Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Experiências de bem-estar psicológico, subjetivo e social em jovens em acolhimento residencial

Mafalda Alexandra Figueira de Deus

Orientador(es) | Maria Luísa Grácio

Évora 2025

Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Experiências de bem-estar psicológico, subjetivo e social em jovens em acolhimento residencial

Mafalda Alexandra Figueira de Deus

Orientador(es) | Maria Luísa Grácio

Évora 2025

A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente	|	Heldemerina Samutelela Pires (Universidade de Évora)
Vogais	|	Maria João Carapeto (Universidade de Évora) (Arguente)
		Maria Luísa Grácio (Universidade de Évora) (Orientador)

Évora 2025

Agradecimentos

Chegados a este ponto, dedico esta dissertação a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a sua realização. Devo-o a todos os que acreditaram em mim.

O primeiro agradecimento segue, inevitavelmente, para os meus pais. Por todo o apoio incondicional e dedicação ao longo destes anos e em todos os momentos. Por me terem sempre apoiado e proporcionado a oportunidade de seguir este sonho e pela dedicação com que o fazem sempre, por investirem em mim e na minha formação. Obrigada por estarem sempre à distância de uma chamada e por viverem isto comigo, sem nunca me deixarem desistir.

À Professora Doutora Luísa Grácio, minha orientadora, por todo o acompanhamento e aconselhamento, essenciais ao longo desta dissertação. Pela paciência e incentivo constantes, muito grata pela confiança que depositou em mim e pelo exemplo que é.

À "Bia", minha irmã, pois nunca terei palavras para descrever o incessante apoio e motivação ao longo de toda a vida. Por estar sempre à distância de uma chamada e por acreditar em mim como ninguém. Por ouvir todos os meus desabafos e festejar os meus sucessos. Obrigada por viveres isto com tanto entusiasmo como eu.

Às jovens da associação, por confiarem em mim, por me terem permitido evoluir e por me terem dado o privilégio de aprender e ouvir as suas histórias de vida. Esta dissertação também é vossa.

À Associação, a todos os técnicos e colaboradores. Pela confiança depositada em mim e por me receberem sempre tão bem. Por serem uma inspiração e um exemplo para mim, face ao que ambiciono para o meu futuro profissional.

Aos meus amigos, namorado e restantes familiares. Um enorme obrigada pelo constante apoio e incentivo em todos os momentos de desespero. Por todas as horas em que ouviram os meus desabafos, bastante recorrentes ao longo deste percurso. Obrigada por viverem isto comigo.

A todos, um enorme obrigada.

"Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças." Nelson Mandela

Experiências de Bem-estar Psicológico, Subjetivo e Social em Jovens em Acolhimento Residencial

Resumo

O acolhimento residencial de jovens vítimas de maus-tratos representa uma resposta crucial na proteção e promoção do seu desenvolvimento. Os objetivos deste estudo consistem em explorar as experiências de bem-estar psicológico, subjetivo e social de adolescentes institucionalizadas, com idades entre os 14 e os 18 anos. Através de uma metodologia mista, com enfoque qualitativo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a onze jovens acolhidas numa estrutura residencial. Os resultados evidenciam que, apesar das experiências adversas, as jovens revelam indicadores de bem-estar nas dimensões do quotidiano, escolar e social. As relações afetivas significativas, o suporte institucional e as oportunidades de participação e autonomização emergem como fatores essenciais para o fortalecimento do bem-estar. Os resultados reforçam a importância de estratégias interventivas centradas na escuta ativa, vinculação e promoção da autonomia, contribuindo para a reinterpretação de trajetórias de vida marcadas por situações de risco.

Palavras-chave: Bem-estar; Adolescentes; Acolhimento Residencial; Maus-tratos.

Experiences of Psychological, Subjective and Social Well-being in Young People in Residential Care

Abstract

Residential care for young victims of abuse is a crucial response in protecting and promoting their development. The objective of this study is to explore the psychological, subjective, and social well-being experiences of adolescents aged between 14 and 18 who are institutionalized. Using a mixed methodology with a qualitative focus, semi-structured interviews were conducted with eleven young people living in residential care. The results show that, despite their adverse experiences, the young people show indicators of well-being in their daily, school, and social lives. Meaningful emotional relationships, institutional support, and opportunities for participation and empowerment emerge as essential factors for strengthening well-being. The results reinforce the importance of intervention strategies focused on active listening, bonding, and promoting autonomy, contributing to the reinterpretation of life trajectories marked by situations of risk.

Keywords: Well-being; Adolescents; Residential Care; Maltreatment.

Índice

1. Introdução……..…..…..…1
2. Enquadramento teórico……...……...…2
   2.1. Maus-tratos: Tipologias e Consequências……...……2
   2.2. Respostas institucionais……..…4
      2.2.1. Sistema de Promoção e Proteção……..……5
      2.2.2. Centros de Acolhimento Residencial……...……7
   2.3. Saúde Mental e bem-estar……..…9
   2.4. Vivências da institucionalização……...……15
   2.5. Intervenção……..……..…16
3. Objetivos ……..…21
4. Método……..…22
   4.1. Participantes……..…....22
   4.2. Instrumentos ……..……..…23
   4.3. Procedimentos……..……...……...24
      4.3.1. Recolha de dados……..……...24
      4.3.2. Procedimentos éticos……....24
      4.3.3. Análise de dados……..…….....…24
5. Resultados……..……..…25
   5.1. Tema I. Bem-estar Subjetivo……...……..25
   5.2. Tema II. Bem-estar Psicológico……41
   5.3. Tema III. Bem-estar Social……...……51
6. Discussão……55
7. Conclusões……..…..62
8. Referências bibliográficas……..……..…63

Anexos……75

Anexo 1 - Guião de entrevista……..…75

Anexo 2 - Tabela de temáticas, dimensões, questões de investigação e objetivos…..…..77

Anexo 3 - Parecer positivo da Comissão de ética da Universidade de Évora……79

Anexo 4 - Pedido aos responsáveis da instituição……...……80

Anexo 5 - Autorização dos responsáveis da instituição……..…82

Anexo 6 - Termo de consentimento informado……..…..…83

Anexo 7 - Grelha de análise temática e categorial: critérios e unidades de registo……..……85

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização das participantes…….…23

Tabela 2- Dimensão: I.I. Satisfação com a vida: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens……26

Tabela 3 - Dimensão: I.II. Afetos positivos- no dia a dia: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens……...28

Tabela 4 - Dimensão: I.II. Afetos positivos- no lar: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens……..……...…30

Tabela 5 - Dimensão: I.II. Afetos positivos- na escola: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens……...32

Tabela 6 - Dimensão: I.III. Afetos negativos- no dia a dia: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens…….34

Tabela 7 - Dimensão: I.III. Afetos negativos- no lar: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.....……..37

Tabela 8 - Dimensão: I.III. Afetos negativos- na escola: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens……...39

Tabela 9 - Dimensão: II.I. Relações com os outros: Categorias, frequências e percentagens……....41

Tabela 10 - Dimensão: II.II. Domínio do ambiente: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens……..…….…42

Tabela 11 - Dimensão: II.II. Domínio do ambiente- futuro: Categorias, frequências e percentagens……....46

Tabela 12 - Dimensão: II.III. Crescimento pessoal: Aspetos a melhorar. Categorias, frequências e percentagens……...47

Tabela 13 - Dimensão: II.IV. Propósito de vida- presente: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens……..….49

Tabela 14 - Dimensão: II.IV. Propósito de vida- futuro: Categorias, frequências e percentagens……50

Tabela 15 - Dimensão: III.I. Perceção de integração social- na sociedade: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens……...51

Tabela 16 - Dimensão: III.I. Perceção de integração social- no lar: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens……..….52

Tabela 17 - Dimensão: III.I. Perceção de integração social- na escola: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens……...53

Índice de Siglas

BEP - Bem-estar psicológico

BES - Bem-estar social

BESUB - Bem-estar subjetivo

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

OMS - Organização Mundial da Saúde

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

PSEI - Plano Socioeducativo Individual

1. Introdução

Portugal apresenta uma das taxas mais elevadas de acolhimento de jovens em comparação com a média europeia (Mota et al., 2018), sendo que a maioria destes jovens se encontra na fase da adolescência (Campos et al., 2022). Um dos principais motivos para o acolhimento prende-se com situações de maus-tratos. Os maus-tratos referem-se a ações ou omissões não acidentais, praticadas por pais, cuidadores ou outras figuras de autoridade, que comprometem a segurança, a dignidade e o desenvolvimento biopsicossocial e afetivo da criança ou jovem (Calheiros et al., 2019). De acordo com Austin et al. (2020), o modelo socio ecológico sustenta que normas culturais, desigualdades sociais e baixos níveis de apoio comunitário estão associados a maiores taxas de negligência e abuso.

Os centros de acolhimento residencial devem fornecer acompanhamento psicológico, social e pedagógico às crianças e adolescentes, implementando procedimentos de avaliação no momento da admissão e promovendo programas de prevenção e de promoção da saúde mental, de modo a apoiar o desenvolvimento integral e garantir o bem-estar emocional, social e cognitivo das crianças e jovens (Campos et al., 2019). Importa, pois, conhecer as vivências quotidianas de bem-estar de jovens em acolhimento residencial.

A presente dissertação inicia-se com o enquadramento teórico abordando-se temas relacionados com a proteção e o bem-estar de crianças e jovens em situação de risco. Em seguida, são apresentados os objetivos do estudo, o método, os resultados e, por fim, a discussão dos mesmos e as conclusões.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Maus-tratos: Tipologias e Consequências

A literatura refere uma multiplicidade de definições e situações que englobam a prática de maus-tratos (Rivera et al. 2018) tendo evoluído para definições que incluem tanto os tipos de maus-tratos ativos (abuso) quanto os passivos, i.e., atos de omissão e negligência (Laajasalo et al., 2023).

Segundo Leeb et al. (2008), os maus-tratos podem ser definidos como ações deliberadas e intencionais que causam danos ou ameaça de danos (abusos físicos, psicológicos ou sexuais) e atos de omissão ou negligência física, médica ou educativa e de supervisão (inadequada ou de exposição a ambientes violentos). Existem diferentes tipos de maus-tratos que passaremos a abordar.

O mau-trato físico é descrito como o resultado de qualquer ação ou lesão não acidental, isolada ou repetida, por parte dos responsáveis pela criança ou jovem, que provoca dano físico, e pode englobar um conjunto diversificado de consequências ou situações traumáticas (Leeb et al., 2008; Schermerhorn et al., 2024). Este é o tipo de mau-trato mais fácil de detetar, tendo em conta a visibilidade dos seus efeitos, como agressões corporais, originando consequências como lesões físicas, ansiedade, agressividade e dificuldades de regulação emocional (Gonzales et al., 2024; Luo et al., 2025).

O mau-trato psicológico e emocional reporta-se à privação de um ambiente seguro e de afeto essencial para o crescimento, desenvolvimento e comportamento equilibrado de crianças e jovens. Engloba situações como falta de cuidados adequados à idade, rejeição afetiva, depreciação, humilhação, intimidação, isolamento, críticas destrutivas, ameaça de abandono, bloqueio de iniciativas de interação e repreensões contínuas, podendo provocar depressão, baixa autoestima, dificuldades cognitivas e perturbações comportamentais (Daley et al., 2025; Leeb et al., 2008; Olson et al., 2024). Esta categoria de maus-tratos é complexa de definir e identificar, uma vez que as suas consequências são predominantemente emocionais (Leeb et al., 2008).

O abuso sexual consiste no envolvimento de crianças e jovens em atividades que tenham como finalidade a satisfação sexual de um adulto ou indivíduo mais velho. Este tipo de abuso pode ocorrer em contextos intrafamiliares ou extrafamiliares (sendo o primeiro o mais recorrente). Este acarreta múltiplas consequências físicas, psicológicas e sociais, destacando a necessidade de intervenção precoce e de mecanismos de apoio adequados (Lisboa Correia da Silva et al., 2023).

É ainda de referir a Síndroma de *Munchausen* por Procuração envolvendo o comportamento de um cuidador que induz ou inventa sinais e sintomas de doença na criança, com o intuito de persuadir os profissionais de saúde da existência de uma patologia. Esse comportamento pode resultar em exames médicos repetidos, incluindo procedimentos invasivos e hospitalizações frequentes. Trata-se de uma forma rara de maus-tratos, de difícil diagnóstico (Lopes et al., 2021).

A negligência consiste na omissão, isolada ou como padrão de comportamento, dos pais ou dos responsáveis em satisfazer as necessidades essenciais da criança. A negligência engloba falhas no fornecimento de alimentação, higiene, afeto, educação e cuidados de saúde, que são fundamentais para um desenvolvimento adequado. As consequências são significativas, pois comprometem o crescimento físico, o desenvolvimento cognitivo, a saúde emocional e as relações sociais da criança ou jovem, aumentando a sua vulnerabilidade a comportamentos de risco no futuro (Fonseca, 2019).

A violência, nas quais os maus-tratos se incluem, equivale a um problema de saúde pública com consequências mais graves quando praticada durante a infância, afetando o desenvolvimento e traduzindo-se em problemas na vida adulta (Hingel et al, 2021). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a violência é definida como:

> Uso intencional da força física ou do poder, real ou ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug *et al.*, 2002, p. 5).

Os maus-tratos são um importante fator de risco para problemas de saúde mental e física podendo potenciar o aparecimento de um amplo espetro de doenças psiquiátricas, como a depressão ou a ideação suicida (Greger et al, 2017). Estes podem desencadear ou aumentar a probabilidade de comportamentos de risco, uma maior vulnerabilidade a exploração sexual infantil, conflitos com a lei, situações de sem abrigo e baixa qualidade de vida (Gonzaga & Brino, 2021; Greger et al., 2017).

Na infância, os maus-tratos acarretam diversas consequências psicológicas e também no desenvolvimento cerebral, emocional, cognitivo, psíquico e social (Nunes et al., 2020). A vivência de maus-tratos durante a infância pode impactar as conexões neurais do cérebro, provocando alterações que aumentam a vulnerabilidade da criança a transtornos psíquicos no futuro podendo desencadear ou agravar quadros de ansiedade,

depressão, hiperatividade e agressividade, ou comportamentos suicidas. Essas alterações também podem ter impacto em funções cognitivas importantes, como memória, velocidade de processamento, funções executivas e linguagem, bem como no desempenho acadêmico e relacionamentos interpessoais (Nunes et al., 2020). Os maus-tratos podem ainda ter consequências a nível do controlo emocional e na tomada de decisão. Segundo o autor, os maus-tratos na infância têm um impacto significativo e prolongado nas estruturas cerebrais, bem como no funcionamento cognitivo do indivíduo, que perdura ao longo da vida. Nesta perspetiva, deve ser dada especial atenção à prevenção, deteção precoce e intervenção, pois as suas consequências podem ser irreversíveis (Nunes et al, 2020).

O ambiente familiar influencia o desenvolvimento, saúde, segurança, autonomia e dignidade da criança ou jovem. Quando a violência é praticada no seio familiar, a proteção familiar é rompida, prejudicando a capacidade de estabelecer relações afetivas baseadas em amor, carinho e proteção (Hingel et al., 2021). Os efeitos dos maus-tratos podem persistir ao longo da vida, dificultando futuras relações com pares e familiares. Crianças expostas a traumas experienciam emoções intensas de raiva, medo, vergonha e sensação de derrota ou traição (Nunes, 2021).

Perante a diversidade e gravidade das situações de maus-tratos a que crianças e jovens podem estar sujeitos, torna-se fundamental analisar as respostas institucionais existentes. Estas respostas têm como objetivo não apenas proteger os menores, mas também promover o seu desenvolvimento integral e bem-estar psicológico, social e emocional (Gameiro et al., 2024).

2.2. Respostas institucionais

Em Portugal, nas situações de perigo que levam a acolhimento, os tipos de maus-tratos maioritariamente identificados são os vários tipos de negligência, revelando falta de supervisão e acompanhamento familiar e os maus-tratos psicológicos, relacionados com a exposição a violência doméstica (Departamento de Desenvolvimento Social/ Unidade de Infância e Juventude, 2023). A intervenção informal tende a ser privilegiada numa fase inicial, sempre que não haja necessidade imediata de aplicação de medidas formais de proteção. Nestes casos, a articulação entre os diversos intervenientes pode permitir estratégias de atuação adequadas à situação (Vieira & Honorato, 2023).

2.2.1. Sistema de Promoção e Proteção

O sistema de Promoção e Proteção das crianças e dos jovens em perigo tem como principal objetivo assegurar o bem-estar e desenvolvimento integral dos mesmos, zelando sempre pelos interesses e direitos da criança ou do jovem. A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo é aplicada a casos em que os direitos essenciais de uma criança ou jovem estão sob ameaça, resultando numa situação de perigo (de Carvalho, 2013). Neste sentido, tanto os sistemas sociais como judiciais devem procurar dar resposta à situação de perigo, proporcionando condições à promoção dos direitos e proteção das vítimas, garantido o seu bem-estar e desenvolvimento integral (de Carvalho, 2013). É na década de 90 que surge a Lei de Proteção de Crianças e Jovens, regulamentada no Decreto-lei 147/99, de 1 de setembro (Decreto-lei 147/99, 1999), a qual foi objeto de diversas alterações (e.g., Lei n.º 31/2003; Lei nº 142/2015; Lei nº 23/2017; Lei nº 26/2018; Lei nº 23/2023; Lei nº 39/2025; Lei nº 37/2025) e mais recentemente através do Decreto-Lei n.º 39/2025.

A Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) é uma entidade não judiciária independente, com autonomia, que procura promover os direitos das crianças e jovens e prevenir ou pôr fim a situações que afetem a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, 2025).

O sistema de intervenção em situações de perigo envolvendo crianças e jovens organiza-se em várias fases, que se podem iniciar no momento em que surge uma suspeita ou quando se identifica uma situação de risco efetivo. Estas fases incluem a sinalização, avaliação, investigação, diagnóstico, definição e aplicação de medidas de promoção dos direitos e de proteção, bem como a coordenação e o acompanhamento do caso. Trata-se de um processo que exige planeamento rigoroso e regulação adequada. A fase de avaliação e investigação, essencial para o estabelecimento de um diagnóstico, varia consoante as particularidades de cada caso. A equipa técnica deve adaptar a sua abordagem à gravidade da situação, sendo necessário distinguir entre situações de urgência e situações de perigo não imediato (Magalhães, 2005). Castro et al., (2024) sublinha a importância de uma abordagem integrada e centrada na criança, realçando a necessidade de reforçar a articulação entre os serviços formais (como as CPCJ, escolas, saúde e serviços sociais) e as redes informais de apoio. A autora defende que a eficácia da intervenção depende não só da existência de procedimentos claros, mas também da

formação especializada dos profissionais e da construção de equipas multidisciplinares estáveis e bem articuladas (Castro et al., 2024).

No momento da avaliação, é essencial identificar os tipos de apoio necessários para a criança, considerando os maus-tratos sofridos e as necessidades que deles decorrem. A APAV, Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, disponibiliza apoio emocional, psicológico, jurídico, social e prático a crianças e jovens vítimas de violência (APAV, 2024a, 2024b). Esta articulação entre os diversos intervenientes permite estratégias de atuação adequadas à situação, promovendo uma intervenção ajustada às necessidades específicas da criança (APAV, 2024a, 2024b). Neste sentido, a escola é uma das entidades que se destaca com competência em matéria de infância e juventude, pois promove igualdade de oportunidades para que todas as crianças e jovens consigam desenvolver o seu potencial. A escola tem também um papel extremamente importante no que diz respeito à proteção contra qualquer tipo de maus-tratos, uma vez que estas crianças e jovens passam maior parte do seu tempo na escola (Campos et al, 2019).

As medidas de promoção e proteção podem ser aplicadas no meio natural de vida ou em regime de colocação, podendo estas ser definidas a título provisório. No meio natural de vida o apoio é prestado junto dos pais, familiares ou pessoa idónea para a autonomia de vida e o desenvolvimento da criança ou jovem. No regime de colocação o apoio passa pelo acolhimento familiar ou acolhimento residencial (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, 2025).

O sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens está dividido entre acolhimento de emergência, acolhimento temporário e acolhimento prolongado. O acolhimento de emergência é destinado a um acolhimento urgente e transitório, tendo uma duração de 48 horas no máximo; o acolhimento temporário divide-se em dois tipos de recurso, sendo o Centro de Acolhimento Temporário (CAT) ou Famílias de acolhimento (FA) e ocorre num prazo de 6 meses, embora possa ou não ser excedido; por último, o acolhimento prolongado adquire um caráter definitivo, quando são esgotadas todas as hipóteses de intervenção social junto da família de origem (de Carvalho, 2013).

Uma nova resposta do sistema de promoção e proteção passa pela autonomia supervisionada, com a função de dar resposta aos desafios colocados aos jovens em meio natural de vida, pois a maioria das crianças e jovens regressa ao seu meio. Neste sentido, seria favorável que se realizasse uma avaliação três meses após a saída da criança ou jovem do sistema de acolhimento. A necessidade de proteger os jovens quando saem do

contexto de acolhimento está muito presente, sendo necessário proporcionar-lhes um acompanhamento posterior ao fim da medida de acolhimento e, nos casos de maior necessidade, ponderar o reingresso no acolhimento (Departamento de Desenvolvimento Social/ Unidade de Infância e Juventude, 2023).

O que predomina nos projetos de promoção e proteção de cada criança ou jovem é a (re)integração familiar e a autonomização, sendo que a maioria da população acolhida se encontra na fase da adolescência ou início da idade adulta (Departamento de Desenvolvimento Social/ Unidade de Infância e Juventude, 2023). O acolhimento em Portugal tem vindo a evoluir de forma positiva nos últimos anos, bem como o aumento de respostas de cuidados alternativos de caráter não residencial, como por exemplo os apartamentos de autonomização e as famílias de acolhimento (Departamento de Desenvolvimento Social/ Unidade de Infância e Juventude, 2023).

Uma medida de promoção e proteção a nível institucional tem como principal objetivo afastar o perigo, promovendo situações em que consigam proteger e garantir a segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral e recuperação física e psicológica relativamente aos tipos de maus-tratos de que foram alvo (de Carvalho & Cruz, 2015).

2.2.2. Centros de Acolhimento Residencial

O Acolhimento residencial serve como resposta enquanto medida de proteção, retirando crianças e jovens de situações de perigo (Campos et al., 2019). O acolhimento institucional é considerado uma medida provisória, na medida em que é aplicada quando outras alternativas (i.e., apoio junto da família de origem ou acolhimento familiar) são insuficientes ou inviáveis. Esta medida tem como objetivo garantir a proteção e o desenvolvimento integral da criança ou jovem, proporcionado um ambiente seguro. Os centros de acolhimento devem oferecer cuidados adequados, promovendo a estabilidade emocional e social das crianças e jovens acolhidos, trabalhando para a sua reintegração familiar ou integração noutra família, se assim for possível (Diogo & Leote, 2021).

Em Portugal, as respostas de acolhimento institucional estão organizadas de acordo com as necessidades e percurso de vida das crianças e jovens (Calheiros et al., 2021). A medida de acolhimento visa proteger crianças e jovens em situação de risco, garantido o bem-estar físico, psicológico e social. As respostas residenciais incluem lares

de acolhimento temporário, para situações urgentes; lares de médio e longo prazo e apartamentos de autonomização, destinados a jovens em transição para a vida adulta (Calheiros et al., 2021; SOS Children´s Villages Portugal, 2022).

Estas instituições devem assegurar cuidados adequados, promover o desenvolvimento integral dos jovens e permitir a sua participação em decisões que lhes digam respeito, considerando as suas necessidades individuais (Departamento de Desenvolvimento Social/Unidade de Infância e Juventude, 2023)

Os centros de acolhimento também seguem processos institucionais estruturados que visam a proteção e desenvolvimento integral dos jovens. Estes incluem acolhimento, que envolve a receção do adolescente e a criação de vínculos de confiança; a avaliação diagnóstica, destinada a identificar necessidades e permitir intervenções personalizadas; a elaboração do Plano Socioeducativo Individual (PSEI), que define objetivos e estratégias de intervenção para cada jovem; a organização e gestão de atividades alinhadas com os objetivos do PSEI, promovendo competências cognitivas, emocionais e sociais (Nobre-Lima et al., 2025).

As relações e o contacto com a família são considerados essenciais para o bem-estar emocional e social em acolhimento residencial. Tal como o estudo de Nobre-Lima et al. (2025) demonstra, a continuidade afetiva e vínculos familiares contribuem para a estabilidade emocional e para a preparação dos jovens ao retorno familiar ou integração social futura, sendo necessário que as instituições criem estratégias de mediação familiar e acompanhamento psicológico. Um exemplo recente de intervenção inovadora implementada em instituições é o projeto "DÁR_TE" (Gameiro et al., 2024). Este combina atividades centradas no desenvolvimento pessoal e na socialização com pares e família. O estudo revela que práticas estruturadas, aplicadas dentro dos contextos dos centros residenciais, melhoram o autoconceito, reduzem a perceção de agressividade, aumentam o apoio social e promovem o desempenho cognitivo e emocional dos jovens (Gameiro et al., 2024).

A construção de vínculos afetivos seguros é essencial para o desenvolvimento emocional destas crianças e jovens e situações de stress, baixa autoestima e falta de suporte afetivo continuam a ser representativas de risco. Silva e Costa (2024) destacam que a instabilidade institucional, a rotatividade de cuidadores e a ausência de vínculos familiares sólidos podem intensificar estas vulnerabilidades.

A experiência institucional dos jovens é mediada por fatores internos e externos. Entre os internos, destacam-se a resiliência e a capacidade de adaptação, que influenciam a forma como os jovens experienciam o acolhimento. Os fatores externos incluem a qualidade das relações com cuidadores, os recursos materiais e sociais disponíveis, a formação e atuação dos profissionais, bem como as oportunidades de desenvolvimento pessoal e educativo (Rolim & Siqueria, 2023; Silva et al., 2022; Simão et al., 2025).

O impacto da institucionalização não depende apenas das condições objetivas da instituição, mas também da interação dos jovens com o ambiente e do desenvolvimento das suas competências pessoais. Experiências institucionais podem trazer riscos ao desenvolvimento intelectual, físico, comportamental e socio emocional (Trigo et al., 2014). Entre os padrões problemáticos observados encontram-se dificuldades em resistir à frustração, problemas de relacionamento interpessoal, depressão, ansiedade, agressividade, dificuldades de aprendizagem e autoestima frágil (Trigo et al., 2014).

Os fatores de risco mais apontados para jovens acolhidos incluem falta de apoio social, baixa escolaridade, problemas de saúde mental e pouca preparação para atividades da vida quotidiana. Por outro lado, fatores de proteção comuns incluem a presença de adultos de referência, outras fontes de apoio social, continuidade dos estudos, programas de inserção comunitária e o envolvimento ativo dos jovens na tomada de decisões da sua vida (Cassarino-Perez et al., 2020).

Embora as respostas institucionais assegurem proteção física e legal, a experiência vivida pelos jovens no contexto institucional pode ter impactos profundos na sua saúde mental e no seu bem-estar. Estudos indicam que vivências institucionais, qualidade das relações interpessoais e suporte psicossocial influenciam diretamente o bem-estar subjetivo, psicológico e social destes jovens (Aldbyani et al., 2025; Santos & Rocha, 2024).

2.3. Saúde Mental e bem-estar

A saúde mental consiste num estado de bem-estar que capacita o indivíduo a gerir os desafios do dia a dia, desenvolver plenamente as suas competências, desempenhar tarefas produtivas e participar ativamente na comunidade. Este estado é influenciado por fatores sociais, culturais e económicos e não se limita apenas à ausência de perturbações mentais (World Health Organization, 2022).

A adolescência é considerada uma das fases mais críticas do desenvolvimento, acarretando diversos desafios, ainda maiores quando acompanhados de problemas emocionais e de comportamento, os quais tendem a ser superiores nos indivíduos que se encontram em acolhimento residencial, tendencialmente no sexo feminino, comparativamente às crianças e jovens que vivem com as suas famílias (Campos et al, 2019). Frequentemente, os problemas de comportamento revelam ser manifestações externas do sofrimento interno sentido pelas crianças e jovens em acolhimento residencial (Campos et al., 2019).

A saúde mental dos adolescentes em acolhimento residencial demonstra ser mais vulnerável, tendo em conta a percentagem de adolescentes que apresenta algum tipo de perturbação. As condições psicossociais e os diversos tipos de maus-tratos a que estes jovens estiveram sujeitos juntamente com a experiência da institucionalização, assumem um forte papel na sua saúde mental e bem-estar (Campos et al., 2022; Pires & Martins, 2019). Segundo um estudo realizado em instituições europeias e americanas, 49% das crianças e jovens em acolhimento residencial apresentaram perturbações psicológicas (Bronsard et al., 2016).

Em Portugal, um estudo com 149 crianças e jovens, de idades compreendidas entre 2 e 23 anos de um total de 11 casas de acolhimento revelou a elevada prevalência de problemas emocionais e comportamentais. Em Espanha, o estudo, realizado por González-García et al. (2022), analisou a saúde mental de 492 crianças e jovens, com idades entre os 8 e os 17 anos, em acolhimento residencial. Os resultados deste estudo mostraram que cerca de 30% dos jovens mantiveram um bom estado de saúde mental, enquanto 26% melhoraram significativamente. Contudo, 23,5% apresentaram um agravamento da sua saúde mental e 20,5% não registaram mudanças significativas. O estudo destacou ainda a importância do acesso a serviços de saúde mental e a influência de fatores individuais, familiares e do contexto de acolhimento na evolução do bem-estar psicológico destes jovens. Estes dados evidenciam a necessidade de intervenções específicas para promover a estabilidade e melhoria da saúde mental em contextos de acolhimento residencial (González-García et al., 2022). Destaca-se, pois, a importância de compreender as necessidades emocionais e comportamentais em crianças e jovens em acolhimento residencial e de intervenções adequadas (Pires & Martins, 2019).

As estruturas de acolhimento residencial visam proteger os jovens e garantir os seus direitos, proporcionando-lhes maior qualidade de vida e bem-estar. Revela-se assim

importante identificar diversos tipos de bem-estar (subjetivo, psicológico e social) experienciados por estas jovens/adolescentes, de modo que, conhecendo-os, possam ser promovidos neste período de desenvolvimento (Silva & Dell'Aglio, 2018). Fatores de proteção como relações positivas com cuidadores e técnicos, suporte entre pares, estabilidade nas casas de acolhimento e acesso a programas de promoção de competências socio emocionais têm mostrado contribuir para a melhoria do bem-estar psicológico e para a redução de comportamentos de risco (Campos et al., 2019; Silva & Dell'Aglio, 2018). Por outro lado, fatores de risco como instabilidade nas transições institucionais, falta de continuidade educativa, experiências de exclusão social e estigmatização podem intensificar dificuldades emocionais, afetando a autoestima, a autonomia e a capacidade de integração social destes jovens (González-García et al., 2022; Pires & Martins, 2019).

Bem-estar subjetivo

O bem-estar subjetivo envolve a satisfação com a vida, o afeto positivo e afeto negativo (Diener, 2000), estando relacionado com o que cada indivíduo pensa, avalia e sente relativamente à sua própria vida, tendo em conta as suas circunstâncias individuais e sociais, envolvendo várias dimensões da pessoa, como diferentes contextos e circunstâncias de vida. Deste modo, o bem-estar subjetivo pode ser influenciado por contextos interpessoais, sociais, familiares e escolares. É percecionado um elevado nível de bem-estar subjetivo quando estão envolvidos e percecionados como positivos um conjunto de domínios de vida, tais como educação, saúde, relações sociais e ocupações a nível de tempo livre (Delgado et al., 2019).

A existência de interações sociais e afetivas amplas, revela-se importante para que os jovens enfrentem situações de vida adversas. Assim, é fundamental analisar as relações positivas que crianças e jovens em acolhimento residencial estabelecem, verificando-se que estes associam a satisfação com a vida ao relacionamento que mantêm com os pares (Delgado et al., 2019).

A escola e a satisfação com a vida estão relacionadas. Esta pode revelar-se como um contexto protetor para as crianças e jovens, na medida em que garanta um ambiente normalizado e estruturado. A perceção sobre o nível de apoio por parte de educadores, tanto a nível de acolhimento residencial como familiar, também se encontra relacionado com o nível de bem-estar dos jovens (Delgado et al., 2019).

