



ISPA | Instituto Universitário

Perturbações do Comportamento, Vinculação, Funcionamento Familiar e Práticas Educativas Parentais em Jovens Delinquentes

Maria Salvaterra e Silva

Orientador de Dissertação:

Prof. Doutor António José dos Santos

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Prof. Doutor António José dos Santos

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia Clínica

Especialidade em Psicologia Clínica

2011

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do
Prof. Doutor António José dos Santos, apresentada no
ISPA- Instituto Universitário para obtenção de grau
de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica

Agradecimentos

A realização da minha tese de Mestrado contou com a ajuda e colaboração de várias pessoas às quais gostaria de agradecer, pois sem elas não iria conseguir fazer este estudo.

Ao Prof. Doutor António Santos, por me ter aceitado na sua turma de Seminário de Dissertação e por conseguinte, me ter permitido fazer a minha tese sobre a vinculação na delinquência.

Aos Ministérios da Educação e da Justiça, nomeadamente à DGIDC e à DGRS, por terem autorizado o meu estudo em escolas públicas e nos centros educativos.

Ao Dr. João Agante da DGRS por ter agilizado todo o processo de autorizações para a recolha de dados e por toda a disponibilidade que me mostrou.

Ao Dr. Júlio Santos por ter autorizado a passagem dos questionários na Escola Secundária do Restelo e à minha amiga Dr.^a Julieta Coito, psicóloga, pelo apoio que me deu e por ter facilitado todo o processo de recolha de dados na Escola.

Aos professores Luís Sousa, Selma Pinheiro, Ana Pissarra, Cristina Leong e Filomena Freitas, por me terem disponibilizado as suas aulas para a passagem dos questionários.

Aos alunos da escola secundária que amavelmente preencheram os meus questionários.

Aos directores Paulo Monteiro e João Quintans por terem autorizado a recolha de dados nos seus centros educativos.

À Dr.^a Margarida Macedo, à Dr.^a Ana, às professoras Carla Teixeira, Alda, Carla Telles, aos professores Tiago e Miguel, às professoras Ana e Sara, a todos os TPRS e TSRS e a todos os seguranças do Centro Educativo da Bela Vista por toda a disponibilidade que demonstraram, e por toda a ajuda que me deram.

À Dr.^a Sandra Borba, ao Dr. Nuno Cabral, a todos os monitores e a todos os seguranças do Centro Educativo Padre António Oliveira, pelo tempo que me despenderam.

Não menos importante, a todos os alunos dos centros educativos da Bela Vista e aos 12 alunos do centro educativo Padre António Oliveira por toda a simpatia com que me receberam, pela amabilidade em responder ao questionário e por todas as conversas que tiveram comigo e todas as coisas que me ensinaram.

Aos meus pais, por todo o apoio que me deram ao longo dos anos, permitindo-me concluir o meu curso, alcançando assim um grande objectivo e por todos os incentivos que me deram para terminar a dissertação na 1^a fase. Agradeço ainda à minha mãe, pela revisão e correcção final deste trabalho.

Ao meu irmão por todo o apoio que me deu, todo o interesse e preocupação que demonstrou ao longo de todo o processo de elaboração da dissertação.

E também aos meus amigos por todo o interesse que demonstraram na minha investigação. Todo esse interesse me motivou e incentivou a concluir a tese.

À minha amiga Mónica por todas as “pequenas” ajudas que me deu tanto no início, com as autorizações, como no fim, ao formatar a versão final deste trabalho.

Resumo

O objectivo deste trabalho é o estudo das perturbações do comportamento em adolescentes delinquentes. O problema a estudar é a relação entre a qualidade da vinculação às figuras parentais, as características do sistema familiar, a percepção das práticas educativas parentais e as perturbações do comportamento.

A população estudada é constituída por 152 adolescentes entre os 12 - 21 anos.

Os dados recolheram-se em dois Centros Educativos de Lisboa do IRS - Instituto de Reinserção Social e numa Escola Secundária de Lisboa.

As medidas utilizadas foram: *Escala de Auto-Avaliação para Jovens – YSR* que avalia os problemas de comportamento, *Kerns Security Scale - KSS*, que avalia a qualidade da vinculação ao pai e à mãe, separadamente, *Inventory for Assessing Memories of Paternal Rearing Behavior – EMBU-Forma A*, que avalia a percepção das práticas educativas parentais e *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale – FACES III*, que caracteriza o funcionamento familiar.

Neste estudo, verificou-se que os adolescentes delinquentes, institucionalizados em centro educativo, apresentam mais problemas de comportamento do que os que vivem em meio familiar “estável”; os adolescentes inseridos em meio familiar apresentam valores mais elevados de segurança da vinculação (quer à mãe, quer ao pai), do que os adolescentes delinquentes e ainda que os adolescentes em meio familiar têm famílias cujo funcionamento familiar é mais flexível, que os adolescentes delinquentes; estes sentem maior rejeição, mas também mais conforto emocional e superprotecção que os adolescentes em meio familiar. Verificou-se que existe uma relação entre as perturbações do comportamento, a segurança da vinculação, o funcionamento familiar e a percepção das práticas educativas parentais.

Palavras-chave: adolescência, delinquência, vinculação, práticas educativas parentais, funcionamento familiar

Abstract

The aim of this work is the study of behavioral disorders in adolescent offenders. The problem of this study is the relationship between quality of attachment to parental figures, the characteristics of the family system, the perception of parenting practices and behavior disorders.

The population studied was 152 adolescents aged between 12 and 21 years old.

Data was collected in two Lisbon's reformatories of IRS- Instituto de Reinserção Social and also in a Lisbon's State School.

Measures used in this study were YSR – Youth Self Report, which evaluates behavior disorders, Kerns Security Scale that evaluates the quality of attachment to parents, separately, the *Inventory for Assessing Memories of Paternal Rearing Behavior – EMBU-A*, that assesses the perceptions of parenting practices and *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale – FACES III* allows to characterize family functioning.

In this study, it was found that delinquent adolescents, institutionalized in the reformatories, have more behavior problems than adolescents living in the “solid” family; adolescents who lives in the family have higher levels of security (either to mother or father) than delinquent adolescents and that adolescents placed in the family have families whose family functioning is more flexible than the delinquent adolescents, they feel greater rejection, but also more emotional comfort and overprotection than teens that lives in the family. It was found that exist a relationship between behavioral disorders, security of attachment, family functioning and perceptions of parenting practices.

Key-words: adolescence, delinquency, attachment, parenting practices, family functioning

Índice

Parte I: Enquadramento Teórico	1
Capítulo 1 - Adolescência	3
1.1 Definição de “adolescência”	4
1.2 Caracterização da adolescência	6
1.3 Transformações da fase da adolescência	9
1.4 Desenvolvimento socio-emocional.....	12
1.5 A crise de identidade – <i>Erick Erickson</i>	13
1.6 A importância da família na adolescência	14
Capítulo 2 - Vinculação.....	17
2.1 Conceito de vinculação	18
2.2 Padrões de Vinculação.....	20
2.3 Comportamentos de Vinculação.....	23
2.4 Desenvolvimento da vinculação.....	26
2.5 Modelos Internos Dinâmicos	29
2.6 Vinculação na adolescência	30
2.7 Vinculação e institucionalização	33
Capítulo 3 - Sistema Familiar	37
3.1 Funcionamento e Dinâmica Familiar.....	38
3.2 Práticas Educativas Parentais	41
Capítulo 4 - Delinquência Juvenil.....	45
4.1 Delinquência Juvenil.....	46
4.2 Lei tutelar educativa	50
Capítulo 5 - Objectivos	53
Parte II: Metodologia e Resultados.....	55
Capítulo 6 - Método	57
6.1 Participantes	58

6.2	Procedimento.....	61
6.3	Medidas.....	61
Capítulo 7 - Resultados		67
7.1	Comparação entre adolescentes institucionalizados e os que vivem em meio familiar	68
7.1.1	Perturbações do comportamento	68
7.1.2	Segurança da vinculação.....	68
7.1.3	Funcionamento familiar	69
7.1.4	Práticas Educativas Parentais	70
7.2	Correlação das dimensões em estudo para a amostra total	70
7.3	Análise das dimensões em estudo por tipo de família	72
7.4	Comparação de géneros para os adolescentes que vivem em meio familiar.....	73
7.5	Comparação quanto ao modo de vida para os adolescentes rapazes	74
7.6	Caracterização dos adolescentes institucionalizados.....	74
7.6.1	Análise das dimensões em estudo por regime de institucionalização	74
7.6.2	Análise das dimensões em estudo por tipo de crime cometido.....	75
7.6.3	Análise das dimensões em estudo por tipo de família	75
Capítulo 8 - Discussão dos Resultados		77
Referências Bibliográficas.....		83
ANEXOS		93

Lista de Tabelas

Tabela 1 Características Demográficas da Amostra Total	59
Tabela 2 Tempo de institucionalização	59
Tabela 3 Características sócio demográficas por grupos	60
Tabela 4 Diferença de médias no YSR	68
Tabela 5 Diferença de médias do funcionamento familiar por modo de vida	69
Tabela 6 Caracterização dos grupos em termos de coesão e adaptabilidade familiar	69
Tabela 7 Diferenças de médias nas práticas parentais por modo de vida	70
Tabela 8 Correlação entre os problemas de comportamento com as outras dimensões em estudo	71
Tabela 9 Estudo das dimensões por tipo de família com quem vive	73
Tabela 10 Diferenças de géneros para os adolescentes em meio familiar	73
Tabela 11 Diferenças entre rapazes quanto ao modo de vida	74
Tabela 12 Diferença de médias para o YSR por regime de institucionalização	75

Parte I: Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - Adolescência

A adolescência é a fase de transição entre a infância e a idade adulta. É caracterizada por alterações a diversos níveis, físico, mental e social, e representa um processo de distanciamento de formas de comportamento e privilégios típicos da infância e de aquisição de características e competências que levem o adolescente a assumir os deveres e papéis sociais do adulto.

