

Habilidades Sociais e Acadêmicas de Crianças e Adolescentes em Instituições de Acolhimento

Jhonathan Roger Levino Alencar da Silva¹

Veronica Aparecida Pereira¹

¹Universidade Federal da Grande Dourados, MS, Brasil. ¹Universidade Federal da Grande Dourados, MS, Brasil.

Millena Lima Donatto¹

¹Universidade Federal da Grande Dourados, MS, Brasil.

Resumo: Considerando que habilidades sociais (HS) podem ser preditoras de bom desempenho escolar e que crianças e adolescentes com longo tempo de permanência em instituições tendem a apresentar dificuldades escolares, buscou-se, no presente estudo, comparar HS, problemas de comportamento e desempenho escolar entre crianças/adolescentes com e sem histórico de acolhimento institucional. Participaram do estudo 36 crianças/adolescentes divididas em dois grupos: G1, composto por 18 crianças/adolescentes de três instituições de acolhimento do interior do estado do Mato Grosso do Sul, e G2, composto por 18 crianças/adolescentes sem histórico de acolhimento e do mesmo contexto escolar; além de seus respectivos docentes. Todos os estudantes responderam a inventários de HS, conforme a idade e ao Teste de Desempenho Escolar (TDE). Os professores responderam a duas escalas: uma de HS e uma de problemas comportamentais. Para o G1, maiores índices de habilidades sociais foram correlacionados a bom desempenho em leitura e problemas de comportamento foram correlacionados a índices mais baixos nos escores totais do TDE. Para o G2, maiores índices de habilidades sociais correlacionaram-se a melhor desempenho em matemática no TDE. Os participantes do G2 perceberam-se mais habilidosos que os do G1, apesar de os professores terem percebido as habilidades sociais de ambos os grupos como semelhantes. Em relação aos problemas de comportamento, os professores indicaram diferenças significativas, com maiores índices para o G1. Os dados sugerem intervenções junto aos professores para que possam reforçar comportamentos habilidosos de seus alunos, favorecer o autoconceito e o desempenho escolar.

Palavras-chave: Crianças institucionalizadas, Acolhimento, Habilidades sociais, Desempenho escolar.

Social and Academic Skills of Sheltered Children and Teenagers

Abstract: Considering that social skills (SS) may be predictors of good school performance and that children and adolescents institutionalized for a long time tend to present school difficulties, this study sought to compare SS, behavioral problems, and school performance in children/teenagers with and without institutional sheltering experiences. The study sample consisted of teachers and 36 children/teenagers that were divided into two groups: G1, which included 18 children and teens from three shelters in the countryside of Mato Grosso do Sul; and G2, including 18 children and teens without history of institutional sheltering and from the same school context as G1. All students answered social skills inventories according to their age and the School Performance Test (SPT). Teachers answered two scales: one for SS and one for behavioral problems. In G1, higher social skills scores were associated with good reading performances whereas behavioral problems were associated with lower total scores in the SPT. In G2, higher social skills scores were associated with better performance in SPT mathematics test. Although teachers reported similar social skills in both groups, G2 participants perceived themselves

as more skilled than G1 participants. In turn, teachers assigned higher scores for behavioral problems in G1, significantly different than those found for G2. These findings indicate the need for interventions implemented with the help of teachers to reinforce skilled behaviors in their pupils, favoring self-esteem and school performance.

Keywords: Institutionalized Children, Host, Social Skills, School Performance.

Habilidades Sociais y Escolares de Niños y Adolescentes en Instituciones de Acogida

Resumen: Las habilidades sociales (HS) pueden ser predictoras de un buen rendimiento escolar. Considerando los indicativos de dificultades escolares de niños y adolescentes con largo tiempo de permanencia en instituciones de acogida, el presente estudio pretende comparar las habilidades sociales, los problemas de conducta y el rendimiento escolar entre niños/adolescentes con y sin histórico de acogida institucional. En el estudio, participaron 36 niños/adolescentes que fueron divididos en dos grupos: G1 – que consta de 18 niños/adolescentes de tres instituciones de acogida de la zona rural de estado de Mato Grosso do Sul (Brasil); y G2 – que se compone de 18 niños/adolescentes sin histórico de acogida y del mismo contexto escolar; además de sus respectivos maestros. Los participantes del G1 y del G2 respondieron a inventarios de habilidades sociales según la edad y al Test de Rendimiento Escolar (TRE). Los profesores respondieron a dos escalas: la de HS y la de problemas de conducta. Para el G1, los más altos índices de habilidades sociales se correlacionaron a un buen rendimiento en lectura; y los índices más bajos se correlacionaron a problemas de conducta en los puntajes totales del TRE. Para el G2, los más altos índices de habilidades sociales estuvieron correlacionados a un mejor rendimiento en matemáticas en el TRE. Los participantes del G2 fueron más hábiles que los del G1, pero los profesores percibieron las habilidades sociales de ambos grupos como semejantes. Con relación a los problemas de conducta, los profesores indicaron diferencias significativas, con altos índices para el G1. Los datos sugieren intervenciones junto con los profesores para que puedan reforzar conductas hábiles de sus alumnos, favorecer el autoconcepto y el rendimiento escolar de ellos.

Palabras clave: Niños Acogidos, Albergue, Habilidades Sociales, Rendimiento Académico.

Introdução

O local destinado à permanência de crianças que se encontravam provisória ou permanentemente sem família oscilou ao longo da história, não apenas em terminologias, mas também em sua função. Os asilos, hospitais, orfanatos e outras instituições criadas durante o século XX tinham a função de cuidar de crianças abandonadas moral ou materialmente (Patias, Siqueira, & Dell'Aglio, 2017). Encontravam-se nessa condição os filhos de vítimas de guerras, de flagelos e outros desastres, assim como os filhos de escravas e seus senhores (Carvalho, Ikeda, & Rocha, 2015).

De acordo com as autoras Patias et al., (2017), no início do século XX, as práticas ainda se encontravam

voltadas à segregação, à correção e à formação para o trabalho. Muitas das práticas, direcionadas pelo Estado, tinham o intuito de retirar as crianças da rua em uma perspectiva higienista, segundo a qual a institucionalização se mostrava como alternativa.

No entanto, o final do século XX pode ser reconhecido como um marco importante em relação ao reconhecimento da criança e do adolescente em suas necessidades específicas, tanto no âmbito educacional como no social (Medeiros & Martins, 2018). Nesse período, além de ter avançado o leque de teorias que defendem o conceito de infância e adolescência em torno de suas necessidades específicas, houve também um avanço no âmbito legislativo, pois desig-

nou-se ao Estado e à família a responsabilidade por promover mudanças no contexto dessa população, de modo a lhe garantir o direito a um desenvolvimento saudável e à participação social. No Brasil, essas mudanças podem ser percebidas no Código de Menores, que estabelece as condições para adoção simples ou plena (Lei nº 6.697/1979), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) e em suas alterações (Lei nº 12.010/2009; Lei nº 13.509/2017).

Para as crianças e adolescentes que se encontravam sem família, os orfanatos cederam lugar aos abrigos, com função de cuidado e proteção, e depois às casas lares (Serviços de Acolhimento Institucional), com formatos e posturas tão próximos quanto possível de uma grande família, devidamente dotadas de uma equipe técnica (psicólogo, assistente social) que deverá avaliar periodicamente o acolhimento, a possibilidade de reinserção familiar e, quando necessário, o encaminhamento à adoção (Lei nº 8.069/1990). As avaliações devem ser semestrais, de forma que vigora o período de até 18 meses para reinserção do acolhido na família de origem ou na família extensa com vínculos estabelecidos previamente com o acolhido, ou para o encaminhamento para a adoção (Lei nº 13.509/2017).