Campos et al. (2022) destacam que, no contexto do acolhimento residencial, a qualidade de vida e o bem-estar dos adolescentes desempenham um papel central, sendo fundamentais para ajudá-los a superar experiências traumáticas anteriores. Os autores sublinham que estes fatores envolvem dimensões sociais e ambientais, como saúde, educação, desenvolvimento da autonomia, individualidade e suporte emocional, que contribuem para o seu ajustamento e crescimento pessoal.

Atividades de tempos livres, são também bons indicadores de níveis satisfatórios de bem-estar na medida em que crianças e jovens necessitam de tempo para relaxar e interagir com o grupo de pares (Delgado et al., 2019).

O bem-estar subjetivo para jovens em acolhimento residencial é fundamental para avaliar a qualidade de vida, tanto atualmente como no futuro (Carvalho et al., 2021). O bem-estar subjetivo pode ser avaliado através de variáveis como a felicidade, relação com prestadores de cuidados, satisfação com a escola e perceção sobre o próprio ou a sua vida (Carvalho et al., 2021). Jovens em acolhimento residencial em Portugal apresentaram um bem-estar subjetivo mais baixo em todos os domínios da vida em comparação com as que vivem em acolhimento familiar (Carvalho et al., 2021; Delgado et al., 2020). Apesar de terem revelado menos autoconfiança, menos satisfação com a vida, surgindo como mais solitárias e pouco otimistas relativamente ao futuro, metade dos jovens que se encontravam em acolhimento residencial afirmaram ser felizes nesse registo, confirmando que é possível residir num centro de acolhimento residencial e apresentar níveis de bem-estar subjetivo elevados (Carvalho et al., 2021).

Bem-estar psicológico

De acordo com Ryff (2014) o bem-estar psicológico reporta-se à autoaceitação, relações positivas com os outros, autonomia, domínio do ambiente, propósito de vida e crescimento pessoal. Cada uma destas dimensões envolve diferentes desafios, a que os indivíduos se esforçam por responder positivamente (Keyes et al., 2002). Segundo o mesmo, o bem-estar psicológico promove a redução do risco de doença e a duração da vida. Um parâmetro importante é a resiliência, ou seja, a capacidade de manter o bem-estar perante diversas adversidades (Ryff, 2014). O bem-estar psicológico é visto como um estado de equilíbrio emocional (Carvalho & Veiga, 2020).

O bem-estar psicológico envolve comportamentos como pensamento flexível e criativo, comportamentos pró-sociais e saúde física, sendo mais influenciado pelas atitudes individuais do que por circunstâncias externas, embora cuidados maternais iniciais desempenhem um papel importante (Huppert, 2009).

Os recursos de desenvolvimento utilizados para a promoção do bem-estar psicológico podem ser individuais (i.e., autoestima, capacidade de resiliência, autoconfiança e capacidade de adaptação), sociais (i.e., apoio da família, amigos, colegas e professores) e institucionais (i.e., estrutura organizacional e suporte psicológico) (Carvalho & Veiga, 2020). Os principais desafios que podem comprometer o bem-estar psicológico são a sobrecarga de trabalho, a falta de suporte emocional e social, um ambiente rígido ou desorganizado e dificuldade de adaptação a mudanças (Carvalho & Veiga, 2020)

Ao abordar o bem-estar psicológico, alguns autores analisaram a relação com sentimentos de vergonha na adolescência verificando que altos níveis de vergonha estão relacionados com sofrimento e menor bem-estar (Mendes et al, 2020). A vergonha na adolescência pode afetar negativamente a autoestima e aumentar a vulnerabilidade a problemas psicológicos, como depressão ou ansiedade. A forma de lidar com este sentimento pode favorecer o crescimento pessoal e a autorreflexão ou gerar isolamento social, sendo estratégias de intervenção e suporte social, sobretudo de família e amigos, fundamentais (Mendes et al., 2020).

A perceção de apoio social de amigos, família e professores está associado ao bem-estar psicológico em adolescentes portugueses (Ramião et al, 2021). A realização de atividade física também se encontrou associada à criação de objetivos de vida e a uma maior perceção de apoio (Ramião et al., 2021).

Bem-estar social

O bem-estar social, segundo Keyes (1998, 2002), envolve cinco aspetos: a coerência social, a atualização social, a integração social, a aceitação social e a contribuição social.

A coerência social é a perceção da qualidade, organização e funcionamento do mundo social e inclui uma preocupação que se relaciona com o que se passa no mundo. As pessoas revelam-se mais saudáveis quando demonstram preocupação e procuram compreender o que acontece em seu redor (Keyes, 2002).

A atualização social refere-se à avaliação do potencial e da trajetória da sociedade, considerando a sua evolução e o papel ativo das instituições e dos cidadãos. Segundo Keyes (2002), indivíduos mais saudáveis demonstram esperança relativamente à condição e ao futuro da sociedade, reconhecendo o seu contributo para o desenvolvimento coletivo. Esta dimensão está alinhada com a autodeterminação, uma vez que o foco na autorrealização se relaciona com a concretização do potencial social e estudos recentes indicam que traços psicológicos positivos, como esperança, otimismo, gratidão e resiliência estão associados ao bem-estar psicológico e à perceção de contribuição social, destacando que estratégias de coping positivas e o envolvimento ativo do indivíduo na sociedade promovem a saúde mental (Aldbyani et al., 2025).

A integração social refere-se à avaliação da qualidade da relação do indivíduo com a sociedade e ao sentimento de pertença à comunidade. Segundo Keyes (2002), um indivíduo é considerado saudável a este nível quando percebe que está integrado e identifica semelhanças ou interesses comuns com os seus pares no meio social. Estudos recentes reforçam esta perspetiva, indicando que relações sociais positivas, suporte social e participação ativa na comunidade estão fortemente associados ao bem-estar psicológico, promovendo resiliência, autoestima e satisfação com a vida (Aldbyani et al., 2025). Desta forma, a integração social não só contribui para o sentimento de pertença, mas também para a saúde mental e para o desenvolvimento de competências socio emocionais.

A aceitação social corresponde à perceção de que os outros são confiáveis, competentes e bem-intencionados, permitindo ao indivíduo sentir-se integrado e confortável no seu contexto social. Esta perceção favorece a aceitação pessoal, pois os indivíduos que se encontram em harmonia com a sua própria personalidade, e que conseguem reconhecer e aceitar tanto os aspetos positivos como os negativos da sua vida, tendem a apresentar níveis mais elevados de saúde mental (Keyes, 1998, 2002).

A contribuição social refere-se à perceção do valor e do papel do indivíduo na sociedade, refletindo a sua eficácia e responsabilidade no contexto social. Segundo Keyes (1998, 2002), esta dimensão envolve a consciência do próprio contributo para o bem comum e a avaliação da relevância das ações do indivíduo na comunidade. Estudos recentes indicam que indivíduos que percebem um impacto positivo das suas ações na sociedade tendem a apresentar níveis mais elevados de bem-estar psicológico e social, estando associados a traços positivos como esperança, resiliência, gratidão e otimismo, bem como à utilização de estratégias de coping eficazes (Aldbyani et al., 2025).

Para compreender plenamente o bem-estar dos jovens em acolhimento, torna-se necessário explorar as vivências específicas dentro da instituição, incluindo relações com pares e profissionais, rotinas diárias e oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, fatores que têm sido associados à resiliência, autoestima e adaptação psicossocial (dos Santos Silveira & Stypulkowski, 2018; Gameiro et al., 2024).

2.4. Vivências da institucionalização

Os jovens que se encontram acolhidos carregam as suas histórias de vida, sendo algumas marcadas por situações difíceis e que justificam a sua entrada num centro de acolhimento residencial. A institucionalização é, assim, um fenómeno complexo e ambíguo: para alguns jovens, pode gerar sentimentos de exclusão, abandono, tristeza, rutura familiar e estigma social; para outros, representa uma alternativa positiva e um contexto de construção e mudança ao longo da vida, funcionando como refúgio e oportunidade de transformação (Ferreira et al., 2014; Roche, 2019).

O processo de acolhimento é frequentemente marcado por sentimentos de perda, abandono e solidão, refletindo a realidade vivida anteriormente pelos jovens. Estudos revelam que, no momento do acolhimento, estes sentem tristeza e medo, mas que, com o tempo, podem identificar aspetos positivos relacionados com proteção, socialização e suporte emocional (Mota & Oliveira, 2020). A forma como cada jovem vivencia a institucionalização pode ainda variar consoante o género, com jovens do sexo feminino a apresentar maiores indicadores depressivos e jovens do sexo masculino com desempenho escolar mais comprometido (Dell´Aglio & Hutz, 2004).

A capacidade de adaptação é um aspeto fundamental, influenciada por fatores internos e externos, como a disponibilidade e acessibilidade de recursos materiais, pessoais e sociais, instrução/formação, desenvolvimento de competências de vida autónoma e apoio socioeducativo. Estes elementos são alcançados com o apoio dos responsáveis dentro do contexto institucional, garantindo uma transição segura e uma maior resiliência face às adversidades (Martins, 2025).

A criação de laços afetivos seguros e estáveis é igualmente crucial para o bem-estar dos jovens. A falta de cuidados primários e apoio afetivo pode comprometer o desenvolvimento da personalidade e da capacidade de formar relações significativas (Mota & Matos, 2008; 2015). A qualidade das relações interpessoais, a possibilidade de

desfrutar de tempos livres e o ambiente escolar são fatores determinantes para que os jovens se sintam bem, promovendo um sentido de pertença e autoestima (Schutz et al., 2015; 2017).

O desenvolvimento da resiliência e da autoestima contribui diretamente para a saúde mental e o bem-estar psicológico, subjetivo e social dos jovens e estudos indicam que estes indicadores estão intimamente ligados à qualidade do acolhimento, às oportunidades de participação, à consistência e estabilidade do cuidado, e à criação de condições seguras e estruturadas (Rodrigues et al., 2016; Dinisman et al., 2012; Schutz et al., 2015, 2017).

A perspetiva de futuro dos jovens é outro elemento central das suas vivências e, segundo o estudo, muitos adolescentes em idade escolar apresentam representações de futuro associadas a uma postura ativa, procurando concretizar mudanças e mantendo a esperança de um futuro melhor (Corres & Casadellà, 2024). Paralelamente, a participação na tomada de decisões sobre a sua própria vida é essencial para o desenvolvimento de autonomia, responsabilidade e sentimento de pertença, ainda que muitas vezes limitada na prática (Delgado et al., 2018).

Com base na compreensão das experiências e desafios vividos em instituições, torna-se evidente a necessidade de atenção ao bem-estar psicológico e social desses jovens (Aldbyani et al., 2025; Santos & Rocha, 2024). Estes programas constituem uma ponte entre a vivência no acolhimento residencial e a intervenção, reforçando estratégias de apoio e desenvolvimento integral dos jovens.

2.5. Intervenção

Observa-se um aumento de adolescentes em acolhimento residencial, o que torna imprescindível a implementação de uma intervenção diferenciada (Campos et al., 2019). O acompanhamento nestes contextos pode incluir apoio psicológico e/ou pedopsiquiátrico, sendo que, em alguns casos específicos, poderá recorrer-se à utilização de psicofármacos (Campos et al., 2019). Contudo, a intervenção psicofarmacológica é pouco frequente, valorizando-se sobretudo a intervenção técnica através do acompanhamento direto destes jovens (Pires & Martins, 2019).

A intervenção em acolhimento residencial deve assumir um carácter reparador, orientado para o desenvolvimento biopsicossocial dos jovens, procurando compensar experiências negativas associadas a maus-tratos. Nesse sentido, torna-se essencial

garantir uma atuação contínua e coerente nas diferentes áreas de vida, tanto na dimensão individual como no seu papel enquanto membros de um grupo social (Valdeira & Faria, 2019).

A resiliência e a autoestima destacam-se como competências fundamentais para a promoção da qualidade de vida e do bem-estar psicológico destes adolescentes. As experiências passadas podem originar desafios emocionais significativos, sendo, por isso, essencial que os centros de acolhimento adotem programas de apoio psicossocial que promovam a integração social, o desenvolvimento pessoal e a construção de uma autoestima sólida (dos Santos Silveira & Stypulkowski, 2018). Para além disso, fatores como o tempo de permanência e a relação com figuras significativas revelam-se determinantes. Jovens que estabeleceram vínculos afetivos precoces com cuidadores tendem a apresentar maior proximidade relacional, beneficiando do sentimento de pertença e de apoio, o que facilita também a criação de novas relações de confiança (Mota et al., 2018).

A esperança surge igualmente como um recurso central. Embora o acolhimento resulte frequentemente de falhas ambientais e de suporte emocional, é fundamental cultivar a capacidade de acreditar num futuro positivo. A intervenção deve apoiar os jovens na reconstrução de significados, ajudando-os a reencontrar experiências emocionais positivas que, por vezes, foram perdidas no percurso de vida marcado por maus-tratos (Silva & Motta, 2018).

No que diz respeito à organização e às práticas educativas, os centros de acolhimento devem estruturar rotinas consistentes que promovam segurança e previsibilidade, favorecendo a confiança e a capacidade de organização interna dos jovens (Valdeira & Faria, 2019). A intervenção reparadora deve considerar diferentes dimensões: individual, com atividades relacionadas com família, saúde, escola, tempos livres, férias ou situações de crise e grupal, através da participação em momentos de convivência, que fortalecem o sentimento de pertença e favorecem as relações entre pares num ambiente positivo (Valdeira & Faria, 2019).

Os cuidadores e técnicos desempenham um papel crucial no processo de intervenção, sendo essencial que adotem uma postura de compaixão e compreensão face às vivências dos jovens. Através de respostas emocionais sensíveis e ajustadas, contribuem para a criação de um ambiente terapêutico e regulador, no qual os

adolescentes aprendem novas formas de se relacionar e gerir as suas emoções (Santos et al., 2022).

Importa sublinhar que a intervenção deve ter um carácter preventivo em saúde mental, promovendo ações que favoreçam o cuidado emocional e a construção de perspetivas de futuro. Refletir sobre o futuro pode constituir-se como um fator de proteção, atribuindo novos significados às escolhas e à construção da própria vida (Silva & Motta, 2018). Neste processo, muitos jovens demonstram capacidade de resiliência e adquirem competências psicossociais relevantes, reforçando a importância de intervenções orientadas para o fortalecimento das suas capacidades e para a promoção do bem-estar global (Anjali & Sathyamurthi, 2018).

A intervenção em centros de acolhimento residencial é crucial para promover o desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes em situação de risco. Os cuidadores e técnicos desempenham papéis fundamentais na construção de vínculos afetivos seguros, essenciais para a adaptação e bem-estar dos jovens (Medeiros & Martins, 2018; Mota et al., 2018). Os cuidadores são figuras centrais na vida dos jovens acolhidos, estabelecendo relações de confiança que favorecem autoestima, identidade e resiliência (Medeiros & Martins, 2018). A adaptação ao ambiente institucional é facilitada quando existe vínculo afetivo positivo, contribuindo para uma rede de apoio social sólida (Mota et al., 2018). Contudo, a função é emocionalmente exigente, podendo levar a *burnout* e gerar conflitos entre o vínculo afetivo e a postura profissional, especialmente na ausência de preparação e suporte adequados (Medeiros & Martins, 2018).

A formação contínua e supervisão das equipas técnicas são essenciais para a eficácia das práticas de cuidado em instituições de acolhimento (Gomide et al., 2017). Além disso, a implementação de abordagens terapêuticas sensíveis ao trauma, que consideram as experiências adversas dos jovens, tem mostrado resultados positivos na promoção do bem-estar psicológico (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2023).

A intervenção nos CAR deve ser multidimensional, abrangendo aspetos pessoais, escolares e sociais dos jovens. Programas de apoio psicossocial que promovem a integração social, o desenvolvimento de competências socio emocionais e a construção de uma identidade positiva são fundamentais para o processo de adaptação (Campos et al., 2019). Além disso, a colaboração entre cuidadores, técnicos e profissionais de saúde

mental é essencial para garantir uma intervenção contínua e coerente nas diversas áreas da vida dos jovens (Campos et al., 2019).

A compreensão do desenvolvimento pessoal de adolescentes em acolhimento residencial é fundamental para o seu bem-estar psicológico e social. Aspetos como autoconceito, autonomia e identidade desempenham um papel central na construção da personalidade e na preparação para a vida adulta, sendo fortemente influenciados pela qualidade das relações com figuras significativas e pelas oportunidades de participação e desenvolvimento de competências (Campos et al., 2022).

O autoconceito positivo é fortemente influenciado pelas relações estabelecidas com figuras significativas, incluindo adultos e pares no contexto do acolhimento residencial (Mota et al., 2018). Estas relações são fundamentais para a perceção de aceitação social e para o reconhecimento das próprias capacidades e competências pessoais, funcionando como um fator de proteção para os jovens em situações adversas. A eficácia social, emocional e académica dos adolescentes está associada à perceção de aceitação destas figuras significativas, que podem incluir professores, funcionários da instituição e colegas (Mota et al., 2018). O apoio institucional, aliado a recursos materiais e socioeducativos, desempenha um papel crucial na construção de um autoconceito positivo e na promoção da autonomia, facilitando uma transição mais segura para a vida adulta (Cassarino-Perez et al., 2020). A presença de pares também desempenha um papel protetor, proporcionando suporte emocional, oportunidades de socialização e reforço da autoestima (Mota et al., 2018).

A autonomia emerge como um processo de individualização em que o jovem constrói a sua identidade social nos planos cognitivo, emocional e funcional (de Carvalho & Cruz, 2015). Cognitivamente, refere-se à capacidade de refletir sobre as próprias ações e estabelecer objetivos; emocionalmente, implica a definição de metas independentes de pressões externas; funcionalmente, relaciona-se com a tomada de decisões e resolução de problemas. O desenvolvimento da autonomia não segue um modelo rígido, devendo ser adaptado às necessidades e contextos individuais de cada jovem (de Carvalho & Cruz, 2015). Um acompanhamento sistemático e estruturado no contexto institucional permite que os adolescentes adquiram competências essenciais para viver de forma independente, promovendo transições seguras e um bem-estar sustentável (Departamento de Desenvolvimento Social/Unidade de Infância e Juventude, 2023; Cassarino-Perez et al., 2020). A autonomia também se relaciona com a participação ativa dos jovens na vida da

instituição e na comunidade envolvente, fortalecendo competências sociais e pessoais (de Carvalho & Cruz, 2015).

O desenvolvimento da identidade durante a adolescência envolve a construção de um sentido de si coerente, integrando experiências passadas, relações interpessoais e aspirações futuras (Cassarino-Perez et al., 2020). Componentes como autoconceito e autoeficácia são fundamentais para o planeamento e cumprimento de metas pessoais. A intervenção em acolhimento residencial deve proporcionar espaços de expressão livre, diálogo e reflexão, incentivando os jovens a explorar os seus recursos internos e mantendo a esperança de alcançar um futuro construtivo (Silva & Motta, 2018). Relações interpessoais de qualidade, marcadas por confiança, comunicação, contenção emocional e empoderamento, são essenciais para apoiar a construção da identidade e para a recuperação de experiências traumáticas (Silva & Motta, 2018; Valdeira & Faria, 2019). Educadores de referência assumem um papel central como figuras de vinculação segura, auxiliando os jovens na reconstrução de uma identidade fragmentada e na preparação para a futura autonomia (Trigo et al., 2014; Valdeira & Faria, 2019).

A escola constitui um dos principais contextos de socialização dos jovens, dado que passam grande parte do seu tempo neste espaço. Mais do que um local destinado à aprendizagem formal, assume-se como um meio privilegiado para o desenvolvimento de relações afetivas significativas, tanto com pares como com adultos de referência, nomeadamente professores. Estas relações são determinantes para a construção da autoconfiança, para o fortalecimento da autoestima e para a promoção de competências emocionais e sociais, como a empatia, a motivação e a capacidade de resolução de conflitos (Mota et al., 2018).

No caso dos jovens em acolhimento residencial, a escola desempenha um papel ainda mais relevante, uma vez que pode contribuir para inverter situações de desvantagem inicial. O acesso à educação constitui uma via essencial para a inclusão social, permitindo adquirir ferramentas necessárias a uma carreira profissional futura, quebrando ciclos de exclusão e promovendo a igualdade de oportunidades (Departamento de Desenvolvimento Social/Unidade de Infância e Juventude, 2023).

Contudo, persistem dificuldades significativas no percurso escolar destes jovens. Dados recentes indicam que, apesar dos progressos registados, cerca de metade das crianças e jovens em acolhimento não se encontram no nível escolar correspondente à sua idade, refletindo dificuldades de aprendizagem e fragilidades acumuladas ao longo do seu

desenvolvimento (Departamento de Desenvolvimento Social/Unidade de Infância e Juventude, 2023).

Neste cenário, torna-se fundamental reforçar a articulação entre profissionais das instituições de acolhimento e profissionais da escola, uma vez que a qualidade destas relações é determinante para a construção de um autoconceito positivo e de uma imagem valorizada de si (Mota et al., 2018). De facto, estudos recentes têm evidenciado que o envolvimento de figuras significativas, como professores, cuidadores e técnicos, constitui um importante fator de suporte social e de proteção, favorecendo a adaptação escolar e pessoal e ajudando os jovens a desenvolver competências para enfrentar os seus desafios emocionais e comportamentais (Garcia-Molsosa et al., 2021).

Para os jovens em acolhimento residencial, a comunidade e o apoio social percebido (i.e., grupo de pares, vizinhos, profissionais) revelam-se fundamentais, pois estão associados a uma melhor qualidade de vida e a trajetórias de integração mais positivas (Singstad et al., 2021). A forma como estes jovens percecionam a imagem que a sociedade tem deles influencia a sua regulação emocional e comportamental, sendo que uma autoimagem positiva pode funcionar como um fator de proteção contra experiências de exclusão e estigmatização (Calheiros et al., 2021). A promoção de oportunidades de participação comunitária (i.e., voluntariado, atividades culturais) e a integração em redes de suporte revelam ser dimensões fundamentais da intervenção, uma vez que promovem um desenvolvimento mais equilibrado e saudável e contribuem para a autonomia e resiliência. Para além disso, a articulação entre instituições de acolhimento e programas comunitários contribui para a transição para a vida adulta e para a integração social, permitindo que estes jovens construam relações significativas e se sintam parte ativa na sociedade (Cassarino-Perez et al., 2020; Llosada-Gistau et al., 2020).

3. Objetivos

Este estudo visa identificar a perceção de jovens que se encontram em acolhimento residencial sobre os aspetos que lhes proporcionam bem-estar subjetivo, psicológico e social no contexto institucional, educativo e social.

Constituem-se como objetivos específicos:

- Identificar o bem-estar subjetivo nas dimensões de satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos;

- Identificar o bem-estar psicológico nas dimensões de crescimento pessoal, relação com os outros, domínio do ambiente e propósito de vida;

- Identificar o bem-estar social na dimensão de integração social.

4. Método

A metodologia utilizada é fundamentalmente de natureza qualitativa. A escolha deste tipo de metodologia prende-se com os objetivos do estudo, permitindo uma abordagem mais profunda e compreensiva das vivências de bem-estar das participantes.

4.1. Participantes

Participaram no estudo um total de 11 jovens todas do sexo feminino, em acolhimento residencial numa instituição do Alentejo. As jovens têm idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. Seis destas jovens têm 18 anos, duas têm 17 anos e as três restantes têm 14, 15 e 16 anos (M= 17; DP= 1,4). No que diz respeito ao ano de escolaridade, uma das jovens está integrada num Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), que corresponde ao 7º ano, 8º ano e 9º ano de escolaridade, seis frequentam o 10º ano, três o 11º e uma tem o 12º ano, tendo já frequentado a universidade, da qual desistiu no ano letivo 2023/2024. A nível de tempo de permanência na instituição esta varia entre 6 meses e 5 anos (M= 19,4). A tabela 1 apresenta a caracterização sociodemográfica das participantes por relação com a idade, ano de escolaridade e tempo de permanência na instituição.

Tabela 1- *Caracterização das participantes (N=11)*

Variáveis		N	%
Idade	14	1	9.1
	15	1	9.1
	16	1	9.1
	17	2	18.2
	18	6	54.5
Ano de escolaridade	PIEF (7º, 8º e 9º)	1	9.1
	10º	6	54.5
	11º	3	27.3
	12º	1	9.1
Tempo na instituição (meses)	Até 6 meses	4	36.4
	1 ano a 2 anos	4	36.4
	3 anos	2	18.2
	5 anos	1	9.1

4.2. Instrumentos

A utilização de entrevistas semiestruturadas contempla a obtenção de informações e interpretações únicas pelo investigador, conseguindo obter informações que não é possível com outro tipo de métodos (Guazi, 2021). Este é considerado um dos métodos mais adequado quando se procura compreender e estudar o quotidiano da população em estudo. No entanto, uma limitação deste método prende-se com a demora implícita do mesmo, através da preparação, recolha e análise dos dados (Adhabi & Anoize, 2017).

Para a recolha de dados foi construído de raiz um guião de entrevista semiestruturada elaborado a partir de entrevistas exploratórias iniciais com perguntas abertas. O guião final de entrevista semiestruturada encontra-se organizado em duas partes principais (Anexo 1). A primeira, respeitante a dados sociodemográficos: género, idade, ano de escolaridade e tempo na instituição. A segunda parte, composta pelas perguntas colocadas às participantes, encontra-se estruturada em três grandes temas. O primeiro tema inclui questões relativas ao bem-estar subjetivo (dimensões de satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos); o segundo tema engloba questões acerca do bem-estar psicológico (dimensões de crescimento pessoal, relações com os outros, domínio do ambiente e propósito de vida), e o terceiro tema questões relativas ao bem-estar social focado na dimensão de integração social (Anexo 2).

4.3. Procedimentos

4.3.1. Recolha de dados

A participação nas entrevistas implicou o consentimento das jovens, tendo estas decorrido individualmente, com registo áudio e apenas na presença da entrevistadora, num espaço reservado da instituição.

Em nenhum momento das entrevistas foi questionado qualquer elemento que possibilitasse a identificação das participantes ou da instituição de modo que não constem nos registos áudio e transcrições. Foi atribuído um código alfanumérico a cada participante, utilizado para identificar as gravações, transcrições e base de dados. Apenas as investigadoras do projeto têm acesso a estes dados, assegurando o anonimato. As participantes foram informadas de que poderiam desistir a qualquer momento. Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para fins de investigação.

4.3.2. Procedimentos éticos

Numa investigação, o respeito e a responsabilidade são princípios fundamentais (Lima & Pacheco, 2006). Esta investigação foi aprovada pela Comissão de Ética da Universidade de Évora (anexo 3), tendo sido posteriormente solicitada e obtida autorização da instituição (anexos 4 e 5). No início das entrevistas, foi explicado às participantes o objetivo e fins do estudo, garantindo-se o anonimato e confidencialidade dos dados através de códigos alfanuméricos, bem como a entrega do consentimento informado (anexo 6). Ao iniciar a entrevista, as jovens confirmavam a sua participação voluntária. As entrevistas foram audiogravadas, realizadas individualmente em local seguro e transcritas na íntegra para uma análise rigorosa. Após a transcrição, os registos de áudio foram eliminados.

4.3.3. Análise de dados

As entrevistas foram transcritas na íntegra para análise de conteúdo (Bardin, 2016) e análise estatística descritiva simples, o que permite uma interpretação mais completa dos resultados. A análise de conteúdo utilizou técnicas para tratar a informação, lendo e interpretando as respostas para identificar temas e categorias, que emergiram dos dados (Graneheim et al., 2017; Lima & Pacheco, 2006).

As categorias foram construídas segundo critérios como homogeneidade, exclusividade, exclusão mútua, exaustividade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, garantindo a validade e fiabilidade da análise (Bardin, 1977; Lima & Pacheco, 2006). Dois investigadores analisaram, primeiro individualmente e depois em conjunto várias vezes as categorias para assegurar a consistência intra e intercodificador, tendo chegado a um consenso traduzido numa grelha temática e categorial final (Anexo 7).

As respostas às questões abertas foram também sujeitas a análise estatística descritiva para identificar a frequência das verbalizações em cada categoria, enquanto as questões fechadas foram analisadas de forma semelhante para destacar aspetos relevantes sobre o bem-estar das jovens em acolhimento residencial.

Excertos ilustrativos apresentados entre parêntesis retos "[]" servem para clarificar conteúdos já classificados em outra categoria. Optou-se por usar a designação 'lar', conforme referido pelas participantes, em vez de 'centros de acolhimento'.

5. Resultados

Começamos por apresentar uma visão global de cada um dos temas, seguindo-se uma análise mais detalhada de cada um.

5.1. Tema I. Bem-estar Subjetivo

Este tema é constituído por três dimensões do bem-estar subjetivo (BESUB), explorando a satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos experienciados no dia a dia, no lar e na escola. Os dados foram obtidos através de sete questões abertas e duas fechadas (Anexo1).

Satisfação com a vida

A dimensão de satisfação com a vida revela a existência de três categorias: satisfação global positiva, satisfação mista (simultaneamente satisfeita e insatisfeita) e insatisfação centrada na institucionalização (Tabela 2).

Tabela 2 - *Dimensão: I.I. Satisfação com a vida: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.*

Categorias	Subcategorias	N	%
1. Satisfação global positiva	1.1. Geral	4	17.4
(N=13; 56.5%)	1.2. Sentido de competência	3	13
	1.3. Institucionalização	4	17.3
	1.4. Perceção de futuro	2	8.7
2. Satisfação mista	2.1.Institucionalização	4	17.4
(N=9; 39.1%%)	2.2.Família	3	13
	2.3.Futuro	2	8.7
3. Insatisfação		1	4.3
(N=1; 4.3%)			
Total		23	100

A maior parte das verbalizações expressam uma satisfação global positiva com a vida (N=13; 56.5%), seguindo-se a expressão de uma satisfação mista (N=9; 39.1%) e uma insatisfação residual devida à institucionalização (N=1; 4,3%).

A satisfação global positiva com a vida engloba as verbalizações das participantes sobre uma satisfação em geral com a vida e motivos relativos a aspetos específicos positivos da mesma como sentido de competência, institucionalização, adaptação à instituição e perceção de futuro.

A satisfação geral com a vida (N=4; 17.4%) e a satisfação ligada à institucionalização (N=4; 17.3%) foram ligeiramente mais enunciadas dentro da categoria de satisfação global. A satisfação geral reporta-se ao equilíbrio e à perceção de uma satisfação atual com a vida, "Sinto que no geral está tudo bem (…) E espero que outras jovens (…) venham a perceber isso um dia, que o passado que elas tiveram não as define (…) e têm que continuar a lutar" (P9).

As verbalizações de satisfação positiva relacionada com a institucionalização expressam a existência de diversos tipos de apoio, uma boa adaptação à vida na instituição e boas relações com os pares (N= 4; 17.3%): Foi referido como fonte de satisfação o apoio psicológico (e.g., "em questões psicológicas (…) é muito mais estável (…) tive pessoas

com quem eu pude contar e com quem pude conversar", P9), para atingir objetivos e autonomia de vida (e.g., sinto que tenho apoio não só a seguir os meus objetivos, mas também quando erro (…) estou a receber um grande apoio para chegar à autonomia de vida", P9); uma boa adaptação à vida na instituição (e.g., "Acho que me sinto bem aqui em casa (…) acho que já aceito melhor (…) já estou habituada aqui à casa, às miúdas e é mais ou menos isso.", P8) e boas relações com os pares (e.g., "Sinto que a nível de relações, não só cá dentro [como lá fora], estão muito mais estáveis (…) as pessoas que estão ao meu lado são realmente pessoas que se importam comigo.", P9).

A perceção da existência do sentido de competência (N=3; 13%) refere-se à aprendizagem, (e.g., "a minha vida até agora está a ser boa (…) até agora consegui aprender português, sei falar português, espanhol, inglês. Tenho línguas, sei fazer as coisas, entendo bem a língua", P1), à comunicação com familiares (e.g., "consigo comunicar com os meus pais", P1), ao estudo e trabalho (e.g., "Estou a trabalhar e tou a conseguir estudar ao mesmo tempo", P8), e autonomia (e.g., "Aprender estratégias para lidar sozinha com os meus próprios problemas", P9.

