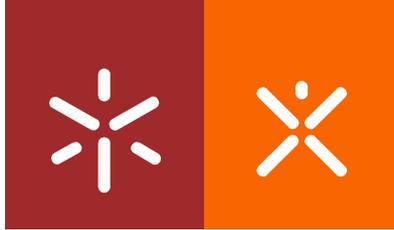


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Paula de Carvalho Borges Cabral Silva

**Rendimento Académico em Crianças e
Jovens Institucionalizados**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Paula de Carvalho Borges Cabral Silva

Rendimento Académico em Crianças e Jovens Institucionalizados

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança,
Área de Especialização em Intervenção Psicossocial
em Crianças, Jovens e Famílias

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes

outubro de 2014

Nome

Ana Paula de Carvalho Borges Cabral Silva

Endereço electrónico: ana.paula.sardenta@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 8540057

Título dissertação:

Rendimento Académico em Crianças e Jovens Institucionalizados

Orientador:

Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado:

Mestrado em Estudos da Criança,

Área de Especialização em Intervenção Psicossocial em Crianças, Jovens e Famílias

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Os dias talvez sejam iguais para um relógio, mas não para um homem.

Marcel Proust

O resultado do trabalho apresentado não seria possível sem o apoio e colaboração de várias pessoas, a quem desde já dirijo o meu sincero agradecimento e reconhecimento.

Ao meu orientador, Professor Doutor João Arménio Lopes, pelas reflexões e aprendizagens proporcionadas.

Aos meus Professores do mestrado, por me terem ajudado a ter uma visão mais científica e crítica do Mundo.

À instituição onde me permitiram recolher e analisar os processos para o meu estudo.

À Ana Isabel Santos, por me ter ajudado na recolha de dados, pela sua constante disponibilidade e pelas palavras de incentivo que me fizeram prosseguir o meu estudo.

À minha mãe Fernanda, ao meu pai José, irmão Rui e irmão José, que fisicamente já não estão comigo, mas que continuam de forma significativa a pertencer à minha vida.

Ao meu irmão António Sérgio, conselheiro das minhas dúvidas existenciais, e companheiro na partilha da paternidade do nosso irmão Luís, que pela sua fragilidade nos faz superar quotidianamente e assim tornarmo-nos mais resilientes.

E, finalmente, ao meu marido João e aos meus filhos, Afonso, Mafalda e Sofia, pela compreensão, motivação, paciência, perseverança e amor incondicional que sempre revelaram ao longo deste périplo.

Rendimento Académico em Crianças e Jovens Institucionalizados

Resumo

Este estudo pretende perceber a relação entre tempo de permanência na instituição, idade de acolhimento e rendimento académico de sujeitos com um passado de maltrato. Procurou-se também perceber se existiam diferenças ao nível do rendimento académico entre sujeitos por motivo de acolhimento: negligência ou negligência associada a outro tipo de abuso, bem como analisar as trajectórias de desempenho escolar dos sujeitos maltratados. Os participantes são sujeitos acolhidos numa instituição de protecção de menores e cujos processos judiciais constam dos ficheiros da instituição. Os resultados baseados em modelos de regressão linear e multinível, sugerem que o tempo de permanência na instituição tem um impacto positivo, em particular nas classificações a Matemática e que os sujeitos vítimas de negligência associada a outro tipo de abuso apresentam piores desempenhos. O modelo testado permite ainda perceber que, no caso das trajectórias a Matemática, há uma progressão aproximadamente linear das classificações, embora seja mais evidente nos primeiros anos da institucionalização. Os progressos individuais seguem trajectórias próprias, evidenciando o carácter fortemente idiossincrático do desempenho académico.

Palavras-chave: Maltrato infantil, rendimento académico, crianças e jovens institucionalizados.

Academic Achievement of Children and Youth in Out-of-Home Care

Abstract

This study aims to understand the relationship between length of stay in out-of-home care, admission age and academic performance of subjects with a history of maltreatment. We also aim to test if there are differences in academic achievement between subjects due neglect or neglect associated with other types of abuse, as well as analyzing the trajectories of academic performance of maltreated subjects. The subjects are in out-of-home care in an institution where judicial processes are available under confidentiality. Results based on linear regression models and multilevel models, suggest that the time spent in the institution has a positive impact in academic achievement, particularly in mathematics and subjects victim of neglect and of other types of abuse have worse performances. There is a roughly linear progression of classifications, namely in the case of mathematics, that is most evident in the early years of institutionalization. Individual progress follows own trajectories, showing the strongly idiosyncratic nature of academic performance.

Key-words: Maltreatment, academic outcomes, children and youth in out-of-home care.

Índice

Introdução	1
O maltrato infantil e juvenil	1
Maltrato e rendimento escolar	2
Rendimento escolar e institucionalização	4
Objectivos do Estudo	6
Método	6
Participantes	6
Instrumentos	7
Procedimento	8
Resultados	9
Tempo de permanência na instituição, idade de acolhimento, motivo de acolhimento e rendimento académico a Matemática e a Língua Portuguesa	9
Trajectórias de desempenho escolar de sujeitos maltratados	14
Discussão	18
Limitações do estudo e propostas para futuras investigações	21
Referências	22

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos da amostra.....	9
Tabela 2 - Matriz de correlações de Pearson entre variáveis	11
Tabela 3 - Análise de variância entre a Classificação a Matemática e a Língua Portuguesa e as variáveis Tempo de permanência, Sexo feminino, Motivo de acolhimento e Idade de acolhimento.....	12
Tabela 4 - Análise de variância entre a Classificação a Matemática e a Língua Portuguesa e as variáveis Tempo de permanência, Sexo feminino, e Motivo de acolhimento	13
Tabela 5 - Relação entre Classificação a Matemática e a Língua Portuguesa e Tempo de permanência, Motivo de Acolhimento e Sexo	14
Tabela 6 - Trajetória de Desempenho: Variável dependente - Classificação a Matemática (N=59).....	15
Tabela 7 - Estimativas de Covariância (N=59)	16
Tabela 8 - Trajetória de desempenho: Variável dependente - Classificação a Língua Portuguesa (N=59).....	17
Tabela 9- Estimativas de covariância (N=59).....	17

Índice de Figuras

Figura 1 - Trajetórias inter-individuais: Tempo de permanência na instituição (em meses) e Classificação a Matemática.....	16
Figura 2 - Trajetórias inter-individuais: Tempo de permanência na instituição (em meses) e Classificação a Língua Portuguesa	18

Introdução

O maltrato infantil e juvenil

O maltrato em crianças e jovens tem consequências, quer ao nível da saúde física e mental, quer ao nível económico. Fang, Brown, Florence & Mercy (2012), por exemplo, estimam que nos Estados Unidos, em 2008, o custo económico associado aos maus-tratos foi de aproximadamente 128 mil milhões de dólares, com consequências no curto, médio e longo prazo. Conhecer os efeitos do maltrato em áreas específicas como o rendimento académico é de importância fulcral, dado o papel do sucesso escolar na trajectória desenvolvimental e social dos indivíduos.

