009). *Crianças institucionalizadas: a construção psíquica a partir da privação do vínculo materno*. Portal dos Psicólogos. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0199.pdf>.
- Hillman, J. L. (2013). *Crisis intervention and trauma: New approaches to evidence-based practice*. Springer Science & Business Media.
- Ho, J., & Funk, S. (2018). Preschool: Promoting young children's social and emotional health. *YC Young Children*, 73(1), 73-79. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2018/promoting-social-and-emotional-health>.
- Holmes, J. (2014). *John Bowlby and attachment theory*. Routledge.
- Holmes, C., Levy, M., Smith, A., Pinne, S., & Neese, P. (2015). A model for creating a supportive trauma-informed culture for children in preschool settings. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1650-1659. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-014-9968-6>.
- Holochwost, S. J., Goldstein, T. R., & Wolf, D. P. (2021). Delineating the benefits of arts education for children's socioemotional development. *Frontiers in psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.624712/full>.
- Housman, D. K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: A case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 1-19. <https://ijccep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-017-0038-6>.
- Hudgins, K., & Durost, S. W. (2022). *Experiential Therapy from Trauma to Post-traumatic Growth: Therapeutic Spiral Model Psychodrama* (Vol. 2). Springer Nature.

- Julian, M. M., Li, J., Wright, A., & Jimenez-Etcheverria, P. A. (2019). Young Children in Institutional Care: Characteristics of Institutions, Children's Development, and Interventions in Institutions. In *Children's Social Worlds in Cultural Context* (pp. 217–229). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-27033-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-27033-9_16)
- Keefer, K., Parker, J., & Saklofske, D. H. (2018). *Emotional intelligence in education. Integrating Research with Practice*. Springer International Publishing/Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_14)
- Kohlhoff, J., Lieneman, C., Cibralic, S., Traynor, N., & McNeil, C. B. (2022). Attachment-based parenting interventions and evidence of changes in toddler attachment patterns: An overview. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25(4), 737-753. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-022-00405-4>.
- Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Penguin Books.
- Kutash, K., Acri, M., Pollock, M., Armusewicz, K., Serene Olin, S. C., & Hoagwood, K. E. (2014). Quality indicators for multidisciplinary team functioning in community-based children's mental health services. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 41, 55-68. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10488-013-0508-2>.
- Lavoué, E., Kazemitabar, M., Doleck, T., Lajoie, S. P., Carrillo, R., & Molinari, G. (2020). Towards emotion awareness tools to support emotion and appraisal regulation in academic contexts. *Educational Technology Research and Development*, 68, 269-292. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-019-09688-x>.
- Levy, K. N., Meehan, K. B., Temes, C. M., & Yeomans, F. E. (2012). Attachment theory and research: Implications for psychodynamic psychotherapy. In R. A. Levy, J. S. Ablon, & H. Kächele (Eds.), *Psychodynamic psychotherapy research: Evidence-based practice and practice-based evidence* (pp. 401–416). Humana Press/Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-1-60761-792-1\\_24](https://doi.org/10.1007/978-1-60761-792-1_24)
- Levy, K. N., & Johnson, B. N. (2019). Attachment and psychotherapy: Implications from empirical research. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 60(3), 178–193. <https://levylab.la.psu.edu/wp-content/uploads/sites/9/2022/01/LevyJohnson2018CANPSYCHOL.pdf>.
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (2013). *Landscape of Qualitative Research*. SAGE Publications, Incorporated.