A perceção de futuro (N=2; 8.7%)., surge ligada a aspirações e tomada de decisões ainda que com algumas dúvidas (e.g., "Estou à procura de trabalho. A nível de estudos, gostava de ingressar na universidade em setembro", P9); (e.g., "Ando confusa neste momento da minha vida (…) Ando, mas estou satisfeita com a minha vida (…) Porque eu já estou com 18 anos (…) e estou em dúvida em ficar cá ou voltar para lá (…) ando meio pensativa." P10).

No que se refere à satisfação mista (N=9; 39.1%), as verbalizações das participantes indicam simultaneamente uma avaliação de satisfação e de insatisfação relativamente a três aspetos: existência de institucionalização (N=4; 17.4%; e.g., "Cerca de cinquenta por cento (…) não me sinto encaixada (…) por conta de estar numa instituição", P3); ausência de vivência e relações familiares funcionais (N=3; 13%; e.g., "se eu pudesse escolher não estava aqui, estava na casa dos meus pais, mas que eles fossem decentes (…) se eles não me tratassem mal", P2); e preocupações com o futuro (N=2; 8.7%; e.g., "tou a tentar concentrar-me nos estudos e ter autonomia para poder sair daqui com alguma capacidade financeira e conseguir-me estabilizar lá fora.", P4).

A insatisfação global com a vida surge centrada na institucionalização atribuída a uma parentalidade disfuncional (N=1; 4.3%; e.g., "Não (…) ninguém idealiza que com 15 anos vai estar numa instituição só porque os meus pais não sabem ser pais", P2).

Afetos positivos

A dimensão de afetos positivos pretendeu identificar a frequência de afetos positivos experienciados durante um mês e as principais fontes quotidianas de afetos positivos experienciados no dia a dia em geral, no lar e na escola. Perante a questão: "Durante o último mês com que frequência te sentiste feliz ou alegre?", "Quase todos os dias" foi a resposta mais frequente entre as participantes (N=8; 72.7%), só duas participantes selecionaram a opção "Duas ou três vezes por semana" (N=2; 18.2%), e uma das participantes "Uma ou duas vezes por semana" (N=1; 9.1%). As respostas "Nunca" ou "Todos os dias" não foram assinaladas.

Relativamente a afetos positivos experienciados em geral no dia a dia, i.e., em contexto não especificado (Tabela 3) foram mencionados em primeiro lugar o conversar/conviver (N=14; 46.7%), seguindo-se apoio emocional (N=9; 30%) e as atividades de lazer (N=7; 23.3%).

Tabela 3 - *Dimensão: I.II. Afetos positivos- no dia a dia: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.*

Categorias	Subcategorias	N	%
1.Convívio (N=14; 46.7%)	1.1. Amigos	9	30
	1.2. Educadores/equipa técnica	2	6.7
	1.3. Família	3	10
2.Atividades de lazer	2.1. Recreativas	4	13.3
(N=7; 23.3%)	2.2. Culturais	3	10
3.Apoio emocional	3.1. Confiança/segurança	3	10
(N=9; 30%)	3.2. Afeição	4	13.3
	3.3.Integração/pertença	2	6.7
Total		30	100

O convívio com amigos (N=9; 30%) foi o aspeto mais referido como fonte de afetos positivos (e.g., "falar com as minhas amigas", P7). Os afetos positivos foram

bastante menos referidos por relação com a família (N=3; 10%; e.g.,"Falar com a minha família também me deixa feliz", P10), e os educadores/equipa técnica (N=2; 6.7%; e.g., "saber que posso contar com as pessoas daqui de casa", P4).

As atividades de lazer surgiram como fontes de afetos positivos (N=7; 23.3%). Dentre elas foram referidas atividades recreativas realizadas no exterior da instituição (N=4; 13.3%; e.g., "Passear, não gosto de estar fechada em casa, gosto de estar apanhando ar livre, deixa-me feliz. (…) Comer um doce também me deixa feliz.", P10) e culturais (N=3; 10%) relacionadas com ouvir música, ler, pintar e fotografar (e.g., "ouvir música na ida e na volta da escola", P1; "Ter tempo para fazer coisas que eu gosto. Tipo ler, pintar", P11; "faço algo que eu gosto ou sinto paz (…) Revelar fotos, fazer quadros com as fotos", P7).

O apoio emocional surgiu como proporcionando afetos positivos no quotidiano (N=9; 30%) decorrendo de relações marcadas pela afeição (N=4; 13.3%; e.g., "Estar com as pessoas que eu gosto deixa-me feliz. (…) Porque me fazem sentir bem.", P10); pela confiança e segurança (N=3; 10%; e.g., "são pessoas que confio (…) dão segurança e sei que posso confiar nelas", P4); e por sentimentos de integração/pertença (N=2; 6.7%; e.g., "Porque eu gosto deles (…) somos parecidos uns com os outros, damo-nos bem (…) sinto mesmo que tou integrada no grupo", P2).

Os afetos positivos experienciados no dia a dia no lar foram mencionados como provenientes da relação com educadores/equipa técnica (N=11; 50%), da relação com os colegas do lar (N=9; 40.9%), e residualmente da organização institucional (N=1; 4.5%) e da diversidade de atividades diárias (N=1; 4.5%) (tabela 4)

Tabela 4 - *Dimensão: I.II. Afetos positivos- no lar: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.*

Categorias	Subcategorias	N	%
1.Relação com colegas de lar	1.1. Convívio	4	18.2
(N=9; 40.9%)	1.2. Afeição	4	18.2
	1.3. Confiança	1	4.5
2.Relação com educadores/equipa	2.1. Confiança	4	18.2
técnica	2.2. Convívio	3	13.6
(N=11; 49.9%)	2.3. Apoio	3	13.6
	2.4.Visão positiva	1	4.5
3.Organização institucional		1	4.5
4. Diversidade de atividades diárias		1	4.5
Total		22	100

A relação com os educadores e equipa técnica (N=11; 50%) foi o aspeto mais referido como fonte de afetos positivos no lar, ligando-se a aspetos como confiança (N=4; 18.2%), conversar/conviver (N=3; 13.6%), apoio (N=2; 9%) e visão positiva dos educadores e equipa técnica (N=1; 4.5%). A confiança foi referida através da perceção de relação de carinho, confiança, aceitação e foco na evolução (e.g., "o meu educador (…) Tenho uma boa relação com ele (…) temos uma confiança boa um com o outro e pronto", P8). O convívio surgiu através de desabafos, conversas e confiança com membros da equipa técnica e educativa (e.g., "quando a gente tem um momento de conversa, de socialização com os educadores da casa, acho que torna o meu dia melhor (…) me deixa mais leve", P3). O apoio foi referido no seguimento de conselhos e sessões entre as participantes e os profissionais da instituição (e.g., "As doutoras por causa das sessões e quando a gente está assim mais em baixo dão-nos um grande apoio", P8).

Por último, a visão positiva englobou verbalizações que apontam para o gosto pela instituição e visão positiva dos membros da instituição.

> Estar aqui e ter pessoas que realmente me conhecem e sabem como eu sou e veem (…) gostava que as pessoas de fora olhassem para mim como as pessoas cá de dentro olham para mim. (…) as pessoas cá de casa têm uma visão muito positiva

de mim (…) já me viu em diversas situações (…) a visão das pessoas sobre mim não muda. (P9)

Os afetos positivos de alegria e felicidade no lar emergiram da relação com as colegas (N=9; 40.9%), ligando-se: ao convívio e comunicação positivos (N=4; 18.2%; e.g., "algumas raparigas, (...) quando tenho assim umas conversas mais interessantes (…) eu sinto que nós temos coisas parecidas então gosto de falar com elas", P2); e à afeição ligada a amizade, intimidade, união e apoio (N=4; 18.2%; e.g., "na verdade acabamos por ser uma família aqui em casa (…) tentamos ser unidas", P4), confiança e aceitação (N=1; 4.5%; "A X [colega de instituição] (…) é uma pessoa em quem posso confiar e que sei não me vai julgar por nada.", P5).

A satisfação com a organização institucional ligou-se a aspetos como a alimentação, regras e rotinas (N=1; 4.5%).

Quando a comida é boa (…) gosto das regras (…) e rotinas trazem segurança (…) Porque é constante, repete-se sempre (…) É regras em geral (…) muitas das regras daqui (…) acabam por não ser justas porque é feito para que um todo funcione (…) Eu não fico feliz por funcionar em grupo. Fico feliz porque funciona (…) ter regras ajuda (…) à rotina. (P11).

A diversidade de atividades diárias também surgiu como uma fonte de afetos positivos no lar, expressando a vontade de sair da rotina (N=1; 4.5%).

A minha rotina (…) não tou sempre em casa (…) ou vou trabalhar ou então vou para a escola, agora vou estagiar, é sempre alguma coisa nova (…) a minha rotina é praticamente sempre a mesma (…) às vezes tento fazer outra coisa diferente e para não sentir que tou a cair outra vez na mesma rotina. (P8).

A tabela 5 apresenta os resultados no tema à dimensão dos afetos positivos no dia a dia na escola (N=18; 100%), relativamente às categorias relação com colegas de turma (N=12; 66.7%) e aprendizagem (N= 6; 33.3%).

Tabela 5 - *Dimensão: I.II. Afetos positivos- na escola: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.*

Categorias	Subcategorias	N	%
1. Relação com colegas de turma (N=12; 66.7%)	1.1. Amizade/apoio	3	16.7
	1.2. Conversar/conviver	6	33.3
	1.3. Afiliação/pertença	3	16.7
2. Aprendizagem (N=6; 33.3%)	2.1. Sucesso/sentido de competência	2	11.1
	2.2.Estudar o que deseja	4	22.2
Total		18	100

A relação com colegas de turma foi o motivo mais enunciado quando abordados os afetos positivos no dia a dia na escola, englobando verbalizações ligadas ao conversar e conviver (N=6; 33.3%), amizade e apoio (N=3; 16.7%) e afiliação e pertença (N=3; 16.7%).

Conversar/conviver foi o aspeto o mais referido como fonte de afetos positivos incluindo verbalizações que expressaram convívio e conversas entre colegas e gosto pelos intervalos (e.g., "Conviver com os meus colegas. (…) O intervalo. (…) Eu gosto da escola (…) o que me deixa mais feliz é poder conviver com os meus colegas.", P11).

Relativamente à amizade/apoio as participantes mencionaram uma boa relação entre colegas de turma, carinho, felicidade e apoio.

> Os meus colegas (…) eles têm uma vibe que transmite felicidade (…) não são aquele tipo de pessoas que possam-me ferir um dia ou deixar-me de lado se eu tiver mal (…) até posso sair de casa, sair da instituição chateada por algum motivo (…) zanguei-me porque os meus fones tinham desaparecido e afinal de contas estavam na minha mochila. Depois cheguei à escola fiquei mesmo feliz tipo, acho que ao vê-los eu fico feliz (P1).

No que diz respeito à afiliação/pertença, as verbalizações apontaram para boa interação, bem-estar, e sentimento de pertença com os colegas de turma (e.g., "Por mais que eu tenho entrado há pouco tempo interagi muito bem na turma (…) gostei mesmo daquela turma.", P1).

A aprendizagem (N=6; 33.3%) foi referida em termos do gosto por estudar o que desejam (N=4; 22.2%) e sucesso e perceção de sentido de competência (N=2; 11.1%). Estudar o que desejam, foi o aspeto mais enunciado relativamente à aprendizagem como fonte de afeto positivo na escola (e.g., "O meu curso. (…) Porque é uma coisa que eu sempre quis (…) a minha mãe já era cozinheira, então foi uma coisa que foi envolvendo ao longo do tempo", P5). O sucesso e sentido de competência incluiu verbalizações que apontam para o sucesso escolar e reconhecimento do seu esforço (e.g., "saber que tou a ter sucesso na escola com os estudos", P4).

Ao analisar a dimensão globalmente (tabelas 3, 4 e 5), i.e., dos três contextos dia a dia, lar e escola (N=70; 100%), foi possível observar que os afetos positivos no dia a dia foram os mais referidos (N= 30; 42.9%), seguindo-se os afetos positivos no lar (N=22; 31.4%) e, por último, os afetos positivos relativamente à escola (N=18, 25.7%).

Afetos negativos

A dimensão do BESUB relativa aos afetos negativos pretendeu identificar a frequência de afetos negativos experienciados durante um mês e as principais fontes quotidianas de afetos negativos experienciados no dia a dia em geral, no lar e na escola. A maioria das participantes referiu que durante o último mês se sentiu infeliz/triste "Uma ou duas vezes por semana" (N=7; 63.6%), quatro participantes (36%) mencionaram maior periodicidade de afetos negativos, i.e., "Duas ou três vezes por semana" (N=2; 18.2%) e "Quase todos os dias" (N=2; 18.2%). Não foram assinaladasas opções "Nunca" ou "Todos os dias".

Os afetos negativos no dia a dia em geral, i.e., em contexto não especificado (Tabela 6) reportaram-se à relação com a família (N=7; 25%), perda de familiares (N= 1; 3.6%), institucionalização (N= 7; 25%), exclusão (2; 7.1%), pensamentos negativos (N=4; 14.3%), aspetos situacionais (N=4; 14.3%), injustiças (N=1; 3.6%) e preocupação com o futuro (N=2; 7.1%).

Tabela 6 - *Dimensão: I.III. Afetos negativos- no dia a dia: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.*

Categorias	Subcategorias	N	%
1.Relação com família (N=7; 25%)	1.1. Desentendimentos	2	7.1
	1.2.Dificuldades de contacto	5	17.9
2.Perda de familiares		1	3.6
3.Institucionalização	3.1. Em geral	3	10.7
(N=7; 25%)	3.2. Regras	2	7.1
	3.3. Desentendimentos	2	7.1
4.Exclusão		2	7.1
5.Pensamentos negativos		4	14.3
6. Aspetos situacionais		4	14.3
7. Injustiças		1	3.6
8. Preocupação com o futuro		2	7.1
Total		28	100

No que diz respeito à relação com a família, as participantes referiram maioritariamente dificuldades de contacto (N = 5; 17,9%), seguidas de desentendimentos (N = 2; 7,1%). Estas dificuldades manifestaram-se através de inibições no contacto, distanciamento, sentimentos de saudade e conflitos com membros da família (e.g. "Casos de família (…) não é uma coisa que eu goste muito de falar, mas eu às vezes zango-me com a minha mãe por coisas básicas", P1).

> Não vejo as minhas irmãs, não vejo a minha mãe (…) porque temos inibições de contacto (…) Por isso eu queria vê-la. (…) as minhas irmãs só as vejo se for ter com elas à escola (…) supostamente não posso, quer dizer não me dizem que não posso, mas também não posso supostamente. (P2).

A institucionalização (N = 7; 25%) foi referida como um fator de infelicidade ou tristeza no quotidiano. As causas apontadas incluíram a própria condição de estarem institucionalizadas (N = 3; 10,7%), as regras da organização institucional (N = 2; 7,1%)

e os desentendimentos vivenciados nesse contexto (N = 2; 7,1%; e.g., "gritos cá em casa também me deixa desconfortável, confusão, brigas", P10).

> Não tenho telemóvel então não posso falar com os meus amigos (…) obrigam-me a ficar em casa só porque eu (…) fujo (…) chego um bocadinho mais tarde (…) eu não gosto de ficar trancada em casa e elas depois obrigam-me a ficar em casa uns quantos dias e isso faz-me ficar maluca, e também sem telemóvel é porque eu depois não tenho nada para me entreter. (P2).

A situação de institucionalização como fator da vivência de afetos negativos no dia a dia, foi associada a reflexões sobre os próprios percursos de vida, como escolhas, limitações na tomada de decisões, desejo de maior autonomia e ao afastamento das zonas onde cresceram (e.g., "O facto de eu estar aqui e eu pensar muito nas escolhas que eu fiz da minha vida", P3).

Os pensamentos negativos foram apontados pelas participantes como causa de infelicidade ou tristeza no quotidiano, sendo descritos como intrusivos e não especificados (N = 4; 14,3%).

> Sinto que é muito mais a minha própria cabeça e os meus pensamentos intrusivos e os pensamentos negativos e todo esse conjunto de pensamentos é o que me deixa mais infeliz (…) pode ser insignificante, mas para mim as situações tomam uma dimensão muito grande. (P9).

Os aspetos situacionais, enquanto fonte de afetos negativos, foram referidos em geral e relativamente a ausência de atividades desejadas e mudanças indesejadas (N=4; 14.3%; e.g.,"As coisas correm-me mal (…) zangarem-se comigo (…) há dias em que eu também estou desmotivada (…) depende muito do meu humor (…) depende muito do dia", P7; "Não fazer nada (…) ficar em casa e não ter nada para fazer (…) eu gosto de fazer sempre alguma coisa, gosto de ter a minha mente ocupada", P10).

> Não gosto de mudanças bruscas (…) foge da rotina (…) O meu contexto de vida me leva a gostar de segurança e não gostar de me sentir na corda bamba, ou não sei o que esperar, ou na insegurança ou que não cumpram com as coisas que dizem. (P11).

A exclusão, também identificada como fonte de afetos negativos no dia a dia, englobou verbalizações que expressaram um sentimento de exclusão dentro e fora da instituição (N=2; 7.1%).

> Acho que me sinto excluída ou não me dão abertura suficiente para estar ali, não chamam (…) eu vejo que elas não têm esse contacto comigo com a mesma frequência que têm com as outras… e eu acabo pensado talvez os meus papos ou os papos delas não se ajustam com os meus (…) Penso até, de certa forma, que é uma questão de maturidade, sei lá, amadurecimento, não sei. (P3).
> Acho que no geral (…) as pessoas de fora em si quando olham para nós (…) que estão institucionalizadas têm logo um rótulo e é um estereótipo de crianças que estão na instituição (…) tem todo um rótulo em Portugal por diversas histórias que aconteceram. Então todas as casas de acolhimento têm basicamente uma imagem negativa. (P9).

A preocupação com o futuro foi escassamente referida como fonte de infelicidade e tristeza, tendo sido mencionados sentimentos de inferioridade, indecisão, dúvidas e preocupações com a situação financeira (N = 2; 7,1%).

> Começo a ficar ansiosa com o futuro e eu me sinto incapaz (…) A questão de situação financeira também [não tenho um trabalho (…) não posso comprar o que eu quero, não posso comprar o que eu quero na hora que eu quiser] (…) Às vezes eu vejo as outras pessoas melhores do que eu (…) me dá um complexo de inferioridade (…) como se eu fosse menos, como se todo o mundo fosse mais do que eu. (P3).

Com uma expressão residual (N=1; 3.6%) foram mencionadas como fonte de infelicidade ou tristeza as injustiças (e.g., "não gosto de injustiças (…) fico irritada (…) fico triste (…) quem fica contente com injustiças tem um problema claramente, falta-lhe empatia", P11) e a perda de familiares (e.g., "a morte do meu avô", P8).

Os afetos negativos no dia a dia no lar foram referidos por 9 participantes (81.8%). Duas participantes expressam a ausência de infelicidade ou tristeza no lar (N=2; 18.2%; e.g., "Acho que, neste momento, nada (…) isto até é fixe (…) gosto e sinto-me bem. [no lar]", P6; "Nada (…) fico muito mais no meu mundo, não falo com muita gente cá em

casa (…) fui-me resguardando das coisas (…) Para não me magoar e não magoar ninguém fico quieta", P5).

No contexto do lar, os afetos negativos (tabela 7) surgiram como decorrentes da situação de institucionalização (N=11; 84.6%) e de pensamentos negativos (N=2; 15.4%).

Tabela 7 - *Dimensão: I.III. Afetos negativos- no lar: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.*

Categorias	Subcategorias	N	%
1.Institucionalização (N=11; 84.6%)	1.1. Em geral	5	38.5
	1.2. Regras	1	7.7
	1.3. Incompreensão	1	7.7
	1.4. Ausência de espaço pessoal	1	7.7
	1.5. Ausência de autonomia	2	15.4
	1.6. Injustiças	1	7.7
2.Pensamentos negativos		2	15.4
Total		13	100

Relativamente à institucionalização as verbalizações referiram-se à situação em geral, ausência de autonomia, regras, incompreensão, ausência de espaço pessoal e injustiças. A institucionalização foi percecionada como fonte de experiências emocionais negativas como infelicidade ou tristeza, mudanças e desentendimentos que ocorrem entre colegas (N=5; 38.5%; e.g., "Porque eu tou numa instituição (…) eu não vivi assim e agora eu vivo, e agora está sendo uma desconstrução, viver tudo isso, uma desconstrução dentro de mim", P3).

A ausência de autonomia e independência foi referida como fonte de infelicidade ou tristeza no lar (N=2; 15.4%; e.g., "não tenho um trabalho (…) não posso comprar o que eu quero, não posso comprar o que eu quero na hora que eu quiser", P3).

Regras e decisões da equipa técnica, foram escassamente referidas como fonte de descontentamento (N=1; 7.7%).

Algumas decisões que as doutoras têm [regras] (…) elas acham que só por eu ter telemóvel é que vou fumar droga? [Elas não percebem que se eu quiser fumar

droga não preciso do telemóvel para isso] (…) Elas não me dão um telemóvel só por causa disso, porque acham que eu vou combinar fumar e depois a culpa é delas. (P2).

O sentimento de incompreensão por parte da esquipa técnica foi residualmente enunciado como fonte de tristeza ou infelicidade (N=1; 7.7%).

Elas não percebem o meu lado (…) eu sei que os adultos é que mandam e tal, mas não são meus pais (…) poder podem porque legalmente são eles que mandam em mim (…) podiam tentar perceber o meu lado como se não fossem mesmo só mandar em mim. (P2).

A ausência de espaço pessoal foi escassamente mencionada como originando infelicidade ou tristeza por falta de privacidade e respeito (N=1; 7.7%).

Não me respeitarem o meu espaço. Ao entrarem-me no quarto, ao fazerem imenso barulho quando eu estou a tentar descansar. (…) à hora de refeição não respeitam, as outras pessoas estão a comer e elas estão aos gritos (…) sempre gostei de ter o meu espaço (…) são muitas [colegas], depois é muita diferença de idades. (P8).

Sentimentos de infelicidade ou tristeza no lar, foram escassamente referidas por relação com situações de injustiça (N=1; 7.7%; e.g., "quando acho que tão a ser injustos comigo ou com os outros eu. [Fico triste (…) quem fica contente com injustiças tem um problema claramente, falta-lhe empatia]", P11).

Tal como no contexto do quotidiano, os pensamentos negativos voltaram a ser apontados como causa de infelicidade ou tristeza no dia a dia do lar (N = 2; 15.4%; e.g., "não parte das outras pessoas, parte da maneira como eu reajo e o meu cérebro reage a situações (…) interpreto certas situações que me deixa em baixo muitas vezes.", P9).

Na escola, os afetos negativos no dia a dia foram referidos por 10 participantes (90.9%). Uma participante expressou a ausência de infelicidade ou tristeza (N=1; 9.1%; "Nada, absolutamente nada (…) na escola não tenho motivos para estar chateada (…) é boa a vibe que me transmitem na escola", P1).

Afetos negativos no dia a dia na escola foram referidos maioritariamente relativamente a aulas e ensino (N=6; 42.8%), relações com os outros (N=5; 35.7%), sentimentos de inferioridade (N=2; 14.3%) e restrições do lar (N=1; 7.1%).

No contexto da escola, os afetos negativos (tabela 8) surgiram como decorrentes das aulas/ensino, sentimento de inferioridade, relações com os outros e restrições do lar.

Tabela 8 - *Dimensão: I.III. Afetos negativos- na escola: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.*

Categorias	Subcategorias	N	%
1. Aulas/ensino (N=6; 42.8%)	1.1. Desmotivação	1	7.1
	1.2. Incompreensão/desinteresse dos professores	4	28.6
	1.3.Excesso de trabalhos	1	7.1
2. Sentimento de inferioridade		2	14.3
3.Relações com outros		5	35.7
4. Restrições do lar		1	7.1
Total		14	100

As aulas e o ensino foram referidos como fontes de tristeza e infelicidade no contexto escolar, sendo apontados fatores como a incompreensão e o desinteresse por parte dos professores (N = 4; 28.6%), a desmotivação (N = 1; 7.1%) e o excesso de trabalhos escolares (N = 1; 7.1%). A incompreensão/desinteresse dos professores foi o aspeto mais referido como fonte de afeto negativo, incluindo verbalizações que apontam para o descontentamento com alguns professores, falta de reconhecimento do esforço, de envolvimento e incompreensão.

> Às vezes quando me corre mal as coisas e os meus professores ralham comigo e eu fico um bocado reticente (…) a minha vida toda as pessoas sempre corrigiram coisas que às vezes eram mínimas, não souberam falar, era logo aos gritos (…) nem todos os meus professores são iguais (…) Mas há uns (…) começam mesmo a gritar (…) depois já não estou a perceber, e começo a ficar nervosa e depois já não consigo fazer mais nada. (P5).

De forma residual, como fontes de infelicidade ou tristeza, foram mencionados a o excesso de trabalhos (e.g., "Muitos trabalhos, quando tenho muito trabalho para fazer", P10), a obrigação de frequentar as aulas, e a desmotivação e falta de vontade de frequentar as mesmas.

> Ter de ir às aulas (…) faz-me depressão profunda (…) fico lá sem fazer nada (…) não vou motivada para nenhuma aula (…) eu não gosto de tar lá (…) Mas a sorte é que as professoras gostam de mim (…) deram-me todos 8 (…) agora é só aumentar. (P2).

As relações com os outros foram verbalizadas como fonte de afetos negativos no contexto escolar, sendo mencionados aspetos como círculo social restrito, falta de investimento nas relações, dificuldades de relacionamento e falta de confiança (N=5; 35.7%; e.g., "não gosto muito de confiar nas pessoas por ter medo de ser magoada", P5).

> Tive que me adaptar alguns meses (…) não me entrego totalmente (…) nem mostro realmente logo quem eu sou. (…) Talvez porque tenha sido uma nova fase e uma nova escola, sinto que não é como se eu tivesse com as outras pessoas que já conhecia. Aquelas pessoas não me conhecem há tanto tempo. (P4).

> As pessoas (…) são muito crianças e são muito aborrecidas e eu não estou disposta a fazer amigos (…) não estou numa situação para fazer amigos (…) nem sempre estou disposta a conhecer novas pessoas (…) tenho dificuldade em fazer amigos, coisa que eu não tinha antes (…) também estou aqui há pouco tempo. (P7).

Nesta dimensão, o sentimento de inferioridade referiu-se a uma comparação com os outros desfavorável (N=2; 14.3%).

> Outra coisa que me deixava bastante triste e nervosa era ver a capacidade que eles tinham de absorver conhecimento (…) eu não tava a conseguir acompanhar o mesmo raciocínio e o ritmo que eles estavam a levar e isso fazia-me sentir inferior. (P9).

As restrições do lar surgiram por relação com regras e horários, tendo sido residualmente referidas (N=1; 7.1%; e.g., "por acaso tinha a ver um bocado com a casa [instituição] (…) sentia que (…) não podia sair tantas vezes como os meus colegas faziam (…) fazia-me sentir triste (…) tinha a sensação de ser diferente dos outros", P9).

Ao analisar a presente dimensão globalmente (tabelas 6, 7 e 8), nos três contextos: dia a dia, lar e escola (N=55; 100%), verificou-se que os afetos negativos no dia a dia foram os que apresentaram maior volume de informação (N= 28; 50.9%) e que os afetos negativos no lar (N=14; 24.5%) e na escola (N=13; 23.6%) apresentaram menor volume de informação e valores próximos entre si.

5.2. Tema II. Bem-estar Psicológico

O tema II, relativo ao Bem-estar Psicológico (BEP), é constituído por quatro dimensões: relações com os outros, domínio do ambiente, propósito de vida e crescimento pessoal exploradas através de seis questões principais (Anexo 2).

Relações com os outros

As participantes consideraram as suas relações com os outros como positivas de duas formas distintas, i.e., de modo abrangente e geral e de modo seletivo sendo estas últimas bastante mais referidas (Tabela 9).

Tabela 9 - *Dimensão: II.I. Relações com os outros: Categorias, frequências e percentagens.*

Categorias	N	%
1. Relações positivas abrangentes	4	33.3
2. Relações positivas seletivas	8	66.7
Total	12	100

As relações positivas seletivas foram as mais referidas surgindo como dependentes de características das próprias participantes e dos outros bem como de uma identificação e conhecimento prévio de outro (N=8; 66.7%; e.g., "Depende dos outros (…) não sou completamente igual com toda a gente (…) para pessoas que eu não conheço, acho que sou mais fechada (…) não dou muita abertura, mas ao mesmo tempo estou disponível", P3).

> Boas (…) Porque eu tenho tendência a pensar antes de falar. (…) só tenho relações com pessoas com quem eu me identifico (…) Não faz sentido eu ter uma relação com quem eu não gosto muito (…) com quem não me agrega, a quem eu não consigo agregar muito. (…) Mas eu respeito toda a gente. (P11).

As relações positivas abrangentes (N=4; 33.3%), expressaram a ideia central da existência uma boa relação com os outros, atribuída a características das próprias participantes tais como ânimo/alegria, capacidade de adaptação ao outro, gosto em agradar e estar com os outros perceção de limites e necessidade de estar com outros (e.g.,

P2); Bem (…) relaciono-me (…) bem com as pessoas (…) posso não estar a falar nada, só estou ali, porque eu quero a companhia deles", P5).

"positivas, são boas (…) sou uma pessoa que brinca muito, mas quando sei que a pessoa já não está confortável com as minhas brincadeiras, paro logo a minha brincadeira e peço desculpa à pessoa", P1; "Eu dou-me bem com toda a gente (…) gosto de agradar às outras pessoas (…) eu consigo me moldar às personalidades das pessoas",

Domínio do ambiente

A tabela 10 apresenta os resultados relativos à dimensão do domínio do ambiente relativamente a aspetos percecionados como melhor geridos, estratégias de gestão emocional e aspetos pior geridos.

Tabela 10 - *Dimensão: II.II. Domínio do ambiente: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.*

Categorias	Subcategorias	N	%
1. Aspetos melhor geridos (N=13; 40,6%)	1.1. Relações com os outros	5	15.6
	1.2. Perceção de Domínio	6	18.8
	1.3. Emoções	2	6.2
2. Aspetos pior geridos (N= 16; 50%)	2.1. Emoções	6	18.8
	2.2. Pensamentos	2	6.2
	2.3. Comportamentos	6	18.8
	2.4. Problemas familiares	1	3.1
	2.5. Pressão	1	3.1
3. Estratégias de gestão emocional (N= 3; 9,4%)	3.1. Afastamento	1	3.1
	3.2. Expressão física	1	3.1
	3.3. Distração	1	3.1
Total		32	100

Os aspetos considerados como pior geridos foram os mais mencionados (N=16; 50%) reportando-se a emoções, comportamentos, pensamentos, problemas familiares e pressão.

Quanto às emoções, as jovens expressaram dificuldades em lidar com agressividade, raiva, tristeza, ansiedade, frustração, exigência e rigidez para consigo e com os outros (N=6; 18.8%; e.g., "acho que não sei gerir a raiva, porque se soubesse gerir se calhar não precisava de bater em nada. (…) eu não sei controlar, uma coisa que eu gostava se calhar de conseguir me controlar melhor e não consigo", P10).

> Os aspetos que assim giro pior é a ansiedade, o estar muito cansada (…) depois começo, não consigo estar a processar, começo a irritar-me (…) a ansiedade é uma coisa que já tenho há muito tempo, mas já consigo controlar melhor. (P8).
>
> As emoções. (…) frustração e disciplina. (…) Eu também sou muito exigente (…) [consigo] E com os outros (…) eu sei que as coisas não são preto no branco obviamente, mas eu tenho as regras e (…) o que é bom e o que é mau muito presente na minha cabeça. (…) às vezes sou muito rígida comigo e com os outros. (P11).

A nível dos comportamentos as jovens manifestaram a existência de dificuldades em gerir a sua procrastinação, disciplina, vida pessoal, comportamentos que tiveram origem no meio familiar não especificados, teimosia e assertividade (N=6; 18.8%; e.g., "Por exemplo, (…) não consigo ter disciplina. Eu também sou muito exigente, mas é difícil ter disciplina.", P11); "às vezes sou muito teimosa e também às vezes queria ser menos e não consigo, porque já é o meu feitio…", P10).