A Direcção-Geral de Saúde (2011) define os maus tratos em crianças como “... qualquer acção ou omissão não accidental, perpetrada pelos pais, cuidadores ou outrem, que ameace a segurança, dignidade e desenvolvimento biopsicossocial da vítima.” (p.7). Wekerle & Wolfe (2003), por seu turno, consideram que o maltrato infantil se refere a quatro actos primários: abuso físico, abuso emocional, abuso sexual e, por último, negligência. O maltrato físico resulta de qualquer acção não accidental, isolada ou repetida, praticada por pais, cuidadores, ou outros com responsabilidade face à criança ou jovem, a qual provoque, ou possa vir a provocar, dano físico. O maltrato psicológico ou emocional é sinónimo da carência de um ambiente de segurança e bem-estar afectivo fundamental ao crescimento, ao equilíbrio e ao desenvolvimento da criança ou do jovem, resultante da incapacidade parental em fornecer um meio apropriado ao desenvolvimento integral dos filhos. O abuso sexual, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), constitui o envolvimento de menores pelos seus cuidadores numa actividade sexual com o objectivo de obter gratificação (Krug, Linda, Dahlberg & Mercy, 2002). Mais concretamente, o abuso sexual pressupõe que a criança não percebe o que está a fazer e não está suficientemente desenvolvida para este

tipo de actividade. Por outro lado, o abuso sexual viola as leis e as normas de um país. Este tipo de abuso baseia-se numa relação de poder ou de autoridade e de confiança do abusador face à vítima. A negligência refere-se à incapacidade, por parte do cuidador da criança, de prover as condições necessárias para o desenvolvimento e crescimento da criança nos domínios da saúde, educação, afecto, alimentação e higiene. A negligência é a forma mais crónica, menos visível e mais comum do maltrato infantil. No contexto relacional, pode ser vista como uma psicopatologia resultante de um mau ajustamento entre pais, filhos e contexto (OMS, 2002).

Maltrato e rendimento escolar

Vários estudos (*e.g.* Cicchetti, Toth & Hennessy, 1989; Howe & Fearnley, 1999) encontram uma ligação estreita entre o maltrato e o risco de desenvolvimento de problemas ao nível do relacionamento, vinculação, aquisição de autonomia, independência e estabelecimento de relações com os pares. Em conjugação com o ambiente familiar, estes problemas poderão potenciar uma fraca adaptação e rendimento na escola (Whiting, 2001; Renner, Hua, Zhang, & Whitney, 2011).¹ Por exemplo, a investigação tem mostrado que a fragilidade dos vínculos com os cuidadores é motivo de insegurança e de dificuldades acrescidas na adaptação ao ambiente pré-escolar (Cicchetti, Toth, & Hennessy, 1989). Adicionalmente, as crianças maltratadas apresentam uma motivação inferior aos seus pares, uma vez que se sentem menos competentes (Cicchetti, et al., 1989).

Cicchetti et al. (1989) sustentam que, no longo prazo, as crianças vítimas de maltrato terão maior dificuldade em acompanhar apropriadamente o desenvolvimento esperado para as crianças da mesma faixa etária, quer ao nível cognitivo e linguístico quer ao nível sócio-emocional. Esta combinação levará a um risco acrescido de problemas de comportamento na

¹ Ver também Stone (2007), para uma revisão de literatura sobre esta temática.

escola, comprometendo o seu futuro ao torná-las mais vulneráveis ao desenvolvimento de psicopatologias (Trocme & Cauce, 1995).

Ao nível empírico, os estudos sobre os efeitos do maltrato no rendimento escolar usam diversas fontes, incluindo informação de bases de dados obtidas junto dos serviços sociais e serviços escolares, nomeadamente dados cedidos pelos professores, pais, crianças e relatórios dos serviços de protecção a menores (Eckenrode, Laird & Doris, 1993; Whiting, 2001; Kendall-Tackett & Eckenrode, 1996). Os resultados destes estudos mostram claramente um efeito global do maltrato no rendimento escolar.

As crianças maltratadas parecem apresentar um risco elevado de baixo rendimento escolar, maior probabilidade de retenção e de problemas disciplinares, bem como abandono, absentismo escolar e envolvimento em programas de ensino especial. Leiter & Johnsen (1997) sustentam que uma hipotética criança, que tenha pela primeira vez sido alvo de maltrato nos últimos três anos, tem um risco acrescido de retenção nesse ano, de aproximadamente 68%. Mesmo tendo em conta a classe social, as crianças vítimas de maltrato evidenciam um menor número de comportamentos orientados para o sucesso académico, revelando igualmente pouca originalidade no envolvimento com a dinâmica da sala de aula e maior propensão para comportamentos inadequados (Reyome, 1994). Adicionalmente, com excepção do abandono escolar, quanto mais grave for o maltrato, maior o risco de insucesso escolar. O maltrato recente parece estar também associado a um maior número de dias de absentismo, ao decréscimo nas classificações académicas e a um maior abandono escolar (Leiter & Johnsen, 1997).

Apesar da crescente investigação produzida nesta área, continua a não ser claro o tipo de associação entre diferentes formas de maltrato e indicadores de sucesso escolar. Três estudos (Leiter & Johnsen, 1994; Leiter & Johnsen, 1997; Reyome, 1994) não encontraram diferenças significativas entre os resultados escolares de crianças vítimas de abuso físico ou

sexual e crianças vítimas de negligência. Outros trabalhos, (e.g., Eckenrode, Laird & Doris, 1993) reportaram diferenças significativas no rendimento acadêmico para diversos tipos de maltrato. As crianças negligenciadas evidenciaram o mais baixo nível de rendimento acadêmico, enquanto as crianças vítimas de abuso físico mostraram um maior número de problemas disciplinares. Os dados obtidos por Eckenrode, Laird, & Doris (1993) foram também usados por Kendall-Tackett e Eckenrode (1996) para avaliar os efeitos da negligência no rendimento acadêmico. Os autores avaliaram os efeitos da negligência, isoladamente e em combinação com o abuso, no rendimento acadêmico e nos problemas disciplinares de crianças, do ensino primário ao ensino secundário, tendo verificado que estes problemas se traduzem em menores classificações, mais suspensões, maior número de notificações disciplinares e maior número de reprovações, mesmo quando se tem em consideração o género e o estatuto socioeconómico.