Para observação desse prazo, que implica o caráter provisório do acolhimento, a prioridade é a avaliação, pela equipe técnica, das condições de reinserção na família nuclear ou extensa. No entanto, muitas vezes, há a impossibilidade de retorno à família nuclear, bem como a inexistência de demais vínculos familiares, além das situações em que as relações parentais se manifestam apenas por laços sanguíneos, sem construção prévia de afinidade e afetividade, elementos essenciais para compreensão do conceito de família (Teixeira & Rettore, 2017). Devido às experiências anteriores de violação de direitos, como negligência, violência e abusos, as crianças e adolescentes acolhidos podem ter a capacidade de estabelecimento de vínculos reduzida (Lemos, Gechele, & Andrade, 2017). Nesse sentido, o acolhimento pode se configurar como fator de proteção, em uma fase transitória, voltada ao cuidado e à proteção do acolhido. Porém, com a maior brevidade possível, se deve buscar a reinserção em família nuclear ou extensa e, na impossibilidade de reinserção, a colocação em família substituta, guarda provisória ou definitiva (nos casos de adoção).

A transição do abrigo para o Serviço de Acolhimento Institucional, na perspectiva do acolhimento, implica principalmente a provisoriamente e a excep-

cionalidade da permanência em instituição, uma vez que o lugar da criança e adolescente é em uma família, além do compromisso com a participação social e comunitária (Lei nº 8.069/1990; Lei nº 12.010/2009; Lei nº 13.509/2017). Os Serviços de Acolhimento Institucional têm o papel de desenvolver junto aos acolhidos as condições mais próximas de um lar, com a presença de um número restrito de crianças e/ou adolescentes (até 20) acompanhados por educadoras que exercem a função de mãe social em esquemas de revezamento, em razão da carga horária referida nas leis trabalhistas, e por equipe técnica (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente [Conanda] & Conselho Nacional de Assistência Social [CNAS], 2008). Entretanto, por mais que o acolhimento vise assegurar condições de segurança e dignidade, seu caráter de transitoriedade é fundamental, não devendo exceder 18 meses (Lei nº 13.509/2017), visto que efeitos deletérios da longa institucionalização são apontados tanto no âmbito da vinculação com cuidadores/familiares (Diniz, Assis, & Souza, 2018; Patias et al., 2017) como no desempenho cognitivo (Wilbarger, Gunnar, Schneider, & Pollak, 2010).

Entretanto, não são incomuns os casos de insucesso da reinserção familiar, o que pode levar a novo acolhimento (Gomide & Guimarães, 2003; Siqueira, Massignan, & Dell'Aglio, 2011). As dificuldades de reinserção perpassam por questões culturais, econômicas e sociais. Primeiramente, é preciso considerar que as decisões da equipe técnica podem ser norteadas por concepções sobre família que podem estar distantes da realidade das famílias mais pobres, em termos de estrutura e funcionamento (Patias et al., 2017). Há uma definição de comportamentos de cuidado, em determinada cultura, que se encontra necessariamente atrelada às condições socioeconômicas dessas famílias, de forma que levam a rotulação de famílias negligentes aquelas que recorrem aos serviços públicos e evidenciam suas carências. Do mesmo modo, ocultam possíveis negligências de famílias em condição econômica superior, as quais só evidenciam essas negligências em situações de litígio (Mata, Silveira, & Deslandes, 2017).

Por outro lado, em relação aos acolhimentos motivados por violência doméstica e abuso sexual, a dificuldade da reinserção ocorre pela falta de evidências e/ou silêncio das vítimas, que muitas vezes correm o risco de permanecerem com os agressores, seja por dependência econômica da família, seja por negligência, princi-

palmente quando um dos membros da família é permissivo ou não acredita que o abuso possa ter ocorrido (Barbosa, Antunes, & Padilha, 2016).

Outra dificuldade em relação à reinserção familiar está na permanência dos motivos de acolhimento. Muitas das crianças e adolescentes foram retiradas de suas famílias por motivos de negligência, violência, ambiente de risco e exposição à presença de entorpecentes, ou até mesmo extrema carência econômica (Siqueira, 2009). Durante o processo de avaliação, muitas vezes observa-se que os fatores de risco ainda permanecem, mesmo na família extensa. A negligência e a carência econômica, às vezes, encontram-se entrelaçadas, pois as famílias mais desfavorecidas já se encontram em estado de negligência social, sem emprego, saneamento e acesso à educação e à saúde, ou seja, foram anteriormente negligenciadas. Por não terem acesso a esses direitos, sequer têm clareza de que se encontram em situação de negligência, pois também foram negligenciadas pela ausência de políticas públicas que pudessem, de fato, mudar sua realidade (Siqueira, 2009).

Considerando que a família, na percepção de diversos autores (Amazonas, Damasceno, Terto, & Silva, 2003; Tavares & Nogueira, 2013), é apresentada como o primeiro contexto de aprendizagem e inserção social do indivíduo, para muitas crianças e adolescentes, essas aprendizagens passam a ser engendradas já em contextos coletivos nem sempre os mais acolhedores.

Em estudo de revisão de literatura sobre a realidade das crianças e adolescentes em acolhimento, Epifânio e Gonçalves (2017) indicaram a ocorrência de problemas de comportamento internalizantes, como carência de afeto, relatos de sentimentos negativos e ambivalentes (vingança e culpa) e estados depressivos; e problemas de comportamento externalizantes, como agressividade, falta de concentração, baixo rendimento escolar, tentativas de fuga e esquiva de aproximação.

Nessa direção, Fernandes e Monteiro (2016) apontam que, por mais que as instituições tenham o acolhimento como propósito, às vezes, as relações estabelecidas no contexto institucional podem se apresentar de forma hostil, pelo estranhamento entre os pares ou mesmo pelas relações de autoridade estabelecidas. Nesse contexto, será primordial o desenvolvimento da empatia, em termos de comportamento socialmente habilidoso. Segundo Costa e Chaves (2013), essa habilidade poderá contribuir para que

a criança ou adolescente perceba sua capacidade de aliviar o mal-estar compartilhado mutuamente, por meio de cuidado e ajuda mútuos.

Cumprida a instituição de acolhimento, por sua vez, por mais que os motivos de entrada nas unidades estejam associados a eventos aversivos, proporcionar aos acolhidos condições de segurança, convivência afetiva e acesso às práticas educativas positivas, capazes de eliminar ou amenizar as condições aversivas antecedentes (Motta, Falcone, Clark, & Manhães, 2006). Nessa direção, Buffa, Teixeira e Rosseti-Ferreira (2010) indicam que o acolhimento deve propiciar mudanças nos cuidados direcionados à criança e ao adolescente em situação de risco ou vulnerabilidade, contrariando posturas anteriores que realizavam o confinamento e a segregação social. Um novo processo de interação social e surgimento de novos vínculos advém do aprendizado de novas formas de relacionamento, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dessas crianças e adolescentes (Lemos et al., 2017). Tendo em vista que as habilidades sociais e afetivas demandam aquisição de repertórios importantes para o convívio social (Diniz et al., 2018), programas voltados ao desenvolvimento de habilidades sociais com adolescentes podem favorecer o desenvolvimento de competências importantes para o período de saída da instituição (Carvalho et al., 2015).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005a), é na infância que o indivíduo aprende a se relacionar com os demais e começa a desenvolver habilidades sociais. Portanto, a família ou a instituição seriam as primeiras instâncias de aprendizagem social. Os autores enfatizam que, em períodos posteriores, a escola é o local onde a criança ou o adolescente tem período significativo de vivência diária com pares, que pode ampliar seu repertório comportamental habilidoso, com potencial para impactar diretamente seu desempenho acadêmico.

Nessa perspectiva, compreende-se que tanto o repertório de habilidades sociais quanto o acadêmico devem ser adquiridos, uma vez que ambos fazem parte da história de aprendizagem do sujeito. Entretanto, no estudo de Correr, Barros e Senem (2017), são apontadas posturas de professoras que são incompatíveis com essa possibilidade, uma vez que estigmatizam a questão da institucionalização indicando a carência cultural e afetiva das crianças e adolescentes como barreira de difícil transposição. Embora o estudo tenha sido realizado com poucos

professores e não possa ser amplamente generalizado, ele indica a necessidade de atuar junto às escolas em busca de práticas mais inclusivas e menos determinantes, de modo a considerar as necessidades de cada criança e adolescente e seu potencial de desenvolvimento e aprendizagem.

Fernandes, Leme, Elias e Soares (2018), em estudo correlacional sobre habilidades sociais, desempenho escolar e percepção de apoio pelos alunos, indicaram que as habilidades sociais dos alunos e sua percepção de apoio social do professor se correlacionaram positivamente com o desempenho escolar.