> Também tenho muita dificuldade em… enfim cumprir com o que tem que ser feito (…) Estudar, eu sempre falo que eu vou estudar, mas quando chego em casa não o faço (…) acabo me sentindo um pouco culpada por causa disso e depois me saio mal na escola e fico me sentindo mais culpada ainda. (P3).
>
> As partes piores (…) a minha vida pessoal às vezes não consigo geri-la assim muito bem (…) há certos comportamentos que eu adotei de comportamentos de familiares meus que não queria ter adotado e acabei por adotar (…) não é algo que eu queira para a minha vida pessoal e para mim. (P4).
>
> Tenho receio das pessoas não me aceitarem às vezes (…) Eu tenho medo é que as pessoas não aceitem a minha opinião (…) Se eu tiver confiança para dizer à pessoa, eu dou a minha opinião, se forem pessoas que eu não conheço prefiro não dar opinião. (P5).

A dificuldade em gerir os seus próprios pensamentos em termos de quantidade e negatividade foi pouco mencionada (N=2; 6.2%).

> Em relação aos pensamentos (…) é como se fosse um turbilhão de pensamentos (…) é muito desgastante, eu nunca consigo parar de pensar. (…) Porque nem sempre na minha mente estou sempre a pensar em coisas negativas, mas acabo sempre por estar a pensar em algo. (P9).

Residualmente foram referidas dificuldades na gestão de problemas familiares (N=1; 3.1%; e.g., "Os problemas com a família (…) como são família quando há alguns problemas fica um bocadinho complicado resolver. Não sei explicar muito bem…", P6) e da pressão por parte de outros (N=1; 3.1%).

> A pressão, odeio que me pressionem (…) começo-me a irritar (…) depois começo a não conseguir tar a pensar como deve de ser (…) eu sei que tenho que fazer. Imagine se for uma coisa que eu não saiba ok, mas uma coisa que eu saiba fazer, eu faço à minha maneira, não gosto que se estejam a meter. (P8).

Os aspetos percecionados como melhor geridos, prenderam-se com relações com os outros, domínio de atividades e emoções (N=13; 40.6%).

A boa gestão das relações com os outros foi percecionada como ligada a competências de avaliação da confiabilidade dos outros, de comunicação, preocupação com os outros e apoio e da explicação do seu ponto de vista para que o mesmo seja compreendido. (N=5; 15.6%; e.g., "Eu saber quem é que eu devo ser amigo e quem é não eu devo ser amigo (…) eu sei em quem é que eu devo confiar e em quem é que eu não devo confiar.", P2); "apoiar as pessoas (…) sou boa a dar conselhos para os outros (…) dou as minhas explicações válidas e concretas, então a pessoa depois consegue sempre compreender o meu lado", P10).

> Acho que é mais a parte de falar com as pessoas, comunicar com as pessoas e tar lá com elas. (…) gosto bastante de alertar as pessoas (…) Assim também como as miúdas aqui da casa. (…) quando se passa alguma situação que nós vimos que já aconteceu connosco (…) tentamos sempre alertar. (P4).

As jovens também mencionaram a perceção da existência de domínio como algo que as faz gerir bem diversos aspetos da sua vida. Tal domínio foi referido por relação com competências de estudo, organização, determinação e persistência (N=6; 18.8%;

"Organização. (…) gosto sempre de manter uma coisa organizada, de manter tudo em ordem porque só assim consigo pensar melhor, fazer as coisas melhor", P3); "Se as coisas aconteceram bem, boa, ao menos consegui. Se elas correrem mal eu volto a tentar e faço da maneira certa", P5).

> Eu consigo gerir melhor acho que tem muita a ver com o meu processo na escola, sempre tive boas notas, sempre consegui ter um bom plano de estudo, sempre consegui estudar. (…) sempre tive a capacidade de aprender sozinha (…) sinto que nisso tenho uma boa capacidade. (P9).
>
> Quando eu meto uma coisa na cabeça, e acho que eu estou certa, eu tenho que ir ao fim (…) depois eu consigo sempre o que eu quero (…) Se eu não tiver razão nem vou, eu tenho que ter razão. (P10).

A boa gestão das emoções foi pouco referida (N=2; 6.2%; e.g., "As emoções. Porque eu racionalizo muito as coisas. (…) É a que eu consigo gerir melhor, mas a mais difícil ao mesmo tempo. (…) Talvez por ser a mais difícil de gerir é que eu giro melhor.", P11).

Foram também mencionadas residualmente e espontaneamente estratégias de gestão emocional de afastamento (e.g., "não gosto de falar sobre coisas que me magoam ou já me aconteceu. Não gosto de falar sobre assuntos frágeis (…) escondo a minha fraqueza e mostro a minha… a minha carapaça", P1); de expressão física (e.g., "quando eu estou com raiva eu acho que não consigo guardar e ficar quieta, eu preciso de bater em alguma coisa (…) para conseguir ficar mais aliviada", P10); e de distração (e.g., "gosto de ouvir música nos meus fones (…) Seja trabalhos, tristeza… e gosto de ouvir música, dançar, cantar… com os meus fones. Ou seja, depois de ouvir música fico melhor.", P1).

A dimensão do BEP do domínio do ambiente foi explorada também em termos da sua perceção futura. (Tabela 11).

Tabela 11 - *Dimensão: II.II. Domínio do ambiente- futuro: Categorias, frequências e percentagens.*

Categorias	N	%
1. Estudos	10	62.5
2. Trabalho	3	18.8
3. Constituir família	1	6.3
4. Desenvolvimento pessoal/autocuidado	2	12.5
Total	16	100

A focalização e investimentos no estudo foi o aspeto mais enunciado como atividade e oportunidade para a criação de um contexto de vida desejado (N=10; 62.5%; e.g., "posso estudar (…) ir para a universidade, focar-me (…) é isso que eu vou fazer, este ano principalmente eu ainda vou à escola (…) vou ver se consigo passar", P2). Trabalhar surgiu como forma de acesso a independência financeira (N=3; 18.8%).

> Ganhar bem não é difícil, acho eu. Mas ganhar bem e ter liberdade é complicado. Então eu acho que (…) em qualquer momento da minha vida tenho que fazer uma escolha arriscada, tipo deixar o trabalho ali mais seguro das 9h às 5h para outra coisa mais exigente, mas com mais liberdade, mas logo se vê (…) Mas é isso, dinheiro e liberdade. (P11).

Foram pouco mencionados o desenvolvimento pessoal/autocuidado (N=2; 12.5%; e.g., "pensar mais em mim, cuidar mais de mim e não tanto nos outros. Eu foco-me muito nos outros (…) fico sempre para trás", P8); e a constituição de família (N=1; 6.3%; "encontrar alguém que queira construir uma família comigo (…) porque eu quero uma família, eu não consigo fazer uma família sozinha, preciso de alguém. (…) Acho que quando eu sair daqui [instituição] é que vou conseguir", P10).

Crescimento pessoal

Relativamente à dimensão de BEP de crescimento pessoal a maior parte das participantes consideraram existirem aspetos em si que gostariam de melhorar (N=8;

72.7%) sendo somente três participantes a considerarem que tal não se verifica (N=3; 27.3%). Uma das participantes não perspetiva aspetos a melhorar porque já melhorou alguns aspetos e prefere não pensar nisso (e.g., "eu já estive pior da maneira que eu estou agora (…) só vou deixando as coisas acontecerem e se fizer faço, se não fizer não faço (…) prefiro não pensar para as coisas não correrem mal", P5); outra sobretudo porque ainda se considera uma criança e com tempo para o fazer e outra porque considera que mudar fá-la-ia perder coisas que não quer.

> Acho que assim estou bem e tenho o meu tempo para crescer e melhorar. (…) Não estou com pressa para nada na minha vida (…) acho que ainda sou uma criança, por isso não tenho muito com que me preocupar. (P1).
>
> Podia melhorar em comportar-me como deve ser mas (…) as raparigas que estão aqui há mais tempo ou as que não estão há mais tempo, mas que se portam como deve de ser, elas têm 4 horas de saída todos os dias, mas até eu chegar aí vou ter de perder montes de cenas (…) vou-me começar a sentir à parte e depois vai ser triste para mim porque eu gosto do meu grupo de amigos e sinto-me integrada, e depois vou-me sentir desintegrada. (P2).

A tabela 12 apresenta os resultados do BEP relativos à dimensão de crescimento pessoal percecionados pelas jovens como a melhorar.

Tabela 12 - *Dimensão: II.III. Crescimento pessoal: Aspetos a melhorar. Categorias, frequências e percentagens.*

Categorias	N	%
1. Estudo	1	5
2. Comportamentos	3	15
3. Saúde mental	5	25
4. Autoimagem	4	20
5. Relações com os outos	1	5
6. Relações familiares	1	5
7. Gestão das emoções	2	10
8. Personalidade	3	15
Total	20	100

Foram mencionados pelas jovens oito diferentes aspetos a melhorar sendo por ordem decrescente de referências a saúde mental, a autoimagem, comportamentos, personalidade, gestão das emoções, estudo e relações com outros e com familiares, e aspetos de personalidade.

A saúde mental foi o aspeto mais enunciado (N=5; 25%; e.g., "A minha saúde mental. (…) considero agora que é muito importante estar com uma mente sã (…). Acho que é muito mais fácil e leva-se uma vida mais tranquila.", P9).

A nível da autoimagem surgiram como aspetos a melhorar: aparência física, inteligência, comunicação com os outros e autoestima (N=4; 20%; e.g.,"Fisicamente, pela aparência física (…) eu vejo as outras garotas, são tão diferentes, são tão inteligentes (…) sabem conversar (…) eu tou aqui (…) mas acho que não agrado a todo o mundo", P3); "Também relativamente a mim própria a autoestima e cuidar mais de mim, ter amor próprio (…) é o momento de parar e pensar só em mim", P4).

Os comportamentos relacionais e pessoais (N=3; 15%), aspetos de personalidade (N=3; 15%) e gestão de emoções (N= 2; 10%) foram percecionados como aspetos a melhorar embora sem grande expressão (e.g., "Acho que devo mudar alguns comportamentos que tenho desnecessários e infantis com algumas pessoas, mas tirando isso acho que me dou bem com todo o mundo (…) acho que ainda sou uma criança", P1; "Ter mais disciplina, procrastinar menos", P11; "Ser menos exigente comigo e com os outros", P11).

> Acho que às vezes devia ser mais calma com certas situações, porque eu depois passo-me logo (…) é 8 ou 80. (…) eu encho muito e depois chega a uma altura que vai tudo. (…) depois eu sou bue nervosa com as coisas (…) parte tudo de não ser tão explosiva. (P8).

Residualmente (N=1;5%), foram enunciados como aspetos a melhorar o estudo (e.g., "Se calhar só a minha cena na escola (…) convinha que eu me focasse.", P2); as relações com outros e com familiares (e.g., "Acho que é esse aspeto mesmo da família (…) Conviver mais com eles e quando há problemas conseguir resolvê-los, porque quando há problemas eu fujo dos problemas (…) Acho que é pelo bem da família e pelo meu", P6).

A minha vida pessoal, a forma de me relacionar com outras pessoas em aspetos mais íntimos (…) porque já houve certas situações aqui que passei em casa, também com pessoas de fora que me relacionei e que não correram muito bem. (P4).

Propósito de Vida

A tabela 13 apresenta os resultados do BEP relativamente à dimensão de propósito de vida no presente.

Tabela 13 - *Dimensão: II.IV. Propósito de vida- presente: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.*

Categorias	Subcategorias	N	%
1. Família (N=2; 11.1%)			
2. Estudo (N= 7; 38.9%)	2.1. Envolvimento	3	16.7
	2.2. Excelência	1	5.5
	2.3. Concluir estudos	3	16.7
3. Autonomia/Emprego (N= 6; 33.3%)			
4. Aparência Física (N= 1; 5.6%)			
5. Balanço positivo do que já concretizou (N=2; 11.1%)			
Total		18	100

Dos objetivos enunciados pelas participantes no presente, os mais referidos foram os centrados nos estudos, a nível de envolvimento, excelência e conclusão (N= 7; 38.9%; e.g., "Quero tirar 19 no teste de MACS, no presente, muito. (…) O problema é que ter 19 é muito específico e difícil", P11; "Acabar os estudos, concluir o estágio", P4); seguindo-se os de autonomia e emprego (N= 6; 33.3%, e.g., "arranjar emprego (…) Trabalhar a minha autonomia para que possa sair daqui com uma base (…) com uma aprendizagem por tudo aquilo que passei", P4).

Residualmente surgiram objetivos centrados na família de origem (N= 2; 11.1%; e.g., "que a minha mãe consiga um trabalho melhor daquele que ela tem, que consiga pagar as contas enquanto eu esteja cá", P1); de melhoria de aparência física (N= 1; 5.6%; e.g., "ficar mais bonita, sendo muito sincera, eu tenho bue preocupação com minha

aparência física", P3); e verbalizações relativas a uma avaliação positiva das concretizações realizadas até à data (N= 2; 11.1%; e.g., "Neste momento, eu já conquistei todos os objetivos que eu tinha, que era pelo menos o curso. Neste momento, não tenho mais nenhum.", P5).

A tabela 14, apresenta os resultados do BEP da dimensão de propósito de vida, no futuro.

Tabela 14 - *Dimensão: II.IV. Propósito de vida- futuro: Categorias, frequências e percentagens.*

Categorias	N	%
1. Emprego	8	38
2. Habitação	4	19
3. Estudos	4	19
4. Família	1	4.8
5. Estabilidade	4	19
Total	21	100

Dos objetivos a atingir no futuro os mais enunciados foram o emprego (N=8; 38%; e.g., "arranjar um trabalho (…) um emprego estável", P7);seguindo-se a habitação (N=4; 19%; e.g., "quero ter uma casinha sossegadinha só para mim", P8); os estudos (N=4; 19%; e.g., "Entrar para a universidade (…) Ainda estou a decidir, mas acho que quero turismo.", P6); e a estabilidade/autonomia (N=4; 19%; e.g., "No futuro, quero ter uma vida estável (…) ser independente (…) e não precisar totalmente que os outros estejam lá para mim, sendo que posso fazer sozinha e que consigo.", P4). A constituição de família enquanto objetivo futuro surgiu de forma residual (N=1; 4.8%; e.g., "uma família", P10).

Analisando globalmente a dimensão do propósito de vida a nível do presente e do futuro (tabelas 13 e 14), observou-se que os objetivos de futuro apresentam um maior volume de informação (N=21; 53.8%) do que os do presente (N= 18; 46.2%).

5.3. Tema III. Bem-estar Social

O tema III visou identificar a perceção das participantes sobre a sua integração social e respetivos motivos em três contextos distintos: em geral, na sociedade, no lar/centro de acolhimento e na escola. A tabela 15 apresenta os resultados relativos à dimensão do BES de integração na sociedade.

Tabela 15- *Dimensão: III.I. Perceção de Integração social - na sociedade: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.*

Categorias	Subcategorias	N	%
1.Integração (N=8; 61.5%)	1.1. Relacional	4	30.8
	1.2. Aspetos de personalidade	2	15.4
	1.3. Autoestima	2	15.4
2.Integração mista (N=5; 38.5%)	2.1. Situacional	2	15.4
	2.2. Visão dos outros sobre si	1	7.7
	2.3. Características pessoais	2	15.4
Total		13	100

A integração social foi percecionada pelas jovens como existente devido a aspetos relacionais positivos com outros (N=4; 30.8%; e.g.,"Sim… (…) não tenho problemas nenhuns, nem aqui dentro nem lá fora, dou-me bem com toda a gente, tento conviver com toda a gente igualmente", P6); aspetos de personalidade da própria participante (N=2; 15.4%; e.g., "Também (…) acho que não sou uma pessoa que se exclua (…) Não sou uma pessoa que vá a algum lado e me meta num canto", P8); e da sua autoestima (N=2; 15.4%).

> Sinto (…) Sou participativa, sou ativa (…) tenho o meu ego e uma autoestima relativamente elevados (…) é difícil ser marginalizada, se as outras pessoas olharem para mim e ficarem do tipo "é convencida", mas mesmo assim isso não nega o meu potencial e alguém vai ver o meu potencial. (P11).

Uma integração social mista foi percecionada como estando na dependência de aspetos situacionais (N=2; 15.4%; e.g., "depende muito, há momentos que sim outros momentos que não. (…) depende muito do grupo com quem eu me esteja a relacionar.",

P9), visão sobre si/autoconceito (N=1; 7.7%; e.g., "Não muito (…) Novamente complexo de inferioridade (…) Questões financeiras… (…) eu acho que de certa forma até é paranoia minha", P3) e características pessoais (N=2; 15.4%).

> Tenho características muito próprias e há pessoas que aceitam essas minhas características, outras que não (…) Mas acho que diria que sim ao mesmo tempo diria que não [integrada] (…) dou por mim a falar com pessoas e percebo que não tenho nada a ver com eles (…) a minha família tem uma mentalidade diferente de certas pessoas, o que às vezes gera conflitos (…) foi a mentalidade que eu aprendi (…) é um bocado divergente de certos colegas meus. (P9).

Os resultados sobre a perceção de integração social no lar são apresentados na tabela 16.

Tabela 16- *Dimensão: III.I. Perceção de Integração social - no lar: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.*

Categorias	Subcategorias	N	%
1.Integração (N=12; 80%)	1.1. Tempo na instituição	3	20
	1.2. Relações positivas com colegas	9	60
2.Integração mista (N=3; 20%)		3	20
Total		15	100

A perceção de integração no lar, prendeu-se sobretudo com a existência de relações positivas com as colegas (N=9; 60%; e.g.,"já me integram, integro também melhor com elas (…) Acho que também é um bocado a gente ganhar a confiança das pessoas (…) temos que nos habituar a errar e pedir desculpa, porque acabamos por conviver.", P4), embora também com o decorrer do tempo de institucionalização (N=3; 20%; "Sim (…) Eu acho que é exatamente por tar aqui há tanto tempo e já ter conhecido tanta gente", P9).

A perceção de integração mista no lar decorre da consideração de que ela existe relação a determinados aspetos organizacionais estáveis, mas não em termos de relacionamentos entre pares devido a alterações da constituição do grupo de utentes. Esta

ambivalência também existe relativamente aos técnicos vistos como alguém que exerce um dado papel (N=3; 20%).

> Depende. Se for em termos de regras, da rotina sinto. (…) Com as meninas isso é sempre um bocado complicado, porque primeiro o grupo está sempre a mudar, por isso é sempre integrada em relação a que miúdas, e isso muda sempre, então é difícil perceber. (…) as coisas mudam. (P11).
> Acho que se tornam pessoas conhecidas (…) não são aquelas relações com intimidade, mas pronto estão ali (…) eu ainda vejo como se fossem profissionais [educadores] e, enfim, acho que não vale a pena manter as relações (…) passaram anos estudando sobre isso, têm a própria família em casa. (P3).

Os resultados de BES sobre a perceção de integração social na escola são apresentados na tabela 17.

Tabela 17 - *Dimensão: III.I. Perceção de integração social- na escola: Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.*

Categorias	Subcategorias	N	%
1.Integração (N=14; 87.5%)	1.1. Relações positivas com outros	10	62.5
	1.2. Apoio	2	12.5
	1.3. Concretização de objetivos	2	12.5
2.Integração mista (N=2; 12.5%)		2	12.5
Total		16	100

A integração social na escola foi percecionada como existente, sendo mencionada a existência de relações positivas com outros, colegas, professores e funcionários (N=10; 62.5%; e.g., "não me metem à parte (…) gostam de mim, gostam da minha companhia (…) aceitaram-me bem por acaso", P1); de apoio (N=2; 12.5%) e de meio para concretização de objetivos pessoais (N=2; 12.5%).

> Acho que é especialmente importante para nós que estamos numa instituição, porque é um meio de pedir ajuda, porque muitas vezes (…) é a escola que faz a sinalização, que ajuda ali no processo. (…) só não posso dormir na escola, mas o

> resto eu posso fazer tudo (…) amigos estão na escola, pessoas com quem criem relações, pronto, adultos que possam dar tá na escola. Tá tudo na escola. (P11).
>
> Sim. (…) Porque sinceramente acho que não me importa as pessoas que estão à volta… Porque é uma coisa que eu queria fazer há muito tempo [curso] (…) eu não quero saber o que é que está a acontecer à minha volta, prefiro só concentrar-me em mim. (P5).

A perceção de integração mista na escola, assenta numa opinião ambivalente que a considera instável devido a acontecimentos que alteram as situações (N=2; 12.5%).

> Não (…) Ao mesmo tempo que eu falo "ai não tou bem integrada", eu sinto que eu estou integrada e que eu estou ali e que está tudo bem (…) acho que o meu humor varia muito. É bem altos e baixos, eu posso tar aqui sorrindo e brincando e enfim, e depois me acontece uma coisa má e eu já estou para baixo o resto dia. (P3).

6. Discussão

O objetivo geral do presente estudo consistiu em conhecer o bem-estar subjetivo, psicológico e social de jovens em acolhimento residencial, relativamente a diversas dimensões dos mesmos.

Bem-estar Subjetivo

A literatura reforça que o bem-estar subjetivo se relaciona com a satisfação com a vida e com a forma como cada indivíduo interpreta e vivencia as suas circunstâncias pessoais (Diener, 2000), existindo uma relação entre este bem-estar e os contextos interpessoal, social e familiar (Delgado et al., 2019). Assim o bem-estar subjetivo foi analisado nas suas dimensões de satisfação com a vida e de afetos positivos e negativos vivenciados quotidianamente e em contexto de acolhimento residencial e escolar. Os resultados revelam a preponderância de uma satisfação global positiva da vida atual por parte das participantes. Resultados semelhantes foram encontrados em estudos qualitativos realizados em Portugal e Espanha, onde uma parte significativa dos adolescentes em acolhimento residencial relatou sentir-se feliz e satisfeita com a vida (Montserrat et al., 2022). Contudo, no presente estudo, também foi identificada uma satisfação mista, marcada por sentimentos simultâneos de satisfação e insatisfação, sobretudo relacionados com o facto de se encontrarem em acolhimento residencial, ausência de relações familiares funcionais e preocupações quanto ao futuro. Estes resultados são consistentes com Campos et al. (2019), que revelaram que, apesar de níveis relativamente elevados de satisfação com a vida, os jovens em acolhimento residencial experienciam também sentimentos de tristeza, solidão e ansiedade, frequentemente associados à separação da família e às incertezas sobre o futuro.

Em termos de vivência de afetos positivos a maioria das participantes referiu ter-se sentido feliz quase diariamente no último mês, identificando como fontes principais de alegria o convívio com amigos, o apoio emocional e as atividades de lazer. No lar, os afetos positivos resultaram das relações com educadores, equipa técnica e colegas, baseando-se na confiança, afeição e apoio. Na escola, esses afetos derivaram sobretudo das amizades e do sentimento de pertença, sendo a aprendizagem menos referida como fonte de bem-estar. Tal é consonante com a consideração de que o bem-estar subjetivo está fortemente associado às relações interpessoais, à escola e ao tempo livre, destacando-

se a importância de relações estáveis e afetivas para o desenvolvimento (Delgado et al., 2019; Medeiros & Martins, 2018; Schutz et al., 2017; Wendt et al., 2017).

Quanto aos afetos negativos, foram mencionados como tendo sido sobretudo experienciados entre uma a duas vezes por semana, estando relacionados com conflitos familiares e dificuldades de contacto com a família, a vivência da institucionalização em geral (e.g., regras; falta de privacidade; ausência de atividades; alterações) e com pensamentos negativos. Na escola, esses afetos advêm sobretudo da relação com professores e colegas. Experiências anteriores de instabilidade e maus-tratos influenciam negativamente o bem-estar, contribuindo para sentimentos de exclusão e pessimismo face ao futuro (Wendt et al., 2017; Carvalho & Veiga, 2020). A intervenção junto destes jovens deve promover a reflexão sobre os seus recursos, ajudando-os a encontrar sentido para o futuro (Silva & Motta, 2018). Embora a institucionalização possa gerar tristeza, também é percecionada como um espaço seguro (Sousa et al., 2018). A experiência de cada jovem é única, sendo influenciada pelo tempo de acolhimento e pelas relações com pares e figuras significativas (Trigo et al., 2014). A escola tem um papel essencial no desenvolvimento e autoconceito, promovendo igualdade de oportunidades e combatendo a exclusão social (Departamento de Desenvolvimento Social/Unidade de Infância e Juventude, 2023).

Comparando os afetos positivos com os negativos enunciados pelas participantes, verifica-se que os positivos são sempre mais enunciados que os negativos, quer seja no quotidiano, no lar ou na escola. Tanto os afetos positivos como os negativos são mais enunciados no contexto de dia a dia e menos enunciados na escola.

Bem-estar Psicológico

Relação com os outros

As participantes descrevem as suas relações com os outros como maioritariamente positivas e seletivas, dependendo do grupo de pares, da personalidade e da disponibilidade do outro, contrastando com relações mais abrangentes e espontâneas. A imagem social do jovem institucionalizado influencia a forma como se perceciona nas suas interações, levando, por vezes, a sentimentos de preconceito por parte da sociedade (Wendt et al., 2017).

A existência de uma rede de apoio social sólida está associada a níveis mais elevados de bem-estar psicológico, felicidade e satisfação com a vida (Mota & Oliveira, 2020). Este apoio inclui frequentemente membros da instituição, que assumem um papel fundamental no processo de adaptação dos jovens. O acolhimento residencial pode, assim, promover o bem-estar através do estabelecimento de novas relações de proximidade e afeto. Ferreira et al., (2023) destaca que, apesar dos desafios na vinculação afetiva, a constituição de uma rede de apoio satisfatória pode favorecer o desenvolvimento psicológico e social dos jovens.

O suporte social revela-se um forte preditor do bem-estar, incluindo tanto amizades como relações com figuras significativas, como é o caso dos profissionais das instituições. Além disso, o bem-estar psicológico está também ligado a características de personalidade, influenciando comportamentos e atitudes individuais. A literatura evidencia que jovens em acolhimento residencial beneficiam do suporte social e das suas características de personalidade, fatores que contribuem para o seu bem-estar psicológico (Ferreira et al., 2023; Mota & Oliveira, 2020).

Domínio do ambiente

No domínio do ambiente, destaca-se a predominância de dificuldades na gestão emocional e comportamental, nomeadamente na forma como os jovens lidam com sentimentos como agressividade, raiva, tristeza, ansiedade, frustração e culpa, bem como comportamentos como procrastinação, teimosia ou falta de ponderação. Estes aspetos estão, muitas vezes, associados a influências do contexto familiar. Embora em menor número, foram também mencionadas estratégias de gestão emocional, como o afastamento, a expressão física e a distração, além de algumas referências à perceção de controlo e à qualidade das relações interpessoais.

As participantes demonstram consciência das suas dificuldades, o que evidencia a necessidade de uma intervenção centrada em estratégias de coping e de autorregulação emocional, cognitiva e comportamental. No que toca ao futuro, destacam o papel da educação e do esforço escolar como meios fundamentais para alcançar os seus objetivos, contrariando o estereótipo de desinteresse académico entre jovens institucionalizados.

Estudos recentes indicam que jovens em acolhimento residencial em Portugal apresentam níveis clínicos de problemas de saúde mental, incluindo dificuldades

emocionais e comportamentais, frequentemente relacionadas com o motivo de acolhimento e o tipo de apoio recebido (Campos et al., 2019; Ferreira et al., 2023). As estratégias de regulação emocional são essenciais para criar ambientes externos mais adequados às características de cada jovem, influenciando positivamente a perceção que têm do seu ambiente (Santana & Gondim, 2016). Alguns autores sugerem que a intervenção deve focar no desenvolvimento de competências de autorregulação e estratégias de coping adaptativas (Gameiro et al., 2022). Além disso, a participação em atividades artísticas e desportivas pode promover a resiliência e a autorregulação emocional, contribuindo para a redução de comportamentos agressivos e o aumento da autoestima (Rós & Gameiro, 2023). A valorização da escola e do rendimento académico é evidente, sendo vista como um suporte importante nos projetos de vida dos jovens em acolhimento residencial (Silva et al., 2019).

Crescimento pessoal

A maioria das participantes deseja melhorar aspetos pessoais, destacando a valorização da saúde mental e da autoimagem, incluindo a aparência física e o sentimento de inferioridade. Três participantes não identificam aspetos a melhorar por diferentes razões: por se considerarem ainda crianças com tempo para evoluir, por já terem feito melhorias ou por receio de perder algo importante ao mudar. O desenvolvimento pessoal está ligado à felicidade, autoestima, autocontrolo, equilíbrio mental e envolvimento social (Mota & Oliveira, 2020). A personalidade, especialmente a extroversão e a consciência, são fundamentais para a autoestima e para o envolvimento social dos jovens, que mais conscientes do seu papel social tendem a ser mais ativos e expressivos (Mota & Oliveira, 2020). A ausência de uma família tradicional pode resultar em baixa autoestima e infelicidade, mas a qualidade das relações no acolhimento residencial atua como fator protetor, promovendo sentimentos de segurança. Estes jovens também demonstram resiliência na gestão de situações adversas (Mota & Oliveira, 2020).

Propósito de vida

O futuro destaca-se como o principal propósito de vida para estas jovens, com o emprego a surgir como a maior ambição, associado ao desejo de estabilidade e satisfação pessoal. Também são valorizados a habitação, os estudos, a família e a estabilidade. No presente, o foco recai nos estudos, autonomia e emprego, com o desejo de concluir a escolaridade, obter a carta de condução e garantir uma base segura para sair da instituição.

O emprego, autonomia e estabilidade são importantes tanto no presente como no futuro. O acolhimento residencial reforça a construção de projetos de vida, valorizando o percurso escolar, aprendizagens e competências de adaptação, sendo essencial compreender a perceção dos jovens sobre a sua carreira e autonomização. Estudos recentes indicam que jovens em acolhimento residencial atribuem grande importância ao percurso escolar e às aprendizagens realizadas no acolhimento, destacando a necessidade de apoio institucional na construção do seu projeto de vida (Martins, 2025; Silva et al., 2019). A saída da instituição gera sentimentos mistos de medo e desejo, pelo que é vital garantir estabilidade através do apoio de figuras de suporte (Silva et al., 2019). O suporte social e características de personalidade são cruciais para o bem-estar psicológico, que abrange autonomia, relações interpessoais, adaptação e expressão emocional. O acolhimento permite reorganizar relações e construir perceções positivas sobre si e o meio envolvente (Mota & Oliveira, 2020).

O bem-estar psicológico é fundamental para o bem-estar subjetivo, promovendo felicidade e satisfação. A regulação emocional favorece a autonomia nas escolhas, a qual, por sua vez, contribui para a experiência de bem-estar subjetivo (Santana & Gondim, 2016).

Bem-estar Social

Integração social

A perceção de integração social dos jovens institucionalizados destaca-se principalmente por aspetos relacionais positivos, autoestima e características pessoais. No contexto do lar, a integração é influenciada pelas relações com colegas e pelo tempo de permanência na instituição, embora existam perceções mistas devido à instabilidade em algumas relações, inclusive com os técnicos. Na escola, a integração é mais forte, sustentada por relações positivas com colegas, professores e apoio institucional, apesar de também existirem perceções mistas quanto à estabilidade dessas relações. De modo geral, existe a predominância da integração social sobre a exclusão, contrariando estereótipos negativos associados aos jovens em acolhimento residencial. Existe um estigma claro associado aos jovens institucionalizados, frequentemente rotulados como agressivos e rebeldes (Wendt et al., 2017). A sociedade tende a ver famílias com filhos em acolhimento institucional de forma negativa, considerando-as desestruturadas ou com problemas socioeconómicos, o que influencia a forma como os jovens se percebem nas

suas relações sociais (Patias et al., 2016). Essa visão social cria uma identidade associada à institucionalização, marcada por estigmas históricos ligados às instituições de acolhimento, por isso, é importante que os lares residenciais reconheçam essa realidade e atuem de forma a ajudar os jovens a lidar com esses sentimentos, evitando tratá-los como vítimas e promovendo uma abordagem que favoreça a sua inclusão e valorização (Furlan & Lima, 2021).

Limitações do estudo

Uma das principais limitações deste estudo prende-se com a composição da amostra, composta exclusivamente por participantes do sexo feminino. Adicionalmente, a investigação foi realizada apenas numa instituição localizada no Alentejo, o que restringe a representatividade geográfica da amostra.

Relativamente ao tempo de acolhimento, quatro jovens encontravam-se na instituição há menos de seis meses, período que pode coincidir com a fase inicial de adaptação, influenciando as suas perceções e respostas sobre o acolhimento e o bem-estar.