Uma outra área de investigação diz respeito aos factores que podem mediar ou moderar os efeitos acima referidos. Eckenrode, Rowe, Lair e Doris (1995) referem que entre 14,6% e 32,7% do efeito do maltrato no rendimento escolar pode ser explicado pela mobilidade escolar. Maior mobilidade escolar poderá implicar uma maior instabilidade, acarretando problemas quer de sociabilidade quer de continuidade no curriculum, em parte causados pela ausência de uma figura de referência.

Em suma, tal como refere Stone (2007), há três factores principais que potencialmente relacionam o maltrato e o rendimento académico: o efeito do maltrato em si; os efeitos associados aos riscos de cariz sócio-demográfico, em particular a mobilidade residencial, e a não vivência em contexto familiar original.

Rendimento escolar e institucionalização

Há várias razões para supor que os sujeitos que são vítimas de maltrato e subsequentemente retirados das suas famílias e colocados em instituições de acolhimento,

terão maior probabilidade de apresentarem fraco rendimento acadêmico. Em primeiro lugar estes sujeitos vão sofrer uma alteração profunda do seu ambiente envolvente, com separação e perda de suporte familiar, quando existente, e uma maior probabilidade de mudança do contexto escolar (Blome, 1997; Burley & Halpern, 2001; Pecora, Williams, Kessler, Hiripi, O'Brien, Emerson, J., Herrick & Torres, 2006). Em segundo lugar, quando as autoridades judiciais decidem pela retirada de uma criança do seu ambiente familiar é porque se está perante de casos graves de negligência e/ou outro tipo de abuso. Assim, as crianças institucionalizadas tendem a ser aquelas que foram vítimas de formas mais severas de abuso e como tal, serão também aquelas com maior probabilidade de apresentarem baixo rendimento acadêmico (Font & Maguire-Jack, 2013).

De acordo com Coohy, Renner, Hua, Zhang, e Whitney (2011), apesar do maltrato afetar negativamente a capacidade de aprendizagem dos sujeitos, há casos em que há sucesso académico. Os autores referem como factores protectores ou promotores do rendimento académico a capacidade do sujeito lidar com a violência e a agressão, a existência de relações fortes e positivas com os seus pares e, por último, o envolvimento com o espaço escolar. Adicionalmente, a existência de programas específicos para crianças que experimentaram uma situação de abuso, negligência, ou ambos, podem promover oportunidades para o sucesso académico (Mallet, 2012). Estudos mais recentes (e.g. Font & Maguire-Jack, 2013) indicam que as crianças vítimas de maltrato que foram retiradas às famílias obtiveram melhor rendimento académico do que aquelas que permaneceram nas famílias sem apoio. Aparentemente, as melhorias nos resultados académicos, como referenciam Stein (2006) e McAuley & Davis (2009), residem na própria instituição, isto se a mesma colmatar o ambiente adverso em que os sujeitos viviam anteriormente, nomeadamente ao nível da instabilidade, ausência de laços e de relações positivas e a experiência de múltiplas perdas.

Tal como referem Font e Maguire-Jack, (2013) será necessária mais investigação no sentido de compreender os mecanismos que contribuem para a possível existência de efeitos

positivos da institucionalização no rendimento académico. No entanto várias hipóteses podem ser colocadas: em primeiro lugar, a escola poderá ser um factor protector, vista como um lugar seguro, onde o sujeito possa minimizar a instabilidade vivida e os comportamentos disruptivos vividos na família. Em segundo lugar, as condições de apoio ao nível do bem-estar físico e mental, existentes na instituição de acolhimento, serão factores promotores de um melhor desempenho académico. Em terceiro lugar, apesar da mobilidade entre escolas ser apontada como mais um factor de instabilidade, a mudança para uma escola nova de melhor qualidade, pode minimizar os efeitos negativos da mudança. Por último, tal como referem Aldgate & McIntosh (2006), os sujeitos institucionalizados reportam que o contacto com irmãos ou familiares por vezes é mais importante do que o contacto com os pais biológicos. Assim, os sujeitos que foram institucionalizados conjuntamente com um irmão ou um familiar tendem a ter um rendimento académico tão bom ou melhor do que aqueles que o foram sem qualquer relação familiar (Hegar, 2005; Parker, 2010).

Objectivos do Estudo

O presente estudo, realizado com um grupo de sujeitos institucionalizados, tem três objectivos essenciais: (a) perceber a relação entre tempo de permanência na instituição, idade de acolhimento e o rendimento académico a Matemática e a Língua Portuguesa; (b) perceber se existem diferenças ao nível do rendimento académico entre os participantes em função do motivo de acolhimento (negligenciados vs sujeitos vítimas de negligência e de outro tipo de abuso); (c) analisar as trajetórias de desempenho escolar dos participantes.

Método

Participantes

Os participantes são sujeitos que estiveram acolhidos numa instituição de protecção de menores, localizada no Vale do Ave, com entrada de outubro de 1997 a dezembro de 2013

e cujos processos judiciais constam do ficheiro da instituição. Foram analisados 190 processos, dos quais apenas 43 possuíam informação relativa à trajectória escolar dos sujeitos. Destes, foram seleccionados aqueles que tinham indicação quanto ao tipo de maltrato e cuja informação escolar foi recolhida com data posterior à data de entrada na instituição. O número total de sujeitos incluídos na amostra analisada foi de trinta e três.

Dos 33 sujeitos, 20 (60.6%) são do sexo feminino e 13 (39.4%) do sexo masculino. A idade de acolhimento na instituição está compreendida num intervalo entre 8 a 184 meses, com uma média de 83.6 meses e um desvio-padrão de 43.1 meses. A negligência foi o motivo de entrada para todos os sujeitos, sendo motivo único para 26 sujeitos (78.8%). Os restantes 7 sofreram outros abusos associados à negligência, nomeadamente abuso físico e/ou sexual (ver Tabela 1).

Os sujeitos seleccionados apresentavam uma grande heterogeneidade no que diz respeito quer à idade de acolhimento (média 6.97 anos, com mínimo de 0.76 anos e máximo de 15.33 anos) quer no tempo de permanência na instituição (média 2.63 anos, com mínimo de 0.2 meses e máximo de 124.77 meses). As primeiras observações escolares dizem respeito a classificações do 1º ao 10º ano de escolaridade. Em ambas as disciplinas, os resultados são inferiores a 3, com uma média das classificações a Português (2.85) ligeiramente à média das classificações a Matemática (2.76).² Dado que 19 sujeitos têm informação escolar referente a mais do que um ano letivo³, o número total de observações é de 67.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados tinham por objectivo recolher informação demográfica, informação sobre o tipo de maltrato sofrido pelos participantes institucionalizados e sobre os seus resultados académicos. Assim:

² Ver na secção seguinte a regra de conversão das classificações dos diferentes ciclos para a escala 1-5.