Embora os termos “desempenho acadêmico” e “desempenho escolar” sejam utilizados como sinônimos no cotidiano, a definição desses construtos se faz relevante no contexto da investigação. Sousa (2013), ao investigar os fatores associados ao desempenho acadêmico, indicou um conjunto de características que envolvem desde as habilidades até os tipos de comportamento e funcionamento dos indivíduos e seus pares em um determinado contexto. Segundo a autora, os parâmetros de avaliação envolvem métricas para aplicação de um conceito, segundo o qual o desempenho escolar está relacionado ao desempenho esperado para o nível em que o aluno se encontra. Nessa perspectiva, o desempenho acadêmico envolve um conjunto amplo de habilidades que engloba desde o desempenho escolar, com métricas relacionadas aos conteúdos específicos, até a expressão das habilidades sociais e interpessoais, aspectos essenciais para o desenvolvimento das vidas acadêmica e social. Desse modo, compreende-se que o desempenho escolar é uma das dimensões avaliativas do desempenho acadêmico.

As habilidades sociais, por sua vez, envolvem um conjunto de comportamentos que são indicados, dentro de um determinado contexto social e cultural, como detentores de maior probabilidade de aceitação nos relacionamentos sociais (Del Prette & Del Prette, 2010). Envolve habilidades como expressar-se de modo assertivo, saber defender-se, expressar sentimentos positivos e negativos, negociar, expressar seu ponto de vista, entre outros (Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro, & Bonaccorsi, 2013).

A escola regular deve assegurar a todas as crianças e adolescentes a possibilidade de desenvolvimento das habilidades sociais, componente importante para o desempenho acadêmico (Del Prette & Del Prette, 2005a). Siqueira (2009) indica que a escola pode ser considerada uma importante fonte de apoio social

e afetivo, além de se configurar como rede de apoio dos indivíduos, abrandando o processo de vulnerabilidade e contribuindo para sua superação ou mesmo resiliência (Achkar, Leme, Soares, & Yunes, 2017; Fletcher & Sarkar, 2013; Noltemeyer & Bush, 2013; Ungar & Liebengerg, 2013; Zolkoski & Bullock, 2012). Por isso, deverá ser assegurada à criança ou adolescente acolhido frequência em escola regular, garantindo-lhe as oportunidades de convivência com pares e de inserção social junto à comunidade.

No estudo de Bartholomeu, Montiel, Néia e Silva (2016), verificou-se a associação entre desempenho acadêmico e habilidades sociais de crianças entre oito e dez anos de idade. Os autores confirmaram os achados da literatura, na direção de que as habilidades sociais podem ser preditoras de bom desempenho acadêmico, indicando que os níveis mais altos de comportamentos habilidosos encontram-se associados a idades mais elevadas. Esse dado reforça a importância do meio como promotor de oportunidades de aprendizagens acadêmicas e sociais (Fernandes et al., 2018; Marturano & Pizato, 2015).

No contexto internacional, alguns estudos com crianças adotadas se preocuparam com a avaliação de possíveis impactos da institucionalização sobre o processamento sensorial e o desenvolvimento cognitivo (Colvert et al., 2008; Eigsti, Weitzman, Schuh, Marchena, & Casey, 2011; Wilbarger et al., 2010).

Colvert et al. (2008) avaliaram o desenvolvimento cognitivo de crianças adotadas por famílias do Reino Unido. As crianças foram divididas em dois grupos, de forma que as do Grupo 1 foram diferenciadas segundo idade da adoção (< 6 meses; ≥ 6 meses até 24 meses; ≥ 24 meses) e histórico ou não de institucionalização (166 crianças eram romenas, das quais 144 tinham passado pela institucionalização e 21 foram adotadas diretamente de suas famílias). Já o Grupo 2 foi composto por 52 crianças do Reino Unido, adotadas antes dos seis meses, sem histórico de institucionalização. A avaliação consistiu em verificar a habilidade de descrever o que pensam e fazem, além de prever o que pensam ou fariam outras pessoas em situações arbitrárias (ou seja, colocar-se no lugar do outro). Também foram avaliadas em relação ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Os resultados indicaram maiores dificuldades de apego, desatenção e hiperatividade relacionados à história de privação institucional. Por se tratar de relações interculturais, outros estudos precisariam retratar

também as dificuldades de adaptação à língua e à cultura, especialmente das crianças maiores.

No estudo de Eigsti et al. (2011), foram comparadas crianças adotadas e não adotadas, com idade entre dois e sete anos. Os resultados apontaram maiores dificuldades nas áreas de linguagem e cognição das crianças que permaneceram mais tempo institucionalizadas.

Wilbarger et al. (2010) compararam três grupos de crianças segundo o critério de período ou experiência de institucionalização: o Grupo 1 foi formado por crianças adotadas depois de 12 meses de institucionalização; o Grupo 2, por crianças adotadas antes dos oito meses de institucionalização; e o Grupo 3, por crianças que viviam com seus pais biológicos. Todas as crianças apresentavam um coeficiente de inteligência dentro dos padrões esperados para a idade em que se encontravam (entre 8 e 12 anos) e não apresentavam nenhuma desordem neurológica. A avaliação foi conduzida a partir de relatos dos pais e testes laboratoriais que avaliavam a capacidade de processamento sensorial. Segundo os autores, essa capacidade está associada a funções genéticas, neurológicas e ambientais e impactam no desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas. Os resultados foram melhores para os grupos de crianças que não passaram por institucionalização prolongada.

Embora Wilbarger et al. (2010) tenham apontado prejuízos da longa institucionalização, é importante reconhecer o seu caráter protetivo frente à exposição a ambientes que coloquem em risco a segurança e integridade da criança. O desafio consiste em tornar esse acolhimento o mais breve possível, seja pela reintegração familiar ou pela adoção, conforme os dispositivos estabelecidos. Outra questão incide sobre a escola, no intuito de torná-la, também, um fator de proteção, com práticas inclusivas, reconhecendo as potencialidades das crianças e disponibilizando contextos contínuos de aprendizagem e cidadania. Para D'Abreu e Marturano (2010), a escola se apresenta como um contexto relevante, no qual a relação entre bom desempenho escolar se associa diretamente a menores probabilidades de evasão e reprovação. Também Achkar et al. (2017) apontaram que o bom desempenho escolar pode compor um quadro propício à resiliência com indicativos de bom ajustamento, configurando-se, portanto, como um fator de proteção.

Considerando que o ambiente pode promover contingências diferenciadas para aquisição de comportamento social habilidoso e que essa aquisição pode

se caracterizar como fator de proteção para problemas de comportamento e baixo desempenho escolar, neste estudo, tem-se por objetivos gerais comparar habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar entre crianças com e sem histórico de acolhimento institucional. Como critério de inclusão, as instituições de acolhimento consultadas deveriam indicar crianças e adolescentes com mais de um ano de acolhimento. Para cada criança ou adolescente indicado, foi composto um par, em sua respectiva escola, para composição do grupo comparativo, de acordo com a indicação docente. Dessa forma, buscou-se, especificamente: a) descrever e comparar os índices de habilidades sociais na visão dos professores e das crianças e adolescentes com histórico de acolhimento (G1) e sem histórico de acolhimento (G2); b) comparar os índices de problemas de comportamento de G1 e G2 (segundo relato dos professores) e descrever os comportamentos que indicam diferenças entre os grupos; c) descrever e comparar o desempenho escolar de G1 e G2; e d) correlacionar os índices de habilidades sociais e de problemas de comportamento ao desempenho escolar de G1 e G2.

Método

Foi proposto um delineamento de estudo quase-experimental, com 36 crianças e adolescentes em duas condições: 18 participantes do Grupo 1 (G1) convivem na instituição de acolhimento; 18 participantes do Grupo 2 (G2) convivem com suas famílias. O critério de inclusão para G1 foi o período de acolhimento, de forma que foram selecionados aqueles que estavam acolhidos por tempo igual ou superior a um ano. Para composição de G2, foi estabelecido um par da mesma sala de aula, do mesmo sexo e idade semelhante. A população foi selecionada em duas cidades do interior do Mato Grosso do Sul. A pesquisa foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) com parecer nº 2.044.808).