Enquanto estudo qualitativo, existem limitações metodológicas próprias, nomeadamente a subjetividade da interpretação, a reduzida transferibilidade dos dados e o tamanho da amostra, limitada a 11 jovens, por corresponderem ao total de residentes no momento da recolha.

Implicações para Investigação Futura

As limitações deste estudo abrem espaço para futuros aprofundamentos na investigação sobre o bem-estar de jovens em acolhimento residencial. Em investigações futuras, recomenda-se a inclusão de amostras mais diversificadas ao nível do género e da localização geográfica, permitindo maior representatividade e comparações regionais. A realização do estudo com participantes do sexo masculino possibilitaria a análise de eventuais diferenças nas experiências e perceções de bem-estar. Sugere-se também a realização de estudos longitudinais, que acompanhem os jovens ao longo do tempo, permitindo compreender a evolução do bem-estar durante o percurso institucional e o impacto da duração do acolhimento. Metodologicamente, a adoção de abordagens mistas (qualitativas e quantitativas) poderá reforçar a validade dos resultados e proporcionar uma análise mais integrada. Adicionalmente, futuras investigações devem explorar dimensões contextuais não aprofundadas neste estudo, como o impacto das relações com cuidadores

e pares, as estratégias institucionais de promoção da saúde mental, o historial familiar e as experiências prévias ao acolhimento. A inclusão da perspetiva de profissionais das instituições poderá contribuir para uma visão mais completa e multidimensional. Por fim, estudos comparativos com jovens noutras modalidades de acolhimento, como o familiar ou programas de autonomia, poderão aprofundar o conhecimento sobre os fatores que influenciam o bem-estar subjetivo, psicológico e social em diferentes contextos.

Implicações para Intervenção

A intervenção com as jovens em acolhimento residencial, deve promover a reflexão sobre os seus recursos pessoais e apoiar na construção de sentido para o futuro, reforçando o seu sentido de propósito e a autonomia. Afigura-se importante privilegiar a gestão e a autorregulação emocional e comportamental através de programas de desenvolvimento de competências, uma vez que estas constituem as principais dificuldades identificadas pelas jovens. As jovens valorizam as relações interpessoais, embora revelem alguma desconfiança, o que deve ser trabalhado através do estabelecimento de relações de confiança e de vinculação segura. É crucial dar voz às jovens, reconhecendo as suas preferências e interesses, de modo a construir intervenções significativas e participativas. Neste sentido, é essencial fomentar atividades de lazer e participação comunitária, pois a autonomia e a identidade desenvolvem-se através da participação ativa na vida institucional e social. A escola e a educação, vistas pelas jovens como meios de acesso ao futuro, assumem um papel protetor e devem reforçar a promoção de competências emocionais e sociais, bem como a inclusão e a igualdade de oportunidades. O objetivo final da intervenção nos CAR deve ser assegurar uma transição segura para a vida adulta, promovendo uma identidade positiva e uma participação ativa na sociedade, em resposta às preocupações com o futuro expressas pelas participantes.

7. Conclusões

Muitos estudos com crianças e jovens institucionalizados têm avaliado aspetos negativos das situações por si vividas e do próprio contexto de acolhimento, sendo menos os que se debruçam sobre aspetos positivos do bem-estar. A presente investigação procurou contribuir para colmatar este aspeto contribuindo para o conhecimento sobre o bem-estar de jovens em acolhimento residencial, valorizando as suas vozes e perspetivas para compreender como experienciam o seu bem-estar subjetivo, psicológico e social quotidianamente e nos contextos de acolhimento residencial, escolar e social. Destaca-se a generosidade e coragem das jovens ao partilharem as suas histórias e experiências, evidenciando a urgência de continuar a ouvir as suas vozes para criar práticas e políticas públicas mais eficazes e focadas na promoção dos seus direitos e bem-estar.

Em relação ao bem-estar subjetivo, as participantes em acolhimento residencial revelaram uma satisfação global positiva com a vida, embora também tenham relatado sentimentos mistos associados à ausência de relações familiares funcionais e preocupações quanto ao futuro. Os afetos positivos predominaram sobre os negativos, destacando-se como principais fontes de bem-estar as interações sociais significativas com pares e profissionais, bem como a participação em atividades de lazer.

O bem-estar psicológico revelou-se influenciado pelo suporte social, pelas relações com colegas e profissionais e pelas estratégias de regulação emocional. O desenvolvimento pessoal, a autoestima e a construção de projetos de vida emergem como fatores centrais, sublinhando a importância da autonomia, das relações interpessoais e da perceção de controlo sobre o próprio futuro. Relativamente ao bem-estar social, estas jovens consideraram estar bem integradas no contexto escolar, de acolhimento residencial e da sociedade. Tal apresenta importantes ligações com sentimentos de pertença e aceitação. Tanto os dados recolhidos, como a literatura indicam que o acolhimento residencial deve ser visto como uma oportunidade de vida que oferece estabilidade, segurança e perspetivas futuras às crianças e jovens acolhidos

8. Referências bibliográficas

Adhabi, E. A. R., & Anozie, C. B. L. (2017). *Literature review for the type of interview in qualitative research. International Journal of Education, 9*(3), 86–97. https://doi.org/10.5296/ije.v9i3.11483

Aldbyani, A., Zhang, Y., Li, H., Chen, J., & Wang, S. (2025). *Investigating roles of positive coping strategies and life stressors in the associations of mindfulness, gratitude, optimism, and hope on psychological well-being. BMC Psychology, 13*(1), 1–13. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02807-9

Anjali, U. S., & Sathyamurthi, K. (2018). *Psychosocial Competence of Institutionalized Adolescents. Journal of Humanities and Social Sciences, 23*(10), 42-46.

APAV. (2024a). *Relatório anual APAV 2024.* https://apav.pt/estatisticas/assets/files/Relat%C3%B3rioAnualAPAV_2024.pdf

APAV. (2024b). *Redes especializadas de apoio a crianças e jovens.* https://apav.pt/estatisticas/raa-relatorios-redes-especializadas.html

Austin, A. E., Lesak, A. M., & Shanahan, M. E. (2020). *Risk and protective factors for child maltreatment: A review. Current Epidemiology Reports, 7*(4), 334–342. https://doi.org/10.1007/s40471-020-00252-3

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (4ª ed). Edições 70.

Bronsard, G., Alessandrini, M., Fond, G., Loundou, A., Auquier, P., Tordjman, S., & Boyer, L. (2016). *The prevalence of mental disorders among children and adolescents in the child welfare system: A systematic review and meta-analysis. Medicine, 95*(7), e2622. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000002622

Calheiros, M. M., Monteiro, L., & Magalhães, E. (2019). *Crianças em risco e perigo: Contextos, investigação e intervenção*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN: 978-989-561-006-8.

Calheiros, M. M., Silva, C. S., Patrício, J. N., & Carvalho, H. (2021). *Youth in residential care: A cross-sectional mediation analysis of youth's perceptions of their social*

images, self-representations, and adjustment outcomes. Frontiers in Psychology, 12, 744088. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.744088

Campos, J., Barbosa-Ducharne, M., Dias, P., & Rodrigues, S. (2019). *Saúde mental de crianças e adolescentes portugueses em acolhimento residencial. Configurações, 23*, 105–122. https://doi.org/10.4000/configuracoes.7116

Campos, M. F. M. de Santos, B. M. S., Mota, C. P., Matos, P. M., Costa, M., & Carvalho, H. M. de. (2022). *Adolescência e saúde mental no acolhimento residencial: Retrato de uma década em Portugal. Psicoperspectivas, 21*(1). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2286

Carvalho, J. M., Delgado, P., Montserrat, C., Llosada-Gistau, J., & Casas, F. (2021). *Subjective well-being of children in care: Comparison between Portugal and Catalonia. Child and Adolescent Social Work Journal,* 38, 81-90. https://doi.org/10.1007/s10560-020-00681-1

Carvalho, N. A., & Veiga, F. H. (2020). *Bem-estar psicológico e recursos de desenvolvimento: Caracterização em alunos adolescentes. Psicologia em Pesquisa, 14*(2), 91–111. https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27503

Cassarino-Perez, L., Montserrat, C., & Sarriera, J. C. (2020). *Fatores protetivos e de risco na transição entre o acolhimento institucional e a vida adulta. Estudos de Psicologia, 20*(1), 142–167. https://doi.org/10.12957/epp.2020.50794

Castro, E., Magalhães, E., & del Valle, J. F. (2024). *A systematic review of quality indicators in therapeutic residential care drawn from young people's beliefs and experiences. Child Indicators Research, 17*(4), 1195–1216. https://doi.org/10.1007/s12187-024-10118-5

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2025). *Relatório anual de avaliação da atividade das CPCJ 2024. Diário de Notícias.* https://www.dn.pt/sociedade/comissoes-de-protecao-de-criancas-e-jovens-receberam-quase-90-mil-processos-em-2024

Corres, A., & Casadellà, M. (2024). *Early adolescents' visions of the future: Towards hopeful futures. Frontiers in Education, 9*, 1501126. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1501126

Daley, S. F., Gonzalez, D., Bethencourt Mirabal, A., & Afzal, M. (2025, April 11). *Child abuse and neglect. In StatPearls* [Internet]. StatPearls Publishing. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK459146/

de Carvalho, M. J. L. (2013). *Sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens.* Fundação Calouste Gulbenkian. Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano.

de Carvalho, M. J. L., & Cruz, H. (2015). *Promoção da autonomia em crianças e jovens em acolhimento em instituição*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Delgado, P., Carvalho, J. M. S., & Pinto, V. S. (2018). *Tomada de decisão no sistema de proteção das crianças e jovens: Um estudo comparativo entre as atitudes de profissionais e de estudantes. Análise Psicológica, 36*(3), 355–367. https://doi.org/10.14417/ap.1341

Delgado, P., Carvalho, J. M. S., Montserrat, C., & Llosada-Gistau, J. (2020). *The subjective well-being of Portuguese children in foster care, residential care and children living with their families: Challenges and implications for a child care system still focused on institutionalization. Child Indicators Research, 13*(1), 67–84. https://doi.org/10.1007/s12187-019-09652-4

Delgado, P., Carvalho, J., & Correia, F. (2019). *Viver em acolhimento familiar ou residencial: O bem-estar subjetivo de adolescentes em Portugal. Psicoperspectivas, 18*(2), 86–97. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1605

Dell´Aglio, D. D. & Hutz, C. S. (2004). *Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. Psicologia: Reflexão e Crítica, 3*, 341-350.

Departamento de Desenvolvimento Social/Unidade de Infância e Juventude. (2023). *CASA 2022- Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens.* Instituto de Segurança Social, IP. Consultado em https://casapia.pt/casa-2022-relatorio-de-caracterizacao-anual-da-situacao-de-acolhimento-das-criancas-e-jovens/

Diener, E. (2000). *Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. American Psychologist, 55*(1), 34–43. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34

Dinisman, T., Montserrat, C., & Casas, F. (2012). *The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. Children and Youth Services Review, 34*, 2374–2380. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.09.005

Diogo, E. S., & Leote, M. J. (2021). *Acolhimento familiar de crianças e jovens: o nó cego da proteção à infância em Portugal.* In E. Magalhães & J. Baptista (Eds.), Acolhimento familiar de crianças e jovens em perigo (1. ed., pp. 23–46). Pactor.

dos Santos Silveira, A., & Stypulkowski, M. (2018). *Resiliência e autoestima como perspectivas de promoção da qualidade de vida em adolescentes institucionalizadas. Revista Congrega - Mostra de Trabalhos de Conclusão de Curso, (2),* 729-743.

Ferreira, P., Gameiro, F., & Pedro, A. (2023). *Suporte social percebido em crianças e jovens portugueses em diferentes tipologias familiares e acolhimento residencial. Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social, 9*(1), 1–12. https://doi.org/10.31211/rpics.2023.9.1.291

Ferreira, V. V. F., Littig, P. M. C. B., & Vescovi, R. G. L. (2014). *Crianças e adolescentes abrigados: Perspectiva de futuro após situação de rua. Psicologia & Sociedade, 26*(1), 165–174. https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100018

Fonseca, H. R. R. (2019). *Negligência parental infantil: Revisão do constructo. Revista Portuguesa de Psicologia, 50*(1), 1–14. DOI:10.12819/2019.16.4.12

Furlan, V., & Lima, A. F., (2021). *Cultura de institucionalização de crianças e adolescentes: um problema para a psicologia. Psicologia: Ciência e Profissão, 41*(1), 1–13. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2021000100017&script=sci_arttext

Gameiro, F., Faria, M., Rosa, B., Ferreira, P., & Pedro, A. (2024). *An innovative intervention model for children and young people in residential care: The D'ART-TE project. Healthcare, 12*(22), 2237. https://doi.org/10.3390/healthcare12222237

Gameiro, F., Ferreira, P., Pedro, A., & Rosa, B. (2022). *Ajustamento psicoemocional e relacional de crianças e jovens com medida de acolhimento residencial. In*

Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania Global: II Congresso Internacional 2021 (pp. 291–299). Edições Universitárias Lusófonas.

Garcia-Molsosa, M., Collet-Sabé, J., & Montserrat, C. (2021). *What are the factors influencing the school functioning of children in residential care? A systematic review. Children and Youth Services Review, 120*, 105772. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105772

Gomide, P. I. C., Dias Mascarenhas, A. B., & Veloso Munhoz da Rocha, G. (2017). *Avaliação de uma intervenção para redução de comportamentos antissociais e aumento da escolarização em adolescentes de uma instituição de acolhimento. Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento, 25*(1), 25–40. https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/58992

Gonzaga, D. S. K., & Brino, R. F. (2021). *Prevenção de maus-tratos infantis: Prática em grupo com gestantes em unidade de saúde. Psicologia: Ciência e Profissão, 41*, 1–15. https://doi.org/10.1590/1982-3703003219782

Gonzalez, D., Bethencourt Mirabal, A., & McCall, J. D. (2024). *Child abuse and neglect. In StatPearls* [Internet]. StatPearls Publishing. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK459146/

González-García, C., Vassiliadis, E., Moreno-Manso, J. M., Alcántara, M., del Valle, J. F., & Bravo, A. (2022). *Changes in mental health of children and young people in residential care: Outcomes and associated factors. Psychosocial Intervention, 32*(1), 11–19. https://doi.org/10.5093/pi2022a16

Graneheim, U. H., Lindgren, B. M., & Lundman, B. (2017). *Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. Nurse Education Today, 56*, 29–34. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002

Greger, H. K., Myhre, M. C., Lydersen, S., & Jozefiak, T. (2017). *Childhood maltreatment, psychopathology and well-being: The mediator role of global self-esteem, attachment difficulties and substance use. Child Abuse & Neglect, 70*, 122–133. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.012

Guazi, T. S. (2021). *Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, 2*, 1–20. https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v2i0.7131

Hingel, L. L. L. M., da Silva Souza, A., da Silva, T. A. S. M., Rodrigues, L. M. S., Silva, J. S. L. G., & Carraro, V. M. (2021). *Consequências no desenvolvimento da criança e adolescente vítima de violência intrafamiliar. Revista Pró-univerSUS, 12*(2 Especial), 102-106. https://doi.org/10.21727/rpu.v12i2.2678

Huppert, F. A. (2009). *Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. Applied psychology: health and well-being, 1*(2), 137-164. https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x

Keyes, C. L. M. (1998). *Social well-being. Social Psychology Quarterly, 61*(2), 121-140. https://doi.org/10.2307/2787065

Keyes, C. L. M. (2002). *The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207–222. https://doi.org/10.2307/3090197

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). *Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 1007–1022. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007

Krug, E. G., Dahlberg L. L., Mercy J. A., Zwi A. B., & Lozano R. (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Organização Mundial da Saúde.

Laajasalo, T., Cowley, L. E., Otterman, G., Lamela, D., Rodrigues, L. B., Jud, A., Kemp, A., Naughton, A., Hurt, L., Soldino, V., Ntinapogias, A., & Nurmatov, U. (2023). *Current issues and challenges in the definition and operationalization of child maltreatment: A scoping review. Child Abuse & Neglect, 140*, 106187. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106187

Leeb, R. T., Paulozzi, L. J., Melanson, C., Simon, T. R., & Arias, I. (2008). *Child maltreatment surveillance: Uniform definitions for public health and recommended data elements.* Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/cm_surveillance.pdf

Lima, J., Á & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação.* Porto Editora.

Lisboa Correia da Silva, S., Rodrigues Batista, M., & Alcira Cunha, S. (2023). *OS IMPÁCTOS DO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES. Revista Formadores, 20*(Suplementar), e1992. https://doi.org/10.25194/rf.v20iSuplementar.1992

Llosada-Gistau, J., Casas, F., & Montserrat, C. (2020). *The subjective well-being of adolescents in residential care compared to that of the general population. Children and Youth Services Review, 111*, 104832. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104832

Lopes, E., & Caçador Anastácio, Z. (2021). *Na teia da ficção: a complexa narrativa da síndrome de Munchausen por procuração. Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(2), 377–382.

Luo, Z., Chen, Y., & Epstein, R. A. (2025). *Risk factors for child abuse and neglect: Systematic review and meta-analysis. Public Health, 225*, 89–98. https://doi.org/10.1016/j.puhe.2025.01.028

Magalhães, T. (2005). *Maus-tratos em crianças e jovens.* Quarteto.

Martins, E. C. (2025). *Jovens em risco portugueses institucionalizados em lar de acolhimento: Percurso formativo escolar e projeto de vida. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, 27*, e025022. https://doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5485

Medeiros, B. C. D., & Martins, J. B. (2018). *O estabelecimento de vínculos entre cuidadores e crianças no contexto das instituições de acolhimento: Um estudo teórico. Psicologia: Ciência e Profissão, 38*(1), 74-87. https://doi.org/10.1590/1982-3703002882017

Mendes, A. L., Canavarro, M. C., & Ferreira, C. (2020). *Feelings of shame and the psychological well-being of adolescents: Fears of receiving compassion and social safeness as mediating processes. Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social, 6*(2), 56–68. https://doi.org/10.31211/rpics.2020.6.2.187

Montserrat, C., Llosada-Gistau, J., García-Molsosa, M., & Casas, F. (2022). *The subjective well-being of children in residential care: Has it changed in recent years? Social Sciences, 11*(1), 25. https://doi.org/10.3390/socsci11010025

Mota, C. P., & Matos, P., M., (2015). *Adolescents in institutional care: Significant adults, resilience, and well-being. Child and Youth Care Forum, 44*(2), 209–224. https://doi.org/10.1007/s10566-014-9278-6

Mota, C. P., & Oliveira, I. (2020). *Efeito do suporte social e personalidade no bem-estar psicológico em adolescentes de diferentes contextos relacionais. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 36*, e3641.

Mota, C. P., Costa, M., & Matos, P. M. (2018). *Escola e a instituição: Relações significativas e autoconceito de adolescentes em acolhimento residencial.* [School and institution: Significant relationships and self-concept in adolescents from residential care]. *Psicologia: Revista da Associação Portuguesa Psicologia, 32*(1), 87–100. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v32i1.1277

Mota, C., & Matos, P. (2008). *Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. Psicologia & Sociedade, 20*, 367-377. https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000300007

Nobre-Lima, L., Esculcas, B., & Ramos, R. M. (2025). *Experiences and needs of adolescents in residential care during times of COVID-19 pandemic in Portugal. Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-025-08091-5

Nunes, F. P. (2021). *Negligência infantil e seu impacto no desenvolvimento psicossocial.* Repositório ANIMA. https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/17263

Nunes, K. G., Tonietto, L., Dias, K., & Rego, C. (2020). *O impacto dos maus-tratos na infância no desenvolvimento cerebral e no funcionamento cognitivo: Uma revisão. Diaphora, 9*(3), 9-13. https://doi.org/10.29327/217869.9.4-2

Olson, A. E., Felt, J. M., Dunning, E. D., Zhang, Z. Z., Lombera, M. A., Moeckel, C., Mustafa, M. U., Allen, B., Frasier, L., & Shenk, C. E. (2024, June 1). *Child behavior problems and maltreatment exposure. Pediatrics, 153*(6), Article e2023064625. https://doi.org/10.1542/peds.2023-064625

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2023). *Linhas de orientação para a prática profissional: Acolhimento residencial de crianças e jovens.* https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/opp_linhasdeorientacao_acolhimentoresidencialdecriancasejovens.pdf

Patias, N. D., Garcia, N. M., & Dell'Aglio, D. D. (2016). *Imagens sociais sobre famílias com filhos em instituição de acolhimento. Revista Interamericana de Psicologia, 50*(2), 215–224. https://www.journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/download/75/pdf/759

Pires, J., & Martins, P. C. (2019). *Saúde mental e utilização de psicofármacos em crianças e jovens em regime de acolhimento residencial em Portugal: Um estudo exploratório. Configurações. Revista Ciências Sociais, 23,* 123–137. https://doi.org/10.4000/configuracoes.7165

Ramião, E. Z., Fernandes, H., & Quesado, S. D. (2021). *Influência da perceção de apoio social no bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. PsychTech & Health Journal, 4*(2), 45–62. https://doi.org/10.26580/PTHJ.art32-2021

Rivera, P. M., Fincham, F. D., & Bray, B. C. (2018). *Latent classes of maltreatment: A systematic review and critique. Child Maltreatment, 23*(1), 3–24. https://doi.org/10.1177/1077559517728125

Roche, S. (2019). *A scoping review of children's experiences of residential care settings in the global South. Children and Youth Services Review, 105*, 104448. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104448

Rodrigues, S., Leal, M., Martins, A., Ribeiro, R., Azevedo, S., Campos, J., Barbosa-Ducharne, M., Del Valle, J. F., & Dias, P. (2016). *Acolhimento residencial em Portugal.* In *Actas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa, 28 setembro a 1 de outubro 2016* (pp. 858–869). Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Rolim, D. S. & Siqueria, A. C. (2023). *Adolescer no acolhimento institucional: Percepção dos educadores sociais. Revista Comunicação & Educação, 27*(2), 1–23. https://doi.org/10.5902/2316882X75427

Rós, S., & Gameiro, F. (2023). *Crianças e jovens com medida de acolhimento residencial: A importância da arte e do desporto como estratégia de intervenção social. Temas Sociais, 4*, 50–67.

Ryff, C. D. (2014). *Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. Psychotherapy and Psychosomatics, 83*(1), 10-28. https://doi.org/10.1159/000353263

Santana, V. S., & Gondim, S. M. G. (2016). *Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. Estudos de Psicologia (Natal), 21*(1), 58-68.

Santos, L., Rijo, D., & do Rosário Pinheiro, M. (2022). *A compaixão no acolhimento residencial de jovens em risco: Resultados de uma intervenção estruturada com cuidadores.* In *Livro de atas da 3.ª Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção: Crianças e jovens em risco* (p. 13-31).

Schermerhorn, S. M. V., Muensterer, O. J., & Ignacio, R. C., Jr. (2024). *Identification and evaluation of non-accidental trauma in the pediatric population: A clinical review. Children, 11*(4), 413. https://doi.org/10.3390/children11040413

Schutz, F. F., Cassarino-Perez, L., & Cordova, V. E. (2017). *Subjective well-being of children in residential care.* In *Psychosocial well-being of children and adolescents in Latin America* (pp. 47–70). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55601-7_3

Schutz, F., Sarriera, J. C., Bedin, L., & Montserrat, C. (2015). *Subjective well-being of children in residential care centers: Comparison between children in institutional care and children living with their families. Psicoperspectivas, 14*(1), 19–30. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-517

Silva, A. D., Oliveira, K., & Marques, C. (2019). *Autonomização de jovens em acolhimento residencial: Discursos e significados. Configurações, 23*, 14–30. https://doi.org/10.4000/configuracoes.7305

Silva, C. D., & Motta, I. D. (2018). *A importância do cuidado emocional em adolescentes de instituições de acolhimento.* In *Actas do 12º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 221-229). ISPA – Instituto Universitário.

Silva, C. S., Carvalho, H., Calheiros, M. M., Magalhães, E., Attar-Schwartz, S., & Ornelas, S. (2022). *Organizational social context and academic achievement of youth in residential care: The mediating role of youth–caregiver relationship quality*. *Children and Youth Services Review*, 137, 106449. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106449

Silva, D. G. D., & Dell'Aglio, D. D. (2018). *Avaliação do bem-estar subjetivo em adolescentes: Relações com sexo e faixa etária*. *Análise Psicológica*, *36*(2), 133-143. https://doi.org/10.14417/ap.1218

Santos, V. C., & Rocha, W. S. (2024). *As consequências psicossociais do acolhimento institucional em crianças e adolescentes: Implicações para o desenvolvimento emocional e social*. *Revista FT – Psicologia*, *28*(139). https://doi.org/10.69849/revistaft/th102411131606

Simão, A., dos Santos, R., Brás, M., & Nunes, C. (2025). *Determinants of psychological adjustment of institutionalized adolescents: A systematic review*. *Child & Youth Care Forum*. https://doi.org/10.1007/s10566-025-09859-3

Singstad, M. T., Wallander, J. L., Greger, H. K., Lydersen, S., & Kayed, N. S. (2021). *Perceived social support and quality of life among adolescents in residential youth care: A cross-sectional study*. *Health and Quality of Life Outcomes*, *19*, 213. https://doi.org/10.1186/s12955-021-01676-1

SOS Children's Villages Portugal. (2022). *Relatório anual 2022*. https://www.sos-childrensvillages.org/where-we-help/europe/portugal

Sousa, G. S. D., Silva, R. N. F. D., Ferreira, N. G., & Ferreira, M. G. S. (2018). *O adolescente e a institucionalização: Compreensão do fenômeno e significados atribuídos*. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *71*(Suppl 3), 1455–1462. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0242

Trigo, L. R., Negrão, M., & Barbosa, M. (2014). *Intervenção com crianças e jovens em acolhimento institucional: Da teoria à prática*. In V. S. Lima (Coord.), *Clínica universitária de psicologia: Contributos para a prática psicológica* (pp. 85–113). Universidade Católica Editora. https://repositorio.ucp.pt/bitstreams/44e1bd09-f295-46e1-afe9-d137b708061a/download

Valdeira, S., & Faria, C. (2019). *Acolhimento terapêutico na Casa Pia de Lisboa, I.P. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 10*(2), 333-340.

Vieira, R. C. M., & Honorato, L. G. F. (2023). *A intervenção do assistente social na prevenção da violação de direitos de crianças em situação de vulnerabilidade social. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 9*(11), 4375–4392. https://doi.org/10.51891/rease.v9i11.12708

Wendt, B., Dullius, L., & Dell'Aglio, D. D. (2017). *Imagens sociais sobre jovens em acolhimento institucional. Psicologia: Ciência e Profissão, 37*(2), 529–541. https://doi.org/10.1590/1982-370304012016

World Health Organization. (2022, June 17). *Mental health: Strengthening our response* [Fact sheet]. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

Anexos

Anexo 1- Guião de entrevista (Grácio & Deus, 2023)

PARTE I - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Género: _____

Idade: _____

Ano de escolaridade: _____

Tempo na instituição: _____

PARTE II

1. Em que medida te sentes satisfeita com a tua vida como um todo? Porquê?
2. Durante o último mês com que frequência te sentiste feliz ou alegre?

☐ a) Nunca
☐ b) Uma ou duas vezes por semana
☐ c) Duas ou três vezes por semana
☐ d) Quase todos os dias
☐ e) Todos os dias

3. O que te faz sentir mais feliz ou alegre no teu dia a dia? Porquê?
4. E [O que te faz sentir mais feliz ou alegre no teu dia a dia] no lar? Porquê?
5. E [O que te faz sentir mais feliz ou alegre no teu dia a dia] na escola? Porquê?
6. Durante o último mês com que frequência te sentiste infeliz ou triste?

☐ a) Nunca
☐ b) Uma ou duas vezes por semana
☐ c) Duas ou três vezes por semana
☐ d) Quase todos os dias
☐ e) Todos os dias

7. O que te faz sentir mais infeliz ou triste no teu dia a dia? Porquê?
8. E [O que te deixa mais infeliz ou triste no teu dia a dia] no lar? Porquê?
9. E [O que te deixa mais infeliz ou triste no teu dia a dia] na escola? Porquê?
10. De uma maneira geral como consideras que são as tuas relações com os outros? Porquê?

11. Sentes que estás bem integrada?
12. Na sociedade? Porquê?
13. No lar? Porquê?
14. Na escola. Porquê?
15. Quais são os aspetos da tua vida que achas que geres melhor e quais é que achas que geres pior? Porquê?
16. Há aspetos que queres vir a melhorar em ti?
17. Se sim, quais? Porquê?
18. Se não, porquê?
19. O que queres agora para a tua vida?
20. E o que queres para a tua vida futura?
21. O que achas que podes fazer para conseguir a vida futura que queres?

Anexo 2- Tabela de temáticas, dimensões, questões de investigação e objetivos

Temas	Dimensões	Questões	Objetivos
I.Bem-estar subjetivo (BESUB)	Satisfação com a vida	1.Em que medida te sentes satisfeita com a tua vida como um todo? (Delgado et al., 2019) Porquê?	1) Conhecer o nível de satisfação global. 2) Identificar os motivos do nível de satisfação percecionado.
	Afetos positivos	2.Durante o último mês com que frequência te sentiste feliz ou alegre? a)Nunca b)Uma ou duas vezes por semana c)Duas ou três vezes por semana d)Quase todos os dias e)Todos os dias	3) Identificar a frequência de afetos positivos experienciados
		3.O que te faz sentir mais feliz ou alegre no teu dia a dia? Porquê? 3.1.E [O que te faz sentir mais feliz ou alegre no teu dia a dia] no lar? Porquê? 3.2.E [O que te faz sentir mais feliz ou alegre no teu dia a dia] na escola? Porquê?	4) Identificar as principais fontes quotidianas de afetos positivos experienciados em diferentes contextos.
	Afetos negativos	4.Durante o último mês com que frequência te sentiste infeliz ou triste? a)Nunca b)Uma ou duas vezes por semana c)Duas ou três vezes por semana d)Quase todos os dias e)Todos os dias	

		5.O que te faz sentir mais infeliz ou triste no teu dia a dia? Porquê? 5.1.E [O que te deixa mais infeliz ou triste no teu dia a dia] no lar? Porquê? 5.2.E [O que te deixa mais infeliz ou triste no teu dia a dia] na escola? Porquê?	5) Identificar as principais fontes quotidianas de afetos negativos em diferentes contextos
II.Bem-estar Psicológico (BEP)	Crescimento pessoal	9.Há aspetos que queres vir a melhorar em ti? 9.1. Se sim, quais? Porquê? 9.2. Se não, porquê?	6) Identificar a perceção de crescimento pessoal.
	Relações com os outros	6. De uma maneira geral como consideras que são as tuas relações com os outros? Porquê?	7) Conhecer a avaliação das relações com os outros.
	Domínio do ambiente	10. O que achas que podes fazer para conseguir a vida futura que queres? 8. Quais são os aspetos da tua vida que achas que geres melhor e quais é que achas que geres pior? Porquê?	8) Identificar a perceção de domínio do seu ambiente.
	Propósito de vida	11. O que queres agora para a tua vida? 12. O que queres para a tua vida futura?	9) Identificar os objetivos do presente e do futuro.
III.Bem-estar Social (BES)	Integração social	7. Sentes que estás bem integrada? 7.1. Na sociedade? Porquê? 7.2. No lar? Porquê? 7.3. Na escola. Porquê?	10) Identificar a perceção de pertencer e ser aceite.

Anexo 3- Parecer positivo da Comissão de ética da Universidade de Évora

Documento **24006**

Comissão de Ética da Universidade de Évora

A Comissão de Ética da Universidade de Évora informa que, com base nas apreciações favoráveis dos seus membros, deliberou dar

Parecer Positivo

para a realização do Projeto: "Experiências de Bem-estar Psicológico, Subjetivo e Social em jovens em acolhimento residencial.", pela mestranda **Mafalda Alexandra Figueira de Deus,** sob a supervisão de Prof.ª Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio (responsável/eis académico/s).