(a) As *variáveis demográficas* foram recolhidas e organizadas a partir da informação constante dos processos judiciais.

(b) A integração dos participantes nos *subgrupos de maltrato* e a variável *idade de acolhimento* foram definidas tomando por base a informação contida no respectivo processo judicial. O tempo de permanência na instituição foi calculado através da contagem do tempo que medeia entre 30 de junho do ano escolar de frequência do sujeito e a data de acolhimento.

(c) O *rendimento académico* foi medido com base nas notas da avaliação escolar referente ao 3º período, nas áreas da Língua Materna e da Matemática. Foi assumida uma classificação numa escala de 1 a 5. No caso da informação escolar dizer respeito ao primeiro ciclo, sendo esta de natureza qualitativa, utilizou-se a seguinte regra de conversão: 2 à classificação de “não satisfaz”, 3 a “satisfaz”, 4 a “satisfaz bastante” e 5 “excelente”. No caso da informação do ensino secundário, e uma vez que esta originalmente está definida numa escala de 0 a 20, a conversão foi feita da seguinte forma: 2 no caso a classificação ser inferior a 10, 3 para classificações compreendidas entre 10 e 14, 4 para classificações entre 15 e 17 e, por último, 5 para classificações iguais ou superiores a 18.

Procedimento

Antes da consulta dos processos, houve um pedido formal de autorização. A recolha de dados foi realizada de forma a cumprir os procedimentos e confidencialidade pelas informações individuais de cada sujeito. Os processos foram consultados de dezembro de 2013 a março de 2014. Durante a recolha, o critério de inclusão na base de dados foi o de os processos incluírem informação escolar, nomeadamente quanto ao resultado a Língua Portuguesa e a Matemática no terceiro período lectivo.

As análises estatísticas dos dados da presente investigação foram realizadas com o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 19.0).

³ Nove sujeitos têm informação escolar referente a dois momentos, seis têm informação referente a três momentos, três têm informação referente a quatro momentos e um tem informação referente a cinco momentos

Resultados

Tempo de permanência na instituição, idade de acolhimento, motivo de acolhimento e rendimento acadêmico a Matemática e a Língua Portuguesa

Na Tabela 1 são apresentados os resultados referentes às classificações obtidas a Matemática e a Língua Portuguesa (no 3º período), o tempo de permanência dos participantes na instituição, sexo, motivo de acolhimento (negligência ou negligência e outros abusos) e a idade com que foram acolhidos. O número de sujeitos observados foi de 33. Destes, nove têm informação escolar referente a dois momentos, seis têm informação referente a três momentos, três têm informação referente a quatro momentos e um sujeito tem informação referente a cinco momentos de avaliação. Assim, o número total de observações é de 67.

Tabela 1 - Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos da amostra

	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Classificação a Matemática	67	2.75	.64	2.00	4.00
Classificação a Língua Portuguesa	67	2.79	.69	2.00	5.00
Tempo de permanência na instituição (meses)	67	54.04	48.45	.20	173.47
Sexo	67				
Feminino	36	-	-	-	-
Masculino	31	-	-	-	-
Motivo de acolhimento	67				
Negligência	53				
Negligência e outros abusos	14				
Idade acolhimento (meses)	67	73.54	43.51	8.00	184.00

O estudo da relação entre desempenho acadêmico (classificação a Matemática e a Língua Portuguesa) e as variáveis predictoras (*Tempo de permanência na instituição, Sexo,*

de avaliação.

Motivo de acolhimento, Idade de acolhimento) indicadas na Tabela 1, foi realizado através de duas regressões múltiplas no sentido de responder aos objectivos (a) e (b) enunciados.

Para além de a amostra ser suficiente, a independência das observações, testada através da estatística de *Durbin-Watson*, está garantida, com resultados entre 1 e 3 (1.50 e 1.69). O controlo de *outliers* testado através do *standardized residual* (entre 3 e -3) e *Cook's Distance* (até 1) está assegurado quer no modelo com a classificação a Matemática como variável dependente (-1.44 a 1.93 e 0.00 a 0.08, respectivamente), quer no modelo com a classificação a Português (-1.69 a 2.96 e 0.00 a 0.08, respectivamente).

As correlações entre variáveis apresentadas na Tabela 2 mostram que a variável *Idade de acolhimento* está fortemente correlacionada com a variável *Tempo de permanência na instituição*, $r(67) = -0.76, p < .01$, sugerindo que os sujeitos que são acolhidos mais jovens permanecem mais tempo na instituição. A forte correlação negativa entre estas variáveis revela a existência de multicolinearidade, pelo que a variável *Idade de acolhimento* será excluída da análise. Verifica-se também uma correlação positiva significativa entre as classificações em Matemática e Língua Portuguesa, $r(67) = 0.64, p < .01$. É de destacar a correlação positiva entre a variável qualitativa referente ao sexo (igual a um caso seja do sexo feminino e zero caso seja do sexo masculino) e a *Classificação a Língua Portuguesa* $r(67)=0.24, p < .05$, indicando que os sujeitos do sexo feminino têm melhores classificações a esta disciplina do que os sujeitos do sexo masculino. A variável *Motivo de acolhimento* (que assume valor igual a um se o motivo foi negligência e zero caso o motivo tenha sido negligência associada a outros abusos) está mais correlacionada com a variável *Classificação a Matemática*, $r(67)= 0.20, p = .10$ do que com as restantes.

Tabela 2 - Matriz de correlações de Pearson entre variáveis

	Classificação a Matemática	Classificação a Língua Portuguesa	Tempo de permanência na instituição, em meses	Sexo	Motivo de acolhimento	Idade acolhimento, em meses
Classificação a Matemática	1					
Classificação a Língua Portuguesa	.64 (.00)	1				
Tempo de permanência na instituição, em meses	.09 (.49)	.12 (.34)	1			
Sexo	-.041 (.74)	.24 (.05)	-.10 (.44)	1		
Motivo de acolhimento	.201 (.10)	.112 (.37)	.14 (.27)	.04 (.76)	1	
Idade acolhimento, em meses	-.12 (.35)	-.06 (.62)	-.76 (.00)	.06 (.64)	-.15 (.24)	1

Nota: Significância bilateral entre parênteses.

O estudo da relação entre desempenho acadêmico (*Classificação a Matemática e Classificação a Língua Portuguesa*) e as variáveis preditoras (*Tempo de permanência, Sexo feminino, Motivo de acolhimento, Idade de acolhimento*) foi realizado através de duas regressões múltiplas, cujas análises de variância são apresentadas na Tabela 3. Em ambos os casos os modelos não são estatisticamente significativos, conforme se pode observar no *p*-valor superior a 20% nos modelos apresentados ($p=0.52$ no Modelo 1 e $p=0.21$ no Modelo 2).