O desenvolvimento humano é um processo de crescimento e mudança a nível físico, comportamental, cognitivo e emocional, ao longo da vida. Todas as mudanças que ocorrem visam conseguir uma melhor adaptação ao meio. O desenvolvimento do adolescente pode ser definido, assim, por um conjunto de competências que vão sendo adquiridas e com as quais este interage com o meio que o rodeia, de acordo com a sua idade, grau de maturação, factores biológicos intrínsecos e sociais.

A psicologia do desenvolvimento mostra a pertinência de uma melhor compreensão da criança e do adolescente; mostra também que as crianças sofrem modificações físicas e psicológicas ao longo do seu desenvolvimento, e procura estudar as mudanças a nível do pensamento e do comportamento que surgem ao longo de toda a vida (Rappaport, Fiori & Davis, 1981).

1.1 Definição de “adolescência”

A adolescência caracteriza-se pela extrema dificuldade em precisar os seus contornos e conteúdos, uma vez que existem múltiplas definições de adolescência, como por exemplo “o adolescente é aquele que já não é uma criança, mas ainda não é um adulto”, ou “o adolescente é aquele que já não é uma criança pequena”, entre outras (Cordeiro, 1975).

O termo “adolescência” provém do latim “*adolescere*” e significa “crescer” e é um período entre a infância e o estado adulto. A adolescência é então, um período de desenvolvimento humano que ocorre entre o início da puberdade e a vida adulta, onde se alcança a maturidade física e emocional. É uma fase evolutiva na vida de todo o ser humano, é nesta fase que é descoberta a identidade pessoal e é também nesta fase que o sujeito define a sua personalidade, procurando assim uma nova visão de si mesmo e do mundo que o rodeia. Uma vez que a adolescência é uma fase de transição, nada nesta fase é definitivo nem completamente estável (Sampaio, 2006).

A adolescência, na visão psicossocial de *Selosse* (1977), representa uma fase de mudança entre a dependência infantil e a autonomia adulta, caracterizada por transformações afectivas, relacionais, sócio-cognitivas, sexuais, de identidade e normativas (Rodrigues & Rodrigues, 2009).

Geralmente, admite-se que a puberdade, enquanto mudança biológica coincide com o início da adolescência, ou seja, entre os 10 e os 12 anos para o género feminino e entre os 12 e os 14 anos para o género masculino. No entanto, as mudanças fisiológicas e psicológicas produzem-se em ritmo diferente, consoante as pessoas, assim, num grupo de adolescentes da mesma idade, coexistem situações fisiológicas e psicológicas diferentes, que o adolescente não está em condições de compreender, como algo normal e natural, transformando-se assim, numa fonte de inquietação e de comportamentos de imitação, para se manter em conformidade com o grupo (Cordeiro, 1975).

A puberdade constitui a principal referência do início da adolescência, no entanto, não há conformidade relativamente ao final desta. Há autores que situam o fim da adolescência no termo fisiológico da puberdade, e outros que situam o termo da adolescência quando se atinge a maioridade civil (18 anos) e penal (16 anos). Apesar disto, há uma tendência geral para marcar o fim da adolescência aos 18 anos.

Blos (1967) define a adolescência como o conjunto de transformações psicológicas de adaptação ao estado de puberdade. No mesmo sentido, *Haim* (1980) refere que a adolescência é o período durante o qual, sob o efeito da maturação sexual nos seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais, o adolescente reformula a imagem de si, dos outros e do sistema de relação do seu Eu com o meio, até à organização definitiva da sua personalidade (Cordeiro, 1975).

A maturação dos órgãos sexuais reaviva a angústia do conflito edípiano, alterando o equilíbrio adquirido antes, durante o período do estado de latência. A importância da vivência corporal sobre a estrutura da personalidade traduz-se pela ambivalência e pelas múltiplas contradições do comportamento do adolescente face ao ressurgimento das pulsões. Apesar disto, coexistem de forma frequente, no mesmo adolescente, a submissão e a revolta, o altruísmo e o egoísmo, alegria e tristeza, optimismo e abatimento. As oscilações do comportamento e as variações de humor, que muitas vezes são incompreendidas pelos adultos, surgem para *Anna Freud* (1969) e *E.*

Kestenberg (1971) como necessárias e constituem índices externos de adaptações internas em progressão (Cordeiro, 1975).

Uma das contribuições mais importantes para a compreensão da fase da adolescência foi ter sido considerada uma “crise” capaz de resolver conflitos da infância. Pode então dizer-se que a adolescência é uma crise normativa, ou uma fase normal de conflitos agudizados, caracterizada por uma aparente flutuação do “Eu” e por um grande potencial de crescimento: “o que poderia aparecer como o início de uma neurose, não é, muitas vezes, senão o começo de uma crise de ‘autoliquidação’ que, de facto, contribui para o processo de formação da identidade” (Erickson, 1956 cit. in Cordeiro, 1975).

Para *Blos* (1967, cit. in Cordeiro, 1975), os processos regressivos da adolescência permitem a realização de uma reformulação dos desenvolvimentos anteriores, distorcidos ou incompletos; e a profunda perturbação que acompanha a reorganização afectiva do adolescente contém um potencial benéfico.

1.2 Caracterização da adolescência

Só a partir dos anos 60 é que se começou a considerar relevantes os estudos sobre a adolescência, pois até aqui a adolescência não era considerada uma etapa do desenvolvimento, nem existia uma designação própria.

Na última metade do séc. XX, verificaram-se alterações na forma como os adolescentes eram vistos e tratados pela sociedade.

Com a industrialização e a progressiva necessidade de emigrar de modo a atingir uma estabilidade e desenvolvimento, criaram-se condições para que a adolescência adquirisse reconhecimento (Silva, 2004).

Matos (2002), refere-se à adolescência como sendo uma fase de mudança (mudança da dependência e da autonomia). Por outro lado, o autor também se refere a este período como uma etapa de crise; crise essa atingida pela angústia do desconhecido e pela tristeza da perda do passado infantil, o luto das imagos parentais e a escolha do par sexual.

Sampaio (1991), refere que nesta fase há como que uma demora na entrada do mundo do trabalho que atrasa a entrada no mundo produtivo, permitindo a valorização

da família e do grupo de jovens, como um espaço emotivo e criando verdadeiramente a adolescência, sobretudo no século actual. É de salientar que o período da adolescência é muito mais do que o outro degrau na escada a partir da segunda infância. É um período automático, necessário para o desenvolvimento do ego. No entanto, relativamente aos adolescentes, as dúvidas persistem, na medida em que se acredita que o problema da competência ou incompetência está na tomada de decisão (Fleming, 1997).

Em termos históricos, a partir dos 12 anos começava-se a assumir responsabilidades de adulto, só a partir do séc. XIX é que se começou a fazer uma distinção entre a adolescência e a idade adulta, passando assim a adolescência a ser considerada como um período de desenvolvimento humano.

Stanley Hall (2000) foi um dos primeiros investigadores a realizar estudos científicos na área da adolescência. Para o autor, a adolescência devia ser encarada como um estágio de desenvolvimento humano, e as crianças e adolescentes não poderiam continuar a ser distinguidos com base na diferença de tamanhos (“pequenos” e “grandes”). *Hall* afirmou que a adolescência é um estágio, no qual cada adolescente experiencia verdadeiramente todos os estádios anteriores de desenvolvimento pela segunda vez, mas a nível mais complexo; acrescentou ainda que, cada um dos estádios anteriores recapitulava uma fase da história da vida humana. O desenvolvimento individual representa, segundo o autor, uma “recapitulação” da evolução das espécies.

O período do “segundo nascimento”, que tinha início aos 14 anos, era considerado um período especial e evolutivo do desenvolvimento, e por esta razão, um período de desenvolvimento único. Para o autor, esta fase é como um auge do desenvolvimento, bem como uma fase maleável. *Hall* via a adolescência como um período maleável e o ponto de partida para as crianças se tornarem seres superiores, acreditando que a raça humana dependia da forma como os adultos respondiam às necessidades dos adolescentes. Contudo, e ainda segundo *Hall*, o adolescente é um ser dependente a nível familiar e social, mas ao mesmo tempo, esta sociedade exige-lhe uma maior autonomia e responsabilidade. Apesar de as suas ideias terem sofrido alterações, permaneceu o conceito de que a adolescência é um estágio único de desenvolvimento e um importante período no desenvolvimento humano (Sprinthall & Collins, 2003).

O ponto de vista maturacionista de *Hall* foi clarificado através das obras de *Freud* (cit. in Sprinthall, 1994), que também considerava a adolescência como uma fase difícil e turbulenta. Esta turbulência surgia devido às necessárias transformações dos padrões psicológicos, que facilitam o estabelecimento de relações heterossexuais saudáveis e maduras no período de vida adulta. Estas transformações, ocorrem ao longo da vida, provocando dificuldades críticas em cada período do desenvolvimento humano, pois as mudanças físicas da puberdade aumentam os desejos sexuais, logo o adolescente terá de procurar objectos apropriados para investir esta sexualidade. No período anterior, as ligações afectivas eram com os pais ou com os amigos do mesmo género sexual, agora, nesta fase, os adolescentes sentem necessidade de independência dos pais e procurar novas ligações. No entanto, esta turbulência é uma experiência inevitável. Segundo Freud, o sujeito tem pulsões inatas e instintivas que irão determinar as suas experiências ao longo da vida, manifestando-se por comportamentos aceitáveis, ou não, por si mesmo e pelos outros. Assim, na adolescência, as pulsões sexuais reprimidas deixam de ser negadas, opondo-se às proibições inconscientes, tornando-se assim um período extremamente difícil.