- Lionetti, F., Pastore, M., & Barone, L. (2015). Attachment in institutionalized children: A review and meta-analysis. *Child abuse & neglect*, 42, 135-145. [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213415000587?casa\\_token=OfkSVoQgQgQAAAAA:XSg\\_vmP-r3pIe0JobzF\\_v2nusV5uplDLQ1IYoiK35PGhDpo5aZ9zIZ66BYZGakOzEJ8OMR\\_hVA](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213415000587?casa_token=OfkSVoQgQgQAAAAA:XSg_vmP-r3pIe0JobzF_v2nusV5uplDLQ1IYoiK35PGhDpo5aZ9zIZ66BYZGakOzEJ8OMR_hVA).
- Lutz, J., Herwig, U., Opialla, S., Hittmeyer, A., Jäncke, L., Rufer, M., ... & Brühl, A. B. (2014). Mindfulness and emotion regulation—an fMRI study. *Social cognitive and Affective Neuroscience*, 9(6), 776-785. <https://academic.oup.com/scan/article/9/6/776/1665213?login=false>.
- Mallery, B. (2008). *What is emotional intelligence? 2 theories and measures*. Positivepsychology.org.uk. <http://positivepsychology.org.uk/emotional-intelligence-mayer-salovey-theory/>.
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP Program. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 313–334). Springer-Verlag Publishing/Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_20](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20)
- Mancini, G., Biolcati, R., Joseph, D., Trombini, E., & Andrei, F. (2022). Emotional intelligence: Current research and future perspectives on mental health and individual differences. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1049431/full>.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://mypages.unh.edu/sites/default/files/jdmayer/files/rp2016-mayer-caruso-salovey.pdf>.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. [https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15327965pli1503\\_02?casa\\_token=q](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15327965pli1503_02?casa_token=q)

[NIcmI6M59UAAAAA:CAClmt8Q99Z76ec6Wx2RAvVkJH035trIXyvI171kLjKtd6IIRxJmM9V8a9-oD92H9MPEsIHPttcv.](https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_12#citeas)

- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., ... & Grammer, J. (2018). *Self-regulation. Handbook of life course health development.* [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-47143-3\\_12#citeas](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-47143-3_12#citeas).
- McGuire, A., Steele, R. G., & Singh, M. N. (2021). Systematic review on the application of trauma-focused cognitive behavioral therapy (TF-CBT) for preschool-aged children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24, 20-37. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-020-00334-0>.
- McLaughlin, K. (2020). *Study: Experiencing Childhood Trauma Makes Body and Brain Age Faster.* *American Psychological Association.* <https://www.apa.org/news/press/releases/2020/08/experiencing-childhood-trauma>.
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2020-03346-001.html>.
- Méndez, R. Y., Villafuerte-Vicencio, M., Sánchez-Broncano, J., & Rosales-Mata, I. (2019). Vivencias en el proceso de institucionalización e Inteligencia Emocional en niños y adolescentes: diferencias según variables sociodemográficas. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(2), 179-204. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1659-29132019000200179](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132019000200179).
- Mirifar, A., Keil, A., & Ehrlenspiel, F. (2022). Neurofeedback and neural self-regulation: a new perspective based on allostasis. *Reviews in the Neurosciences*, 33(6), 607-629. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9381001/>.
- Mora, P.A., Ozakinci, G. (2013). Self-Regulation Model. In: Gellman, M.D., Turner, J.R. (eds) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9\\_983](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_983)
- Morin, A. (2023). *Understanding the Effects of Childhood Trauma.* Verywellmind. <https://www.verywellmind.com/what-are-the-effects-of-childhood-trauma-4147640>.
- Mortazavizadeh, Z., Göllner, L., & Forstmeier, S. (2022). Emotional competence, attachment, and parenting styles in children and parents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(1). <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00208-0>
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2013). Peer attachment, coping, and self-esteem in institutionalized adolescents: The mediating role of social skills. *European Journal*

- Of Psychology of Education*, 28(1), 87-100.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-012-0103-z>.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Meyer, A. L. (2019). An applied contextual model for promoting self-regulation enactment across development: Implications for prevention, public health and future research. *The Journal of Primary Prevention*, 40, 367-403. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10935-019-00556-1>.
- Nelson, C. A., Zeanah C. H., & Fox, N. A. (2019). How Early Experience Shapes Human Development: The Case of Psychosocial Deprivation. *Neural Plasticity*, 2019, 1–12. <https://doi.org/10.1155/2019/1676285>
- Niklas, F., Cohrssen, C., Lehl, S., & Napoli, A. R. (2021). Children's competencies development in the home learning environment. *Frontiers in psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.706360/full>.
- Nsabimana, E., Rutembesa, E., Wilhelm, P., & Martin-Soelch, C. (2019). Effects of institutionalization and parental living status on children's self-esteem and externalizing and internalizing problems in Rwanda. *Frontiers in psychiatry*, 10 (442). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00442/full>.
- O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The measurement of emotional intelligence: A critical review of the literature and recommendations for researchers and practitioners. *Frontiers in psychology*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01116/full>.
- O'Neill, M. C., Badovinac, S., Pillai Riddell, R., Bureau, J. F., Rumeo, C., & Costa, S. (2021). The longitudinal and concurrent relationship between caregiver sensitivity and preschool attachment: A systematic review and meta-analysis. *PloS one*, 16(1). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0245061>-
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full>.
- Paivio, S. C., & Pascual-Leone, A. (2010). Emotion-focused therapy for trauma treatment model. In *Emotion-focused therapy for complex trauma: An integrative approach*. (pp. 33–54). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12077-002>
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A. L., Blakemore, S. J., & Viner, R. M. (2018). Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and

- adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 172(6), 566-575. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2677898>.
- Partridge, I., Richardson, G., Casswell, G., & Jones, N. (2010). Multidisciplinary working. In G. Richardson, I. Partridge, & J. Barrett (Eds.), *Child and Adolescent Mental Health Services: An Operational Handbook* (pp. 69-77). Cambridge: Royal College of Psychiatrists.
- Perrier, M. F., Gurgel-Juarez, N., Flowers, H. L., McCormick, A., & Short, S. J. (2020). Mindfulness-based interventions for children and adolescents across all settings: a scoping review protocol. *Systematic reviews*, 9, 1-7. <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13643-020-01548-7>.
- Perry, B. D. (2014). *Creative interventions with traumatized children*. Guilford Publications.
- Pires, C. M. M. G. (2013). A voz da criança sobre a inovação pedagógica [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. <https://bitly.com/JRQSRYSE>
- Płowens, M. K. (2021). John al and Attachment Theory. In: Shackelford, T.K., Weekes-Shackelford, V.A. (eds) *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-19650-3\\_3574](https://doi.org/10.1007/978-3-319-19650-3_3574).
- Rensch, C., Kwee, J., Rossen, L., & McDonald, M. (2021). Lifespan Integration Therapy with Trauma-Exposed Children: A Hermeneutic Single Case Efficacy Study. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 14(3), 401–413. <https://doi.org/10.1007/s40653-021-00359-9>
- Robledo, J. P., Cross, I., Boada-Bayona, L., & Demogeot, N. (2022). Back to basics: A re-evaluation of the relevance of imprinting in the genesis of Bowlby's attachment theory. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1033746/full>.
- Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170–1199.
- Piscalho, I., Simão, A. M. V., Ferreira, D., Felizardo, D., & Conde, M. (2018). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: a aplicabilidade de um instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as.

- Revista da UI\_IPSantarém*, 6(1), 47-65.  
<https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/16112>.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.  
[https://center.uoregon.edu/StartingStrong/uploads/STARTINGSTRONG2016/HAN DOUTS/KEY\\_46201/pub153\\_SaloveyMayerICP1990\\_OCR.pdf](https://center.uoregon.edu/StartingStrong/uploads/STARTINGSTRONG2016/HAN DOUTS/KEY_46201/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf).
- Salovey, P., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (Eds.). (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. Dude Publishing.
- Sanders, M. R., Turner, K. M., & Metzler, C. W. (2019). Applying self-regulation principles in the delivery of parenting interventions. *Clinical child and family psychology review*, 22, 24-42. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-019-00287-z>.
- Sándor, A., Bugán, A., Nagy, A., Bogdán, L. S., & Molnár, J. (2021). Attachment characteristics and emotion regulation difficulties among maladaptive and normal daydreamers. *Current Psychology*, 1-18.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-021-01546-5>.
- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E. D., & Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology*, 10.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00335/full>.
- Saunders, D., & Kober, H. (2020). Mindfulness-based intervention development for children and adolescents. *Mindfulness*, 11, 1868-1883.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-020-01360-3>.
- Scharfe, E. (2017). Attachment Theory. In: Shackelford, T., Weekes-Shackelford, V. (eds) *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*. Springer, Cham.  
[https://www.researchgate.net/publication/314117326\\_Attachment\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/314117326_Attachment_Theory).
- Schore, A. N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self (Vol. 2)*. WW Norton & Company.
- Schore, A. N. (2015). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Routledge.
- Schuengel, C., Oosterman, M., & Sterkenburg, P. S. (2009). Children with disrupted attachment histories: Interventions and psychophysiological indices of effects. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3, 1-10.  
<https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/1753-2000-3-26>.