Tabela 3 - Análise de variância entre a Classificação a Matemática e a Língua Portuguesa e as variáveis Tempo de permanência, Sexo feminino, Motivo de acolhimento e Idade de acolhimento

<i>Modelo</i>		<i>Soma dos quadrados</i>	<i>g.l.</i>	<i>Média dos quadrados</i>	<i>F(4,62)</i>	<i>p</i>	<i>R2 (R2aj)</i>	<i>DW</i>
1	Regressão	1.34	4	.33	.82	.52	0.05 (-0.01)	1.50
	Resíduos	2535	62	.41				
	Total	26.69	66					
2	Regressão	2.76	4	.69	1.51	.21	0.09 (0.03)	1.69
	Resíduos	28.31	62	.46				
	Total	31.09	66					

Nota: Modelo 1 - V. dependente Classificação a Matemática; Modelo 2 - V. dependente Classificação a Português. Em ambos os modelos de regressão as variáveis preditoras são: Tempo de permanência, Sexo feminino, Motivo de entrada, Idade de acolhimento.

Uma vez que é de esperar que a relação entre o tempo de permanência na instituição e os resultados escolares se torne menos relevante nos sujeitos institucionalizados há mais tempo, em alternativa aos modelos anteriores, foram realizadas duas regressões múltiplas utilizando uma sub-amostra que inclui apenas os sujeitos com tempo de permanência na instituição igual ou inferior a dez anos. Em simultâneo, mantiveram-se como variáveis preditoras as duas variáveis dos modelos anteriores com maior *t* estatístico: *Tempo de permanência* e *Motivo de acolhimento*, no caso do modelo com a variável dependente *Classificação a Matemática*; *Tempo de permanência* e *Sexo*, no caso do modelo com a variável dependente *Classificação a Português*. Os resultados destas duas regressões múltiplas são apresentados nas Tabelas 4 e 5.

Ambas as regressões são estatisticamente significativas na sua capacidade de explicação da variação das classificações académicas, com um nível de significância de 4.2% ($R^2 = 10.7\%$) no modelo explicativo das classificações a Matemática e 4.0% ($R^2 = 10.9\%$) no modelo explicativo das classificações a Língua Portuguesa (Tabela 3).

No que diz respeito à relação entre desempenho escolar a Matemática e tempo de permanência na instituição, a relação é estatisticamente significativa, apesar da magnitude da

relação ser relativamente baixa: cada mês adicional de permanência na instituição está associado a uma melhoria na classificação a Matemática em 0.005 ($p = 0.07$) valores.

Verifica-se também que quando o motivo de acolhimento foi a negligência, isolada de outros motivos, as classificações a Matemática são superiores, em média, em 0.35 ($p = 0.08$) valores relativamente às classificações obtidas pelos sujeitos vítimas de negligência associada a outro tipo de abusos (Tabela 5).

No caso do desempenho escolar a Língua Portuguesa, a relação com o *Tempo de permanência* não é estatisticamente significativa ($t=1.27$, $p=0.21$), e a sua magnitude também é reduzida, embora de sinal positivo. No entanto, verifica-se que os sujeitos do sexo feminino obtêm, em média, uma classificação superior em 0.45 valores aos sujeitos do sexo masculino ($p = 0.02$).

Tabela 4 - Análise de variância entre a Classificação a Matemática e a Língua Portuguesa e as variáveis Tempo de permanência, Sexo feminino, e Motivo de acolhimento

<i>Modelo</i>		<i>Soma dos quadrados</i>	<i>g.l.</i>	<i>Média dos quadrados</i>	<i>F(2,56)</i>	<i>p</i>	<i>R2 (R2aj)</i>	<i>DW</i>
1	Regressão	2.65	2	1.32	3.36	.04	0.11 (0.08)	1.54
	Resíduos	22.03	56	.39				
	Total	24.68	58					
2	Regressão	3.27	2	1.64	3.41	.04	0.11 (0.08)	1.68
	Resíduos	26.86	56	.48				
	Total	30.14	58					

Nota: A variável dependente do Modelo 1 é a *Classificação a Matemática*. A variável dependente do Modelo 2 é a *Classificação a Português*. Em ambos os casos, as classificações referem-se ao 3º período do ano escolar.

Tabela 5 - Relação entre Classificação a Matemática e a Língua Portuguesa e Tempo de permanência, Motivo de Acolhimento e Sexo

<i>Modelo</i>	<i>Variável</i>	Coeficientes não-estandardizados		Coeficientes estandardizados		
		<i>B</i>	<i>Erro-padrão</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
1	(Constante)	2.31	.19		11.83	.00
	<i>Tempo de permanência</i>	.005	.002	.24	1.87	.07
	<i>Motivo de acolhimento (Negligência e outros abusos vs Só negligência)</i>	.35	.19	.23	1.81	.08
2	(Constante)	2.40	.18		13.16	.00
	<i>Tempo de permanência</i>	.003	.003	.16	1.27	.21
	<i>Sexo (Sexo masculino vs Sexo feminino)</i>	.45	.18	.31	2.43	.02

Nota: A variável dependente do Modelo 1 é a Classificação a Matemática. A variável dependente do Modelo 2 é a Classificação a Português. Em ambos os casos, as classificações referem-se ao 3º período do ano escolar.

Trajectórias de desempenho escolar de sujeitos maltratados

Uma vez que dos trinta e três sujeitos há dezanove cujas classificações a Língua Portuguesa e Matemática são conhecidas para mais do que um momento temporal, podemos assumir que os seus pontos de interceção, bem como a evolução do desempenho, variarão no modelo.

No modelo explicativo da *Classificação a Matemática*, foi experimentado um modelo com covariância não-estruturada, segundo o qual as covariâncias são assumidas como sendo imprevisíveis.⁴ As variáveis predictoras deste modelos são as mesmas que nos modelos de regressão múltipla apresentados na tabela anterior. No caso da *Classificação a Língua Portuguesa* como variável dependente, a convergência apenas foi conseguida para os modelos em que se considerou gradientes (*slope*) constantes para todos os sujeitos (gradiente de progresso comum) mas com a possibilidade de pontos de interceção (ou de partida) diferentes para cada participante.

Os resultados do modelo explicativo da *Classificação a Matemática* são apresentados na Tabela 6, com recurso a um modelo multinível (os momentos de observação das classificações representam o nível 1 e os sujeitos o nível 2). Só são apresentados os resultados de uma trajetória linear, uma vez que foi a especificação que resultou num valor menor para o valor do AIC (120.37 vs 121.55 na especificação quadrática).