Participantes

Para o G1, observou-se que 11 participantes eram do sexo feminino e sete eram do sexo masculino; oito participantes tinham menos de 12 anos e 10 participantes tinham 12 anos ou mais. Em relação à escolaridade, encontravam-se igualmente distribuídos nos três primeiros ciclos (seis participantes em cada). Para G2, foi mantida a mesma composi-

ção de G1 quanto à divisão por sexo, porém, houve alterações quanto à idade (os pares da mesma turma em algumas situações tinham menos idade) e ao ciclo (para o segundo ciclo, houve dificuldade para composição de um par semelhante). Os dados estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Caracterização dos participantes de G1 e G2.

	G1		G2	
	n	%	N	%
Sexo				
Feminino	11	61,1	11	61,1
Masculino	7	38,9	7	38,9
Total	18	100		100
Idade				
7 a 11 anos	8	44,5	12	66,7
12 anos ou mais	10	55,5	5	27,8
Total	18	100	17	100
Escolaridade				
1º ciclo	6	33,4	6	33,4
2º ciclo	6	33,3	5	27,9
3º ciclo	6	33,3	6	33,3
Total	18	100	17	100

Local

Os participantes do G1 foram avaliados em suas respectivas instituições de acolhimento, enquanto os do G2, indicados pela professora, foram avaliados na escola que frequentavam, caso atendessem o critério de inclusão de estar na mesma sala que os participantes de G1. Os professores responderam às escalas na escola, em horários de intervalo.

Materiais

Aplicados com G1 e G2

a) Teste de Desempenho Escolar (TDE): consiste na avaliação das habilidades de leitura, escrita e aritmética, do primeiro ao sexto ano do Ensino Fundamental (de seis a 12 anos de idade). O TDE é um instrumento psicométrico composto pelas atividades a seguir: um ditado com 34 palavras contextualizadas e avaliadas em função da ortografia e da correspondência fonema-grafema; três problemas matemáticos apresentados oralmente, seguidos de operações matemáticas com

as quatro operações, com ordem crescente de dificuldade, operações com frações e operações abstratas (como uso de raiz quadrada e expoentes); e uma atividade de leitura, que demanda o reconhecimento de 70 palavras isoladas do contexto, apresentadas em um cartão (inicialmente, formadas com sílabas simples, com aumento de exigência em relação a acentuação tônica, dígrafos e encontros consonantais). O teste possibilita a avaliação do desempenho escolar nas áreas de escrita, leitura e aritmética, com estudantes de seis a 12 anos ou que estudem do primeiro ao 6º ano do Ensino Fundamental (Stein, 1994).

b) Avaliação das habilidades sociais: para *crianças de seis a 12 anos de idade*, foi utilizado o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC), conforme Del Prette e Del Prette (2005b). São 21 itens de avaliação de interação social de crianças entre si e com adultos. Cada item apresenta uma situação de interação social seguida por três alternativas de reação: a) habilidosa; b) não habilidosa passiva; e c) não habilidosa ativa. Em cada item, a criança é solicitada a indicar qual reação costuma apresentar. Para cada reação, é solicitada a indicar: a) a frequência com que apresenta cada reação; b) a adequação que atribui a cada uma delas; c) a dificuldade que apresenta na emissão da reação socialmente habilidosa. As habilidades investigadas se apresentam numa estrutura de quatro subescalas: (F1) *Empatia/Civilidade*; (F2) *Assertividade de enfrentamento*; (F3) *Autocontrole*; e (F4) *Participação*. Para os *participantes com idade superior a 12 anos*, foi utilizado o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA), conforme Del Prette e Del Prette (2009). O IHSA é um instrumento de autorrelato, composto por 38 itens que contemplam habilidades de relacionamento com diferentes interlocutores (parceiro/a afetivo-sexual, pais e irmãos, colegas, amigos, pessoas de autoridade, desconhecidos ou não especificados) que são requeridas em contexto público (escola, trabalho, lazer, consumo), privado (familiar e íntimo) ou não especificado. Em cada item, o adolescente é solicitado a julgar: a) sua dificuldade em apresentar a reação indicada no item; e b) a frequência com que apresenta aquela reação. As respostas são assinaladas em escala tipo Likert, produzindo um escore geral de difi-

culdade e um de frequência. Além disso, produz escores em seis subescalas, cuja consistência interna para validação com estudantes indicou alfa de Cronbach de 0,78 para escala geral. As subescalas e respectivos índices de consistência interna foram: (F1) Empatia (0,62); (F2) Autocontrole (0,51); (F3) Civilidade (0,58); (F4) Assertividade (0,46); (F5) Abordagem Afetiva (0,49); e (F6) Desenvoltura Social (0,49).

Aplicados com os professores

- a) Utilizou-se a Escala de Indicativos de Comportamento Socialmente Aceito (EICSA), adaptada de Bolsoni-Silva (2003), composta por 21 questões do tipo Likert, de autoaplicação, com possíveis respostas que correspondem a: nunca (0 a 2 ocorrências em 10 episódios); às vezes (3 a 7 ocorrências em 10 episódios); ou sempre (8 a 10 ocorrências em 10 episódios). A escala é composta por descrições de comportamentos socialmente aceitos, como: a criança faz perguntas, participa de grupos de discussões, oferece ajuda espontaneamente, faz elogios, entre outras.
- b) Escala de Indicativos de Problemas de Comportamento (EIPC), adaptada a partir da Escala Rutter (Graminha, 1994): apresenta, também, 21 questões do tipo Likert, de autoaplicação, com possíveis respostas que correspondem a: nunca (0 a 2 ocorrências em 10 episódios); às vezes (3 a 7 ocorrências em 10 episódios); ou sempre (8 a 10 ocorrências em 10 episódios). A escala é composta por descrições de problemas de comportamentos internalizantes (*prefere fazer as coisas sozinho, tem se mostrado triste ou isolado a maior parte do tempo*) ou externalizantes (*briga com colegas, é irrequieto*). Pontuações iguais ou superiores a nove sinalizam condições clínicas para intervenção.

Procedimento

Inicialmente, realizou-se a avaliação das crianças e adolescentes das três instituições de acolhimento que tinham crianças ou adolescentes acolhidos há pelo menos um ano. Apresentados os objetivos do estudo, os participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e as responsáveis pela instituição, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – versão para cuidadoras. Em seguida, responderam individualmente ao TDE, ao

IMHSC (se menores de 12 anos) ou ao IHSA (para participantes com 12 anos ou mais).

Na instituição de acolhimento, foi possível identificar a escola que cada criança ou adolescente frequentava. Com a autorização das responsáveis pela instituição, foi possível contatar as escolas e solicitar à coordenação permissão para contato com as professoras. Em visita às escolas, as professoras foram esclarecidas sobre os objetivos do estudo, assinaram o TCLE – versão para professores e, a seguir, responderam às escalas comportamentais, tanto para o participante de G1 quanto para o par que ela indicasse (de mesmo sexo e idade semelhante).

Com as crianças indicadas, os pesquisadores realizaram a avaliação individualizada, em sala indicada pela coordenação, aplicando o TDE e o instrumento para avaliação das habilidades sociais indicado para sua idade. A avaliação com cada estudante durou aproximadamente 20 minutos e foi realizada em horário indicado pela professora como oportuno.

Análise de dados

Para a análise de dados, os resultados dos instrumentos foram organizados em tabelas e, com a utilização do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 23), realizou-se estatística descritiva e testes não paramétricos em função da dimensão e da distribuição da amostra. Foram utilizados os testes Mann-Whitney U e Wilcoxon W para comparação e o teste de correlação de Spearman.

Resultados

A avaliação das habilidades sociais de crianças e adolescentes com e sem histórico de acolhimento foi pautada na visão dos participantes, a partir das respostas aos IMHSC (crianças) e IHSA (adolescentes), e dos professores, a partir das respostas à EICSA. Por se tratar de instrumentos de habilidades sociais distintos em função da idade, na Tabela 2, os resultados estão separados segundo as categorias “Crianças” e “Adolescentes”. As diferenças significativas, tanto para as crianças como para os adolescentes, manifestaram-se na autoavaliação, com escores superiores pontuados pelos membros de G2 (para crianças, $p = 0,037$; para adolescentes, $p = 0,021$). Na avaliação docente, não houve diferenças significativas para os comportamentos socialmente aceitos identificados a partir da EICSA.