Universidade de Évora, 12 de abril de 2024

O Presidente da Comissão de Ética

Hugo Alexandre Folgado

(Prof. Doutor Hugo Miguel Cardinho Alexandre Folgado)

Anexo 4- Pedido aos responsáveis da instituição

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Pedido aos responsáveis da instituição

À Direção

Exm.ª Senhora

Presidente da direção

XXXXXXXXX

Mafalda Alexandra Figueira de Deus, a estagiar no ano letivo de 2022/2023, na Associação X, encontra-se a realizar a sua dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, sob orientação da professora Doutora Luísa Grácio do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora. Tendo presente que a temática dos maus-tratos e negligência tem como consequência vulnerabilidades acrescidas é igualmente importante identificar fatores que podem funcionar de forma protetora. Neste sentido, venho solicitar a autorização para realizar um estudo que visa identificar a perceção das jovens sobre aspetos da sua vivência quotidiana (contexto residencial, escolar e social) que contribuem para o seu bem-estar subjetivo, psicológico e social. Desde já se informa que estão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados. A designação da instituição não será nunca mencionada nem existirá qualquer referência que a possa identificar. Será somente referida como uma IPSS portuguesa de resposta a Crianças e Jovens Vítimas de maus-tratos. Uma vez obtido o consentimento da instituição e das utentes que aceitem participar no estudo os dados serão recolhidos através de entrevistas. Relativamente à conceção do guião de entrevista, estes serão objeto de reflexão com a tutora do estágio. As entrevistas realizam-se somente na presença da entrevistadora, que será sempre a estudante proponente do projeto, num espaço reservado da instituição e serão audiogravadas. Não se perguntam, em nenhum momento das entrevistas, elementos que possibilitem a identificação das participantes ou da instituição (ex.: nomes), de modo a que não constem nos registos áudio e transcrições. As declarações de consentimento informado serão guardadas em local seguro pela estudante proponente do projeto e de modo a que terceiros não lhe possam aceder. A recolha de dados vai ocorrer no ano de 2023.

A cada participante é atribuído um código alfanumérico que o/a identifica e que será usado para identificar as gravações e transcrições. As gravações e suas transcrições são acedidas somente pelas investigadoras envolvidas no projeto. O acesso aos dados recolhidos será assim limitado às investigadoras e mantido o anonimato. Os dados serão utilizados apenas para fins de investigação.

Estamos ao dispôr para quaisquer esclarecimentos através dos contactos abaixo indicados.

Aguardamos resposta, agradecendo desde já a vossa melhor colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Évora, 23 de janeiro de 2023

A Orientadora	A Mestranda
_____	_____
(Professora Doutora Luísa Grácio)	(Mafalda Alexandra Figueira de Deus)
Mail: mlg@uevora.pt	Mail: mafaldadeus@hotamil.com
TM pessoal: 966193518	TM pessoal: 968757464

Anexo 5- Autorização dos responsáveis da instituição

A [redacted]

Para: Você

Qua, 01/03/2023 11:09

Cc: [redacted]

Cara Mafalda Deus,

Em resposta ao seu e-mail que mereceu a nossa maior atenção, informamos que autorizamos a realização da dissertação de mestrado na CAR2.

A [redacted] e a equipa de Coordenação da [redacted] encontram-se ao dispor para o que for necessário.

Continuação de bom trabalho!

[redacted]

Coordenadora Geral / Coordenador Técnico
CAFAP

Anexo 6- Termo de consentimento informado

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Consentimento de participação informado das jovens

Olá, o meu nome é Mafalda Deus e estou neste momento a terminar o mestrado em Psicologia da Educação na Universidade de Évora. O estudo que estou a realizar pretende conhecer os aspetos que proporcionam bem-estar a jovens.

Venho pedir a tua colaboração para participar neste estudo. Não existem respostas certas nem respostas erradas, o que é importante é dares a tua opinião sincera.

A tua participação é voluntária e podes decidir não participar ou parar de responder depois de teres começado. A tua participação neste estudo é muito importante pois vai ajudar a conhecer melhor o que proporciona bem-estar a jovens e contribuir para se poder aumentar o bem-estar nesta fase da vida.

É garantida a confidencialidade e anonimato das tuas respostas, o teu nome nunca irá aparecer em lado algum. A entrevista será gravada para facilitar o processo de recolha de dados, mas as tuas respostas serão guardadas confidencialmente numa base de dados protegida, a que apenas as investigadoras têm acesso. Os resultados deste estudo serão utilizados unicamente para fins académicos e vão basear-se na análise das respostas de todos/as os/as participantes em conjunto, e não nas de nenhum/a participante individualmente.

Se quiseres colocar alguma questão acerca deste estudo estou ao dispor para qualquer esclarecimento.

Ao avançarmos para a entrevista estarás a considerar-te informada dos objetivos e metodologia do estudo, incluindo a tua participação na entrevista da qual autorizo a gravação áudio e a consentir participar neste estudo.

Muito obrigada!

A Mestranda

_____

(Mafalda Alexandra Figueira de Deus)

Mail: mafaldadeus@hotmail.com

Anexo 7- Grelha de análise temática e categorial: critérios e unidades de registo

Tema I. Bem-estar subjetivo

Dimensão I.I: Satisfação com a vida

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Satisfação global positiva (12) **Critério:** verbalizações que apontam para uma satisfação geral ou aspetos específicos positivos da mesma tais como sentido de competência, institucionalização e perceção de futuro	1.1. Geral (4) Critério: verbalizações que apontam para equilíbrio e satisfação atual e global	"bem equilibrada [e agradeço a Deus por me ter metido na instituição para orientar a minha vida e espero melhorar aqui dentro.]" (P1); "Sinto-me bem (…) porque quer dizer podia estar pior né (…) Mas está fixe." (P6); "Sinto que no geral está tudo bem (…) E espero que outras jovens (…) venham a perceber isso um dia, que o passado que elas tiveram não as define (…) e têm que continuar a lutar" (P9) "Tipo 6, numa escala de 0 a 10 (…) Vá, 6/7 [não quis explicar porquê]" (P11)
	1.2. Sentido de competência (3) Critério: verbalizações que expressam satisfação ligada a competência percebida, aprendizagem, comunicação com familiares, trabalho e autonomia	"a minha vida até agora está a ser boa (…) mas até agora consegui aprender português, sei falar português, espanhol, inglês. Tenho línguas, sei fazer as coisas, entendo bem a língua, consigo comunicar com os meus pais" (P1); "Estou a trabalhar e tou a conseguir estudar ao mesmo tempo" (P8); "Aprender estratégias para lidar sozinha com os meus próprios problemas (…) tenho um passado e uma carga muito pesada para mim (…) sinto que só o motivo de eu ter conseguido passar isso tudo e estar viva hoje em dia é um motivo de imensa felicidade." (P9)
	1.3. Institucionalização (3) Critério: verbalizações que expressam apoio psicológico e apoio para autonomia de vida e uma boa adaptação à	"agradeço a Deus por me ter metido na instituição para orientar a minha vida e espero melhorar aqui dentro." (P1); "Acho que me sinto bem aqui em casa (…) tem dias. (…) acho que já aceito melhor (…) por enquanto tá tudo bem (…) já estou habituada aqui à casa, às miúdas e é mais ou menos isso." (P8); "As minhas necessidades

vida na instituição e boas relações com pares	são (…) respondidas, sinto que tenho apoio não só a seguir os meus objetivos, mas também quando erro sinto que também tenho apoio (…) Sinto que estou a receber um grande apoio para chegar à autonomia de vida. Sinto que a nível de relações, não só cá dentro [como lá fora], estão muito mais estáveis (…) estou mais estável e sinto que as pessoas que estão ao meu lado são realmente pessoas que se importam comigo. (…) em questões psicológicas (…) é muito mais estável porque procurei apoio externo, não só cá dentro, mas também procurei apoio lá fora (…) tive pessoas com quem eu pude contar e com quem pude conversar" (P9)
1.4. Perceção de futuro (2) Critério: verbalizações que apontam para esperança, embora com algumas duvidas relativamente a tomadas de decisão	"Estou à procura de trabalho. A nível de estudos, gostava de ingressar na universidade em setembro (…) tenho a certeza que em setembro vou conseguir ter o melhor desempenho escolar" (P9); "Ando confusa neste momento da minha vida (…) Ando, mas estou satisfeita com a minha vida (…) Porque eu já estou com 18 anos (…) eu sou do (local X) e estou em duvida em ficar cá ou voltar para lá (…) ando meio pensativa." (P10)

2. Satisfação mista (igualmente satisfeita e insatisfeita) (9) **Critério:** verbalizações que expressam uma opinião entre igualmente satisfeita e insatisfeita relativamente à institucionalização, família e futuro	2.1. Institucionalização (4) Critério: verbalizações que expressam desintegração e conformismo face à situação de institucionalização	"Cerca de cinquenta por cento (…) não me sinto encaixada (…) por conta de estar numa instituição" (P3); "Mais ou menos, há coisas mais positivas na minha vida, como coisas negativas (…) agora seja uma fase mais estável (…) já tou aqui há um ano e sete meses já passei por fases mais difíceis. Agora já tou numa fase melhor" (P4); "Só me conformo (…) não tenho muito mais do que fazer, é a minha vida." (P5); "Sinto-me satisfeita aqui (…) [mas acho que faltava aqui alguma coisa (…) ir a casa ou estar mais vezes com a minha família, mas isso está a ser resolvido] (…) Acho que nada é perfeito, por isso nada pode ser inteiro (…) nem todos os dias são dias bons e nem todos os dias isto aqui é bom (…) pelo menos às vezes é bom" (P7)
	2.2. Família (3) Critério: verbalizações que expressam a falta da relação com a família	"se eu pudesse escolher não estava aqui, estava na casa dos meus pais, mas que eles fossem decentes (…) se eles não me tratassem mal" (P2); "Sobre todo aquele apoio dos pais, convívio em casa" (P3); "mas acho que faltava aqui alguma coisa (…) ir a casa ou estar mais vezes com a minha família, mas isso está a ser resolvido" (P7)
	2.3. Futuro (2) Critério: verbalizações que expressam planos de vida centrados no futuro	"Estou meio insatisfeita com a vida que quero seguir" (P3); "tou a tentar concentrar-me nos estudos e ter autonomia para poder sair daqui com alguma capacidade financeira e conseguir-me estabilizar lá fora." (P4)
3. Insatisfação centrada na institucionalização (1) **Critério:** verbalizações que expressam insatisfação, mais concretamente, no que diz respeito à institucionalização e à situação familiar		"Não (…) ninguém idealiza que com 15 anos vai estar numa instituição só porque os meus pais não sabem ser pais" (P2)

Dimensão I.II: Afetos positivos- no dia a dia

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Conversar/conviver (14) **Critério:** verbalizações que apontam para amigos, educadores da instituição, membros da equipa técnica e família	1.1. Amigos (9) Critério: verbalizações que apontam para conversar e conviver com amigos	"conversar com as pessoas (…) ter os meus colegas que me alegram durante as aulas (…) as meninas também são muito colaboradoras" (P1); "Os meus amigos" (P2); "Contacto com amigos (…) convivência em casa e conversas" (P3); "Os meus amigos" (P5); "Estar na escola com os meus amigos" (P6); "falar com as minhas amigas" (P7); "estar com os meus amigos" (P8); "ter os meus amigos" (P9); "estar com colegas" (P11)
	1.2. Educadores/equipa técnica (2) Critério: verbalizações que apontem para conversas, desabafos e apoio com educadores e equipa técnica na instituição	"as doutoras cá da instituição também facilitam muito a minha felicidade (…) Tenho educadoras com quem desabafar" (P1); "saber que posso contar com as pessoas daqui de casa" (P4)
	1.3. Família (3) Critério: verbalizações que apontam para contacto e conversas com membros da família	"estar com as pessoas que mais gosto, manter-me em contacto com a minha família [posso contar com as pessoas daqui de casa] e com a minha família." (P4); "Quando falo com a minha mãe (…) falar com o meu irmão" (P7); "Falar com a minha família também me deixa feliz" (P10)
2. Atividades de lazer (7) **Critério:** verbalizações que apontam para atividades não obrigatórias, de ocupação de tempo livre	2.1. Recreativas (ocupações de exterior) (4) Critério: verbalizações que apontam para ocupações ou diversas atividades realizadas no exterior da instituição	"vou caminhar um bocadinho ou vou ao ginásio" (P7); "fazer atividades fora daqui estar ocupada (…) chega a um ponto que uma pessoa farta-se um bocadinho de tar aqui dentro, então quando a gente vai lá para fora é outra realidade (…) eu não gosto de estar muito tempo no mesmo sítio. (…) Mas isso faz mesmo parte de mim, até pode não ser da casa, parte de mim." (P8);

		"Passear, não gosto de estar fechada em casa, gosto de estar apanhando ar livre, deixa-me feliz. (…) Comer um doce também me deixa feliz." (P10); "ver conteúdos que eu acho que me agregam em alguma coisa (…) fazer exercício, ter tempo para fazer exercício (…) apanhar solzinho na cara. (…) Porque apanhar sol faz bem (…) Não sei, porque é o que me faz feliz." (P11)
	2.2. Culturais (3) Critério: verbalizações que expressam distração através da música, ler, pintar e fotografias	"ouvir música na ida e na volta da escola" (P1); "faço algo que eu gosto ou sinto paz (…) Revelar fotos, fazer quadros com as fotos" (P7); "Ter tempo para fazer coisas que eu gosto. Tipo ler, pintar" (P11)
3. Apoio emocional (9) **Critério:** verbalizações que expressam a existência de apoio emocional como fonte de afetos positivos, tais como confiança/segurança, afeição e integração/pertença	3.1. Confiança/segurança (3) Critério: verbalizações que expressam confiança e apoio por parte dos profissionais e colegas da instituição	"Tenho educadoras com quem desabafar que vão manter a minha a minha fala e como falar comigo vão meter isso em segredo, não vão espalhar pela casa" (P1); "[convivência em casa e conversas] (…) Porque eu acho que isso faz parte para a gente se sentir melhor, não pensar sobre tudo o que causa mau (…) é uma válvula de escape para se sentir melhor." (P3); "são pessoas que confio (…) dão segurança e sei que posso confiar nelas" (P4)
	3.2. Afeição (4) Critério: verbalizações que expressam preocupação, afeto, intimidade e carinho por parte das colegas do lar, amigos e profissionais da instituição, bem como o gosto e conforto pela cidade	"as doutoras cá da instituição também facilitam muito a minha felicidade, qualquer coisa se eu estiver mal ou bem vão-me perguntar, vão tentar resolver o problema. (…) as meninas também são muito colaboradoras (…) se tiver bem ou não, elas vão querer perguntar e vão querer saber, muito mais as minhas colgas de quarto" (P1); "[Os meus amigos] (…) Porque eles sabem como me animar, mesmo que eu comece a ficar triste eles já sabem como o fazer para não me deixarem." (P5); "X [a cidade], a minha casa. Eu sempre chamei e sempre vou chamar

		X a minha casa, foi o lugar onde eu nasci, foi o lugar onde eu cresci, onde eu tenho a minha família, onde tenho basicamente quase todos os meus laços afetivos (…) a minha felicidade atualmente é estar aqui em X, ter as pessoas que eu gosto ao pé de mim (…) ter toda a gente que conheço e é muito, é aliviante para mim" (P9); "Estar com as pessoas que eu gosto deixa-me feliz. (…) Porque me fazem sentir bem." (P10)
	3.3. Integração/pertença (2) Critério: verbalizações que expressam um sentimento de pertença a nível do grupo de pares e do meio/cidade ontem se encontram	"Porque eu gosto deles (…) somos parecidos uns com os outros, damo-nos bem (…) sinto mesmo que tou integrada no grupo" (P2); "andar na rua e ver pessoas que eu conheço e olhar para os sítios e ter memórias felizes, mesmo que tenha memórias triste há sempre uma memória feliz e… conhecer a cidade e conhecer toda a gente e estar num meio que me pertence, pertencer a um meio faz-me feliz" (P9)

Dimensão I.II: Afetos positivos- **no lar**

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Relação com colegas do lar (9) **Critério:** verbalizações que apontam para convívio, afeição e confiança	1.1. Convívio (4) Critério: verbalizações que expressam identificação, socialização e bom ambiente com as colegas do lar	"Tipo algumas raparigas, tipo quando tenho assim umas conversas mais interessantes (…) eu sinto que nós temos coisas parecidas então gosto de falar com elas" (P2); "Conversar com as meninas, socializar" (P3); "Estar com as miúdas, saber que estamos bem, podemos conversar, estar todas juntas" (P4); "Acho que as conversas que eu tenho. A gente, [não só com a equipa técnica, com a equipa educativa] ou mesmo com as jovens. Sinto que podem não ser conversas enriquecedores que me façam ganhar conhecimento ou algo parecido, mas só partilhar momentos bons e conversas boas acho que é o melhor de tudo." (P9)

	1.2. Afeição (3) Critério: verbalizações que apontam para intimidade, união, amizade e apoio com as colegas do lar	"as minhas colegas de quarto porque é com elas que me sinto, sinto mais intimidade, tomo banho, visto-me à frente delas (…) com elas é que eu me sinto mais livre" (P1); "[Estar com as miúdas, saber que estamos bem (…) estar todas juntas] e que não há conflitos (…) na verdade acabamos por ser uma família aqui em casa, acabamos por tar 24 sob 24 horas todas juntas e também tentamos ser unidas e tar sempre umas com as outras" (P4); "Estar com algumas meninas (…) porque temos amizades aqui e às vezes quando a gente está mal e estamos com elas é bom" (P6)
	1.3. Confiança (1) Critério: verbalizações que expressam confiança e ausência de julgamento e aceitação	"A X [colega de instituição] (…) é uma pessoa em quem posso confiar e que sei não me vai julgar por nada. (…) Normalmente, nós dizemos que a nossa relação é de mãe e filha" (P5)
2. Relação com educadores/equipa técnica (11) **Critério:** verbalizações que expressam confiança, convívio, apoio e visão positiva	2.1. Confiança (4) Critério: verbalizações que apontam para uma relação de carinho, confiança, aceitação e com foco na evolução face à instituição e seus profissionais	"[Tenho umas educadoras] (…) gosto muito delas" (P1); "com os educadores há uns que eu sinto que posso falar com eles (…) gosto bue da X [educadora] (…) posso falar com ela sobre tudo e ela não me julga" (P2); "da maneira como me tratam os educadores, as doutoras e… acho que é só (…) eu estou aqui para evoluir fisicamente, mentalmente e financeiramente e não estou aqui pelas pessoas, mas sim estou aqui por mim própria e acho que não tem que haver nada que me alegre cem por cento isto aqui não é o bom, mas também não é o mau (…) tem dias bons e tem dias maus" (P7); "o meu educador (…) Tenho uma boa relação com ele (…) temos uma confiança boa um com o outro e pronto" (P8)

2.2. Convívio (3) Critério: verbalizações que apontam para desabafos, conversas e confiança com membros da equipa técnica e educativa	"Tenho umas educadoras (…) tenho algumas que gosto mais de desabafar e falar" (P1); "quando a gente tem um momento de conversa, de socialização com os educadores da casa, acho que torna o meu dia melhor (…) me deixa mais leve" (P3); "[Acho que as conversas que eu tenho.] A gente, não só com a equipa técnica, com a equipa educativa [ou mesmo com as jovens. Sinto que podem não ser conversas enriquecedores que me façam ganhar conhecimento ou algo parecido, mas só partilhar momentos bons e conversas boas acho que é o melhor de tudo.]" (P9)
2.3. Apoio (3) Critério: verbalizações que expressam apoio através de conselhos e sessões entre as participantes e os profissionais da instituição	"tenta só dar-me conselhos e é isso" (P2); "As doutoras por causa das sessões e quando a gente está assim mais em baixo dão-nos um grande apoio (…) cada vez que peço alguma coisa acho que tenho responsabilidade para isso e eles deixam-me, tipo não há necessidade de tar a fugir. (…) mais liberdade, mais… o estar mais à vontade, não me estarem sempre a ligar. Por esse lado é bom" (P8)"; "Tenho umas educadoras (…) tenho algumas que gosto mais de desabafar e falar" (P1)
2.4. Visão positiva (1) Critério: verbalizações que apontam para o gosto pela instituição e visão positiva dos membros da instituição	"estar aqui e ter pessoas que realmente me conhecem e sabem como eu sou e veem (…) gostava que as pessoas de fora olhassem para mim como as pessoas cá de dentro olham para mim. (…) Porque eu acho que os educadores têm uma visão, pelo menos a equipa educativa, não só a equipa técnica, mas pronto no geral as pessoas cá de casa têm uma visão muito positiva de mim e isso deixa-me muito contente, porque é isso que eu tento passar. (…) sinto que mesmo toda a gente já me viu falhar, já me viu em baixo, já me viu em diversas situações e mesmo assim a visão das pessoas sobre mim não muda" (P9)

3. **Organização institucional (1)** **Critério:** verbalizações relativas à satisfação com a organização institucional ligada à alimentação, regras e rotinas		"Quando a comida é boa (…) gosto das regras (…) regras e rotinas trazem segurança e segurança deixa uma pessoa mais contente (…) Gosto de ter uma vida regrada (…) Porque é constante, repete-se sempre, não é preciso pensar. (…) não é as regras daqui. É regras em geral (…) tudo o que é feito para uma maioria desfavorece a minoria, ou seja, muitas das regras daqui não são, acabam por não ser justas porque é feito para que um todo funcione, porque se as regras fossem individuais não funcionava como um todo, não havia instituição a funcionar (…) Eu não fico feliz por funcionar em grupo. Fico feliz porque funciona (…) ter regras ajuda (…) à rotina" (P11)
4. **Diversidade de atividades diárias (1)** **Critério:** verbalizações que expressam a vontade de sair da rotina		"A minha rotina (…) não tou sempre em casa (…) ou vou trabalhar ou então vou para a escola, agora vou estagiar, é sempre alguma coisa nova (…) a minha rotina é praticamente sempre a mesma de escola, estudar, sair, casa, mas pronto às vezes tento fazer outra coisa diferente para não sentir que tou a cair outra vez na mesma rotina." (P8)

Dimensão I.II: Afetos positivos- **na escola**

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. **Relação com colegas de turma (12)** **Critério:** verbalizações que apontam para amizade/apoio, conversar/conviver e afiliação/pertença com os colegas de turma	1.1. Amizade/apoio (3) Critérios: verbalizações que apontam para uma boa relação entre colegas de turma, carinho, felicidade e apoio	"Os meus colegas (…) eles têm uma *vibe* que transmite felicidade (…) não são aquele tipo de pessoas que possam-me ferir um dia ou deixar-me de lado se eu tiver mal (…) até posso sair de casa, sair da instituição chateada por algum motivo (…) como hoje de manhã, zanguei-me porque os meus fones tinham desaparecido e afinal de contas estavam na minha mochila. Depois cheguei à escola fiquei mesmo feliz tipo, acho que ao vê-

		los eu fico feliz" (P1); "Os meus amigos" (P2); "A coisa que mais me fazia sentir feliz [na universidade] era a companhia dos meus colegas (…) foram um grande apoio para mim e nunca nunca nunca nenhum deles me tratou nunca me trataram diferente (…) sinto que eles tinham um carinho muito especial por mim, assim como eu também tenho um carinho muito especial por todos eles" (P9)
	1.2. Conversar/conviver (6) Critérios: verbalizações que expressem convívio e conversas entre colegas e o gosto pelos intervalos	"tou nas aulas a pensar aí a seguir vou para os intervalos, vou tar com eles, mesmo fixe (…) o que me faz passar o tempo nas aulas, quando eu vou, é que a seguir posso tar com eles então ajuda-me a passar o tempo." (P2); "apenas conversar (…) só estar ali numa convivência com uma amiga" (P3); "tar com os colegas de turma e as pessoas que conheço diariamente na escola (…) fazem-me sentir bem" (P4); "A convivência com as pessoas" (P6); "o intervalo (…) Eu já conhecia alguns [colegas] (…) então gosto da turma (…) Dá para distrair, dá para ainda rir um bocadinho (…) sempre tem ali um ou outro que dá uma piada e dá para ficar mais descontraída a aula, parece que já não é tao sobrecarregada" (P10); "Conviver com os meus colegas. (…) O intervalo. (…) Eu gosto da escola, pronto, mas a melhor parte, o que me deixa mais feliz é poder conviver com os meus colegas." (P11)
	1.3. Afiliação/pertença (3) Critério: verbalizações que apontam para boa interação, bem-estar, e sentimento de pertença com os colegas de turma	"Por mais que eu tenho entrado há pouco tempo interagi muito bem na turma (…) gostei mesmo daquela turma." (P1) "[tar com os colegas de turma e as pessoas que conheço diariamente na escola (…) fazem-me sentir bem] sei que não tou sozinha lá" (P4); "É bom sentir que se pertence a uma comunidade." (P11)

2. Aprendizagem (6) **Critério:** verbalizações que apontam para sucesso na aprendizagem, sentido de competência e gosto por estudar o que deseja	2.1. Sucesso/sentido de competência (2) Critério: verbalizações que apontam para o sucesso escolar e reconhecimento do seu esforço	"Quando eu consigo concluir todos os meus trabalhos, quando eu recebo feedbacks positivos dos meus trabalhos, quando eu percebo que me estou esforçando para aquilo que posso chegar em algum lugar, isso me faz feliz." (P3); "saber que tou a ter sucesso na escola com os estudos" (P4)
	2.2. Estudar o que deseja (4) Critério: verbalizações que apontam para o gosto pelas áreas em que estão a estudar neste momento	"O meu curso. (…) Porque é uma coisa que eu sempre quis (…) a minha mãe já era cozinheira, então foi uma coisa que foi envolvendo ao longo do tempo" (P5); "Trabalhar no que eu gosto, porque de resto eu não tenho motivação na escola, mas estou a tentar ter (…) Está a correr bem sim, eu gosto, mas não tenho, às vezes, motivação para essas coisas (…) Porque às vezes (…) não me apetece ir para a aula ou outras vezes não me apetece, é muito cansativo trabalhar nesse ramo" (P7); "só o meu curso mesmo (…) foi aquilo que eu sempre quis tirar e hoje em dia penso "porque é que eu estou a tirar isto?", mas já que comecei ao menos vou acabar, pelo menos fico com o 12º (…) E depois vejo se quero mesmo seguir isto ou não." (P8); "em relação às aulas acho que o que me deixava contente era (…) poder aprender matéria que eu tinha sim já ouvido falar, mas nunca tinha aprofundado tanto e eu sempre gostei muito de receber conhecimentos novos." (P9)

Dimensão I.III: Afetos negativos- **no dia a dia**

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Relação com família (7)	1.1. Desentendimentos (2)	"Casos de família (…) não é uma coisa que eu goste muito de falar, mas eu às vezes zango-me com a minha mãe por coisas básicas" (P1); "[supostamente não posso, quer dizer não me

Critério: verbalizações que apontam para desentendimentos e dificuldades de contacto com a família	Critérios: verbalizações que expressam conflitos com membros da família	dizem que não posso, mas também não posso supostamente.] (…) eu falo com a minha irmã às vezes, mas é que ela está chateada comigo por causa de eu ter feito queixa, então ela não gosta muito de falar comigo [irmã] (…) quando a gente se vê ela trata-me bem tá a ver (…) quando me vê não consegue estar chateada basicamente" (P2)
	1.2. Dificuldades de contacto (5) Critérios: verbalizações relativas a inibições de contacto, distância e saudades daí decorrentes	"não vejo as minhas irmãs, não vejo a minha mãe (…) porque temos inibições de contacto (…) o meu pai batia-me e ela só não fazia nada tá a ver? Então tipo eu a minha mãe já a desculpei (…) eu percebo o lado dela, ela não tá bem, é o marido dela é ok. Por isso eu queria vê-la. (…) as minhas irmãs só as vejo se for ter com elas à escola (…) supostamente não posso, quer dizer não me dizem que não posso, mas também não posso supostamente. É aquela coisa, faço se quiser, mas ao mesmo tempo não devia. (…) E a outra [irmã] tem 8 anos e não consigo contactar com ela, porque ela não tem redes sociais, não tem nada" (P2); "Custa-nos estar longe da nossa família e não podermos estar com eles, apesar de termos saído de lá há coisas que mudam e não estarmos também com aqueles que nos viram crescer também nos custa um bocado" (P4); "Não poder ir a casa acho que é a única coisa que me deixa triste (…) eu quero muito ir a casa, mas ainda não é possível, é uma coisa que eu quero ir muito" (P7); "longe das minhas irmãs (…) as minhas irmãs não são daqui (…) eu não era de cá" (P8); "começo a sentir saudades da minha família" (P10)
2. Perda de familiares (1) **Critérios:** verbalizações que expressam a perda de familiares		"a morte do meu avô" (P8)

3. Institucionalização (7) **Critério:** verbalizações relativas à institucionalização a nível geral, regras da organização institucional e desentendimentos	3.1. Em geral (3) Critérios: verbalizações que apontem para a institucionalização no que diz respeito aos pensamentos, escolhas de vida, desejo de autonomia e ao facto de estarem fora da zona onde cresceram	"O facto de eu estar aqui e eu pensar muito nas escolhas que eu fiz da minha vida" (P3); "fora da nossa zona de conforto, de onde nós crescemos e vivemos" (P4); "Aqui não me traz nada de bom (…) Porque eu não gosto de estar aqui e já não sinto nada cá em casa que me traga felicidade ou bem (…) já estou cansada de estar em instituições (…) já estou na altura de começar sozinha, acho que já são muito anos com alguém atrás de mim, também nos fartamos" (P10)
	3.2. Regras da organização institucional (2) Critério: verbalizações relativas ao funcionamento, a regras não especificadas e a castigos	"Não tenho telemóvel então não posso falar com os meus amigos (…) obrigam-me a ficar em casa só porque eu (…) fujo (…) chego um bocadinho mais tarde (…) eu não gosto de ficar trancada em casa e elas depois obrigam-me a ficar em casa uns quantos dias e isso faz-me ficar maluca, e também sem telemóvel é porque eu depois não tenho nada para me entreter" (P2); "Também pelo funcionamento dessa casa, que já foi melhor e agora está horrível e por algumas regras" (P10)
	3.3. Desentendimentos (2) Critérios: verbalizações que apontam para as confusões que ocorrem na instituição	"como é normal todas as zangas aqui em casa" (P4); "gritos cá em casa também me deixa desconfortável, confusão, brigas" (P10)
4. Exclusão (2) **Critério:** verbalizações que expressam um sentimento de exclusão dentro e fora da instituição		"acho que me sinto excluída ou não me dão abertura suficiente para estar ali, não chamam, não querem minha presença... é isso (…) Me sinto excluída às vezes porque a maioria das meninas são mais velhas, mas eu vejo em que existem umas mais novas, mas existe ali um contacto entre as mais velhas e as mais novas, mas eu vejo que elas não têm esse contacto comigo com a mesma frequência que têm com as outras… e eu acabo pensado talvez os meus papos ou os papos delas não se ajustam com os meus ou

elas acham que os papos, enfim, não se ajustam, não batem. Penso até, de certa forma, que é uma questão de maturidade, sei lá, amadurecimento, não sei." (P3); "Acho que no geral, não digo com os meus amigos e com as pessoas que eu me relaciono atualmente, mas acho que as pessoas de fora em si quando olham para nós, pelo menos para raparigas como as cá de casa, que estão institucionalizadas têm logo um rótulo e é um estereótipo de crianças que estão na instituição e é… e o sistema de chamado de "*foster care*" em si tem todo um rótulo em Portugal por diversas histórias que aconteceram. Então todas as casas de acolhimento têm basicamente uma imagem negativa." (P9)

5. Pensamentos negativos (4)
Critério: verbalizações que expressam pensamentos que são intrusivos e não especificados

tenho sentimentos que eu própria não sei descrevê-los (…) é coisas que às vezes a cabeça vai buscar antigas" (P5); "quando a gente fica (…) a pensar (…) nos problemas" (P6); "Sinto que é muito mais a minha própria cabeça e os meus pensamentos intrusivos e os pensamentos negativos e todo esse conjunto de pensamentos é o que me deixa mais infeliz (…) pode ser insignificante, mas para mim as situações tomam uma dimensão muito grande" (P9); "quando eu não tenho nada para fazer a minha cabeça começa a pensar mais (…) começo a ficar mais em baixo" (P10)

6. Aspetos situacionais (4)
Critérios: verbalizações que apontam para aspetos situacionais em geral, ausência de atividades ou mudanças

"Depende da coisa que acontece no dia" (P5); "As coisas correm-me mal (…) estar tudo a correr mal (…) zangarem-se comigo (…) há dias em que eu também estou desmotivada (…) depende muito do meu humor (…) depende muito do dia" (P7); "Não fazer nada, por exemplo, ficar em casa e não ter nada para fazer (…) eu gosto de fazer sempre alguma coisa, gosto de ter a minha mente ocupada" (P10); "não gosto de mudanças bruscas