- Seiler, A., Fagundes, C. P., & Christian, L. M. (2019). The Impact of Everyday Stressors on the Immune System and Health. In *Stress Challenges and Immunity in Space* (pp. 71–92). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-16996-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-16996-1_6)
- Serrat, O., & Serrat, O. (2017). *Understanding and developing emotional intelligence*. <https://ecommons.cornell.edu/items/b43bb234-e120-4a46-95c7-b65b9a85b891>
- Simpson, J. A., & Rholes, W. S. E. (1998). *Attachment theory and close relationships*. The Guilford Press.
- Simpson, J. A., Rholes, W. S., Eller, J., & Paetzold, R. L. (2020). Major principles of attachment theory. In *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 222-239). Guildford Press. [https://socialinteractionlab.psych.umn.edu/sites/socialinteractionlab.psych.umn.edu/files/2020-12/simpson et al. attachment handbook chapter 2021.pdf](https://socialinteractionlab.psych.umn.edu/sites/socialinteractionlab.psych.umn.edu/files/2020-12/simpson%20et%20al.%20attachment%20handbook%20chapter%202021.pdf).
- Smyth, K. B. (2022). Understanding and Responding to Survivors of Trauma: Emotional Intelligence to Build Healthy Relationships. In *Adverse Childhood Experiences: The Neuroscience of Trauma, Resilience and Healing throughout the Life Course* (pp. 233-250). Cham: Springer International Publishing.
- Snel, E. (2013). *Sitting still like a frog: Mindfulness exercises for kids (and their parents)*. Shambhala Publications.
- Sousa, M., Cruz, S., & Cruz, O. (2021). 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://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/129616>.
- Sousa, M., Peixoto, M. M., Cruz, O., & Cruz, S. (2023). The Relationship Between Temperament Characteristics and Emotion Regulation Abilities in Institutionalized and Noninstitutionalized Children. *Psychological Studies*, 1-13. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12646-023-00735-5>.
- Spence, R., Kagan, L., Kljakovic, M., & Bifulco, A. (2021). Understanding trauma in children and young people in the school setting. *Educational and Child Psychology*, 38(1), 87–98. <https://eprints.mdx.ac.uk/33029/>.
- Steele, H., & Steele, M. (Eds.). (2018). *Handbook of attachment-based interventions*. The Guilford Press.
- Stratford, B., Cook, E., Hanneke, R., Katz, E., Seok, D., Steed, H., ... & Temkin, D. (2020). A scoping review of school-based efforts to support students who have experienced

- trauma. *School Mental Health*, 12, 442-477.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-020-09368-9>.
- Thümmler, R., Engel, E. M., & Bartz, J. (2022). Strengthening Emotional Development and Emotion Regulation in Childhood—As a Key Task in Early Childhood Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7).  
<https://www.mdpi.com/1660-4601/19/7/3978>.
- Weil, K. S. (2015). *Creating Trauma-Sensitive Classrooms*. Naeyc.  
<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/may2015/trauma-sensitive-classrooms>.
- Weir, K. (2023). *How to help kids understand and manage their emotions*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/topics/parenting/emotion-regulation>.
- Wilms, R., Lanwehr, R., & Kastenmüller, A. (2020). Emotion regulation in everyday life: The role of goals and situational factors. *Frontiers in Psychology*, 11.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00877/full>.
- Wisner, W. (2023). *Anxious Ambivalent Attachment: An Overview*. Verywellmind.  
<https://www.verywellmind.com/anxious-ambivalent-attachment-overview-7369281>.
- Wright, B., Hackney, L., Hughes, E., Barry, M., Glaser, D., Prior, V., ... & McMillan, D. (2017). Decreasing rates of disorganised attachment in infants and young children, who are at risk of developing, or who already have disorganised attachment. A systematic review and meta-analysis of early parenting interventions. *PLoS One*, 12(7). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone>.