Tabela 2

Avaliação das habilidades sociais (autoavaliação e avaliação docente) de G1 e G2.

		Autoavaliação (IMHSC)				P
		G1		G2		
		M (DP)	Min-max	M (DP)	Min-max	
Crianças (10)		31,75(5,28)	23-39	36,5 (6,13)	20-43	0,037
		Avaliação pelo docente (ICSA)				
		G1		G2		P
		M (DP)	Min-max	M (DP)	Min-max	
		25,63 (5,68)	19-36	27,17 (6,01)	20-36	0,560
		Autoavaliação (IHSA)				P
		G1		G2		
		M (DP)	Min-max	M (DP)	Min-max	M (DP)
Adolescentes (8)		53,36 (9,01)	33-66	82,6 (37,37)	56-122	0,021
		Avaliação pelo docente (ICSA)				
		G1		G2		P
		M (DP)	Min-max	M (DP)	Min-max	P
		29 (5,55)	20-37	31,6 (5,94)	24-39	1,00

M = média; DP = desvio padrão; Min = mínimo; max = máximo. $p \leq 0,05$ para IC95% teste de Mann Whitney.

Em relação às habilidades sociais avaliadas pelos diferentes instrumentos, buscou-se pormenorizar as questões entre os grupos. Desse modo, as avaliações foram comparadas às respostas dos professores à EICSA segundo grupos (G1 e G2) e idades (criança e adolescente). Os dados encontram-se apresentados na Tabela 3. Dentre as 21 questões comparadas, entre as crianças, houve diferença significativa apenas para o comportamento de fazer elogios ($p = 0,016$), com médias maiores para G1. Entre os adolescentes, observou-se diferença significativa para as questões: 6. Cumprimentar pessoas ($p = 0,013$); 12. Expressar desejos e preferências de forma adequada ($p = 0,023$); 14. Expressar carinhos ($p = 0,022$); e 19. Participar de grupos de jogos e trabalhos na escola ($p = 0,046$). Entre os adolescentes, apenas a questão 19 apresentou postos médios superiores para G1. Na perspectiva da autoavaliação, ainda na Tabela 3, observou-se que as crianças do G1 se avaliaram significativamente melhor que as crianças do G2 ($p = 0,050$) quanto à habilidade de mediar conflitos entre colegas (questão 8 do IMHSC, Fator 1 – Enfrentamento). Entre os adolescentes, o G2 obteve maiores pontos médios para a questão 29 [Fazer perguntas a pessoas conhecidas (F-1) – Enfrentamento em situações de risco], com $p = 0,046$. A análise das categorias de Empatia/Civilidade, Assertividade de Enfrentamento, Autocontrole e Participação não indicou diferenças significativas entre os grupos.

Tabela 3

Comparação das habilidades sociais de G1 e G2 de acordo com a autoavaliação e avaliação docente.

Avaliação docente (EICSA)	Postos médios G1	Postos médios G2	p
Crianças			
11. Faz elogios?	14,0	8,75	0,016
Adolescentes			
6. Cumprimenta pessoas?	5,81	10,50	0,013
12. Expressa desejos e preferências de forma adequada?	5,88	10,43	0,023
14. Expressa carinhos?	5,81	10,50	0,022
19. Participa de grupos de jogos e trabalhos na escola?	9,50	6,29	0,046
Autoavaliação crianças (IMHSC)			
8. Mediar conflitos entre colegas (F1)	10,50	7,31	0,050
Autoavaliação adolescentes (IHSA)			
29. fazer perguntas a pessoas conhecidas (F-1)	6,25	10,75	0,046

F1 = Fator 1; F-1 = Enfrentamento em situações de risco. $p \leq 0,05$ para IC95% teste de Mann Whitney.

O relato dos professores, a partir das respostas das escalas comportamentais, também possibilitou a comparação de problemas de comportamento entre G1 e G2. Os escores para a EIPC foram pareados e comparados por meio do teste Wilcoxon. Os resultados dos escores gerais indicaram que, na visão dos professores, o G1 apresenta significativamente mais problemas de comportamento que o G2, conforme observa-se na Tabela 4.

Tabela 4
Avaliação docente dos problemas de comportamento de G1 e G2 a partir da EIPC.

G1		G2		p
M (DP)	Min-max	M (DP)	Min-max	
27,61 (5,87)	19-37	6,89 (3,85)	0-13	0,001

$p \leq 0,05$ para IC95% teste de Wilcoxon.

Na Tabela 5, são apresentados os postos médios e valores de significância observados para o teste de Wilcoxon em relação às questões da EIPC respondidas pelos professores. Observou-se que G1 apresentou postos médios mais elevados para todas as questões que apresentaram diferenças significativas, as quais se relacionam principalmente a problemas de comportamento externalizante (1, 3, 4, 5, 8, 10 e 21), com apenas um internalizante (9) e um somático (1).

Tabela 6
Comparação dos resultados obtidos no TDE por G1 e G2.

	G1		G2		p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
TDE Escrita	2,17	0,86	2,71	1,40	0,234
TDE Aritmética	3,06	0,73	3,00	0,87	0,708
TDE Leitura	2,83	1,04	3,29	1,10	0,089
TDE Total	2,50	0,71	3,06	0,90	0,020*

* Significativo, considerando um índice de confiança (CI) para 95%, em que $p \leq 0,05$.

Os resultados do TDE foram correlacionados aos indicativos de comportamento socialmente aceito e problemas de comportamento (na visão dos profes-

Tabela 5
Comparação dos postos médios observados para G1 e G2 em relação à EIPC na visão dos professores.

	Postos médios G1	Postos médios G2	p
1. Muito irrequieto, dificilmente está calmo	23,09	14,39	0,006
3. Retorce-se, mexe-se o tempo todo	21,88	15,47	0,040
4. Destroí suas coisas ou dos outros	22,91	14,55	0,004
5. Briga com os colegas	23,56	13,97	0,002
8. Irrita-se com facilidade, perde o controle	24,32	13,29	0,000
9. Parece triste, infeliz, choroso ou angustiado	23,62	13,92	0,002
13. Desobedece a regras e normas da instituição	23,94	13,63	0,001
20. Dificuldade de fala, visão ou audição	21,29	16,00	0,012
21. Maltrata os colegas	25,21	12,50	0,000

$p \leq 0,05$ para IC95% teste de Wilcoxon.

Já quanto ao desempenho escolar, no âmbito das atividades de escrita, leitura e aritmética do TDE, a comparação dos resultados de G1 e G2 revelou que aqueles obtidos pelo G1 foram maiores apenas na área de aritmética, conforme apresentado na Tabela 6. A comparação estatística entre os grupos, por meio do teste Wilcoxon, indicou diferença estatística na área total ($p = 0,020$) a favor de G2.

sores) e aos indicativos de habilidades sociais apontados pelas crianças e adolescentes. Adotou-se o índice de confiança de 90%, em razão do tamanho reduzido

da amostra. As correlações encontradas encontram-se na Tabela 7. Para G1, observou-se correlação positiva entre leitura e indicativos de comportamento socialmente aceito pelo professor (EICSA) e autoavaliação dos adolescentes (ISHA). Problemas de comportamento indicados pela EIPC foram negativamente associados aos escores totais de desempenho escolar, avaliados pelo TDE, indicando pior desempenho de estudantes com problemas de comportamento. Para G2, observou-se correlação positiva entre a área de aritmética e os escores da autoavaliação de habilidades sociais das crianças (IMHSC).

Tabela 7

Correlações entre as áreas do TDE, habilidades sociais e problemas de comportamento.