Apesar das estimativas dos coeficientes associados às variáveis *Tempo de permanência* e *Motivo de acolhimento* não serem estatisticamente significativas ($p=0.22$ e $p=0.14$, respectivamente), as suas magnitudes são muito semelhantes às encontradas no modelo de regressão apresentado na Tabela 5.

Tabela 6 - Trajetória de Desempenho: Variável dependente - Classificação a Matemática (N=59)

<i>Parâmetro</i>	<i>Estimativa</i>	<i>Erro-padrão</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante	2.35	.22	33.45	10.92	.000
<i>Tempo de permanência</i>	.004	.003	7.27	1.34	.22
<i>Motivo de acolhimento (Negligência e outros abusos vs Só negligência)</i>	.32	.202	25.75	1.58	.13

As diferenças inter-individuais na linha de base e o gradiente de progresso não são estatisticamente significativas, embora este último mostre seja positivo. Verifica-se também uma relação negativa (embora estatisticamente não significativa) entre o ponto de interceção e “*slope*” (gradiente de progresso), indicando que quanto maior a classificação a matemática no início da institucionalização, mais moderado será o seu progresso (Tabela 7).

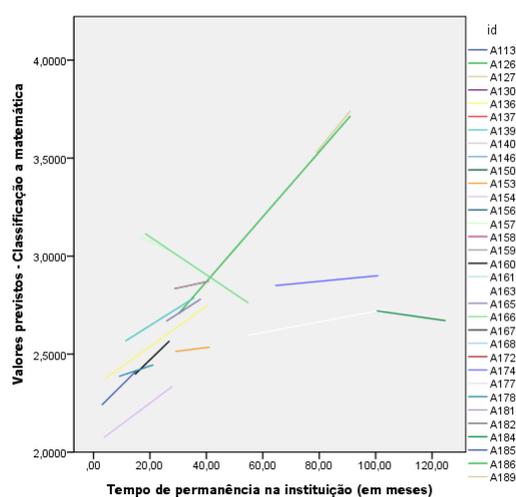
⁴ Foi também testada uma estrutura auto-regressiva heterogénea, mas não foi obtida convergência.

Tabela 7 - Estimativas de Covariância (N=59)

Parâmetro	Estimativa	Erro-padrão	Wald Z	p
Resíduo	.25	.07	3.4	.00
Interceção (variância)	.23	.21	1.13	.26
Interceção + Tempo de permanência	-.01	.01	-.89	.38
Slopes	.00	.00	.87	.38

A Figura 1 resume os resultados apresentados na tabela anterior: os sujeitos com menor tempo de permanência apresentam gradientes de crescimento das classificações a matemática de maior valor, o que indica uma melhoria mais significativa das classificações nos primeiros anos da institucionalização.

Figura 1 - Trajetórias inter-individuais: Tempo de permanência na instituição (em meses) e Classificação a Matemática



Os resultados do modelo multinível da *Classificação a Português* são apresentados na Tabela 8. A estimativa do coeficiente associado à variável *Tempo de permanência* não é

estatisticamente significativas ($p = 0.42$), mas apresenta uma magnitude próxima da reportada no modelo de regressão. A variável *Sexo* é estatisticamente significativa ($p = 0.04$), confirmando os resultados anteriores de que os sujeitos do sexo feminino apresentam melhor desempenho a Língua Portuguesa que os sujeitos do sexo masculino, em quase meio valor.

A variância das interceções, ou pontos de partida, das classificações a língua Portuguesa, dos sujeitos, é estatisticamente significativa ($p = 0.04$), indicando que há diferenças significativas no desempenho a esta disciplina entre sujeitos, no início do seu período de acolhimento (Tabela 9).

Tabela 8 - Trajetória de desempenho: Variável dependente - Classificação a Língua Portuguesa (N=59)

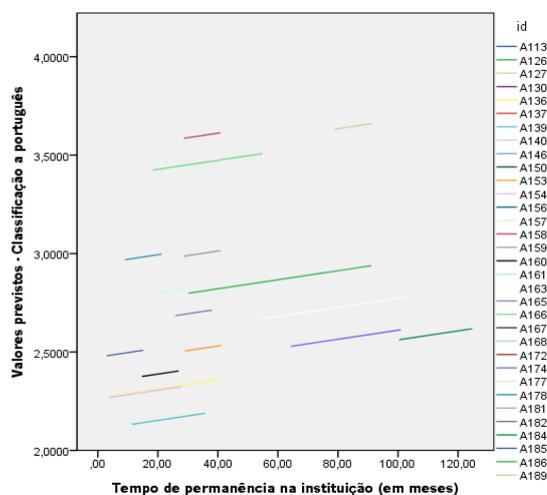
<i>Parâmetro</i>	<i>Estimativa</i>	<i>Erro- padrão</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante	2.47	.21	37.45	11.98	.00
Tempo de permanência	.002	.003	50.82	.81	.42
Sexo feminino	.46	.21	31.57	2.14	.04

Tabela 9- Estimativas de covariância (N=59)

<i>Parâmetro</i>	<i>Estimativa</i>	<i>Erro- padrão</i>	<i>Wald Z</i>	<i>p</i>
Resíduo	.26	.07	3.76	.00
Interceção (variância)	.19	.09	2.08	.04

A Figura 2 representa as trajetórias individuais dos sujeitos a Língua Portuguesa. Apesar de apenas se ter conseguido convergência num modelo com gradientes (*slope*) constantes para todos os sujeitos (gradiente de progresso comum), a Figura 2 permite perceber as diferenças iniciais dos sujeitos no momento de acolhimento na instituição bem como os seus progressos ao longo do tempo.

Figura 2 - Trajetórias inter-individuais: Tempo de permanência na instituição (em meses) e Classificação a Língua Portuguesa



Discussão

Este estudo pretende perceber a relação entre tempo de permanência na instituição, idade de acolhimento e rendimento académico de sujeitos com um passado de maltrato. A análise do rendimento académico a Matemática e a Língua Portuguesa sugere que o tempo de permanência na instituição tem um impacto positivo, em particular nas classificações a Matemática. A explicação mais plausível para este resultado prende-se com a existência, na instituição onde foram recolhidos os dados, de um serviço de apoio ao estudo fornecido por professores em regime de voluntariado. Este apoio, para além da eventual eficácia em termos de rendimento, poderá influenciar positivamente a percepção de competência dos sujeitos que o recebem. Uma extensa literatura tem evidenciado a relação entre a realização escolar, a percepção de competência e o empenho e persistência nas tarefas académicas (Ladd & Dinella, 2010; Mallat, 2012; Miserandino, 1996, Wigfield & Cambria, 2000). É possível que, neste caso como em muitos outros, se verifique um efeito conjugado positivo de todas estas variáveis, por efeito do apoio organizado e mais ou menos prolongado no tempo.