Segundo Dias (2002), a adolescência é um processo complexo, caracterizado pela descontinuidade e instabilidade emocional.

Cordeiro (2009) define a adolescência como uma fase da vida constituída por mutações físicas, biológicas, psicológicas e intelectuais. Segundo o autor, esta é uma fase de riscos e de “normal instabilidade, saudáveis dúvidas, de reconfortantes angústias, de desejáveis abanões afectivos...” (pp. 22, Cordeiro, 1997). Neste contexto, também Fonseca (2002) considera esta etapa como um desenvolvimento onde se verificam mudanças biológicas, cognitivas, psicológicas, sociais e de egocentrismo.

A adolescência é o redescobrir motivações, são sentimentos escondidos, laços afectivos que se querem alargar. É uma etapa em que o adolescente terá de aprender a gerir os seus impulsos, não como tarefa imposta, mas sim como uma necessidade. Isto na medida em que as suas emoções se transformam e o sentimento nutrido pelos pais é agora um obstáculo (Alléon, 1978).

Na procura de equilíbrio/estabilidade, é possível observar-se nos adolescentes a preocupação em fazer e manter amizades. Os adolescentes atribuem uma grande importância ao facto de pertencerem e estarem incluídos num grupo, uma vez que além

do suporte emocional proporcionado pelos membros do grupo, o grupo é simultaneamente uma fonte de estatuto e de reputação. Segundo *Cotterell* (1996), no período da adolescência, os adolescentes têm que resolver dois processos relacionais importantes, são eles o “*attachment*” (vinculação) e a identidade pessoal (que segundo o autor se baseia nos processos de auto-categorização e de identificação grupal) (Rodrigues & Rodrigues, 2009).

1.3 Transformações da fase da adolescência

O corpo adulto é diferente do corpo de crianças e de adolescentes, esta transição pode trazer grandes inseguranças e dúvidas para o adolescente. A maturação física é apenas um dos aspectos do processo de desenvolvimento desta fase, e não tem claramente definido o seu início, nem o seu fim. Contudo, considera-se que esta fase se inicia com o início da puberdade, isto é, com o processo através do qual o adolescente atinge a maturidade sexual e a capacidade de reprodução (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

A adolescência é então vista como um processo de transformações, interesse pelo corpo e de investimento na sua imagem. No espelho o adolescente vê-se e revê-se, aprecia-se e avalia-se. Esta forma de o adolescente se olhar tem em conta o que nele foi investido e idealizado pelas figuras parentais. O adolescente terá que fazer o luto do corpo infantil, que até à fase actual de desenvolvimento pubertário era visto com confiança na beleza da idade, consciente que iria mudar (Matos, 2002).

Malpique (2003) define esta mudança como um período vulnerável mas rico em transformações comportamentais que causam sofrimento. Transformações estas que fazem com que o adolescente se volte para si, e por vezes não sabem lidar com a parte psicológica que os afecta com estas alterações, é a altura da maturidade e do egocentrismo intelectual.

a) Transformações físicas:

Nesta fase verifica-se um surto de crescimento que se caracteriza por um aumento acentuado na altura e no peso dos adolescentes, que se inicia em idades diferentes em cada género, sendo que nas raparigas inicia-se entre os 9 e os 15 anos, e nos rapazes inicia-se entre os 11 e os 16 anos. As raparigas e os rapazes crescem de forma distinta, e nas raparigas o pico dá-se entre os 11 e os 13 anos, em que são mais

altas e mais fortes que os rapazes da mesma idade, já nos rapazes o pico dá-se entre os 14 e os 15 anos. Após este surto de crescimento, o adolescente atinge a maturação sexual, e os rapazes são novamente mais altos e mais fortes do que as raparigas da mesma idade. Além das modificações a nível esquelético e muscular, em que se evidenciam os ombros mais largos nos rapazes e a pélvis mais larga nas raparigas, desenvolvem-se também as características sexuais primárias e secundárias em ambos os géneros (Sprinthall & Collins, 2003).

Nas características sexuais primárias, há um crescimento e amadurecimento dos órgãos relacionados com a reprodução. Nas raparigas estes órgãos são os ovários, o útero, as trompas de Falópio e a vagina, já nos rapazes estes órgãos são os testículos, o pénis, a glândula prostática e as vesículas seminais. O indicador que assinala o alcance da maturidade reprodutiva é o aparecimento da menarca, nas raparigas, e a produção de esperma, nos rapazes. Nas raparigas, a mudança é mais do que um acontecimento físico, uma vez que comprova a transição de menina a mulher, e acarreta variadas transformações nas suas vidas (Sprinthall & Collins, 2003).

Nas características sexuais secundárias, as mudanças são mais evidentes e fazem a distinção entre homens e mulheres. No entanto, estas mudanças não são essenciais para as funções básicas reprodutoras. As alterações são sinais fisiológicos da maturação sexual, como o aparecimento de pêlos (púbicos e axilares), alterações na voz e desenvolvimento muscular. Estas mudanças dão-se em ambos os géneros, no entanto, nas raparigas há também o crescimento do peito e aumento da largura e profundidade da pélvis, e nos rapazes, para além das mudanças comuns a ambos os géneros, há também o alargamento dos ombros e o aparecimento da barba (Sprinthall & Collins, 2003).

Todo o processo que conduz a estas transformações, influenciam o adolescente na sua vida adulta. Na primeira fase de desenvolvimento, as alterações são a nível hormonal. A puberdade começa mesmo antes de se observarem as transformações que se dão com o aparecimento das características sexuais secundárias. Todo este período se distingue pelas mudanças fisiológicas que ocorrem de forma rápida e inesperada, e são estas alterações que definem o início da adolescência (Silva, 2004).

Todas estas mudanças físicas surgem de forma radical, o que pode trazer dificuldades na sua adaptação devido ao significado que estas têm para o próprio adolescente e para os que o rodeiam (Sprinthall & Collins, 2003).

b) Transformações cognitivas

Também a estrutura cognitiva é alvo de modificações neste período. As transformações na capacidade de pensar, raciocinar e de resolução de problemas também fazem parte desta fase da vida do adolescente (Gleitman, 2002).

No início da adolescência, o adolescente entra no estágio das operações formais, sendo o último marco importante na progressão intelectual. É na adolescência que se atinge a forma final de equilíbrio e isso será possível pela formação de esquemas conceituais abstractos. É o período em que o adolescente se irá livrar das limitações do pensamento concreto, passando a ser capaz de ter um pensamento abstracto, passando a utilizar conceitos como “bondade”, “ternura”, “amizade”, “amor”, “justiça”, “democracia”, “beleza”, etc. O pensamento abstracto, bem como o raciocínio hipotético-dedutivo (tirar conclusões a partir de premissas), permitem que o adolescente se afaste do real sem se apoiar em factos, podendo assim, pensar abstractamente e deduzir mentalmente hipóteses para posteriormente as poder testar e tirar as suas próprias conclusões. Com esta maior flexibilidade do pensamento, o adolescente irá adquirir a capacidade de crítica, e também discutir valores morais, podendo mesmo construir os seus próprios valores morais. Nesta etapa, o adolescente, passará a ser consciente do seu próprio pensamento, podendo reflectir sobre este e começar a ter interesses noutras áreas, como a política e a filosofia (Lourenço, 2002).

Nesta fase, surge também o egocentrismo, em que o adolescente começa a ter ideia de que tudo gira à sua volta, considerando mesmo que pode dominar o mundo e que pode transformar a realidade, criando soluções revolucionárias, em que o adolescente tem um papel fulcral nessa solução. Este egocentrismo dá-se também no plano amoroso, pois o adolescente ama o seu sonho, a sua fantasia, ou seja, aquilo que o próprio idealiza, e não a realidade com todos os defeitos e qualidades. Tudo isto levará também a decepções, desinteresses repentinos e surgimento de novas paixões. Este egocentrismo irá ajustar-se à realidade, isto é, o adolescente irá adaptar os seus projectos de vida às possibilidades reais que tem, para concretizar esses mesmos projectos. Segundo *Piaget*, o equilíbrio só é alcançado quando o adolescente não tiver interesse em contradizer e contrariar tudo à sua volta; quando em vez disso, tentar compreender e interpretar as situações como estas se apresentam (Sprinthall & Collins, 2003).

Estas mudanças cognitivas são as responsáveis pelas mudanças no comportamento dos adolescentes, e ajudam-nos também a adquirir a sua autonomia e identidade própria.

1.4 Desenvolvimento socio-emocional

A socialização é um processo onde, durante a infância e adolescência, o adolescente adquire comportamentos, atitudes e valores que se adequem à sociedade e cultura onde este está inserido. Os principais agentes do processo de socialização são os pais (ou prestadores de cuidados), uma vez que é com estes que o adolescente se identifica, sendo então, o ambiente familiar que influencia o desenvolvimento social do adolescente, e o prepara para desempenhar os seus papéis sociais e profissionais ao longo da sua vida, na sua sociedade. No seio da família o jovem aprende as atitudes, os comportamentos e os valores da sociedade em que está inserido. A forma como os pais (ou prestadores de cuidados) educam o adolescente pode influenciar a forma como o adolescente se comporta em sociedade, a forma como pensa, as suas preferências profissionais e também a sua identidade sexual (Sprinthall & Collins, 2003).