	V1	V2	rô	p
G1	Leitura	EICSA	0,462	0,054
	Total	EIPC	-0,401	0,099
	Leitura	IHSA	0,683	0,020
G2	Aritmética	IMHSC	0,556	0,060

Discussão

Em relação às habilidades sociais, avaliadas pelos escores gerais dos instrumentos, observou-se que as pontuações do G2 foram superiores tanto para os adolescentes quanto para as crianças. Porém, as diferenças significativas apontam para melhor autoavaliação das crianças sem histórico de institucionalização, mesmo quando seus professores não percebem diferenças significativas nessa direção. No âmbito das habilidades sociais, os resultados indicam a necessidade de intervenções na área do autoconceito (Carvalho et al., 2017).

Compreender quais habilidades sociais ou problemas de comportamento demandam diferenças de tratamento entre os grupos pode contribuir para o planejamento de intervenções futuras. As crianças de G1, na visão do professor, se mostraram habilidosas para interações sociais que envolvem os comportamentos de elogiar, além de se reconhecerem competentes para mediar conflitos. Os adolescentes foram bem avaliados em tarefas coletivas. Essas habilidades precisam ser valorizadas para que possam ser encorajados em situações de enfrentamento de novos desafios. O G2 se mostrou mais habilidoso para cumprimentar pessoas espontaneamente e demonstrar afetos. Pereira (2013) indicou que programas para o desenvolvimento de habilidades sociais com escolares devem se pautar pri-

meiramente no reforçamento de comportamentos pró-sociais apresentados pelos escolares. O esquema de reforçamento positivo favorece o aumento de ocorrência de comportamentos socialmente aceitos, levando à diminuição de problemas de comportamento.

Verificou-se uma contradição na percepção dos professores, pois, ao relatarem comportamentos socialmente habilidosos, fazem-no sem diferenças significativas entre os grupos. No entanto, os problemas de comportamento são significativamente mais apontados para o grupo de crianças acolhidas. Esse dado reitera os apontamentos de Patias et al. (2017) a respeito das representações da sociedade sobre os problemas de comportamento que incidem especificamente sobre crianças institucionalizadas, muitos dos quais podem ser preconceituosos. Essa hipótese se fortalece pelo fato de os professores terem apontado previamente uma série de comportamentos habilidosos, alguns deles incompatíveis com os problemas de comportamento também indicados.

Em relação aos problemas de comportamento, o G1 apresenta significativamente mais problemas que o G2. A maior parte desses comportamentos são do tipo externalizante (1, 3, 4, 5, 8, 10 e 21), com apenas um internalizante (9) e um somático (1). Na revisão de Epifânio e Gonçalves (2017), também são citados os comportamentos externalizantes e internalizantes, mas não os somáticos. Bolsoni-Silva e Loureiro (2019) indicaram associações entre práticas parentais positivas e maior ocorrência de comportamentos socialmente aceitos e menores índices de problemas comportamentais, destacando a necessidade de intervenção junto aos familiares. De modo análogo, é possível indicar a necessidade de formação junto aos monitores, mães sociais, professores (adultos que interagem com as crianças durante o acolhimento) e seus futuros parentes (família nuclear, extensa ou adotiva).

Os resultados observados na avaliação do TDE para as atividades de escrita, leitura e aritmética indicaram que os escores do G1 foram maiores apenas na área de aritmética, conforme apresentado na Tabela 6. A comparação estatística entre os grupos, por meio do teste Wilcoxon, indicou diferença estatística na área total a favor de G2. Considerando que G1 apresentou significativamente maiores índices de problemas de comportamento, os dados corroboram os achados de D'Abreu e Marturano (2010), que indicaram associações entre problemas de comportamento e baixo desempenho escolar.

Os resultados do TDE foram correlacionados aos indicativos de comportamento socialmente aceito e aos problemas de comportamento (na visão dos professores) e aos indicativos de habilidades sociais apontados pelas crianças e adolescentes. Para os participantes do G1, observou-se correlação positiva entre leitura e indicativos de comportamento socialmente aceito, na visão do professor, e entre leitura e comportamentos habilidosos, pela autoavaliação dos adolescentes (ISHA). Para Dias, Oliveira, Moreira e Rocha (2015), o apoio social dos amigos pode exercer influência positiva no desempenho acadêmico, uma vez que os adolescentes passam a se perceberem como membros de um grupo com o qual se identificam e a que podem recorrer quanto a dificuldades não atendidas pelos professores. Para o G2, as crianças que se avaliaram melhor em relação às habilidades sociais tiveram melhor desempenho em aritmética. As correlações negativas foram relacionadas a problemas de comportamento. Os dados corroboram os achados sobre a preditividade das habilidades sociais sobre o desempenho acadêmico (Chen, Huang, Chang, Wang, & Dan, 2010; Konold, Jamison, Stanton-Chapman, & Rimm-Kaufman, 2010), mas indicam também que o modo como as crianças e adolescentes se percebem pode orientar determinadas práticas escolares mais favoráveis ou não a esse desempenho (Carvalho et al. 2017). Os autores destacaram que os estudantes com autoconceito positivo têm mais probabilidade de se engajar em práticas escolares facilitadoras de aprendizagem e geradoras de socialização. Ao contrário, o autoconceito negativo leva à evitação do enfrentamento de situações novas, obstando a ação e o treino de competências nos vários domínios do desempenho escolar (Carvalho et al., 2017).

Problemas de comportamento apontados pelos docentes, a partir da EIPC, foram negativamente associados aos escores totais de desempenho escolar, avaliados pelo TDE, indicando pior desempenho de estudantes com problemas de comportamento. As crianças com histórico de baixo desempenho escolar tiveram significativamente escores mais altos para problemas de comportamento. Nessa direção, há indicativos de que alunos com controle emocional insuficiente demonstraram maior dificuldade em socializar com colegas e professores, o que pode acarretar seu insucesso acadêmico e, posteriormente, uma saída prematura da escola (Beauchamp & Anderson, 2010; Elias & Marturano, 2014; Feitosa, Del Prette, & Del Prette, 2012).

Os resultados acerca das habilidades sociais apresentadas, caso fossem considerados para delinear possíveis intervenções, poderiam indicar a necessidade de organização do ambiente/escola como amplificador das possibilidades de desenvolvimento de comportamentos socialmente habilidosos (Carvalho et al., 2015). Também é importante a intervenção junto aos educadores, de modo a favorecer a percepção e a valorização das competências das crianças em acolhimento, sem reforçar problemas de comportamento possivelmente preconceituosos e favorecedores da expressão de autoconceito negativo. Esse dado pode ser relevante, inclusive, para quebra de estigmas relacionados às crianças institucionalizadas, requerendo dos educadores novas práticas educativas (Buffa et al., 2010; Correr et al., 2017).

Entretanto, esse resultado pode não se restringir a estigmas sociais, visto que alguns autores relatam dificuldades apresentadas por crianças em longo tempo de institucionalização (Colvert et al. 2008; Eigsti et al., 2011; Wilbarger et al., 2010). Ressalta-se a recorrente ineficácia de práticas educativas voltadas à promoção de potencialidades dos estudantes que partam de reservas comportamentais habilidosas que eles apresentam. O desafio consiste em retirar o foco do problema de comportamento para dar lugar às intervenções que superem as práticas de culpabilização dos indivíduos. Nessa perspectiva, como apontado por Caballo (1997), o ambiente escolar precisa favorecer a aquisição de repertórios comportamentais que permitam ao indivíduo se relacionar assertivamente, iniciar e manter conversas, falar em grupo, expressar sentimentos positivos e negativos, defender os próprios direitos, solicitar favores, recusar pedidos, expressar opiniões, enfrentar críticas recebidas e conviver com o coletivo enfrentando os desafios do cotidiano escolar. O desenvolvimento dessas habilidades ou o reconhecimento delas pode ser um fator de proteção para desempenho escolar e inclusão social (D'Abreu e Marturano, 2010).

A família tem um importante papel no desenvolvimento da aprendizagem de crianças e adolescentes. O grande número de acolhidos nas instituições e a quantidade limitada de cuidadores fazem com que o atendimento às necessidades educacionais dos acolhidos seja coletivo, raro e, principalmente, impessoal (Ribeiro & Ciampone, 2002). Por isso, é premente pensar o acolhimento como uma situação temporária, sendo urgente o retorno da criança ou adolescente ao

contexto familiar da família de origem, substituta ou adotiva (Lei nº 8.069/1990).