Tal como referem Conger & Rebeck (2001), há grupos de sujeitos institucionalizados, acolhidos no início do ano escolar, e que beneficiaram de um acolhimento estável, que melhoram a sua assiduidade à escola após a institucionalização. No entanto, convém referir que estes resultados não poderão ser extrapolados para outros contextos, no sentido de afirmar-se que a institucionalização conduz sempre a melhorias no rendimento académico.

Um segundo objetivo deste trabalho consistia em perceber se existem diferenças ao nível do rendimento académico entre sujeitos vítimas de negligência e sujeitos vítimas de negligência associada a outros tipos de abuso. Os resultados sugerem que estes últimos apresentam piores desempenhos, confirmando assim os resultados encontrados noutros trabalhos (e.g., Kendall-Tackett et al., 1996; Romano, Babchishin, Marquis, & Fréchette, 2014).

No que diz respeito ao terceiro objetivo do estudo, a análise das trajetórias de desempenho escolar dos sujeitos maltratados, os resultados não se distanciam dos obtidos nos modelos de regressão linear. A significância estatística é baixa, uma vez que dos trinta e três sujeitos há apenas dezanove cujas classificações a Língua Portuguesa e Matemática são conhecidas para mais do que um momento temporal, o que limita o alcance desta análise.

Esta análise é limitada pelo baixo número de sujeitos cujos resultados são conhecidos ao longo do tempo, pela variação dos intervalos de tempo de recolha dos dados relativos a cada sujeito e ainda pelo facto de a escala em que são medidas as notas escolares ter uma baixa amplitude. Se houvesse registos das notas nos testes (geralmente apresentadas numa escala percentilica) seria certamente possível estimar e testar de forma mais consistente um modelo de crescimento das notas escolares. Ainda assim, o modelo testado permite perceber que, no caso das trajetórias a Matemática, há uma progressão aproximadamente linear das classificações, embora haja uma progressão mais evidente é nos primeiros anos da institucionalização. É possível que o apoio inicial tenha tido um impacto significativo logo após a entrada na instituição mas que o entusiasmo inicial, derivado de uma aumento do

desempenho e da competência percebida, tenha posteriormente declinado ou então que se tenha atingido um tecto, efeito não invulgar neste tipo de situações (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007, Fuchs et al., 2008; Lipka & Siegel, 2010; Simmons et al., 2002).

É ainda interessante notar que a análise de trajectórias revela uma interacção não significativa entre os valores do rendimento académico na linha de base e os gradientes de progresso. Significa isto que os progressos individuais seguem trajectórias próprias não estimáveis a partir dos valores da linha de base. Esta constatação evidencia o carácter fortemente idiossincrático do desempenho académico e as dificuldades em considerar grupos de desempenho (ou de dificuldades). De facto mau-grado os esforços que têm sido realizados desde há longos anos no sentido de categorizar as dificuldades dos alunos (e.g. Bender, 1995; Hammil, 1990; Rourke, 1985, 1989, Speece & Cooper, 1991), as críticas a estas tentativas de agrupamentos e subagrupamentos têm sido inúmeras, tendo fundamentalmente por base a ideia de que a categorização de variáveis contínuas é complexa e que cada sujeito com problemas de aprendizagem tem características únicas (Branum-Martin, Fletcher, & Stuebing, 2013; Castells, 2009; Gresham, 2007; Kavale & Forness, 1987; McMillan, Gresham & Bocian, 1998; Speece & Case, 2001).

Saliente-se por fim que a análise de trajectórias releva ainda que, quanto maior é o valor inicial de desempenho, menor é o progresso posterior. Este resultado é esperado uma vez que, como se referiu anteriormente, a mensuração em escalas com baixa amplitude torna difícil o registo de progressos quando o valor na linha de base é relativamente elevado. Contudo, nestas circunstâncias, o que se espera que aconteça é que o sujeito mantenha o desempenho e que não evolua negativamente. A manutenção de um desempenho elevado ou muito elevado é por isso em si mesmo um factor positivo.

Limitações do estudo e propostas para futuras investigações

Este estudo apresenta diversas limitações. Em primeiro lugar o número de participantes com informação completa no que diz respeito às principais variáveis analisadas limitou o âmbito da análise estatística, nomeadamente quanto à análise de regressão e à análise das trajetórias. Nesta última análise, a sua robustez ficou comprometida por um número reduzido de sujeitos com informação referente a mais do que dois momentos de avaliação.

A um outro nível, não foi possível obter informação quanto às condições sócio-económicas da família nem quanto às condições físicas e mentais dos pais das crianças vítimas de maltrato. Se, tal como referem Wekerle & Wolfe (2003), a maioria dos pais que maltratam os filhos não sofre de doenças psiquiátricas, mas apresenta ainda assim problemas de depressão, ansiedade, violência doméstica, abuso de drogas, distúrbios de personalidade, isolamento social e pobreza, será necessário considerar estes factores enquanto potenciais mediadores do desenvolvimento geral das crianças, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho académico. Nesta linha, um desenvolvimento possível deste trabalho seria comparar as trajetórias académicas de sujeitos adoptados e dos sujeitos que regressaram à família de origem, na linha dos trabalhos de Font & Maguire-Jack (2013) e Stacks, Beeghly, Partridge & Dexter (2011). Sendo a escolaridade considerada um factor de protecção, importa perceber de que forma determinados sujeitos, apesar do maltrato e de estarem institucionalizados, conseguem ter uma trajetória académica satisfatória.

Por fim, perceber as estratégias das instituições para a promoção do sucesso académico, será um importante contributo para a definição de políticas dirigidas a este tipo de grupos de risco.

Referências

- Aldgate, J. & McIntosh, M. (2006). *Time well spent: a study of well-being and children's daily activities*. Edinburgh: Social Work Inspection Agency.
- Bender, W. N. (1995). *Learning Disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Blome, W. (1997). What happens to foster kids: educational experiences of a random sample of foster care youth and a matched group of non-foster care youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 14(1), 41–53.
- Branum-Martin, L., Fletcher, J. M., & Stuebing, K. K. (2013). Classification and Identification of Reading and Math Disabilities: The Special Case of Comorbidity. *Journal of Learning Disabilities*, 46(6), 490-499.
- Burley, M., & Halpern, M. (2001). *Educational attainment of foster youth: achievement and graduation outcomes for children in state care*. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Castells, N. (2009). Research on teaching and learning of early reading: Review and classification. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 33-48.
- Cicchetti, D., Toth, S.L., & Hennessy, K. (1989). Research on the consequences of child maltreatment and its application to educational settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(2), 33-55.
- Conger, D. & Rebeck, A., (2001). *How children's foster care experiences affect their education*. New York: New York City Administration for Children's Services and Vera Institute of Justice.
- Coohey, C., Renner, L., Hua, L., Zhang, Y. & Whitney, S. (2011). Academic achievement despite child maltreatment: A longitudinal study. *Child Abuse & Neglect*, 35, 688-699.