No entanto, a rebeldia típica da adolescência, na procura do “eu” e da sua independência, pode provocar tensão no ambiente familiar, e o adolescente pode sentir-se sozinho e incompreendido. Assim, é ao seu grupo de pares que o adolescente irá dar mais importância, e é aqui que este irá procurar apoio, confiança e compreensão. Como tal, tanto os pares como a família são agentes importantes para a socialização do adolescente (Gleitman, 2002).

Para *Erick Erickson*, a formação da identidade social depende da qualidade da interacção do adolescente com o meio envolvente, então, as relações estabelecidas com os pares, em grupo são essenciais. O sucesso nestas relações é importante para o sentido de pertença do adolescente num grupo, bem como na sociedade que o rodeia. Com estas interacções estabelecidas (com os pares e com a sociedade), o adolescente aprende a desenvolver o controlo social, adquirir valores sociais e a estabelecer as suas relações interpessoais (Sprinthall & Collins, 2003).

Todo o processo de transformações físicas, cognitivas e psicológicas desencadeia os desafios psicológicos e sociais, sendo, alicerces importantes para o comportamento social do adolescente, que começa a procurar alcançar a autonomia dos

seus valores, mostrando ter capacidade para fazer e apreciar valores, dando as suas opiniões sobre diversos assuntos, tendo em conta o seu próprio raciocínio e a sua própria opinião (o que não acontecia até então). Começa a reconhecer que os outros podem ter perspectivas diferentes da sua (perante a mesma situação), e o egocentrismo típico desta fase começa a ser superado através das relações sociais (com os pares), dando lugar a uma compreensão interpessoal. Adquire também a capacidade de controlar as consequências dos seus actos e comportamentos, elevando assim o seu locus de controlo interno, reconhecendo também as situações em que o comportamento dos outros é adequado ou não (Sprinthall & Collins, 2003). O adolescente começa a ter conhecimento das suas próprias atitudes, consegue interpretar o seu estado interno e também gerir as suas emoções e sentimentos, que, nesta etapa se manifestam com facilidade e por vezes de forma tumultuosa. Essas emoções são a tomada de consciência da sua própria resposta à situação a que o adolescente está exposto (Sprinthall & Collins, 2003).

1.5 A crise de identidade – *Erick Erickson*

O período da adolescência acarreta várias transformações rápidas no jovem. A resposta do adolescente a todas estas transformações provoca uma etapa de crise de identidade. O adolescente precisa de estabelecer compromissos, descobrir o que pode fazer e orgulhar-se daquilo que faz, necessita de estabelecer relações mais próximas com outros adolescentes da sua idade, amar e ser amado e também ser respeitado por tudo aquilo que este é. Para que tudo isto seja possível, o adolescente necessita de saber quem é, conhecer a sua identidade, isto é, necessita de encontrar um sentido para o seu *self* (Gleitman, 2002).

A construção da identidade surge a partir da maturação, das expectativas culturais, da pressão social e também da iniciativa, confiança e autonomia que irão fortalecer o adolescente a superar as dificuldades da vida adulta (Papalia et al., 2001).

De acordo com *Erikson*, ao longo da vida, o Homem passa por várias crises que são necessárias para o seu desenvolvimento. Cada crise corresponde a um momento de viragem, em que há um desenvolvimento saudável e um desenvolvimento patológico. Em cada estágio psicossocial o sujeito tem um desafio, uma crise que tem que resolver, e deve resolver cada crise de forma positiva (que corresponde a um desenvolvimento saudável). Se a crise não for resolvida, o sujeito não passa para a crise

seguinte. A resolução da crise de forma positiva, irá preparar o sujeito para enfrentar tarefas do processo de desenvolvimento, tendo assim como objectivo um crescimento saudável. O autor definiu oito “idades” semelhantes às fases de desenvolvimento da teoria de Freud. Assim, para a fase da adolescência, à fase genital de Freud, corresponde a “crise de identidade Vs confusão de papéis” de *Erickson*. A identidade forma-se quando fica resolvida a escolha de uma profissão, a adopção de uma ideologia e o desenvolvimento de uma identidade sexual. A identidade profissional corresponde à realização pessoal do sujeito, conferindo-lhe a capacidade de se sentir independente, activo e produtivo para a sociedade que o rodeia. Escolher uma profissão é sentir-se realizado no mundo exterior. Adoptar uma ideologia é posicionar-se no mundo externo relativamente aos valores que o próprio sujeito defende. A identidade sexual passa pela definição do papel sexual, da confiança naquilo que é e com quem se relacionar, aceitando e entendendo as diferenças, não as sentindo como algo ameaçador aos seus valores. O adolescente deve identificar-se com um género (feminino ou masculino), coincidente com o seu corpo e com o seu funcionamento psicológico. A resolução destes três níveis de identidade põe o sujeito no lado positivo desta dimensão dupla, apresentando assim, uma segurança para as etapas seguintes do seu desenvolvimento. Ao enfrentar esta crise, *Erikson* considera que o adolescente se pode tornar num adulto forte, com um self coerente, socialmente competente, menos egocêntrico e capaz de compreender as emoções dos outros (Sprinthall & Collins, 2003).

É na adolescência que terminam as etapas infantis do desenvolvimento, e por isso, para *Erickson* é neste período da adolescência que o adolescente tenta descobrir quem é realmente, isto é, qual a sua identidade, sendo a etapa central na evolução do ciclo de vida humano. Os adolescentes irão conseguir formar a sua identidade pessoal assegurando e organizando as suas capacidades, interesses, desejos e necessidades no seu contexto social (Papalia et al., 2001).

1.6 A importância da família na adolescência

A relação entre pais e filhos é a relação mais definitiva e mais exigente, é nesta que nasce e cresce o afecto, partilha, compreensão, segurança, confiança, etc. A parentalidade não se aprende, esta vivencia-se e as suas acções vão no sentido de promover o desenvolvimento dos filhos da melhor forma possível, utilizando os recursos à disposição dentro e fora da família (Cruz, 2005).

Para Cruz (2005) a parentalidade tem algumas funções essenciais: satisfação das necessidades básicas de sobrevivência; satisfação das necessidades de saúde; disponibilização de um mundo físico organizado e previsível, possibilitando a existência de rotinas familiares; responder às necessidades de compreensão cognitiva da realidade externa à família; satisfazer as necessidades de afecto, confiança, segurança e interacção social. Acresce o facto de os pais serem parceiros de interacção, instrutores directos que proporcionam oportunidades, estímulos e aprendizagem em contexto extra-familiar (Cruz, 2005).

Embora seja fora da família que o adolescente passe a maior parte do seu tempo, os pais não deixam de ser importantes, já que, é aos pais (ou às figuras parentais) que os adolescentes recorrem quando precisam de ajuda e apoio familiar.

São também os pais quem molda o comportamento dos filhos, já que durante a infância os prepararam para viver consoante as regras e normas da sociedade, inculcando normas e regras nos seus comportamentos; regras essas que vão tentar ser quebradas a todo o custo na fase da adolescência, já que são os pais quem impõe os limites na vida do adolescente, ou seja, geralmente são os pais quem permite (ou não) fazer aquilo que o adolescente quer fazer.

Capítulo 2 - Vinculação

2.1 Conceito de vinculação

O termo vinculação (*attachment*) foi introduzido por *John Bowlby* em 1959 no XXI Congresso de Psicanálise, e veio substituir o termo “dependência” que até à data designava a ligação existente entre o bebé e a sua mãe. A partir de 1958, após a publicação do artigo de *Bowlby* intitulado “*The nature of the child’s tie to his mother*”, deu-se a consolidação da teoria da vinculação, principalmente com a publicação da trilogia de *Bowlby* “*Attachment and Loss*” (1969, 1973 e 1978) (Bretherton, 1992).

A etologia, a psicanálise, a psicologia do desenvolvimento, o processamento de informação e a teoria dos sistemas de controlo, assumiram-se como as principais contribuições de base para a construção desta teoria (Bretherton, 1992).

A etologia deu o seu contributo de forma bastante significativa, baseando-se nos trabalhos de *Harlow* e colaboradores com macacos *rhesus*, *Bowlby* contrariou o pressuposto psicanalítico de que a relação mãe-bebé resultaria de um impulso secundário e da satisfação das suas necessidades alimentares.

Harlow (cit. in Bretherton, 1992) constatou que os macacos separados à nascença das suas mães e postos numa jaula em que, poderiam escolher entre permanecer com uma mãe substituta de arame ou uma mãe de pano, estes preferiram escolher a mãe de pano durante períodos mais longos de tempo, inclusive aqueles macacos que tinham sido alimentados pela mãe de arame. Posteriormente, numa segunda fase, constatou-se que os macacos recorreram, preferencialmente, à mãe de pano após a introdução de um estímulo indutor de medo e ansiedade (Bretherton, 1992).

Através da observação de macacos *rhesus* em contexto natural, os etólogos verificaram que existem comportamentos relativamente independentes das necessidades fisiológicas, cuja função era, essencialmente social, onde a mãe surgia como fonte de afeição e segurança (Pinto, 1982). Embora tenha sido *Hinde* a introduzir *Bowlby* na etologia, foi *Konrad Lorenz* quem o despertou para os conceitos etológicos e para as noções de período crítico e de “*imprinting*”, conduzindo-o à crítica das explicações da psicanálise e da aprendizagem social (Bretherton, 1992).

Os intervenientes da díade criam um padrão interactivo único, com uma sintonia própria, através do qual o bebé desenvolve as suas primeiras experiências

(alimentares, emocionais, sociais e cognitivas) no mundo e onde ambos obtêm satisfação (Bowlby, 1982).