Quanto ao desempenho escolar, houve diferença significativa entre os grupos apenas para os índices gerais, a favor de G2. Porém, mesmo sem diferenças significativas, as médias foram maiores em leitura e escrita para G2 e em aritmética para G1. Contudo, há de se considerar que o estudo contempla um número limitado de sujeitos para comparações intragrupos. O estudo de Bartholomeu et al. (2016), por exemplo, por trabalhar com um contingente maior de crianças, além de utilizar um teste mais robusto, pôde realizar análises mais refinadas entre os subgrupos. Os autores indicaram maiores dificuldades das crianças acolhidas na área escrita, em ditado de palavras e figuras, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também Dell’Aglío e Hutz (2004) apontaram a possibilidade de defasagem no desempenho de crianças institucionalizadas.

Na instituição, a mãe social não conseguiria proporcionar aos acolhidos, de forma individualizada, o desenvolvimento de todas as habilidades necessárias. Por isso, nas instituições de acolhimento, faz-se necessária a presença de projetos ou intervenções como a dos padrinhos afetivos, que possam sistematicamente atuar frente às possíveis dificuldades escolares observadas pelos acolhidos (Carvalho et al., 2015; Noal, & Neiva-Silva, 2007). Atuando nessas frentes, o acolhimento pode favorecer condições de proteção à criança, revertendo o impacto dos fatores de risco aos quais foi exposta (Ribeiro, Perosa, & Padovani, 2014; Salina-Brandão & Williams, 2008).

Siqueira e Dell’Aglío (2010) ressaltam a necessidade do desenvolvimento de programas de reforço escolar a fim de estimular o aprendizado desses indivíduos, para que o déficit escolar não seja mais um elemento excludente. Siqueira e Dell’Aglío (2010) indicaram que valores pejorativos, preconceitos e ideias de que as crianças e adolescentes residentes em abrigo possuem problemas e são incapazes de ter um bom desempenho escolar fazem parte, também, dos pensamentos de acolhidos, o que frequentemente dificulta o desenvolvimento de práticas educativas que possam transcender sua condição.

Outra dificuldade está relacionada à questão do afeto. Considerando que a permanência nas casas de acolhimento não deve ultrapassar o período de 18 meses, conforme previsto pelo ECA (Lei nº 8.069/1990) e suas revisões da lei de adoção (Lei

nº 12.010/2009; Lei nº 13.509/2017), percebe-se que esse período é longo para a vida de uma criança ou adolescente. Outras práticas direcionadas em resposta a essa problemática seriam os acolhimentos em famílias substitutas, previstos desde o Código de Menores, e o acolhimento no programa Família Acolhedora – alternativas viáveis, mas ainda pouco efetivadas. Outra possibilidade incide sobre os programas de apadrinhamento afetivo, que visam oferecer a convivência familiar e a possibilidade de desenvolvimento de competências para a independência (Noal & Neiva-Silva, 2007).

Conclusões

No presente artigo, buscou-se comparar habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar de crianças e adolescentes com e sem histórico de acolhimento e integrados em suas famílias. Especificamente, ao averiguar a relação entre habilidades sociais (no enfoque do acolhido e seu par) e a visão dos professores, buscou-se apurar a preditividade das habilidades sociais para desempenho acadêmico, bem como seu caráter de fator de proteção, efeitos fortemente amparados na literatura (Beauchamp & Anderson, 2010; Elias & Marturano, 2014; Feitosa et al., 2012).

No caso das crianças acolhidas, mesmo que sejam avaliadas como habilidosas, há problemas de comportamento (preconceituosos ou não) que ainda se apresentam como variáveis que se interpõem ao desempenho acadêmico nas áreas de leitura e escrita. Entre os estudos já desenvolvidos, como os descritos por Epifânio e Gonçalves (2017), ainda permeiam atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação a crianças institucionalizadas. Essas atitudes podem favorecer a disseminação de práticas excludentes, que, além de não colaborar com a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, podem reforçar, para o próprio acolhido, a crença em seus insucesso e impossibilidade de construção de uma nova história que lhe possibilite pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Embora o presente estudo não possa ser amplamente generalizado, por se tratar de uma amostra pequena com dados apenas de duas cidades do Mato Grosso do Sul, os dados sugerem a importância de se atuar nas escolas, junto a educadores, em prol de uma postura mais inclusiva em relação às crianças adotadas ou que vivenciam a experiência de acolhimento. As reflexões podem ser estendidas a todas as pessoas que

integram o sistema escolar, favorecendo práticas educativas que respeitem o diferente e possibilitem condições de equidade e respeito. Outros estudos poderão trabalhar com populações maiores, o que viabilizaria análises

mais robustas, ou mesmo com a diversificação de instrumentos de análise dos comportamentos habilitados, incluindo a observação, assim como de medidas de desempenho acadêmico.

Referências

- Achkar, A. M. N. E., Leme, V. B. R. L., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2017). Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 417-426. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311151>
- Amazonas, M. C. L. A., Damasceno, P. R., Terto, L. M. S., & Silva, R. R. (2003). Arranjos familiares de crianças de camadas populares. *Psicologia em Estudo*, 8(spe), 1120. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300003>
- Barbosa, V. M. C., Antunes, M. C., & Padilha, M. G. S. (2016). Family reintegration of children victims of intrafamily violence in institutional. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 36(91), 286-309. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v36n91/v36n91a04.pdf>
- Bartholomeu, D., Montiel, J. M., Néia, S., & Silva, M. C. R. (2016). Habilidades sociais e desempenho escolar em português e matemática em estudantes do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 24(4), 1343-1358. <https://doi.org/10.9788/TP2016.4-09Pt>
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 396-416. <https://doi.org/10.1037/a0017768>
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Habilidade sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares*. [Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-10082004-134158/publico/doutorado.pdf>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2019). Boys with internalizing and externalizing behavior problems: a case control study. *Trends in Psychology*, 27(1), 395-404. <https://doi.org/10.9788/TP2019.1-04>
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: Práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>
- Buffa, C. G., Teixeira, S. C. P., & Rosseti-Ferreira, M. C. (2010). Vivências de exclusão em crianças abrigadas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12(2), 173-184. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v12n2/v12n2a03.pdf>
- Caballo, V. E. (1997). El papel de las habilidades sociales en el desarrollo de las relaciones interpersonales. In D. R. Zamignani (Org.), *Sobre comportamiento e cognição* (pp. 229-233). Arbytes.
- Carvalho, C. C., Ikeda, C. M. F., & Rocha, G. V. M. (2015). Programa de intervenção para um grupo de jovens em situação de acolhimento institucional. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, (51), 495-507. <https://www.researchgate.net/publication/319782860>
- Carvalho, R. G., Fernandes, E., Câmara, J., Gonçalves, J. A., Rosário, J., Freitas, S., & Carvalho, S. (2017). Relações de amizade e autoconceito na adolescência: Um estudo exploratório em contexto escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34(3), 379-388. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752017000300006>
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L., & Dan, L. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 22(3), 583-592. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579410000295>
- Colvert, E., Rutter, M., Kreppner, J., Beckett, C., Castle, J., Groothues, C., Hawkins, A., Stevens, S., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2008). Do theory of mind and executive function deficits underlie the adverse outcomes associated with profound early deprivation? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(7), 1057-1068. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9232-x>
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente & Conselho Nacional de Assistência Social. (2008). *Orientações técnicas: Serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf
- Correr, R., Barros, L. M., & Senem, C. J. (2017). Crianças acolhidas institucionalmente e educação escolar: O que pensam os professores? *Educação: Teoria e Prática*, 27(55), 331-351. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n55.p213-233>