## **Anexos**

## **Anexo A: Consentimento Informado**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO**

No âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Social - Educação e Intervenção ao Longo da Vida, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança, a aluna Fernanda Silva Pires, sob a coordenação científica da Prof.a Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes, pretende realizar um estudo com o título Estratégias de regulação socioemocional das crianças e jovens institucionalizadas, a partir das suas vozes. O estudo tem como objetivo principal analisar as conceções das crianças e jovens institucionalizadas sobre a forma como elas regulam as suas emoções; identificar algumas estratégias que as participantes considerem necessárias para desbloquear alguns dos seus constrangimentos emocionais; recolher dados sobre a conceções dos técnicos sobre as necessidades/dificuldades e estratégias usadas, para apoiar as crianças e jovens a regular as suas emoções. Para que seja possível a realização deste estudo, solicito a sua autorização para a realização de uma entrevista gravada em formato áudio, comunico que as informações obtidas através da entrevista serão usadas exclusivamente para fins científicos, a sua participação é voluntária e anónima. Declaro que foi explicada a principal finalidade do estudo, reconheço que a participação é voluntária e anónima, concordando assim com os termos apresentados neste termo de consentimento e confidencialidade. Autorizo que a entrevista seja gravada em formato áudio e que os dados obtidos nesta entrevista se destinem exclusivamente para os termos desta investigação. Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspetos do trabalho de investigação, declaro que autorizo que me seja realizada a entrevista pedida gravada em áudio.

**Participante** \_\_\_\_\_

**Bragança, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023**

#### **Contactos**

**A investigadora:**

**Fernanda Pires ([manda.silva.pires@gmail.com](mailto:manda.silva.pires@gmail.com))**

**A docente orientadora:**

**Prof.ª Dr.ª Cristina Mesquita**





07	Neste último mês... senti que controlava perfeitamente o meu comportamento, pensamentos e sentimentos?								
08	Durante o último mês... muitas vezes me senti tenso(a) e irritado(a)?								
09	Durante o último mês... muitas vezes se sentiu amado(a) e querido(a)?								
10	Neste último mês... senti com mais frequência que a minha vida no dia a dia estava cheia de coisas interessantes?								
11	Percebo com clareza os meus sentimentos.								
12	Consigo exprimir por palavras os meus sentimentos e emoções.								
13	Vivo as minhas emoções de forma intensa e fora de controlo.								
14	Sinto “o peso do passado” em muitos dos meus comportamentos emocionais.								
15	Não tenho nenhuma ideia de como me sinto.								

a. - Costumas recorrer a alguém, em situação de stress?

---



---



---

b. - Se sim, a quem? O que te leva a fazê-lo?

---



---



---

c. – Mudarias alguma coisa na casa de acolhimento? Se Sim, porquê?

---



---



---

d.- Gostarias de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

---



---

**Obrigado pela colaboração!**

## **Anexo C: Entrevista Educador social**

### **Entrevista Educador social**

1. Como poderia caracterizar as crianças e jovens que estão integradas nesta casa de acolhimentos? Que situações de vulnerabilidade socioemocional estão envolvidas no seu percurso de vida?
  2. Que estratégias usam para promover a regulação socioemocional destas crianças e jovens?
  3. Quais são as maiores dificuldades que os técnicos sentem na regulação socioemocional destas crianças e Jovens.
  4. Que estratégias usam as profissionais de acolhimento para desenvolver a autonomia das crianças e adolescentes? Pode contar-nos alguns desses procedimentos?
  5. Pode contar-nos uma experiência de regulação positiva em crianças e jovens que estiveram ou estão integradas nesta casa? E uma experiência negativa?
  6. Existe capacitação profissional para os funcionários da instituição de acolhimento, neste âmbito? Pode dar-nos alguns exemplos?
  7. Considera que é importante essa capacitação para o desenvolvimento profissional, porquê?
  8. Que dificuldades apresentam estas crianças e jovens desta casa de acolhimento às quais não conseguem dar resposta? O que pensa que seria necessário fazer para ultrapassar essas dificuldades?
  9. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?
- Obrigado pela colaboração!