Bowlby (1958) fez uma revisão sobre as explicações que a teoria psicanalítica contemporânea tinha para os laços que se desenvolvem entre a mãe e o bebé, que vêem a necessidade de satisfação das necessidades como primária e o desenvolvimento dos laços como secundária, para as rejeitar. Utilizando a formulação de *Freud* de que a sexualidade humana é construída de componentes instintivos, *Bowlby* considerou que o comportamento de vinculação aos 12 meses resultava de um conjunto de componentes de respostas instintivas que tinham a função de ligar a criança à mãe e vice-versa. Eram comportamentos de resposta, como sugar, agarrar e seguir, e comportamentos de sinalização, como rir e chorar. Estes comportamentos desenvolviam-se durante o primeiro ano de vida, centrando-se na figura materna à medida que se dá o processo de maturação, especialmente no segundo semestre de vida. *Bowlby* fez uma revisão de literatura sobre desenvolvimento cognitivo e social, incluindo *Piaget*, introduzindo depois conceitos oriundos da etologia como sinais, estímulo ou de libertação social que provocam respostas específicas que são activadas ou terminadas. Esses estímulos podiam ser externos ou intra-psíquicos.

A vinculação é assim uma relação onde se estabelecem laços privilegiados entre a mãe (prestador de cuidados) e o bebé. Esta relação está presente desde o nascimento e integra comportamentos que estão introduzidos num sistema primário específico que se activa em situações de perigo e ameaça (Gleitman, 2002).

John Bowlby (1982) definiu a vinculação como um sistema motivacional de controlo não observável, cujo objectivo consiste na promoção de sentimentos de segurança durante a infância através da relação do bebé e da criança com um adulto significativo, que geralmente é a mãe (prestador de cuidados). Os comportamentos de procura de proximidade (aproximação, estabelecimento de contacto ocular e tátil), protesto da separação (choro, resistência e chamamento), porto-seguro (procura de conforto e protecção em situações ameaçadoras) e base segura (promotora de autonomização do bebé e criança através da prestação de um apoio activo que lhe permite adquirir confiança para explorar o meio e, de forma gradual, construir um self independente do da sua mãe), são elementos observáveis que reflectem a activação do sistema de vinculação em situações de perigo, stress e mudança (Feeney, 1994).

2.2 Padrões de Vinculação

Mary Ainsworth estudou com *Blatz* a Teoria da Segurança e reformulou-a, desafiando as ideias de *Freud*. Um dos maiores ganhos desta teoria foi que as crianças precisavam de desenvolver uma dependência segura dos seus pais antes de iniciarem ou serem introduzidas em situações não familiares. *Blatz* centrou-se na importância do conforto e do afecto que os pais podem dar aos bebés, o que faz com que eles se sintam seguros, e ainda da importância de os pais estarem acessíveis à criança para que ela possa voltar para a sua “*secure base*” (O conceito “*secure base*” introduzido por *Blatz* e desenvolvido por *Ainsworth* pode ser traduzido por “base-segura” e significa o uso pela criança de um prestador de cuidados, a partir do qual a criança explora o meio e para o qual a criança volta para obter suporte emocional) (Bretherton, 1992).

Em 1950, *Mary Ainsworth* juntou-se ao grupo de investigação de *Bowlby*, e conduziu o primeiro estudo empírico sobre a vinculação, “*Infancy in Uganda*”, que se constituiu numa importante contribuição para a teoria da vinculação. A sua investigação foi fundamental para o estudo das diferenças individuais na qualidade da interacção mãe/criança e ainda para a avaliação da sensibilidade materna aos sinais da criança, feita através de entrevistas. Mães que eram excelentes em dar informações e que espontaneamente davam detalhes eram classificadas como altamente sensitivas, ao contrário de outras mães, que não percebiam as alterações do comportamento da criança. Caracterizou três padrões de vinculação da criança: vinculação segura, quando a criança chorava pouco e parecia feliz na actividade de exploração na presença da mãe; vinculação insegura, quando a criança chorava com frequência, mesmo ao colo da mãe e tinha uma actividade de exploração pobre; não vinculados, quando não manifestavam um comportamento diferencial com a mãe. *Ainsworth* concluiu ainda que a vinculação segura estava correlacionada com a sensibilidade materna. (Bretherton, 1992).

Em 1963, *Ainsworth* iniciou um segundo projecto de investigação (projecto de Baltimore), e à semelhança do projecto do Uganda, também se tratava de observações naturalistas e entrevistas. *Ainsworth* identificou padrões característicos da interacção mãe/criança durante os primeiros três meses, estudados a partir de várias situações de interacção (alimentação, interacção face a face, choro, cumprimentos, exploração, obediência, contacto físico próximo, aproximação e contactos afectivos), e analisadas por vários investigadores, visando a avaliação da prontidão, adequação e sensibilidade com que as mães respondiam aos sinais das crianças. Bebés cujas mães foram altamente

responsivas ao choro nos primeiros meses tendem a chorar menos, confiam na comunicação da expressão facial, nos gestos e vocalizações (Bell & Ainsworth, 1972, cit. in Bretherton, 1992). Estes comportamentos são explicados por *Ainsworth* pelas expectativas das crianças baseadas em experiências prévias com a mãe, de satisfação ou rejeição. Todos os padrões de interação do 1º trimestre estavam correlacionados com o comportamento da criança, em situação experimental conhecida como “*Strange Situation*” (ou Situação Estranha - procedimento experimental desenvolvido por *Mary Ainsworth*, no final dos anos 60, com o objectivo de determinar a qualidade da vinculação do bebé à mãe. Consiste numa série de 8 episódios que procuram simular (1) a interação natural mãe-criança na presença de brinquedos [para ver se a criança usa a mãe como base segura a partir da qual explora o meio]; (2) separações breves da mãe e encontros com um estranho [que provoca, na maioria das vezes uma situação de stress na criança]; e (3) episódios de reunião [para determinar se a criança procura conforto e segurança, junto da mãe, que lhe permita voltar à actividade de exploração com os brinquedos]). Este procedimento experimental desenvolvido para avaliar o equilíbrio entre os comportamentos de vinculação e de exploração em crianças de um ano, sob condições de baixo e elevado stress, é inicialmente muito controverso.

As observações de *Ainsworth* foram ao encontro do que ela esperava, isto é, as crianças exploram mais a sala e os brinquedos quando estão com a mãe do que na sua ausência ou na presença de um estranho; contudo, os comportamentos das crianças no episódio da reunião com a mãe foram o que lhe despertou maior interesse, pois relacionou-os com os estudos de *Robertson* com crianças expostas a separações prolongadas e sobre as quais *Bowlby* (1959) tinha teorizado no seu artigo sobre a separação (Bretherton, 1992).

Ainsworth (1978), baseada na forma como a criança reagia à situação estranha, estabeleceu 3 padrões de vinculação: 1) Tipo B – Vinculação segura, 2) Tipo A - vinculação insegura-evitante e 3) Tipo C - vinculação insegura Resistente/ambivalente.

As crianças com uma vinculação do tipo B (Vinculação segura), caracterizam-se por serem crianças que utilizam a mãe como base segura para explorar o meio, brincam de forma activa na presença da mãe e não necessitam de se assegurar constantemente de que a mãe está presente. A presença de um estranho não gera qualquer tipo de ansiedade, suscitando algum interesse. A ausência da mãe pode

originar choro, no entanto, a reunião com a mãe é recebida com alegria, já que a criança cumprimenta a mãe, sorri, vocaliza ou faz gestos; se a criança ficou contrariada, procura contacto físico com a sua mãe, o que a ajuda a aliviar a angústia. Após o reencontro, a criança mostra-se disposta a retomar a exploração. Podem distinguir-se ainda 4 subgrupos: o B1 e o B2, caracterizados por uma interacção mais distante da mãe, mas com uma forte interacção à distância (B1) ou com uma procura mais activa de proximidade (B2); o B3 e o B4, onde há uma procura activa de proximidade com a mãe após a sua ausência, sendo este comportamento mais forte no B3 e podendo estar associado a alguma ambivalência no B4.

As crianças que se inserem no Tipo A (Vinculação insegura-evitante) caracterizam-se por explorarem prontamente o meio, sem se preocuparem com a localização da mãe. No episódio de separação não há sinais visíveis de angústia ao ser deixada sozinha e no episódio de reunião demonstram comportamentos de evitamento face à aproximação da figura materna, ignoram a mãe e resistem de forma activa à consolação, centrando-se nos brinquedos. Mesmo quando encontram ao colo da mãe parecem estar indiferentes, deixando-se escorregar. Um estranho pode por vezes ser tratado de forma mais carinhosa do que a mãe. Distinguem-se também o subgrupo A1, quando se observa um forte evitamento da mãe nos episódios de reunião, e o A2, quando há comportamentos de alguma aproximação em simultâneo com um forte evitamento (Ainsworth et al., 1978).

As crianças classificadas no Tipo C- Vinculação insegura – Resistente/ambivalente são crianças que se agarram à mãe, não explorando o meio de forma activa. O episódio de separação é gerador de grande ansiedade e perturbação, com comportamentos de choro, no entanto, no episódio de reunião, a criança manifesta comportamentos ambivalentes de procura de contacto e ao mesmo tempo resiste a esse contacto. Mostra-se zangada, dando sinais de rejeição. Não se conforta na presença da mãe e as brincadeiras dificilmente são retomadas. Pode distinguir-se também o subgrupo C1, quando há irritação associada à procura de contacto e o C2, caracterizado sobretudo por uma grande passividade.

Estes três padrões de vinculação representam as diferenças fundamentais na forma como as primeiras relações sociais se estabelecem, especialmente o grau de segurança na primeira relação de vinculação.

Main e Solomon (1985) introduziram posteriormente uma outra categoria – o Tipo D - Vinculação Insegura Desorganizada/desorientada, perante a dificuldade em localizar algumas crianças da sua amostra nos 3 padrões identificados por *Ainsworth*.