Direcção-Geral da Saúde (2011). *Maus Tratos em crianças e Jovens – Guia Práticos de Abordagem, Diagnóstico e Intervenção. Acção de Saúde para Crianças e Jovens em Risco*. Direcção-Geral da Saúde, Divisão de Comunicação e Promoção da Saúde no Ciclo de Vida. Disponível em:

http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/Guia_Maus_tratos2011.pdf

Eckenrode J., Rowe, J., Laird, M., & Doris, J. (1995). Mobility as a mediator of the effect of children maltreatment on academic performance. *Child Development*, 66, 1130-1142.

Eckenrode, J., Laird M., & Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental Psychology*, 29(1), 53-62.

Fang, X., Brown, D.S., Florence, C.S., & Mercy J.A. (2012). The economic burden of child maltreatment in the United States and implications for prevention. *Child Abuse & Neglect*, 36(2), 156-165.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Press.

Font, K. & Maguire-Jack, K. (2013). Academic engagement and performance: Estimating the impact of out-of-home care for maltreated children. *Children and Youth Services Review*, 35, 856-864.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Cirino, P. T., & Fletcher, J. M. (2008). Intensive Intervention for Students with Mathematics Disabilities: Seven Principles of Effective Practice. *Learning Disabilities Quarterly*, 31(2), 79-92.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.

Hegar, R. (2005). Sibling placement in foster care and adoption: An overview of international research. *Children and Youth Services Review*, 27(7), 717-739.

Howe, D., & Fearnley, S. (1999). Disorders of attachment and attachment therapy . *Adoption & Fostering*, 23(2), 19-30.

- Kendall-Tackett, K., & Eckenrode, J. (1996). The effects of neglect on academic achievement and disciplinary problems: A developmental perspective. *Child Abuse & Neglect*, 20(3), 161-169.
- Krug, E. G., Linda L., Dahlberg, J., & Mercy, A. (Eds.) (2002). *World report on violence and health*. Geneva, World Health Organization
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- Leiter, J., & Johnsen, M.C. (1994). Child maltreatment and school performance. *American Journal of Education*, 102, 154-189.
- Leiter, J., & Johnsen, M.C. (1997). Child maltreatment and school performance declines: an event history analysis. *American Educational Research Journal*, 35(3), 563-589.
- Lipka, O., & Siegel, L. S. (2010). The improvement of reading skills of L1 and ESL children using a Response to Intervention (RtI) Model. *Psicothema*, 22(4), 963-969.
- MacMillan, D. L., Gresham, F. M., & Bocian, K. M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: an empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 314-326.
- Mallet, C. (2012). The School Success Program: Improving maltreated children's academic and school-related outcomes. *Children & Schools*, 34(1), 13-26.
- McAuley, C. & Davis, T. (2009). Emotional well-being and mental health of looked after children in England. *Child and Family Social Work*, 14, 147-155.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214.
- Organização Mundial de Saúde (2002). Child abuse and neglect by parents and other caregivers. *World Report on Violence and Health*. Chapter 3. Disponível em:

http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf?ua=1

Parker, E. (2010). *The meaning and significance of sibling and peer relationships for young people looked after on behalf of local authorities*. Doctoral dissertation, University of Warwick (<http://wrap.warwick.ac.uk/3920/>).

Pecora, P., Williams, J., Kessler, R., Hiripi, E., O'Brien, K., Emerson, J., Herrick, M. & Torres, D. (2006). Assessing the educational achievements of adults who were formerly placed in family foster care. *Child & Family Social Work, 11*(3), 220–231.

Reschly, D. J., Tilly, W. D., & Grimes, J. (Eds.). (1998). *Functional and non categorical identification and intervention in special education*. Des Moines: Iowa State Department.

Reyome, N. (1994). Teacher rating of the achievement-related classroom behaviors of maltreated and non-maltreated children. *Psychology in the Schools, 31*, 253-260.

Romano, E., Babchishin, L., Marquis, R., & Fréchette, S. (2014). Childhood maltreatment and educational outcomes. *Trauma, Violence, & Abuse*. Publicado online antes de impressão com o nº 1524838014537908.

Rourke, B. P. (1985). *Neuropsychology of learning disabilities; Essentials of subtype analysis*. New York: Guilford Press.

Rourke, B. P. (1989). *Nonverbal learning disabilities: The syndrome and the model*. New York: Guilford.

Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., Good III, R. H., Harn, B. A., Cole, C., & Braun, D. (2002). Building, implementing, and sustaining a beginning reading improvement model: Lessons learned school by school. In M. R. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 537-569). Bethesda: NASP.

- Speece, D. L., & Cooper, D. H. (1991). Retreat, regroup, or advance? An agenda for empirical classification research in learning disabilities. In L. Feagans, E. J. Short, & Lynn J. Meltzer (Ed.), *Subtypes of Learning Disabilities: Theoretical Perspectives and Research* (pp. 33-52). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Speece, D. L., & Case, L. P. (2001). Classification in context: An alternative approach to identifying early reading disability. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 735-749.
- Stacks, A., Beeghly, M., Partridge, T. & C. Dexter (2011). Effects of placement type on the language developmental trajectories of maltreated children from infancy to early childhood. *Child Maltreatment, 16*(4), 287-299.
- Stein, M. (2006a). Research review: young people leaving care. *Child and Family Social Work, 11*, 273-279.
- Stone, S. (2007). Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: A fifteen-year review of evidence and future directions. *Children and Youth Services Review, 29*(2), 139-161.
- Trocme, N., & Cauce, C. (1995). The educational needs of abused and neglected children: A Review of the Literature . *Early Child Development and Care, 106*(1), 101-135.
- Wekerle, C., & Wolfe, D. A. (2003). Child maltreatment. In E. J. Mash, & R. A. Barcley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed.). (pp. 632-684). New York: Guilford Press..
- Whiting, C. C. (2001). School performance of children who have experienced maltreatment. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 21*(2/3), 81-89.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30*(1), 1-35.
- Ysseldyke, J., & Marston, D. (1998). Origins of categorical special education services in schools and a rationale for changing them. In D. J. Reschly, W. D. Tilly & J. Grimes

(Eds.), *Functional and non categorical identification and intervention in special education* (pp. 1-14). Des Moines: Iowa State Department of Education.