Análise de Conteúdo das Entrevistas das crianças	
Categoria	Discursos
Percurso de Vida	"Estou há seis anos, as minhas irmãs já estavam no lar." (Joaquina)
	"Vivia com a minha mãe, pai e irmãs... estou há um mês no lar." (Beatriz)
	"Estou há três meses, vim para aqui por falta de dinheiro..." (Gilberta)
	"Pais divorciados, perdi o contacto com o meu pai... a minha vida virou um autêntico inferno... decidi fazer uma denúncia anónima na CPCJ. Estou há pouco mais de um ano." (Rafaela)
	"Estive com os meus pais até aos oito anos, estou há seis anos na instituição, os meus pais separaram-se." (Francisca)
	"Há um ano e dois meses, a minha infância não foi a melhor... sofri muito quando era criança... graves problemas de ansiedade." (Sandra)
	"Estou há um mês, vivia com a minha mãe, irmãs, pai, avós." (Filomena)
	"Estou há dois anos, os meus pais não se entendiam... o que me custou adaptar foram as pessoas que cá estavam." (Joana)
	"A minha infância não foi das melhores, estou aqui há quatro anos... vim com as minhas irmãs." (Laya)
	"O meu comportamento não era o melhor... fui quase expulsa por comportamentos agressivos... falei com a CPCJ, queria ser alguém no futuro... eu não estava a conseguir." (Diana)
	"A minha infância... ver coisas que crianças não deviam... sentia-me sozinha... estou desde os 13 anos institucionalizada." (Ronaldinha)
	"Entre com três anos... a minha família não quer saber de mim." (Laya)
Estratégias Adaptadas na Regulação Emocional	"Não gosto de estudar... o que me custou adaptar foi não ter a minha mãe." (Joaquina)
	"Temos horas para tudo, gosto de estudar e brincar." (Beatriz)
	"O que mais gosto é de ter um quarto só para mim..." (Gilberta)
	"Gosto de ler no meu quarto... o que me custa mais são as tarefas..." (Rafaela)
	"Penso que o lar é uma cadeia... fugi nove meses fora do país..." (Francisca)
	"Gosto de conviver com as minhas colegas e com os adultos." (Sandra)
	"Não gosto de partilhar quarto, gosto de privacidade..." (Filomena)
	"Não gosto de estudar... gosto de ouvir música." (Joana)
	"Gosto de passar tempo sozinha no meu quarto..." (Laya)
	"O que mais gosto... atividades e saídas em grupo..." (Diana)
	"Gosto de ir para o futebol... o que menos gosto é ter tarefas..." (Ronaldinha)
	"Gosto de estar com crianças... conviver com amigos..." (Laya)
Adaptação à Instituição	"O que me custou adaptar foram as regras, eu em casa não tinha regras." (Joaquina)
	"O que menos gosto é de levantar cedo." (Beatriz)
	"Não gosto nadinha de lavar o prato da sopa." (Gilberta)
	"O que me custa mais são as tarefas e limpeza." (Rafaela)
	"O que mais gosto é dormir, é o único momento que posso pensar." (Francisca)
	"Não gosto de fazer tarefas de manhã." (Sandra)
	"Gosto de brincar com as minhas irmãs." (Filomena)
	"Não gosto de estudar... gosto de ouvir música." (Joana)
	"Gostaria de ter um quarto só para mim." (Laya)
	"Não gosto de fazer atividades obrigatórias sem sentimento." (Diana)
	"Mudaria as saídas... ter um quarto só para mim." (Ronaldinha)
	"Mudaria ter mais apoio..." (Laya)
Expectativas Futuras	"Mudaria, não fazerem tanto peixe..." (Joaquina)
	"Mudaria os móveis do meu quarto, ficar num quarto sozinha mais nada..." (Beatriz)
	"Mudaria as camas, são muito pequenas..." (Gilberta)
	"Mudaria muita coisa, o principal é não termos privacidade..." (Rafaela)
	"O que mudaria é a liberdade..." (Francisca)
	"Mudaria as camas e as ementas." (Sandra)
	"Mudaria as saídas... ter um quarto sozinha..." (Filomena)
	"Mudaria as tarefas, não gosto de fazer tarefas domésticas." (Joana)
	"Mudaria algumas regras, acho que algumas são exageradas..." (Laya)
	"Mudaria as saídas... detesto estar fechada." (Diana)
	"Mudaria haver mais comunicação entre as pessoas..." (Ronaldinha)
	"Mudaria ter mais apoio..." (Laya)
"Mudaria ter mais apoio..." (Juliana)	