A criança classificada com o padrão D- insegura desorganizada/desorientada apresenta um comportamento aparentemente sem objectivos fixados, sem intenção ou sem explicação; sequências contraditórias de comportamentos, estereotípias; confusão e desorientação; medo ou apreensão face aos pais, reflectindo confusão sobre a aproximação ou evitarem os pais; nos episódios de reunião com a mãe comportam-se ou com frieza ou com confusão, isto é, parece não existir uma estratégia de vinculação coerente (Main & Solomon, 1990).

2.3 Comportamentos de Vinculação

O comportamento de vinculação é qualquer comportamento que vise levar a criança a uma relação próxima e protectora com a(s) figura(s) de vinculação, em situações de ansiedade ou stress. Para a maioria das crianças a sua primeira figura de vinculação é a mãe, mas é actualmente aceite que as crianças possam ter outras relações de vinculação com outras pessoas, como sejam o pai, avós e irmãos mais velhos. Estas figuras de vinculação não são todas tratadas da mesma forma pela criança; a mãe é geralmente, mas não necessariamente, a figura preferida nas situações de stress (Salvaterra, 2011).

Pode descrever-se três tipos de comportamentos de vinculação: 1) comportamentos de sinalização (e.g. sorrir, vocalizações, etc.) que visam alertar a mãe para o interesse do bebé na interacção e para o levar até ela; 2) comportamentos aversivos (e.g. choro), que têm como objectivo levar a mãe à criança, são considerados comportamentos de alerta; 3) comportamentos activos da criança (e.g. seguir), que procuram proximidade do bebé à mãe. Os benefícios destes comportamentos para a criança são a protecção do perigo, a nutrição e a interacção social, que proporcionam oportunidades de aprendizagem sobre o meio, as relações com o outro e sobre ela própria (Cassidy, 1999).

A manutenção contínua e de uma forma activa, de comportamentos de ligação e proximidade, assegura a sobrevivência e protecção do bebé de potenciais perigos,

promove o desenvolvimento de um sentimento de segurança e bem-estar psicológicos, e também fomenta o comportamento exploratório e a descoberta do meio (Bowlby, 1982).

Baseando-se na perspectiva etológica, *Bowlby* (1982) considerou que os comportamentos de vinculação têm uma função biológico-adaptativa no percurso evolutivo das espécies. *Belsky, Steinberg e Draper* (1991) afirmaram que os comportamentos de vinculação são comportamentos de adaptação ontogénica de crianças face à percepção de variações na disponibilidade do comportamento parental. Para os autores, estes comportamentos são estratégias adaptativas importantes durante a infância e na idade adulta, já que estes são incorporados em padrões comportamentais ao longo da vida, em especial, nos que estão relacionados com a reprodução (e.g. preferências na escolha do parceiro, “timing” da maturidade sexual e estratégias reprodutivas) (*Belsky, Steinberg & Draper, 1991*).

De acordo com *Bowlby* (1969), o ser humano nasce com certas tendências inatas e possui um conjunto de sistemas comportamentais que estão prontos a ser activados perante alguns estímulos.

Bowlby (1958) identificou cinco padrões comportamentais característicos dos humanos, para estabelecer a relação de vinculação entre o bebé e a mãe: agarrar, chupar, seguir, chorar e sorrir. Estes comportamentos inserem-se em dois grupos: proximidade (agarrar, chupar e seguir), em que a acção do bebé visa a proximidade à mãe, e sinalização (chorar e sorrir), que permitem a activação do comportamento maternal, ligando a mãe ao bebé.

O desenvolvimento da vinculação é proporcionado, desde a altura do nascimento, por alguns dos comportamentos, como sendo os sistemas mediadores do choro e sucção, mais tarde o sorriso e o balbuciar e só depois o gatinhar e andar. O bebé responde a estímulos visuais, auditivos, tácteis e cinéticos.

Assim, através destes sistemas comportamentais, o bebé reconhece de forma selectiva o seu prestador de cuidados, que geralmente é a mãe, e manifesta medo e ansiedade quando se aproxima de pessoas estranhas (*Montagner, 1993*), e vai desenvolvendo a vinculação à figura prestadora de cuidados, podendo também provocar ansiedade e medo no caso de se dar uma separação entre ambos (*Guedeney & Guedeney, 2004*). A criança, ao sentir que o acesso ao seu prestador de cuidados está

em risco, manifesta-se de forma a alertar o seu prestador de cuidados para a sua aflição, esperando uma resposta de conforto (Bowlby, 1973).

Segundo *Bowlby* (1973), existem três tipos de reacção ao haver uma separação: ansiedade da separação (reage através do protesto), o desgosto e luto (o bebé demonstra desespero) e a defesa (que se manifesta através da desvinculação). Através destas reacções o bebé pode ser classificado nos padrões de vinculação, tendo em conta a aproximação e o afastamento que este tem ao seu prestador de cuidados.

O sistema vincutivo de controlo comportamental avalia e regista, de forma constante, todos os acontecimentos importantes, sendo que aqueles que indicam a eminência de perigo geram maior ansiedade e *stress*, e aqueles que informam sobre a localização, acessibilidade e disponibilidade da figura vinculativa (mãe) (Bowlby, 1982).

Bowlby (1982) também informou sobre vários factores responsáveis pela activação dos comportamentos de vinculação: 1) inerentes ao bebé (fome, sede, fadiga, frio, dor, doença, etc.), 2) inerentes à localização e comportamento materno (a sua presença e atenção motivam os comportamentos exploratórios e autónomos do bebé, enquanto que a ameaça do seu afastamento físico ou psicológico, pode activar os comportamentos de proximidade) e 3) inerentes ao meio (a presença do bebé perto de um adulto ou espaço que lhe sejam desconhecidos).

A intensidade da activação dos comportamentos de vinculação varia consoante as circunstâncias inerentes ao bebé e ao meio, podendo assim aumentar ou diminuir de acordo com o comportamento da mãe. Existem circunstâncias promotoras de uma elevada intensidade comportamental por parte do bebé, em que apenas o contacto físico com a mãe se assume como o único modo de finalizar o comportamento. Outras situações promovem uma activação de intensidade moderada, cuja desactivação pode resultar apenas na troca de olhares do bebé com a mãe ou na escuta da voz materna (Bowlby, 1982).

Quando o comportamento de vinculação está activado, a criança não é capaz de se envolver noutras experiências úteis para o seu desenvolvimento, como o brincar, a exploração do meio e a relação com o outro; e o comportamento exploratório, ou seja o comportamento que leva a criança a realizar aprendizagens sobre o meio, está

diminuído. O leva a que as crianças que, por qualquer razão, experimentam de forma contínua elevados padrões de ansiedade, disponham de menos tempo e energia para obter benefícios do comportamento de exploração, das perguntas e da sua natural curiosidade, o que provoca consequências adversas no seu desenvolvimento. O comportamento exploratório acciona o desenvolvimento e a sobrevivência, ao promover a aprendizagem e a adaptação ao seu ambiente psicossocial, através do desenvolvimento cognitivo. *Ainsworth* refere-se a esta relação entre os sistemas de vinculação e de exploração dizendo que a criança usa a figura de vinculação como uma base segura a partir da qual explora o meio (*Ainsworth et al. 1978*).

A interacção entre estes factores é, segundo *Bowlby*, muito complexa, bastando por vezes a presença de um deles, sendo necessária outras vezes a presença de vários. Na visão de *Bowlby*, o sistema de vinculação será desactivado perante um estímulo que varia consoante o grau de activação do sistema. A presença da mãe é um desses estímulos, mas pode bastar a presença de um substituto materno se o sistema está só moderadamente activado. Para *Bowlby* (1973) não é só a presença física de uma figura de vinculação que é importante, mas a crença da criança que a figura de vinculação estará disponível se ela precisar. O bebé usa a mãe como um porto seguro para o qual volta em situação de stress.

2.4 Desenvolvimento da vinculação

Quando nasce o bebé está equipado com um conjunto de sistemas comportamentais pronto a serem activados por estímulos determinados, a ser finalizados por outros e ainda a serem fortalecidos ou enfraquecidos por outro tipo de estímulos (*Bowlby, 1979/1982*). Dentro destes sistemas existem alguns que fornecem as bases para o desenvolvimento do comportamento de vinculação, como o choro, a sucção, o agarrar e o seguir, aos quais se juntam, algumas semanas depois, o sorriso, o balbuceio e, meses mais tarde, o gatinhar e o andar.

Cada um destes comportamentos, quando se manifesta pela primeira vez, está estruturado de uma forma simples, quer por os padrões motores serem ainda pouco elaborados, quer por os estímulos que os iniciam e finalizam ainda serem discriminados de modo rudimentar. Contudo, desde muito cedo se verifica uma tendência para responder de uma forma especial aos estímulos provenientes do ser humano, sejam a voz, o rosto humano ou o contacto corporal. Daqui irão derivar todos os sistemas, cada

vez mais elaborados, que ao longo da vida irão ser mediadores da vinculação a determinadas figuras.

Existem quatro fases no desenvolvimento da vinculação durante os 2 ou 3 primeiros anos do bebé (Ainsworth, 1973; Bowlby, 1979; Schaffer, 1966):

Fase I, de pré-vinculação ou da resposta social indiscriminada. Esta fase vai desde o nascimento até às 8 ou 12 semanas, podendo prolongar-se em condições desfavoráveis. Assim que nasce, o bebé responde aos estímulos de forma a aumentar a probabilidade do contacto com os outros seres humanos, despoletando o interesse e a prestação de cuidados, como a proximidade, contacto físico, nutrição e afecto. Durante esta fase, o bebé comporta-se de forma diferente com as pessoas e objectos, mas a sua capacidade para as discriminar ainda está muito limitada aos estímulos auditivos e olfactivos. O bebé gosta da interacção social, reage à face e à voz humana, exibindo um comportamento pró-social, que inclui a orientação para essa pessoa, movimentos oculares de acompanhamento, estender os braços e agarrar, sorrir e balbuciar. É frequente o bebé deixar de chorar quando vê um rosto ou ouve uma voz. Este comportamento do bebé influencia o comportamento de quem lhe presta cuidados, podendo aumentar o tempo de contacto com essa pessoa.