	(…) foge da rotina (…) O meu contexto de vida me leva a gostar de segurança e não gostar de me sentir na corda bamba, ou não sei o que esperar, ou na insegurança ou que não cumpram com as coisas que dizem" (P11)
7. Injustiças (1) **Critério**s: verbalizações que expressam o descontentamento com injustiças e falta de empatia	"não gosto de injustiças (…) fico irritada (…) fico triste (…) quem fica contente com injustiças tem um problema claramente, falta-lhe empatia" (P11)
8. Preocupação com o futuro (2) **Critérios:** inclui verbalizações relativas a complexo de inferioridade, indecisão, dúvidas e preocupação com a situação financeira	"começo a ficar ansiosa com o futuro e eu me sinto incapaz (…) A questão de situação financeira também [não tenho um trabalho (…) não posso comprar o que eu quero, não posso comprar o que eu quero na hora que eu quiser] (…) Às vezes eu vejo as outras pessoas melhor do que eu (…) me dá um complexo de inferioridade (…) como se eu fosse menos, como se todo o mundo fosse mais do que eu" (P3); "como é que vai ser o meu futuro, o que é que eu posso fazer para sair daqui (…) se devo voltar para lá ou se devo ficar aqui" (P10)

Dimensão I.III: Afetos negativos- **no lar**

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. **Institucionalização (11)** **Critério:** verbalizações que apontam para a institucionalização em geral, regras, incompreensão, ausência de espaço pessoal, de autonomia e injustiças	1.1. Em geral (5) Critério: inclui verbalizações que apontam para infelicidade ou tristeza, mudanças e desentendimentos que ocorrem entre colegas	"Quando me chateio com uma das meninas, quando não estou a comunicar muito com uma delas (…) Quando elas fogem e prometem-me que voltam para casa (…) Fico mais chateada com a menina por ela não ter voltado e piorar o caso dela. (…) acho que fico preocupada com a rapariga, porque supostamente somos todas menores de 18 aqui dentro. Algumas." (P1); "Porque eu tou numa instituição (…) eu não vivi assim e agora

	eu vivo, e agora está sendo uma desconstrução, viver tudo isso, uma desconstrução dentro de mim" (P3); "entrar para uma instituição, para uma casa de acolhimento com várias jovens não é o mesmo que a gente tar em casa com a nossa família (…) falta ali aquele apoio de família" (P4); "É estar aqui (…) já não me traz nada essa casa. Antigamente se calhar trazia-me, hoje em dia acho que já não me faz falta (…) eu já passei por várias instituições e nunca senti assim uma saudade enorme da instituição (…) as pessoas claro a gente sempre vai levar com a gente" (P10); "não gosto de mudanças bruscas, lá está, foge da rotina (…) por exemplo, metem alguém no meu quarto sem me avisar (…) o meu contexto de vida me leva a gostar de segurança e não gostar de me sentir na corda bamba ou não sei o que esperar, ou na insegurança (…) que não cumpram com as coisas que dizem (…) por exemplo, não avisarem de certas coisas ou foi sempre assim e as regras levam assim e diz que vai ser sempre assim, depois do nada deixa de ser também estão a falhar com o compromisso" (P11)
1.2. Regras (1) Critério: verbalizações relativas a decisões da equipa técnica, descontentamento e incompreensão	"Algumas decisões que as doutoras têm [regras] (…) elas acham que só por eu ter telemóvel é que vou fumar droga? Elas não percebem que se eu quiser fumar droga não preciso do telemóvel para isso (…) eu tenho os meus amigos (…) Eu vejo-os todos os dias na escola, se quiser fumar droga eu vou ao pé deles e digo: bora fumar. Não preciso de ter um telemóvel para combinar "olhem amanhã a estas horas vamos fumar" tipo não, não é assim que funciona. Elas não me dão um telemóvel só por causa disso, porque acham que eu vou combinar fumar e depois a culpa é delas (…) não faz sentido" (P2)

	1.3. Incompreensão (1) Critério: verbalizações que expressam comportamentos negativos ou que vão contra as regras, incompreensão, revolta e consequências	"elas não percebem o meu lado (…) eu percebo o lado delas, mas (…) não me faz sentido (…) Queria ter um telemóvel só para me entreter e que se calhar se me dessem um telemóvel eu não ia faltar às aulas, porque ficava sem telemóvel por faltar às aulas (…) eu sei que os adultos é que mandam e tal, mas não são meus pais tá a perceber, tipo não são meus pais (…) poder podem porque legalmente são eles que mandam em mim (…) podiam tentar perceber o meu lado como se não fossem mesmo só mandar em mim" (P2)
	1.4. Ausência de espaço pessoal (1) Critério: verbalizações que expressam infelicidade ou tristeza por sentir falta de privacidade e respeito	"Não me respeitarem o meu espaço. Ao entrarem-me no quarto, ao fazerem imenso barulho quando eu estou a tentar descansar. (…) à hora de refeição não respeitam, as outras pessoas estão a comer e elas estão aos gritos (…) Porque eu sempre gostei de ter o meu espaço (…) às vezes preciso mesmo de estar sozinha (…) são muitas [colegas], depois é muita diferença de idades" (P8)
	1.5. Ausência de autonomia (2) Critério: verbalizações que expressam descontentamento por falta de autonomia e estar acolhida numa instituição	"não tenho um trabalho (…) não posso comprar o que eu quero, não posso comprar o que eu quero na hora que eu quiser" (P3); "já queria tar a seguir a minha vida, já queria vá sair daqui" (P10)
	1.6. Injustiças (1) Critério: verbalizações que apontam para descontentamento face a injustiças	"[não gosto de injustiças] (…) quando acho que tão a ser injustos comigo ou com os outros eu [fico irritada. Fico triste (…) quem fica contente com injustiças tem um problema claramente, falta-lhe empatia]" (P11)
2. Pensamentos negativos (2)		"a gente quando tá aqui nos dias menos maus ou dias que a gente acabamos por tar mais pensativas acabamos sempre por

Critério: verbalizações que apontam para pensamentos negativos	recorrer à nossa família, pensar que estamos longe (…) a nossa vida acabou por dar uma volta muito grande. Porque já não é a mesma coisa, tamos aqui, não sozinhas mas tamos que meio a criar uma independência para nós próprias." (P4); "não parte das outras pessoas, parte da maneira como eu reajo e o meu cérebro reage a situações (…) eu interpreto certas situações que me deixa em baixo muitas vezes. (…) que não aconteceria com outras jovens" (P9)

Dimensão I.III: Afetos negativos- **na escola**

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Aulas/ensino (6) **Critérios:** verbalizações que apontam para desmotivação, incompreensão e desinteresse dos professores e excesso de trabalhos	1.1. Desmotivação (1) Critério: verbalizações que expressam infelicidade por ir às aulas e falta de vontade	"ter de ir às aulas (…) aquilo é muito deprimente, eu não gosto nada, faz-me depressão profunda (…) fico lá sem fazer nada (…) Então se elas me dessem um telemóvel, eu ia e ficava no telemóvel, mas não tinha falta (…) como eu sou esperta, eu se estudasse conseguia ter boa nota, por isso não precisava de tar com atenção nas aulas, porque aquilo dá-me depressão (…) eu não vou motivada para nenhuma aula (…) eu não gosto de tar lá, não gosto. (…) Mas a sorte é que as professoras gostam de mim porque eu sou muito querida, muito simpática. Então eles deram-me todos 8 (…) isto é muito bom. (…) agora é só aumentar. (…) aconteceu montes de coisas este ano e eu (…) não me está a apetecer agora (…) O que me apetece é divertir-me e depois para o ano sim começar a fazer as coisas como deve de ser. Divertir-me para me esquecer dos meus problemas, é isso que eu faço." (P2)

1.2. Incompreensão/desinteresse dos professores (4) Critério: verbalizações que apontam para o descontentamento com alguns professores, falta de reconhecimento do esforço, de envolvimento e incompreensão	"às vezes quando me corre mal as coisas e os meus professores ralham comigo e eu fico um bocado reticente (…) a minha vida toda as pessoas sempre corrigiram coisas que às vezes eram mínimas, não souberam falar, era logo aos gritos (…) nem todos os meus professores são iguais, claro que não. Mas há uns que tipo começam mesmo a gritar (…) depois já não estou a perceber, e começo a ficar nervosa e depois já não consigo fazer mais nada" (P5); "os professores, porque por mais que a gente se esforce eles não dão valor a gente se esforçar (…) se me esforçar vou ter a mesma nota do que uma pessoa não se esforçar, para eles é tudo igual, é uma nota e pronto tá dado. (…) sempre fui uma menina de ter boas notas e vim para cá com 18 e 19, e hoje em dia tenho 12 e 13. E eu continuo a estudar imenso" (P8); "quando os professores também não são muito compreensíveis (…) a gente já estão esgotados e ainda continuam ali a insistir para a gente fazer mais uma coisa, e isso (…) parece que é sempre ali ao pontinho, mas às vezes também podiam ser um bocadinho mais liberais" (P10); "Se eu achar que algum professor ou que alguém está a ser injusto com outra pessoa ou comigo fico triste. Se achar que não estão a cumprir com a ética do trabalho deles ou que (…) não sabem ser professores, não sabem ensinar, não têm empatia (…) pronto, fico… eu não sinto tantas vezes tristeza, é mais frustração e irritação (…) tenho muitos, muito bons professores, mas depois quando eu tenho um mau professor, sempre que tenho aulas com aquele professor eu fico tipo: que chato, esta pessoa podia ser melhor (…) quando eu digo não saber ensinar, esse conceito não existe propriamente, mas é mais no sentido de não se esforçam para fazer bem o trabalho deles (…) sabem que ninguém está a ouvir e não querem saber, pronto. (…) é um bom lema para a vida, se os outros é que

		estão incomodados, eles é que não ouvem problema deles. Só que quando se é professor, isso é problema nosso" (P11)
	1.3. Excesso de trabalhos (1) Critério: verbalizações que expressam infelicidade ou tristeza quando existe uma carga muito pesada de trabalhos	"Muitos trabalhos, quando tenho muito trabalho para fazer" (P10)
2. Sentimento de inferioridade (2) **Critério:** Verbalizações que apontam para um sentimento de inferioridade quando se comparam com outros		"Quando eu me começo a comparar com outros alunos (…) um nível de inteligência, um nível de capacidade, de conseguir fazer certas atividades e eu tenho um pouco de dificuldade, e eu começo a duvidar de mim mesma" (P3); "outra coisa que me deixava bastante triste e nervosa era ver a capacidade que eles tinham de absorver conhecimento. Eles estavam sempre a escrever, escreviam muito rápido, anotavam coisas e faziam perguntas e eu não tava a conseguir acompanhar o mesmo raciocínio e o ritmo que eles estavam a levar e isso fazia-me sentir inferior. (…) mas eles nunca me trataram diferente." (P9)
3. Relações com outros (5) **Critério:** verbalizações que indicam centradas em características ou situações do sujeito e dos outros que conduzem a um circulo social restrito ou mais alargado		"no meu ambiente escolar eu sou um pouco mal falada até, enfim, as pessoas devem ter uma visão completamente errada sobre mim por conta de certas pessoas que tiveram atrito comigo e enfim, devo passar uma imagem que não é minha e meu ciclo social é mais fechado e isso me deixa bem mal também (…) eu moro aqui mas eu queria deixar essa coisa privada para mim mesma (…) é um assunto muito delicado para mim (…) esse assunto se veio à tona na escola, então todo o mundo olha para mim (…) devem olhar para mim como se eu fosse mais estranha pelo facto de eu ser de uma instituição (…) As pessoas hoje em dia não têm muito seriedade e caráter para lidar com pessoas

diferentes, com situações diferentes, com vivências diferentes (…) me tratam diferente" (P3); "Tive que me adaptar alguns meses [à escola] e às pessoas. Acabei por me adaptar, por conhecer pessoas novas mas (…) não me entrego totalmente, nem confiança, nem mostro realmente logo quem eu sou. Há certas pessoas que me dou melhor, outras não (…) É só para concluir os meus estudos, para ter um futuro mais estável e conseguir melhor oferta de emprego ou conseguir candidatar-me a um melhor emprego (…) considero que não tenha que estar lá totalmente presente para as pessoas, mas sim para focar-me realmente naquilo que eu quero (…) Talvez porque tenha sido uma nova fase e uma nova escola, sinto que não é como se eu tivesse com as outras pessoas que já conhecia. Aquelas pessoas não me conhecem há tanto tempo (…) sinto que não preciso de me entregar totalmente (…) sei que elas um dia podem-me falhar ou algo do género, como já me fizeram, e sinto que mais vale não entregar tudo do que entregar tudo de uma vez." (P4); "não gosto muito de confiar nas pessoas por ter medo de ser magoada" (P5); "Algumas situações com os colegas… de resto não é mais nada (…) muito raramente. Mas acontece [situações com os colegas]" (P6); "As pessoas às vezes são muito crianças e são muito aborrecidas e eu não estou disposta a fazer amigos, por agora. (…) Porque não estou numa situação para fazer amigos, eu estou aqui para acabar a escola e fazer a minha vida (…) Eu sou uma pessoa alegre, dou-me com as pessoas facilmente, mas nem sempre estou disposta a conhecer novas pessoas (…) tenho dificuldade em fazer amigos, coisa que eu não tinha antes (…) também estou aqui há pouco tempo" (P7)

4. Restrições do lar (1) **Critério:** verbalizações relativas às regras e horários da instituição		"por acaso tinha a ver um bocado com a casa [instituição] (…) sentia que não podia frequentar tanto as praxes ou não podia sair tantas vezes como os meus colegas faziam (…) fazia-me sentir triste (…) tinha a sensação de ser diferente dos outros" (P9)

Tema II. Bem-estar psicológico

Dimensão II.I: Relações com os outros

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
	Perceção das relações com os outros	
1. Relações positivas abrangentes (4) **Critério:** verbalizações cuja ideia central é a de que existe uma relação com ausência de problemas, necessidade de agradar, capacidade de adaptação e ânimo/alegria		"positivas, são boas (…) não ouvi queixas minhas, dos meus comportamentos com as pessoas. Eu sou uma pessoa que brinca muito, mas quando sei que a pessoa já não está confortável com as minhas brincadeiras, paro logo a minha brincadeira e peço e peço desculpa à pessoa" (P1); "Eu dou-me bem com toda a gente (…) dizem-me que eu consigo dar-me bem com toda a gente, não interessa quem seja (…) isto é a única coisa que eu sei que (…) tenho mesmo (…) Porque eu gosto de agradar às outras pessoas (…) eu consigo me moldar às personalidades das pessoas (…) A X cá de casa [colega de instituição]. (…) Ela é mais fechada, é mais no seu canto e eu consigo me dar bem com ela, tipo houve uma altura que eu e ela andávamos bue *besties* porque eu consigo saber como é que ela é. Ela abre-se mais quando está intimidada" (P2); "Bem (…) relaciono-me (…) bem com as pessoas (…) Eu sinto mais que no meu canto cá em casa, tipo lá fora parece que eu consigo dar-me com toda a gente (…) Sim, eu também gosto de estar no meu canto, mas também não gosto de estar sozinha

(…) posso não estar a falar nada, só estou ali, porque eu quero a companhia deles" (P5); "Boas (…) Nunca tenho problemas com ninguém, tento sempre ter amizades fixes." (P6)

2. **Relações positivas seletivas (8)**

Critérios: verbalizações que apontam para aspetos situacionais, dependendo do grupo de pares ou do outro, da personalidade, disponibilidade e seletividade

"eu consigo tipo ir dependendo da personalidade de cada pessoa." (P2); "Depende dos outros (…) não sou completamente igual com toda a gente (…) tenho pessoas mais próximas que eu consigo lidar (…) é porque eu já tenho ali muito tempo de conhecimento (…) mas de um modo geral, para pessoas que eu não conheço, acho que sou mais fechada (…) não dou muita abertura, mas ao mesmo tempo estou disponível" (P3); "não sou uma pessoa de me dar logo com as pessoas, vou conhecendo, vou ganhando confiança. (…) não tenho um grande conjunto de pessoas conhecidas (…) é só mesmo de passagem (…) aquelas pessoas que conheço já há mais tempo obviamente que me entrego muito mais, tenho muito mais confiança com essas pessoas. Aquelas que não vou conhecendo ou que vou tentando conhecer é… por conhecer e sermos amigos ou algo do género, mas não sou aquela pessoa de ter assim um grande grupo de amigos, a não ser que seja um grupo de amigos que já conheço há muito mais tempo (…) Mas sou uma pessoa totalmente disponível para conhecer novas pessoas, amizades e… gosto de comunicar bastante com as pessoas (…) há certas coisas que prefiro guardar para mim (…) não há nenhuma miúda que eu não me deia aqui na casa, mas obviamente que há pessoas que gosto mais e me dou mais, de falar com elas, apesar de me dar com todos em geral. (…) varia muito a minha forma de lidar com cada pessoa, porque cada pessoa também é diferente." (P4); "Boas (…) sou uma pessoa até amigável (…) sou uma pessoa muito alegre, sei meter os outros felizes, sei quando tipo tenho razão ou

não, sei dar conselhos aos amigos (…) dou-me bem com toda a gente" (P7); "Boas (…) Porque eu sou uma pessoa tranquila, não tenho assim muita dificuldade de me aproximar de pessoas. Desde que me deem o meu espaço por mim tá tudo bem. (…) Eu gosto muito de falar com as pessoas" (P8); "sinto que há dois, duas maiorias (…) ou em me consigo relacionar muito bem com as pessoas ou eu relaciono-me bem com as pessoas durante um período de tempo e depois passo-me a relacionar mal e a coisa nunca corre muito bem (…) tem muito a ver com as vivências de cada um (…) há pessoas com quem eu consigo estabelecer uma ligação mesmo a pessoa tendo passado uma coisa parecida aquilo que eu passei. E há outras que não consigo (…) aquilo que ela passou deu-lhe uma experiência diferente. (…) Deu-lhe um *mindset* diferente em relação ao meu. (…) uma amizade no início pode ser muito enriquecedora, pode-lhe fazer muito bem, mas a partir de certo ponto não o faz (…) não é obrigada a nenhum ponto a manter uma relação com alguém que não lhe está a fazer bem." (P9); "Boa (…) sou uma pessoa sociável, também não sou antipática, converso com toda a gente (…) acho que é conversas boas e uma ligação boa" (P10); "Boas (…) Porque eu tenho tendência a pensar antes de falar. (…) valorizo as relações que acho que tenho que valorizar, então acabo por ter boas relações (…) só tenho relações com pessoas com quem eu me identifico, ou se eu não me relaciono muito com quem eu não me identifico é bom para as duas pessoas, porque estou a valorizar o tempo das duas pessoas. Não faz sentido eu não ter uma relação com quem eu não gosto muito, com quem eu não, com quem não me agrega, a quem eu não consigo agregar muito. (…) Mas eu respeito toda a gente" (P11)

Dimensão II.II: Domínio do ambiente

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Aspetos melhor geridos (13) Critério: verbalizações que apontam para relações com os outros, Perceção de domínio e emoções	1.1. Relações com os outros (5) Critério: verbalizações que apontam para confiança, aprendizagem, comunicação, preocupação, conselhos, conforto, apoio e determinação	"Eu saber quem é que eu devo ser amigo e quem é não eu devo ser amigo (…) eu sei que tou apresentada a toda a gente, mas ao mesmo tempo eu sei em quem é que eu devo confiar e em quem é que eu não devo confiar. Porque eu posso-me dar bem com aquela pessoa, mas não lhe vou contar as cenas. E posso confiar nesta pessoa e vou-lhe contar as cenas porque sei que ela não vai espalhar. Então eu sei gerir em quem é que eu devo confiar (…) toda a minha vida tive que aprender se eu podia confiar nesta pessoa, se eu podia confiar naquela pessoa (…) eu comecei a perceber como é que era" (P2); "acho que é mais a parte de falar com as pessoas, comunicar com as pessoas e tar lá com elas. (…) gosto bastante de falar com as pessoas, mas tenho certos momentos e certas alturas que não me consigo abrir, não consigo estar abertamente com as pessoas e falar totalmente (…) gosto bastante de alertar as pessoas, assim como já me alertaram e passar a palavra, porque acho que é importante. Assim também como as miúdas aqui da casa. (…) quando se passa alguma situação que nós vimos que já aconteceu connosco ou coisa básicas, nós tentamos sempre alertar para que ela não faça aquilo ou não faça isso, porque já aconteceu connosco (…) O que nós sabemos que já passámos por isso, tentamos alertar e dizer para não fazer isso ou para fazer de outra maneira." (P4); "Acho que consigo gerir melhor tudo… (…) As amizades (…) Porque os amigos está praticamente sempre tudo bem" (P6); "apoiar as pessoas, um exemplo, eu sou boa a dar conselhos para os outros, mas para mim 0 (…) [Quando eu meto uma coisa na cabeça, e acho que eu estou certa, eu tenho que ir ao fim, tenho que ter razão com aquilo, porque eu sei que tou certa] dou as minhas

		explicações válidas e concretas, então a pessoa depois consegue sempre compreender o meu lado (…) Vou dar um exemplo: eu sei que nessa casa acontece muitas injustiças, estou dando um exemplo, e eu sei que aquilo está injusto e eu quero lutar também pela minha justiça, pelo meu lado, mas nessa casa é complicado de nos perceberem, mas a mim eu faço de tudo para me perceberem, tá a enteder? E no fim ao cabo compreendem-me e muitas das vezes, com as coisas que eu falo, acaba refletindo-se nas outras meninas, nas outras pessoas." (P10); "porque se eu sei gerir as minhas emoções, eu sei gerir mais ou menos também as minhas relações né." (P11)
	1.2. Perceção de Domínio (6) Critério: verbalizações que apontam para estudos, organização, determinação e aspetos não especificados	"Organização. (…) Isso é só às vezes, não é sempre, mas eu gosto sempre de manter uma coisa organizada, de manter tudo em ordem porque só assim consigo pensar melhor, fazer as coisas melhor, é isso." (P3); "É como eu já tinha dito, eu deixo as coisas acontecerem. Se as coisas aconteceram bem, boa, ao menos consegui. Se elas correrem mal eu volto a tentar e faço da maneira certa. Às vezes eu sou muito teimosa, as pessoas avisam-me da maneira certa, só que eu vou lá e quero mesmo bater com a cabeça para aprender as coisas" (P5); "fazer quadros (…) fazer as coisas bem" (P7); "Imagine se for uma coisa que eu não saiba ok, mas uma coisa que eu saiba fazer, eu faço à minha maneira, não gosto que se estejam a meter "ah faz assim" não tipo, eu tenho a minha maneira de fazer as coisas." (P8); "eu consigo gerir melhor acho que tem muita a ver com o meu processo na escola, sempre tive boas notas, sempre consegui ter um bom plano de estudo, sempre consegui estudar. (…) sempre tive a capacidade de aprender sozinha e há coisas que gosto de fazer que eu aprendi sozinha a fazê-las e sinto que nisso tenho

		uma boa capacidade. (…) Eu acho que escola e estudar sempre foi o meu refúgio, era aquilo em que eu me refugiava. Então acho que foi por isso que eu consegui aprender tão bem e passar por este, o processo escolar com boas notas e com bons resultados." (P9); "Quando eu meto uma coisa na cabeça, e acho que eu estou certa, eu tenho que ir ao fim, tenho que ter razão com aquilo, porque eu sei que tou certa e se alguém me disser que não, tenho que tar certa na mesma. (…) Porque depois eu consigo sempre o que eu quero (…) Se eu não tiver razão nem vou, eu tenho que ter razão." (P10)
	1.3. Emoções (2) Critério: verbalizações que apontam para a gestão das emoções	"Acho que lidar [com pensamentos], sentimentos, emoções, atitudes não é uma coisa que eu consiga controlar 100% do tempo, mas estou sempre ali racionalizando tudo e tentando racionalizar tudo, mas mesmo assim, não consigo 100% do tempo." (P3); "Olhe é a mesma coisa. É a mesma resposta para os dois. (…) As emoções. Porque eu racionalizo muito as coisas. Claro isto depois reflete-se em eu saber gerir outros aspetos né, [porque se eu sei gerir as minhas emoções, eu sei gerir mais ou menos também as minhas relações né.] (…) eu sei gerir as minhas emoções sim, mas também é a coisa mais difícil de gerir. É a que eu consigo gerir melhor, mas a mais difícil ao mesmo tempo. (…) Talvez por ser a mais difícil de gerir é que eu giro melhor, é porque eu penso é tão difícil então eu trabalho muito nisto, se é o que eu mais trabalho é o que eu sou melhor." (P11)
2. Estratégias de gestão emocional (3) **Critérios:** verbalizações que apontam para estratégias de gestão emocional	2.1. Afastamento (1) Critério: verbalizações que apontam para a utilização da estratégia de *coping* de evitamento	"não gosto falar sobre coisas que me magoam ou já me aconteceu. Não gosto de falar sobre assuntos frágeis (…) eu acho que eu sou aquele tipo de pessoa que finge que é forte, mas não é forte lá no fundo, tá a entender? Ou seja, escondo a minha fraqueza e mostro a minha… a minha carapaça" (P1)

	2.2. Expressão física (1) Critério: verbalizações que apontam para a utilização da estratégia de *coping* de confronto	"um exemplo, quando eu estou com raiva eu acho que não consigo guardar e ficar quieta, eu preciso de bater em alguma coisa (…) para conseguir ficar mais aliviada" (P10)
	2.3. Distração (1) Critério: verbalizações que apontam para utilização de música como forma de restabelecer bem-estar , em momentos de tristeza ou distração	"área da música (…) Gosto muito de ouvir música, de aprender novas culturas, novas músicas para além da minha cultura né, que eu adoro a minha cultura, mas isso não me tira o facto de que goste de outras culturas de outros países. (…) Lido melhor com as coisas com a música (…) gosto de ouvir música nos meus fones tá a entender. Seja trabalhos, tristeza… e gosto de ouvir música, dançar, cantar… com os meus fones. Ou seja, depois de ouvir música fico melhor. (…) Como se tirasse a minha tristeza do meu corpo." (P1)
3. Aspetos pior geridos (16) **Critério:** verbalizações que apontam dificuldades na gestão de emoções, pensamentos e comportamentos	3.1. Emoções (6) Critério: verbalizações que expressam dificuldades em lidar com agressividade, ansiedade e emoções diversas como raiva, tristeza, frustração e cansaço	"Acho que lido piormente com a agressividade, com coisas de raiva, situações de tristeza (…) Acho que é uma coisa que eu venho a lidar aos anos, não só o meu pai é assim, nunca ou raramente vi o meu pai a chorar. Em toda a minha vida só vi o meu pai a chorar 3 vezes. (…) Não, 4 e acho que capturei essa, como é que vou explicar? Capturei essa atitude dele e transferi-a a mim mesma (…) Como via que o meu pai era muito durão, era muito grande, era um homem assim ya, quis copiar e fui levando isso." (P1); "o que eu giro pior são as minhas emoções, os meus sentimentos (…) necessidade de controlar as emoções quando eu estou num nível de raiva, quando as minhas emoções falam mais alto, é uma coisa que eu tou tentando equilibrar. (…) Porque sou eu, e eu não me consigo gerir a mim própria." (P3); "Eu não sei gerir nada as minhas dificuldades e as coisas que não sei fazer (…) Porque eu tenho muita dificuldade em muita coisa e quando

eu tenho dificuldade com alguma coisa isso traz-me frustração e traz-me raiva, e às vezes tenho ataques de ansiedade (…) Tipo trabalhos de casa, leituras e isso" (P7); "os aspetos que assim giro pior é a ansiedade, o estar muito cansada (…) depois começo, não consigo estar a processar, começo a irritar-me profundamente (…) a ansiedade é uma coisa que já tenho há muito tempo, mas já consigo controlar melhor, mesmo assim às vezes…" (P8); "alguns dos meus sentimentos que eu não sei gerir (…) e eu acho que não sei gerir a raiva, porque se soubesse gerir se calhar não precisava de bater em nada. (…) Acho que é muita raiva acumulada (…) eu não sei controlar, uma coisa que eu gostava se calhar de conseguir me controlar melhor e não consigo" (P10); "[Olhe é a mesma coisa. É a mesma resposta para os dois. (…)] As emoções. (…) mas depois há emoções especificas que eu não sei gerir (…) [Por exemplo, frustração e disciplina. Não, não existe. (…) eu não tenho, não consigo ter disciplina. Eu também sou muito exigente] (…) [consigo] E com os outros, em todos os sentidos, todos os sentidos. (…) eu sei que as coisas não são preto no branco obviamente, mas eu tenho as regras e (…) o que é bom e o que é mau muito presente na minha cabeça. E é bom ter moral, mas pronto, os meus valores morais se formos muito rígidos com eles é complicado. E então pronto, como eu tenho isso muito presente, às vezes sou muito rígida comigo e com os outros." (P11)

3.2. Pensamentos (2)
Critério: verbalizações que expressam dificuldade em gerir pensamentos

"os meus pensamentos porque eu sempre estou pensando em alguma coisa, a minha cabeça não para e eu acabo por ficar confusa, tomar uma atitude que eu não deveria e enfim fazer tudo errado." (P3); "mas uma coisa que eu sinto atualmente que ainda não consigo gerir muito bem é exatamente, não tanto as minhas

	emoções, mas os meus pensamentos. (…) Em relação aos pensamentos, sinto que não os consigo gerir tão bem, porque é como se fosse um turbilhão de pensamentos e é uma coisa que eu sinto muito, que é muito desgastante, eu nunca consigo parar de pensar. Eu faço meditação e mesmo quando eu estou a meditar não consigo parar de pensar, apenas começo a pensar em coisas mais positivas. (…) Porque nem sempre na minha mente estou sempre a pensar em coisas negativas, mas acabo sempre por estar a pensar em algo." (P9)
3.3. Comportamentos (6) Critério: verbalizações que apontam para dificuldades ligadas a gestão da vida pessoal, assertividade e comportamentos diversos como procrastinação, falta de disciplina,	"O que eu acho que eu giro pior é provavelmente eu quero fazer uma coisa e mesmo que me digam que não, eu vou fazer. Eu não consigo gerir e dizer "Ah não vou fazer porque vai acontecer isto" eu não quero saber só, eu só faço (…) eu acho que sou muito teimosa tá a ver e eu sou tipo quero fazer e vou fazer, porque eu também gosto de viver a minha vida" (P2); "Também tenho muita dificuldade em… enfim cumprir com o que tem que ser feito, por exemplo, diâmetro escolar. (…) Estudar, eu sempre falo que eu vou estudar, mas quando chego em casa não o faço, porque a minha carga é muito pesada e acabo por não fazer, mas chega ao final de semana e também não faço, eu quero descansar, então acabo me sentindo um pouco culpada por causa disso e depois me saio mal na escola e fico me sentindo mais culpada ainda" (P3); "As partes piores, que eu não consigo assim gerir muito muito bem, acho que é mais relacionadas a mim, a minha vida pessoal às vezes não consigo geri-la assim muito bem, preciso de um apoio ou de um empurrãozinho (…) lá no fundo consigo sempre me orientar (…) As situações que giro mal, acho que também já vem de (…) comportamentos, há certos comportamentos que eu adotei de comportamentos de familiares

	meus que não queria ter adotado e acabei por adotar esses comportamentos. Outros tento não aprofundar (…) porque não é algo que eu queira para a minha vida pessoal e para mim." (P4); "Conversas (…) porque tenho receio das pessoas não me aceitarem às vezes (…) Eu tenho medo é que as pessoas não aceitem a minha opinião (…) Porque eu já disse várias vezes a minha opinião e depois as pessoas não aceitam, então para gerar confusões… prefiro às vezes não dizer (…) Só não quero confusões tipo eu só vivo as coisas (…) Se eu tiver confiança para dizer à pessoa, eu dou a minha opinião, se forem pessoas que eu não conheço prefiro não dar opinião" (P5); "às vezes sou muito teimosa e também às vezes queria ser menos e não consigo, porque já é o meu feitio…" (P10) "Por exemplo, frustração e disciplina. Não, não existe. (…) não consigo ter disciplina. Eu também sou muito exigente, mas é difícil ter disciplina." (P11)
3.4. Problemas familiares (1) Critério: verbalizações que envolvam problemas com família	"Os problemas com a família (…) com a família né, como são família quando há alguns problemas fica um bocadinho complicado resolver. Não sei explicar muito bem…" (P6)
3.5. Pressão (1) Critério: verbalizações que apontam para frustração e desejo de autonomia	"a pressão, odeio que me pressionem, que, epá não não consigo (…) A pressão porque (…) começo-me a irritar (…) depois começo a não conseguir tar a pensar como deve de ser (…) e a pressão é uma coisa de tarem-me a dizer ou dizerem-me assim "tens que fazer isto, isto e aquilo" eu sei que tenho que fazer. Imagine se for uma coisa que eu não saiba ok, mas uma coisa que eu saiba fazer, eu faço à minha maneira, não gosto que se estejam a meter "ah faz assim" não (…) eu tenho a minha maneira de fazer as coisas." (P8)