- Costa, L. A., & Chaves, P. B. (2013). Importância da expressão de sentimentos para o desenvolvimento de escolares. In V. A. Pereira (Org.), *Habilidades sociais e desempenho acadêmico: Relatos, práticas e desafios atuais* (pp. 4758). Editora UFGD.
- D'Abreu, L. C. F., & Marturano, E. M. (2010). Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: Uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15(1), 4351. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100006>
- Dell'Aglío, D. D., & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 17(3), 351-357. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300008>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005b). *Sistema multimídia de habilidades sociais de crianças – CD IMHSC*. Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Oliviera, L. A. de, Gresham, F. M., & Vance, M. J. (2012). Role of social performance in predicting learning problems: Prediction of risk using logistic regression analysis. *School Psychology International*, 33(6), 615630. <https://doi.org/10.1177/0020715211430373>
- Dias, A., Oliveira, J. T., Moreira, P. A. S., & Rocha, L. (2015). Percepção dos alunos acerca das estratégias de promoção do sucesso educativo e envolvimento com a escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 187199. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200004>
- Diniz, I. A., Assis, M. O., & Souza, M. F. S. (2018). Crianças institucionalizadas: Um olhar para o desenvolvimento socioafetivo. *Pretextos – Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 3(5), 261285. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15978>
- Eigsti, I. M., Weitzman, C., Schuh, J., Marchena, A., & Casey, B. J. (2011). Language and cognitive outcomes in internationally adopted children. *Development and Psychopathology*, 23(2), 629646. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000204>
- Elias, L. C. S., & Marturano, E. M. (2014). “Eu posso resolver problemas” e oficinas de linguagem: Intervenções para queixa escolar. *Psicologia: Teoria & Pesquisa*, 30(1), 3544. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000100005>
- Epifânio, T. P., & Gonçalves, M. V. (2017). Crianças como sujeitos de direitos: Uma revisão de literatura sobre crianças em situação de acolhimento institucional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 25(2), 373386. <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoar0736>
- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2012). Social skills and academic achievement: The mediating function of cognitive competence. *Temas em Psicologia*, 20(1), 6170. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n1/v20n1a06.pdf>
- Fernandes, A. O., & Monteiro, N. R. O. (2016). Comportamentos pró-sociais de adolescentes em acolhimento institucional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 17. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3331>
- Fernandes, L. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: Histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas Em Psicologia*, 26(1), 215228. <https://doi.org/10.9788/tp2018.1-09pt>
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts and theory. *European Psychologist*, 18(1), 1223. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Gomide, P. I. C., & Guimarães, A. M. A. (2003). Análise de um caso de extinção do poder familiar. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(4), 4247. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400007>
- Graminha, S. S. V. A. (1994). Escala Comportamental Infantil de Rutter A2: estudos de adaptação e fidedignidade. *Estudos de Psicologia*, 11(3), 34-42.
- Konold, T. R., Jamison, K. R., Stanton-Chapman, T. L., & Rimm-Kaufman, S. E. (2010). Relationships among informant based measures of social skills and student achievement: A longitudinal examination of differential effects by sex. *Applied Developmental Science*, 14(1), 1834. <http://dx.doi.org/10.1080/10888690903510307>
- Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. (1979, 11 de outubro). Institui o Código de Menores. *Diário Oficial da União*. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacao-original-1-pl.html>


- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 16 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Lei n. 12.010, de 3 de agosto de 2009. (2009, 4 de agosto). Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm
- Lei n. 13.509, de 22 de novembro de 2017. (2017, 23 de novembro). Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13509.htm
- Lemos, S. C. A., Gechele, H. H. L., & Andrade, J. V. (2017). Os vínculos afetivos no contexto de acolhimento institucional: Um estudo de campo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 110. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3334>
- Marturano, E. M., & Pizato, E. C. G. (2015). Preditores do desempenho escolar no 5º ano do Ensino Fundamental. *Psico*, 46(1), 1624. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.14850>
- Mata, N. T., Silveira, L. M. B., & Deslandes, S. F. (2017). Família e negligência: Uma análise do conceito de negligência na infância. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(9), 2881-2888. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.13032017>
- 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), 7487. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002882017>
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C., & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 523-532. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300008>
- Noal L, J., & Neiva-Silva, L. (2007). Adoção, adoção tardia e apadrinhamento afetivo: intervenções em relação a crianças e adolescentes. In C. S. Hutz (Org.), *Prevenção e intervenção em situações de risco e vulnerabilidade* (pp. 748). Casa do Psicólogo.
- Noltmeyer, A. L., & Bush, J. R. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34(5), 474-487. <https://doi.org/10.1177/0143034312472758>
- Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2017). Imagens sociais de crianças e adolescentes institucionalizados e suas famílias. *Psicologia & Sociedade*, 29, 111. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i131636>
- Pereira, V. A. (2013). Habilidades sociais e desempenho acadêmico: Relatos, práticas e desafios atuais. Editora UFGD.
- Ribeiro, D. G., Perosa, G. B., & Padovani, F. H. P. (2014). Fatores de risco para o desenvolvimento de crianças atendidas em Unidades de Saúde da Família, ao final do primeiro ano de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(1), 215-226. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014191.1904>
- Ribeiro, M. O., & Ciampone, M. H. (2002). Crianças em situação de rua falam sobre os abrigos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 36(4), 309-316. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342002000400003>
- Salina-Brandão, A., & Williams, L. C. A. (2008). O abrigo como fator de risco ou proteção: Avaliação institucional e indicadores de qualidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 334-343. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000300003>
- Siqueira, A. C. (2009). *Crianças, adolescentes e transições ecológicas: Instituições de abrigo e família como contextos de desenvolvimento* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital. <http://hdl.handle.net/10183/15706>
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: Desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000300003>
- Siqueira, A. C., Massignan, L. T., & Dell'Aglio, D. D. (2011). Reinserção familiar de adolescentes: Processos malsucedidos. *Paidéia*, 21(50), 383-391. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300011>
- Sousa, D. M. F. (2013). *Desempenho acadêmico: Uma explicação pautada nos valores humanos, atitudes e engajamento escolar* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8182>

- Stein, L. (1994). *Teste de desempenho escolar: Manual para aplicação e interpretação*. Casa do Psicólogo.
- Tavares, C. M. M., & Nogueira, M. O. (2013). Relação família-escola: Possibilidades e desafios para construção de uma parceria. *Revista Formação Docente*, 5(1), 4357. <https://doi.org/10.15601/2237-0587/fd.v5n1p43-57>
- Teixeira, A. C. B., & Rettore, A. C. C. (2017). Os reflexos do conceito de família extensa no direito de convivência e no direito de visitas. *Civilistica.com*, 6(2), 120. <https://civilistica.emnuvens.com.br/redc/article/view/640/483>
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2013). Ethnocultural factors, resilience, and school engagement. *School Psychology International*, 34(5) 514526. <http://doi.org/10.1177/0143034312472761>
- Wilbarger, J., Gunnar, M., Schneider, M., & Pollak, S. (2010). Sensory processing in internationally adopted, post-institutionalized children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(10), 11051114. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02255.x>
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review Journal*, 34(12), 22952303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>
-

Jhonathan Roger Levino Alencar da Silva

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS, Brasil.


E-mail: jhonathanrlevino@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5839-2893>

Veronica Aparecida Pereira

Pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade do Porto, Porto – PT, Portugal. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS, Brasil.


E-mail: veronica.ufgd.tci@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9051-7550>

Millena Lima Donatto

Mestra em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS, Brasil.

E-mail: mi_donatto@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8328-3832>

Endereço para envio de correspondência:

Universidade Federal da Grande Dourados, Unidade II. Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária.

CEP: 79804-970. Dourados – MS, Brasil.

Recebido 14/06/2018

Aceito 29/07/2019

Received 06/14/2018

Approved 07/29/2019

Recibido 14/06/2018

Aceptado 29/07/2019

Como citar: Silva, J. R. L. A., Pereira, V. A., & Donatto, M. L. (2021). Habilidades Sociais e Acadêmicas de Crianças e Adolescentes em Instituições de Acolhimento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41 (n.spe 4), 1-18. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003203205>

How to cite: Silva, J. R. L. A., Pereira, V. A., & Donatto, M. L. (2021). Social and Academic Skills of Sheltered Children and Teenagers. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41 (n.spe 4), 1-18. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003203205>

Cómo citar: Silva, J. R. L. A., Pereira, V. A., & Donatto, M. L. (2021). Habilidades Sociales y Escolares de Niños y Adolescentes en Instituciones de Acogida. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41 (n.spe 4), 1-18. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003203205>