Fase II, formação da vinculação ou da resposta social discriminada. Esta fase vai dos 3 aos 6 meses, mas pode prolongar-se, de acordo com as condições em que o bebé está inserido. Nesta fase, o bebé continua a comportar-se com as pessoas de forma amistosa, mas já é capaz de reconhecer determinadas pessoas bem como as suas faces e fá-lo de modo mais acentuado com a figura materna. Nesta fase, o bebé já responde com mais vocalizações, sorrisos e choro às figuras familiares do que a estranhos. Ao longo desta fase cresce o interesse por quem lhe presta cuidados (geralmente é a figura materna) e há a partir daqui uma discriminação positiva a favor da mãe. A interacção do bebé com a mãe é cada vez mais harmoniosa. Em condições favoráveis, o bebé é capaz de perceber os comportamentos da mãe bem o seu humor melhor do que os de outra pessoa. Esta competência permite ao bebé interagir com a mãe de uma forma cada vez mais competente e eficaz. Os sistemas comportamentais do bebé complexificam-se e aumenta a tendência para iniciar interacções sociais e de vinculação com o principal prestador de cuidados.

Fase III, de manutenção da proximidade com uma figura discriminada. Esta fase vai dos 6/7 meses, podendo surgir mais tarde, após os 12 meses, em bebés que tiveram pouco contacto com uma figura principal, e vai até aos 3 anos. Esta é a fase em que o bebé consolida a vinculação com o seu prestador de cuidados (geralmente a mãe). Caracteriza-se por um conjunto de mudanças significativas, a nível motor, cognitivo e linguístico, e também ao nível da organização dos sistemas comportamentais. Nesta fase, o bebé trata as pessoas de forma cada vez mais discriminada e o seu repertório de respostas ampliasse para incluir o movimento de seguir a mãe que se afasta, de a receber efusivamente quando ela regressa e de a usar como base para exploração. As respostas amistosas de forma indiscriminada a toda a gente diminuem, passando o bebé a escolher as pessoas a quem reage. O estranho começa a ser tratado cada vez com mais cautela, vindo a causar constrangimentos à criança. Nesta fase o bebé torna-se muito mais activo, não só, ao procurar e manter o contacto com a figura de vinculação e na exploração do meio, mas também para se colocar em situações de perigo. Aumenta a capacidade de representação mental das relações e de escolha dos comportamentos de vinculação (sorrir, chorar e seguir) para obter a resposta que deseja do seu prestador de cuidados.

Fase IV, da formação do comportamento corrigido para a meta. Esta fase inicia-se aos 3 anos e continua até à fase adulta. Nesta fase, a figura materna passa a ser vista como um objecto independente. A criança pode começar a representar cognitivamente as metas e objectivos da mãe, distinguindo-os dos seus próprios. Este conhecimento permite à criança controlar e modificar o seu comportamento, bem como o comportamento da sua figura de vinculação. A partir desta altura, a visão do mundo da criança muda e o seu comportamento torna-se potencialmente mais flexível, o que lhe permite envolver-se numa relação mútua, a que *Bowlby* chamou “*partnership*” (parceria). A discussão, a partilha e a negociação tornam-se os modos preferidos de atingir as metas. O sentimento de segurança pode ser assegurado através da sua capacidade para representar simbolicamente os pais.

É aceite que a segurança da vinculação é o factor mais importante nos modelos dinâmicos internos que a criança constrói sobre as relações afectivas e que vão modelar todas as relações interpessoais e laços afectivos que irá estabelecer no futuro (Salvaterra, 2011).

2.5 Modelos Internos Dinâmicos

Para poder explicar a relação existente entre a vinculação, o desenvolvimento e a saúde mental, *Bowlby* (1982; 1988) desenvolveu o conceito de Modelos Internos Dinâmicos (MID), que contêm componentes afectivos e cognitivos, que formam representações mentais estáveis do *self*, dos outros e do meio envolvente. Os MID foram construídos no contexto da interacção com os prestadores de cuidados e actuam como guia para a interpretação das relações no dia-a-dia, condicionando expectativas e comportamentos, servindo como guia para interacções futuras (*Bowlby*, 1998; *Silva, Fernandes, Veríssimo, Shin, Vaughn & Bost*, 2008; *Cummings*, 1990; *Speltz*, 1990).

Os MID servem para regular, interpretar e prever o comportamento, pensamentos e sentimentos quer da figura de vinculação, quer do próprio. A criança constrói, assim, um modelo de si e do outro. Desta forma, os MDI influenciam o comportamento nas relações com os que estão próximos da criança.

Os MID contêm crenças e expectativas sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros, sobre o valor próprio e sobre a disponibilidade e interesse do outro bem como a sua capacidade de providenciar protecção. Estas expectativas e crenças são construídas nos primeiros meses e nos primeiros anos de vida, à medida que as crianças experimentam e conhecem o comportamento e os sentimentos da figura de vinculação (*Bowlby*, 1982).

À medida que o desenvolvimento se processa, a relação pais/filhos bem como o comportamento, são mentalmente representados pela criança, sob a forma de MID e é com base nestas expectativas e experiências que a criança vai desenvolver estratégias comportamentais para assegurar que as suas necessidades são satisfeitas.

As crianças que tiveram uma figura de vinculação sensitiva e responsiva são mais confiantes face ao outro e às situações, e de procura de ajuda face às dificuldades, no entanto, as crianças que não puderam contar com uma figura de vinculação responsiva e disponível vêem o mundo como imprevisível e com desconfiança, levando-os a retrair-se dele ou a lutar contra ele, vendo todas as dificuldades e obstáculos como um desafio difícil de superar (*Bowlby*, 1982).

Ao longo da vida podem desenvolver-se relações de vinculação com várias pessoas, no entanto, são os pais quem mais influencia a construção dos MDI do próprio sujeito e da vinculação (Owens, Crowell, Pan, Treboux, O'Connor & Waters, 1995).

2.6 Vinculação na adolescência

Do ponto de vista da teoria da vinculação, a adolescência constitui uma fase de transição entre a vinculação da infância (que se estabeleceu essencialmente com os pais) e as ligações que se irão estabelecer na idade adulta (Allen & Land, 1999). É neste período de transição, que as relações entre as figuras de vinculação da infância se transformam e se criam novos laços de vinculação (Guedeney & Guedeney, 2004).

As relações estabelecidas entre o adolescente e os outros que o rodeiam são uma das partes mais importantes da sua vida. No entanto, as relações significativas que este estabelece tanto podem ser factores de protecção como de risco, já que podem promover tanto um sentimento de segurança, transmitindo um bem-estar interior como podem promover condições adversas de existência, transmitindo sentimentos de insegurança e sofrimento (Canavarro, 1999).

A adolescência é uma fase de mudanças significativas nas relações de vinculação. Estas mudanças permitem às crianças com vinculação segura converter-se em futuras figuras de vinculação para os seus pares e filhos e viver seguros num mundo caracterizado tanto pela segurança como pelo perigo. Além disso, a adolescência culmina num processo de desenvolvimento na qual a interacção com os pais moldou a mente e o comportamento dos seus filhos de maneira a que estes possam estar preparados (ou não) para a vida, fora das suas famílias de origem. Quando os membros de uma família estão ou estiveram expostos ao perigo, pode acontecer que os filhos aprendam estratégias interpessoais tendenciosas que utilizarão na vida, fora das suas famílias de origem, em especial no casamento e na educação dos filhos. Por outro lado, a maturação neurológica que ocorre durante a adolescência cria a primeira oportunidade para os sujeitos de considerar e mudar, independentemente dos seus pais, a herança da sua infância (Crittenden, 2001).

Segundo Soares (1996) a vinculação “representa um período de transição entre as vinculações da infância, estabelecidas fundamentalmente no contexto da relação mãe-filho, e as ligações afectivas adultas que extravasam as relações familiares. Neste

sentido, tem sido considerado que uma das tarefas cruciais na adolescência passa pelas transformações da relação do adolescente com as figuras parentais” (pp. 101).

Na fase da adolescência, os adolescentes tendem a afastar-se das relações de vinculação que têm com os pais, pois estas são vistas como limitadoras, e não como apoio e suporte da procura de autonomia (Allen, Hauser, Bell & O’Connor, 1994). Assim, verifica-se uma diminuição da confiança que têm nos pais e reflecte-se o desejo do adolescente se tornar cada vez mais independente (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck & Duckett, 1996). No entanto, a procura da autonomia é melhor sucedida quando é sustentada por uma figura de suporte (Allen & Land, 1999)

Os comportamentos de vinculação passam a direccionar-se, principalmente, para os pares onde procuram e estabelecem proximidade física e psicológica (Allen & Land, 1999).

Bowlby propôs o conceito de “*availability*” (crença de que as vias de comunicação com a figura de vinculação estão abertas, que a acessibilidade física é possível e que a figura de vinculação responderá ao pedido de ajuda) da figura de vinculação, como alternativa de proximidade física, como meta do sistema de vinculação. As investigações de *Marvin* (1977) e *Marvin e Greenberg* (1982) sugerem que este processo se inicia nos últimos anos da idade pré-escolar e continua pelo resto da infância e adolescência, permitindo manter a vinculação com os pais, apesar de estar cada vez mais distante destes.