Dimensão II.II: Domínio do ambiente- futuro

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Estudos (10) **Critério:** inclui verbalizações que apontam para estudo, empenho e esforço		"Estudar bem (…) Estudar árduo e duro, sim e tirar o curso que devo tirar, que é os direitos. Acho que vai ser difícil, vai. É complicado, mas se me esforçar consigo conseguir." (P1); "posso estudar (…) ir para a universidade, focar-me (…) é isso que eu vou fazer, este ano principalmente eu ainda vou à escola (…) vou ver se consigo passar" (P2); "Me empenhar, me esforçar, levar a vida mais a sério." (P3); "Dedicar-me primeiramente aos estudos (…) e estar totalmente concentrada naquilo que realmente quero." (P4); "Sonhando (…) Trabalhar nisso. Acho que as pessoas só conseguem as coisas se se esforçarem nelas" (P5); "Estudar… (…) por acaso é uma das coisas que gosto." (P6); "Ter desempenho e estudar mais, e acabar a escola e é isso." (P7); "Trabalhar. Trabalhar [na escola]" (P8); "[para entrar na universidade, o que tinha que ser feito já está feito. (…) atualmente é só esperar por setembro, pelas inscrições em agosto.] (…) Posso (…) talvez voltar a fazer um exame para conseguir uma melhor nota, para talvez conseguir entrar em outro curso que eu tenho mais interesse na altura (…) Acho que é só aguardar" (P9) "Tenho que estudar muito (…) Estudar [e arriscar.]" (P11).
2. Trabalho (3) **Critério:** verbalizações que expressam o desejo de independência no que diz respeito ao emprego e liberdade financeira		"acho que nunca ninguém deve trabalhar numa coisa que não gosta, porque nunca vai estar bem." (P5); "Trabalhar, preciso de trabalhar [e encontrar alguém]" (P10); "[Estudar] e arriscar. (…) ganhar bem não é difícil, acho eu. Mas ganhar bem e ter liberdade é complicado. Então eu acho que (…) em qualquer momento da minha vida tenho que fazer uma escolha arriscada, tipo deixar o

		trabalho ali mais seguro das 9h às 5h para outra coisa mais exigente, mas com mais liberdade, mas logo se vê (…) Mas é isso, dinheiro e liberdade" (P11)
3. Constituir família (1) **Critério:** verbalizações que expressam a vontade de constituir família e a necessidade de autonomia		"encontrar alguém que queira construir uma família comigo (…) porque eu quero uma família, eu não consigo fazer uma família sozinha, preciso de alguém. Mas também está difícil. (…) Acho que quando eu sair daqui [instituição] é que vou conseguir (…) eu sou uma pessoa muito "apegada às outras" e eu sei que se eu tiver namorando, o meu namorado vai precisar de mim (…) um dia tá mal e vai precisar de mim, eu não vou poder ir ter com ele assim que eu queira (…) sinto-me incapaz, porque eu gosto de estar ali ao pé da pessoa quando a pessoa precisa de mim." (P10)
4. Desenvolvimento pessoal/autocuidado (2) **Critério:** verbalizações que expressam valorização pessoal		"dedicar-me a mim" (P4); "pensar mais em mim, cuidar mais de mim e não tanto nos outros. Eu foco-me muito nos outros "aí os outros" e depois eu fico sempre para trás e acho que isso também é um aspeto que eu tenho que melhorar um bocadinho." (P8)

Dimensão II.III: Crescimento pessoal

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Existência de aspetos a melhorar (8) **Critério:** verbalizações que expressam a existência de aspetos a melhorar em si		"Sim" (P3); "Muitos, sim" (P4); "Acho que é esse aspeto mesmo da família [problemas]" (P6); "Sim sim" (P7); "Hmhm (…) Sim" (P8); "Sim." (P9); "Ai, sim" (P10); "Ai sim" (P11)
2. Inexistência de aspetos a melhorar (3)		"Não" (P1); "Hm… não sei… tipo eu não gosto muito de como eu sou, mas ao mesmo tempo gosto, tá a perceber? É aquela cena… por mim não sei. É que eu não gosto, mas gosto de mim

Critério: verbalizações que expressam a inexistência de aspetos a melhorar em si		ao mesmo tempo então eu acho que não mudaria nada em mim, é isso." (P2); "Não. Acho que não (…) Eu acho que estou bem da maneira que estou" (P5)

Dimensão II.III: Crescimento pessoal

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Presença de aspetos a melhorar (19) **Critério:** verbalizações que apontam para aspetos a melhorar como o estudo, comportamentos, saúde mental, auto-imagem, relações com outros e familiares, gestão das emoções e aspetos de personalidade	1.1. Estudo (1) Critério: verbalizações que apontam para o foco na escola	"Se calhar só a minha cena na escola (…) convinha que eu me focasse. (…) Então isso da escola eu até quero" (P2)
	1.2. Comportamentos (3) Critério: verbalizações apontam para pressão dos pares bilateral e disciplina	"Acho que devo mudar alguns comportamentos que tenho desnecessários e infantis com algumas pessoas, mas tirando isso acho que me dou bem com todo o mundo (…) acho que ainda sou uma criança" (P1); "Responsabilidade, compromisso. (…) Porque é o que todo o profissional de turismo deve ter" (P3); "Ter mais disciplina, procrastinar menos." (P11)
	1.3. Saúde mental (5) Critério: verbalizações que apontam para a valorização da saúde mental, procurando evoluir com um estilo de vida tranquilo e saudável	"eu poderia melhorar em parar de consumir [(…) não são cenas que eu queira] (…) E se eu parar de consumir, eu gosto, eu não sou viciada está a ver? Mas eu gosto da sensação de vez em quando então tipo… *Why*… toda a gente, até os polícias fumam uma ganza de vez em quando, qual é problema de eu fumar uma ganza de vez em quando? Não estou a ver o problema" (P2); "a cabeça, também a nível mental (…) Para evoluir, tipo não dá para querer ficar parada sempre. Eu sinto que eu tou parada, que não evoluí nada" (P3); "Pronto, a ansiedade (…) quero melhorar." (P8); "A minha saúde mental… acho que principalmente a saúde mental. (…) considero agora que é muito importante estar com uma mente sã, [porque é muito mais fácil chegar aos meus objetivos se tiver tranquila, se conseguir gerir as minhas emoções

	e se conseguir reagir a situações novas de uma forma mais calma.] Acho que é muito mais fácil e levasse uma vida mais tranquila." (P9); "[Ter mais disciplina, procrastinar menos.] (…) melhorar a minha relação com a comida, que eu como muito emocionalmente (…) tou ansiosa como. (…) Porque são esses os aspetos que neste momento condicionam mais a minha vida. (…) Ou o meu bem-estar claro. (…) eu passo uma semana stressada, a forma que eu percebo que estou stressada ou estou ansiosa é porque eu só penso em comida. (…) tenho que tar sempre a comer e não tenho fome, lá está, é emocional, não é uma fome real. E eu quero tar sempre a comer (…) depois eu sei que não posso fazer isso. (…) Estou ansiosa quero comer, mas depois sei que não posso comer então fico ainda mais ansiosa" (P11).
1.4. Auto-imagem (4) Critério: verbalizações que apontam para apontam para aspetos a melhorar como aparência física, comparação com os outros, sentimento de inferioridade e valorização pessoal	"Fisicamente, pela aparência física (…) eu vejo as outras garotas, são tão diferentes, são tão inteligentes (…) sabem conversar, têm conversas interessantes, conversam com mil gajos na dm e eu fico ok, não sei (…) Porque eu tou aqui (…) mas acho que não agrado a todo o mundo" (P3); "Também relativamente a mim própria a autoestima e cuidar mais de mim, ter amor próprio… acho que passa mais por aí. (…) agora é o momento de parar e pensar só em mim e agora dar um tempo, e acho que primeiro eu e depois dar oportunidade às outras pessoas." (P4)
1.5. Relações com outros (1) Critério: verbalizações que apontam para a gestão da vida pessoal e estilo de relações	"A minha vida pessoal, a forma de me relacionar com outras pessoas em aspetos mais íntimos (…) relacionar-me com outras pessoas (…) porque já houve certas situações aqui que passei em casa, também com pessoas de fora que me relacionei e que não correram muito bem." (P4)

1.6. Relações familiares (1) Critério: verbalizações que apontam para a melhoria das relações familiares	"Acho que é esse aspeto mesmo da família (…) Conviver mais com eles e quando há problemas conseguir resolvê-los, porque quando há problemas eu fujo dos problemas (…) Acho que é pelo bem da família e pelo meu" (P6)
1.7. Gestão das emoções (2) Critério: verbalizações que apontam para o controlo da raiva, stress, nervosismo e disciplina	"a maneira como eu às vezes controlo a raiva e isso (…) Porque sou uma pessoa muito stressada (…) E não consigo [gerir melhor alguns conflitos] (…) na maneira como às vezes trato as pessoas, a maneira como ajo de cabeça quente" (P7); "acho que às vezes devia ser mais calma com certas situações, porque eu depois passo-me logo (…) tipo é que não há meio termo, ou é 8 ou 80. (…) eu encho muito e depois chega a uma altura que vai tudo. (…) depois eu sou bue nervosa com as coisas e depois (…) isso irrita-me. As pessoas estarem a dizer e não ser ou qualquer situação assim (…) Acho que reagir também um bocadinho, parte tudo de não ser tão explosiva" (P8); "porque é muito mais fácil chegar aos meus objetivos se tiver tranquila, se conseguir gerir as minhas emoções e se conseguir reagir a situações novas de uma forma mais calma." (P9)
1.8. Aspetos de personalidade (3) Critério: verbalizações que apontam para a maneira de ser, procurando ser uma pessoa melhor	"A minha maneira de ser (…) tenho dificuldade às vezes em ser uma pessoa melhor, mas já sou, mas tenho dificuldades em ser um bocadinho (…) a maneira como às vezes não faço as coisas que tenho que fazer como deve ser e sou muito preguiçosa" (P7); "quero deixar de ser um bocadinho menos preguiçosa. Também um bocadinho menos chata, um bocadinho menos mandona, um bocadinho menos de tudo. Tudo o que é a mais é um bocadinho a menos (…) um bocadinho menos refilona também. Menos impaciente também, tenho que ter paciência porque eu também sou uma pessoa impaciente. (…) Porque depois eu vejo que isso

se reflete nas outras pessoas e também reflete na minha vida certos aspetos e não vale a pena." (P10); "Ser menos exigente comigo e com os outros. [Porque são esses os aspetos que neste momento condicionam mais a minha vida. (…) Ou o meu bem-estar claro.]" (P11)

2. **Ausência de aspetos a melhorar (3)**

Critério: verbalizações que apontam para satisfação no momento com a vida

"Acho que assim estou bem e tenho o meu tempo para crescer e melhorar. Por isso não estou com pressa de mudar a minha aparência ou o estilo do meu vestuário. Não estou com pressa para nada na minha vida, acho que tudo o que eu quiser mudar ou ser, vai vir por acontecer. (…) acho que assim estou melhor. [Acho que devo mudar alguns comportamentos que tenho desnecessários e infantis com algumas pessoas, mas tirando isso acho que me dou bem com todo o mundo (…) acho que ainda sou uma criança] (…) Com 14 anos acho que ainda sou uma criança, por isso não tenho muito com que me preocupar. Acho que a única coisa que tenho de me concentrar é a escola." (P1); "podia melhorar em comportar-me como deve ser mas (…) não são cenas que eu queira (…) Porque se eu me comportar, quer dizer que eu vou ter de chegar a horas, quer dizer que eu não posso me divertir. (…) ia mudar muita cena na minha vida e eu gosto da minha como ela tá né. Porque tipo para eu chegar, imagine as raparigas que estão aqui há mais tempo ou as que não estão há mais tempo, mas que se portam como deve de ser, elas têm 4 horas de saída todos os dias, mas até eu chegar aí vou ter de perder montes de cenas. Depois os meus amigos vão todos falar sobre cenas que fizeram e que eu não tava lá (…) depois vou-me começar a sentir à parte e depois vai ser triste para mim porque eu gosto do meu grupo de amigos e sinto-me integrada, e depois vou-me sentir desintegrada" (P2) "eu já estive pior da maneira que eu estou

		agora, agora até estou muito melhor, mas tipo no geral, eu só vou deixando as coisas acontecerem e se fizer faço, se não fizer não faço (…) faço as coisas à medida que as coisas estiverem a ser feitas. (…) Eu prefiro não pensar para as coisas não correrem mal, porque eu quando começo a pensar muito numa coisa as coisas geralmente, vou pensar para o lado negativo, então elas correm mal. Então prefiro não pensar nelas." (P5)

Dimensão II.IV: Propósito de vida- presente

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Família (2) **Critério:** verbalizações que expressam preocupações familiares		"que a minha mãe consiga um trabalho melhor daquele que ela tem, que consiga pagar as contas enquanto eu esteja cá" (P1); "Eu quero voltar para casa dos meus pais, mas com mediações e tal, que é para eles não me agredirem outra vez" (P2)
2. Estudos (7) **Critério:** verbalizações que expressam envolvimento na escola, excelência e concluir os estudos	2.1. Envolvimento (3) Critério: verbalizações que apontam para uma melhoria com a relação escolar, responsabilidade, compromisso	"que eu consiga lidar bem com a escola." (P1); "Novamente aquela coisa de ter responsabilidade e compromisso com a vida académica e conseguir me comprometer a isso, parar de procrastinar, conseguir fazer o que eu tenho que fazer" (P3); "Estudar" (P7)
	2.2. Excelência (1) Critério: verbalizações que apontam para conseguir obter bons resultados	"Quero tirar 19 no teste de MACS, no presente, muito. (…) O problema é que ter 19 é muito específico e difícil, então eu preciso de ter 19 porque se não… não tou a cumprir com as expetativas minhas e dos outros. (…) tive 19 nos últimos testes" (P11)
	2.3. Concluir estudos (3)	"Acabar os estudos, concluir o estágio" (P4); "Acabar a escola" (P6); "Quero acabar o meu curso [profissional]" (P8)

	Critério: verbalizações que apontam para o término dos estudos	
3. Autonomia/emprego (6) **Critério:** todas as verbalizações que estão centradas em si. Apontam para o desejo de autonomia, sair da instituição com uma base segura, desejo de tirar a carta de condução e vontade de trabalhar		"arranjar emprego (…) Trabalhar a minha autonomia para que possa sair daqui com uma base e sair, pensar em sair daqui não de mãos a abanar, mas com uma aprendizagem por tudo aquilo que passei aqui, na minha vida, em casa" (P4); "tirar a carta" (P6); "arranjar um trabalho, para sustentar as coisas que eu quero." (P7); "quero tirar a carta e depois ir-me embora daqui. Eu tou a trabalhar mesmo para juntar dinheiro para quando sair daqui ter um bom mealheiro (…) Devagarinho." (P8); "Quero arranjar um trabalho." (P9); "Então é um trabalho (…) conseguir sair daqui para um sítio qualquer, tipo um quarto. (…) Porque eu quero conseguir dinheiro para sair daqui e conseguir me estabilizar lá fora, para conseguir estar estável (P10);
4. Aparência Física (1) **Critério:** verbalizações que apontam para aspetos físicos		"ficar mais bonita, sendo muito sincera, eu tenho bue preocupação com minha aparência física" (P3)
5. Balanço positivo do que já concretizou (2) **Critério:** verbalizações que expressam satisfação até ao momento		"possa ver que consegui realmente aquilo que queria, que era ter um futuro estável, uma vida estável e ser independente." (P4); "Neste momento, eu já conquistei todos os objetivos que eu tinha, que era pelo menos o curso. Neste momento, não tenho mais nenhum." (P5)

Dimensão II.IV: Propósito de vida- futuro

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Emprego (8)		"Ser uma advogada com sucesso." (P1); "ter um trabalho (…) Eu queria trabalhar na PJ. (…) Sim, naquilo de investigar (…) queria

Critério: verbalizações que expressam desejo de trabalhar no futuro, procurando estabilidade e gosto em simultâneo	tirar psicologia ou criminal ou forense (…) para depois investigar os assassinatos, os desaparecimentos, essas coisas bem de filme, porque eu sempre gostei" (P2); "me encaixar na profissão que eu quero. Eu ainda não sei o que eu quero, mas enfim, tou num curso que vai-me encaminhar para um emprego e eu pretendo me encontrar na profissão que eu quero, que eu gosto (…) ter uma renda financeira boa (…) eu estava perdida, sou bem sincera, mas acho que a nível de profissão depois da escola é muito bom, e vai-me dar coisas boas [o curso]" (P3); "Que esteja bem (…) a seguir o trabalho do meu curso (…) acho que é a única coisa. Realmente nunca vou estar mal, porque é uma coisa boa (…) Para mim eu começo a cozinhar e fico bem (…) vou para a cozinha e deixo ali tudo" (P5); "arranjar um trabalho (…) um emprego estável" (P7); "Quero ter um emprego estável minimamente" (P8); "um carro (…) Dinheiro também ajuda, o básico" (P10); "Quero um trabalho em que eu ganhe bem" (P11)
2. Habitação (4) Critério: verbalizações que apontam para o desejo de ter o próprio espaço	"ter o meu espaço" (P3); "Quero uma casa (…) viver ao pé das minhas amigas, dos meus amigos [do local onde morava] e ao pé da minha mãe. (…) Vejo-me com uma casa" (P7); "quero ter uma casinha sossegadinha só para mim" (P8); "Uma casa" (P10)
3. Estudos (4) **Critério:** verbalizações que apontam para o prosseguimento de estudos	"Quero entrar na universidade, [me encaixar na profissão que eu quero. (…) pretendo me encontrar na profissão que eu quero, que eu gosto,] entrar na universidade, passar nos exames" (P3); "acho que pretendo aprofundar um bocado os meus estudos por outra área." (P4); "Entrar para a universidade (…) Ainda estou a decidir, mas acho que quero turismo." (P6); "Voltar para a universidade" (P9)
4. Família (1)	"uma família" (P10)

Critério: verbalizações que expressam o desejo de contruir uma família		
5. Estabilidade (4) **Critério:** verbalizações que apontam para necessidade de estabilidade em geral e da saúde		"No futuro, quero ter uma vida estável (…) ser independente (…) e não precisar totalmente que os outros estejam lá para mim, sendo que posso fazer sozinha e que consigo." (P4); "uma vida normal" (P7); "saúde e está bom já." (P10); "[Quero um trabalho em que eu ganhe bem] e tenha liberdade" (P11)

Tema III. Bem-estar social

Dimensão III.I: Perceção de integração social

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Perceção de integração (11) **Critério:** verbalizações que apontam para a perceção de pertencer e ser aceite		"Ah… sim (…) ninguém me mete à parte, não me sinto à parte, não sinto que não comunicam comigo, por isso acho que estou integrada sim." (P1); "Acho que sim. (…) otimamente." (P2); "Acho que um pouco" (P3); "Sim" (P4); "Sim" (P5); "Sim, sinto" (P6); "Sim (…) até já estou habituada a isto (…) já estou habituada a uma rotina, às regras cá de casa, às pessoas" (P7); "No geral, eu acho que sim" (P8); "Sim, sinto que sim" (P9); "Sim" (P10); "Estou integrada na escola. Aqui…" (P11)

Dimensão III.I: Perceção de integração social – **na sociedade**

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Integração social (8)	1.1. Relacional (4)	"Ah acho que sim (…) eu não acho que tou mal, leva-me a achar que tou bem (P2);"Não sei, sinceramente, não sei… Eu

Critério: verbalizações que expressam integração na sociedade a nível relacional, de aspetos da personalidade e autoestima	Critério: verbalizações que apontam para relações positivas com os outros	acho que estou integrada no geral…" (P5); "Sim… (…) não tenho problemas nenhuns, nem aqui dentro nem lá fora, dou-me bem com toda a gente, tento conviver com toda a gente igualmente" (P6); "Sim (…) Porque toda a gente é agradável comigo, de vez em quando, toda a gente é simpática comigo, toda a gente recebeu-me bem" (P7)
	1.2. Aspetos de personalidade (2) Critério: verbalizações que apontam para boa comunicação e inclusão	"Sim, estou bem também (…) Acho que sou uma pessoa fácil de fazer amizades. (…) com algumas pessoas sou mais conversadora" (P1); "Também… acho que sim (…) acho que não sou uma pessoa que se exclua (…) Não sou uma pessoa que vá a algum lado e me meta num canto ou… não sou essa pessoa." (P8)
	1.3. Autoestima (2) Critério: verbalizações que expressam uma visão positiva de si ou do seu papel na sociedade	"Também [integrada] (…) acho que cada pessoa ocupa o seu lugar na sociedade, mesmo que seja mínimo, para certas pessoas acho que fazemos a diferença." (P10); "Sinto (…) tenho o meu ego e uma autoestima relativamente elevados (…) é difícil ser marginalizada, se as outras pessoas olharem para mim e ficarem do tipo "é convencida", mas mesmo assim isso não nega o meu potencial e alguém vai ver o meu potencial. (…) Sou participativa, sou ativa" (P11)
2. Integração social mista (5) **Critério:** verbalizações que expressam uma perceção social mista, i.e., de integração ou não dependente de fatores situacionais, a visão dos outros sobre si e características pessoais.	2.1. Situacional (2) Critério: verbalizações que apontam para fatores como opinião dos outros si e características do grupo/pares com que o sujeito se está a relacionar	"na sociedade depende (…) a sociedade pode-me ver como uma pessoa completamente diferente se não me conhecer e pode ter várias opiniões diferentes e opostas sobre mim" (P4); "depende muito, há momentos que sim outros momentos que não. (…) depende muito do grupo com quem eu me esteja a relacionar." (P9)

	2.2. Visão dos outros sobre si (2) Critério: verbalizações que indicam a importância de se dar a conhecer na sociedade	"mostrar quem eu sou e não quero que a sociedade me veja como se eu ficasse aquilo que elas realmente acham que sou e não sou. (…) Mais ou menos do género de uma pessoa ter uma opinião sobre mim (…) E se eu me dar a conhecer a essa pessoa, poderá mudar essa opinião" (P4)
	2.3. Características pessoais (2) Critério: verbalizações que expressam características pessoais percecionadas como podendo afetar a sua integração social	"Não muito (…) Novamente complexo de inferioridade (…) Questões financeiras… (…) eu acho que de certa forma até é paranoia minha e não tem nada a ver" (P3); "Tenho características muito próprias e há pessoas que aceitam essas minhas características, outras que não (…) Mas acho que diria que sim ao mesmo tempo diria que não [integrada] (…) sinto que isso me trouxe características diferentes dos meus colegas [família e meio onde cresceu] (…) dou por mim a falar com pessoas e percebo que não tenho nada a ver com eles (…) a minha família tem uma mentalidade diferente de certas pessoas, o que às vezes gera conflitos (…) foi a mentalidade que eu aprendi (…) é um bocado divergente de certos colegas meus." (P9)

Dimensão III.I: Perceção de integração social – **no lar**

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Integração no lar (12) **Critério:** verbalizações que expressam a perceção de existência de integração no lar tendo em conta o tempo na instituição, as relações	1.1. Tempo na instituição (3) Critério: verbalizações que apontam para a importância do tempo na fase de integração no processo de institucionalização	"[como lá fora] como cá dentro acho que estou bem integrada (…) Acho de me sentir integrada vai começando ao tempo, porque as meninas deram o seu tempo para conseguir-me conhecer. (…) começaram a conhecer-me como deve ser" (P1); "Sim (…) Eu acho que é exatamente por tar aqui há tanto tempo

positivas com ooutros, como as colegas		e já ter conhecido tanta gente" (P9); "Sim (…) Por ser a personagem principal dessa casa! (…) porque já estou aqui há 3 anos e acho que sou a "mais velha" que está aqui de tempo (…) já me integrei aqui há muito tempo." (P10)
	1.2. Relações positivas com colegas (9) Critério: verbalizações que expressam relações positivas de convivência	"conhecerem-me a mim e gostarem da pessoa que eu sou, como sou." (P1); "Sim, eu acho que tou bem integrada, dou-me bem com elas todas (…) eu gosto delas todas e ando com elas todas." (P2); "Sim (…) porque pronto eu já estou aqui e isso se tornou a minha casa (…) é só uma questão de convivência com as pessoas." (P3); "já me integram, integro também melhor com elas (…) Acho que também é um bocado a gente ganhar a confiança das pessoas (…) temos que nos habituar a errar e pedir desculpa, porque acabamos por conviver." (P4); "Sim (…) não tenho problemas nenhuns (…) dou-me bem com toda a gente" (P6); "Também [está integrada] (…) [tanto lá fora] como cá dentro integrei-me bem, as pessoas são muito simpáticas" (P7); "Sim (…) sou uma das mais velhas e acho que as meninas (…) as mais novas (…) parece que têm uma certa confiança comigo" (P8); "eu acho que aprender e ter lidado com tantas, com tanta pessoa dita diferente de mim fez-me aprender a lidar melhor com toda a gente, até porque eu sinto que depois de ter vindo para a instituição tenho uma facilidade muito melhor em conhecer (…) pessoas novas" (P9) "tem muitas meninas quando chegam, quando têm assim mais algumas duvidas se calhar vão-me procurar mais a mim porque sabem que eu já estou cá há mais tempo e já sei melhor sobre alguns aspetos" (P10)
2. Integração mista (3)		"acho que se tornam pessoas conhecidas (…) não são aquelas relações com intimidade, mas pronto estão ali (…) de certa

Critério: verbalizações que apontam para uma perceção de integração no lar nem sempre estável em termos relacionais e existindo por vezes em relação a determinados aspetos e outras vezes não. Engloba também ambivalência relativamente à relação com os técnicos.		forma eu ainda vejo como se fossem profissionais [educadores] e, enfim, acho que não vale a pena manter as relações (…) passaram anos estudando sobre isso, têm a própria família em casa." (P3); "Não (…) há certas alturas que as miúdas tipo parece que estão bem, mas outras vezes parece que já não está tudo bem comigo (…) Então acabo por me voltar a afastar" (P5) "Depende. Se for em termos de regras, da rotina sinto. (…) Com as meninas isso é sempre um bocado complicado, porque primeiro o grupo está sempre a mudar, por isso é sempre integrada em relação a que miúdas, e isso muda sempre, então é difícil perceber. (…) depende das pessoas, do grupo (…) as coisas mudam" (P11)

Dimensão III.I: Perceção de integração social – **na escola**

Categorias e critérios	Subcategorias e critérios	Unidades de registo/exemplos
1. Integração na escola (14) **Critério:** verbalizações que apontam para a perceção de integração na escola tendo em conta relações positivas com outros, apoio e concretização de objetivos	1.1. Relações positivas com outros (10) Critério: verbalizações que apontam para relações positivas no contexto escolar e fora do mesmo com os colegas de turma (N=7), professores e funcionários (N=3)	"não me metem à parte, também gostam muito de ligar, saber onde é que eu estou, dizer que é para ir ter com eles depois da hora de almoço, ir ter com eles (…) gostam de mim, gostam da minha companhia (…) aceitaram-me bem por acaso" (P1); "Sim (…) eu conheço toda a gente (…) toda a gente sabe quem eu sou também (…) somos amigos ou conhecidos (…) Eu sei quem é toda a gente então sinto-me integrada." (P2); "Sim. (…) tento-me sempre dar com as pessoas (…) por mais que não as conheça tanto tar sempre lá para as pessoas, ajudá-las (…) Estar disposta a ajudar os outros a conhecer mais a escola, como ela é, o curso também, estar sempre a tentar integrar-me no curso com as

	pessoas, e não tar sempre de parte. Tentar conversar com as pessoas, ver se me consigo também integrar com elas e tar ali também no contexto (…) Não somos assim tão mais próximas, mas o que tivermos para falar e ajudar umas às outras estamos lá todas juntas." (P4); "Sim, com os professores também, com todos [boas relações]." (P6); "Também também [integrada] (…) Dou-me bem com toda a gente." (P7); "Sim [universidade] (…) nunca fui tratada de maneira diferente. E acho que as pessoas sempre quiseram conhecer quem eu realmente era atualmente e não julgar-me pelo meu passado." (P9); "Sim (…) Porque falo com toda a gente, não tenho problemas com ninguém, então acho que… a turma funciona bem e eu também tenho funcionado bem (…) Com os professores sim" (P10); "Super, se há, onde eu me sinto mais integrada na vida é na escola. (…) os meus maiores amigos não estão na escola, mas (…) um terço da nossa vida passamos no trabalho ou na escola. (…) Então literalmente eu preciso de ter amigos na escola (…) É bom ter bons professores, é bom ter bons funcionários, é bom ter um bom cozinheiro na escola" é bom ter bons colegas" (P11);
1.2. Apoio (2) Critério: verbalizações que apontam para a disponibilidade para ajudar os outros, bem como pelo apoio recebido através da escola	"Eu sempre me dei muito bem com os meus professores e com os funcionários da escola. (…) As pessoas mais velhas conseguiam compreender o que se passava comigo. Muitas vezes sem eu sequer ter que dizer, então eu sentia-me mais acolhida e mais resguardada e, de certa forma, mais segura quando tava com pessoas mais velhas, porque sentia que se as outras crianças me tentassem fazer mal, tinha uma pessoa mais velha para me proteger." (P9); Acho que é especialmente importante para nós que estamos numa instituição, porque é um meio de pedir ajuda,

		porque muitas vezes é a instituição que faz, é a escola que faz a sinalização, que ajuda ali no processo. No meu caso foi também um bocado isso. (…) Pessoas, precisamos. Apoio, precisamos. Comida. Literalmente a escola dá tudo. A escola dá tudo, só não posso dormir na escola, mas o resto eu posso fazer tudo (…) Por exemplo, não acontece aqui, mas sei lá, se a instituição fosse um absurdo e me dessem porrada aqui, sei lá, uma coisa assim mesmo absurda. (…) A única forma que eu tinha de pedir ajuda era na escola, muito provavelmente. (…) se precisarem de ajuda vão ter que ir buscar à escola (…) amigos estão na escola, pessoas com quem criem relações, pronto, adultos que possam dar tá na escola. Tá tudo na escola." (P11)
	1.3. Concretização de objetivos (2) Critério: verbalizações que apontam para o estudo como forma de atingir objetivos e integração social	"Sim. (…) Porque sinceramente acho que não me importa as pessoas que estão à volta… Porque é uma coisa que eu queria fazer há muito tempo [curso] (…) como já queria fazer isto, eu não quero saber o que é que está a acontecer à minha volta, prefiro só concentrar-me em mim." (P5); "também é um elevador social, embora cada vez menos mas continua a ser. Pronto e ainda é a melhor forma de subirmos. (…) Conhecimento, sim, precisamos (…) se quiserem subir na vida têm que estudar, tá na escola" (P11)
2. Integração mista (2) **Critério:** verbalizações que expressam uma perceção mista de integração na escola nem sempre estável em termos relacionais.		"Não (…) Ao mesmo tempo que eu falo "ai não tou bem integrada", eu sinto que eu estou integrada e que eu estou ali e que está tudo bem (…) eu só tenho que arcar com as minhas responsabilidades. (…) acho que o meu humor varia muito. É bem altos e baixos, eu posso tar aqui sorrindo e brincando e enfim, e depois me acontece uma coisa má e eu já estou para baixo o resto dia e não consigo ficar do jeito que eu estava antes"

	(P3); "Sim. A minha turma não é nada por aí por além, mas eu dou-me bem como eles. (…) Porque são muitas, porque são muito diferentes, depois cada um puxa para o seu lado, não é uma turma junta (…) é muito separada (…) é sempre muitas confusões, arranjam sempre alguma coisa (…) se acontecer alguma coisa tão-se sempre a acusar uns aos outros. Não é uma coisa tipo unida de a gente dizer "epa fomos nós", não, "foste tu, foste tu". Depois é uma turma que fala muito (…) é um bocado complicado de a gente se unir, porque maior parte nunca tá lá." (P8)