O comportamento de vinculação na adolescência num primeiro olhar parece afastar-se dos padrões do comportamento de vinculação das crianças. Os adolescentes parecem frequentemente estar comprometidos com outras coisas e estarem afastados dos seus pais. Nesta fase os adolescentes procuram alguma autonomia, e para isso, procuram afastar-se um pouco dos seus pais (Guedeney & Guedeney, 2004).

Ho (2004) concluiu que os adolescentes que têm uma qualidade da vinculação mais insegura aos pais e aos pares são mais susceptíveis de desenvolver níveis elevados de sensibilidade à rejeição (Lieberman et al., 1999)

Na adolescência, como referido anteriormente, existem modificações internas, externas, emocionais, cognitivas e afectivas na relação com os pais e pares, o que se irá repercutir no comportamento de vinculação. O comportamento do adolescente

relativamente aos seus pais poderá ser de algum conflito, já que o adolescente pretende tornar-se independente dos cuidados dos seus pais, contudo, este continua a precisar desta vinculação. Quanto mais segura for a qualidade da vinculação entre o adolescente e os seus pais, mais facilmente o adolescente irá conseguir criar a autonomia que deseja (Guedeney & Guedeney, 2004).

A adolescência é caracterizada pelo aumento dramático na diferenciação do seu *self* e dos outros (Bowlby, 1973).

As transformações cognitivas, comportamentais e emocionais permitem um sentido de diferenciação *self*-outro, em que o adolescente reflecte sobre o seu *self*, a sua singularidade e sobre a sua relação de vinculação. Esta capacidade para diferenciar o *self*-outro, possibilita que o adolescente se veja separado dessas figuras de vinculação e procure a sua autonomia, bem como outras relações seguras. A interacção com os pares começa a ter mais relevância e é com eles que se estabelecem novas relações de vinculação (Jongenelen, Carvalho, & Soares, 2007).

Ao longo do seu percurso de vida o adolescente irá relacionar-se e criar laços de vinculação a outras figuras, para além dos pais e familiares. Segundo *Ainsworth* (1990), algumas dessas relações são laços afectivos entre pares, outras, como por exemplo as relações com professores ou treinadores, são relações de protecção e de ajuda, mas não são vínculos. Estão relacionadas com as relações entre o sistema comportamental de vinculação e outros sistemas comportamentais.

A relação de vinculação entre a criança e os pais, organizada em termos de *goal-corrected partnership*, continua na fase da adolescência já que os adolescentes continuam a usar os pais como base-segura para aumentarem a sua autonomia. Os comportamentos de vinculação são especialmente notórios quando os adolescentes estão doentes, com medo ou stress ou reunidos com a figura de vinculação após uma longa ausência (Ainsworth, 1990; Bowlby, 1979).

“One result of growth in the adolescent’s cognitive capacities is increased sophistication in managing the ‘goal-corrected partnership’ with each parent, in which behavior is determined not only by the adolescent’s current needs and desires, but also by recognition of the need to manage certain ‘set goals’ for the partnership.” (pp. 320, Allen & Land, 1999).

Os esquemas de vinculação na adolescência reflectem-se nas memórias que estes têm das experiências e afectos que receberam dos pais durante a infância (Allen & Land, 1999).

A relação com os pais não deixa de ser importante, mas passa a ser com os pares que o adolescente irá passar mais tempo e com os quais estabelecerá relações fortes e significativas.

2.7 Vinculação e institucionalização

A institucionalização é uma situação que origina sentimentos de perda e de abandono; a desconfiança e o medo do desconhecido são factores que podem dificultar ainda mais o processo de integração na instituição (Mota & Matos, 2008). Tal como na Situação Estranha, a institucionalização origina stress e ansiedade face à ausência da figura de vinculação, sem que necessariamente esta regresse. Assim, a criança/adolescente tem que se ajustar e adaptar sozinha às novas circunstâncias, e aprender a viver com toda a angústia de separação e ausência do seu porto seguro.

A transição do meio familiar para o meio institucional é uma situação de risco, que nem sempre é aceite pelos adolescentes; esta situação é muitas vezes vista como uma prisão (Mota e Matos, 2008). Este processo (de entrada na instituição) é vivido com sentimentos de perda e rejeição do seio familiar que, por muito disfuncional que fosse, representava um sentimento de pertença a algo.

A situação dos adolescentes institucionalizados é bastante complexa, já que, por um lado estão institucionalizados, não tendo por isso acesso diário às suas figuras de vinculação, e por outro lado, nas instituições vivem situações diárias de stress que possivelmente não viveriam se estivessem com a sua família. Todas estas situações afectam a segurança na vinculação. Para lidar com esta situação, os adolescentes podem recorrer ao abuso de álcool e/ou drogas, ou a passagens ao acto, mas podem também recorrer a outras relações afectivas, amigos com os pares, para superarem a ausência da família (Zegers, 2007).

Cooper e colaboradores (1998) constataram que os adolescentes que têm uma representação de vinculação segura aos pais têm um menor índice de crimes contra a propriedade, consumo de álcool e/ou drogas e também um menor índice de contactos sexuais ocasionais (geralmente relacionados a comportamentos sexuais de risco).

Crianças vítimas de negligência e maus tratos que foram acolhidas apresentam geralmente tendências depressivas, em comparação com crianças não institucionalizadas. As crianças institucionalizadas, geralmente têm níveis de desestruturação muito elevados e manifestam um déficit de desenvolvimento também elevado para as suas idades. Por norma, a tendência é demonstrarem comportamentos e condutas violentas e agressivas como forma de comunicação, sendo a delinquência um caminho muitas vezes adoptado (Pinhel, Torres e Maia, 2007).

A criança constrói, através das experiências interactivas que tem com os seus pais ou prestadores de cuidados, um modelo mental de si em relação aos outros, o que implica que haja a capacidade para formar, manipular e integrar as representações destas experiências (Silva, 2009).

Uma vez que os modelos das crianças/adolescentes vítimas de negligência e maus tratos familiares, são modelos de prestação de cuidados desadequados, por vezes violentos, (i.e., pais que maltratam os filhos, pais toxicodependentes, etc.) e foi com estes modelos que cresceram, são estes que vão moldar as suas relações, na sua vida futura, como tal, estes adolescentes poderão tornar-se também eles pais que mal tratam e negligenciam os seus filhos.

Para *Bronfenbrenner* (1979), o impacto do acolhimento é tanto maior quanto menor for a idade das crianças. Assim, as possíveis desvantagens da institucionalização diminuem com o aumento da idade da criança no momento de entrada na instituição. Já *Grusec e Lytton* (1988) consideram que os efeitos variam consoante a criança, de acordo com diversos factores: o motivo da separação, a qualidade da relação prévia com a principal figura cuidadora, a oportunidade para desenvolver relação de vinculação depois da separação, a qualidade dos cuidados prestados na instituição, a idade, o género e o temperamento da criança, bem como, a duração da separação.

Ainsworth e colaboradores (1978), verificaram que crianças com padrões de vinculação segura reagem emocionalmente face à separação, no entanto, também são capazes de mostrar comportamentos de exploração face ao mundo exterior, respondendo positivamente aos estímulos das figuras de vinculação no seu reaparecimento. Assim, a possibilidade de exploração articula-se com a percepção de segurança interna da criança, sabendo que a ausência da mãe não implica nem a rejeição nem o abandono e que, perante estímulos ameaçadores, a figura cuidadora estará

disposta a acarinhar e proteger (Bowlby, 1980). A presença de figuras que satisfaçam positivamente as necessidades básicas da criança potencia o desenvolvimento de mecanismos de regulação emocional e um sentimento de competência e segurança pessoal na criança.

De acordo com Bowlby (1981, 1984), a separação prolongada da figura materna leva a que as crianças experienciem sentimentos de abandono e rejeição, que se traduzem em perturbações do comportamento e dificuldades de relacionamento. No entanto, se as separações se prolongam no tempo, as crianças tendem a apresentar-se emocionalmente retraídas e isoladas, o que dificulta o estabelecimento de relacionamentos saudáveis com os outros, já que elas se mostram indiferentes, lentificadas, infelizes e incapazes de reacção.

Bowlby (1991) referiu que as repercussões geradas pela separação e a institucionalização podem ser diminuídas através da prestação de cuidados maternos semelhantes aos que o adolescente deveria receber dos seus prestadores de cuidados. Contudo, o autor também afirma que os adolescentes institucionalizados, ao receberem cuidados dos vários cuidadores da instituição, podem impedir uma construção de interacção privilegiada, rica e empática entre o adolescente e o adulto, impedindo então os cuidados necessários para um desenvolvimento saudável. Caso não exista um adulto de referência que esteja familiarizado com as necessidades daquele adolescente em especial, algumas necessidades em particular podem passar despercebidas.

Como Bowlby (1944) afirma no seu artigo *Forty-Four Juvenile Thieves* “... *these figures are remarkable and may do something to impress upon us the magnitude and social importance of youthful stealing. But still they are inadequate, for what statistics do not tell us is the age at which the offenders first developed delinquent habits. The evidence strongly suggests that in many, perhaps the majority, of serious cases it is well before puberty. It is in this period therefore that origins of the trouble are to be sought*”. O autor sugere ainda que “*for one reason or another, had not lived securely in one home all their lives but had spent long periods away from home*” (pp.19).

Quando as crianças/adolescentes são acolhidos, a fase de rejeição do adulto estranho não persiste eternamente. A criança/adolescente irá acabar por procurar novas relações, desde que exista uma figura estável, capaz de desempenhar a função de

cuidador carinhoso e contentor de que a criança/adolescente tanto necessita. No entanto, a criança/adolescente nem sempre consegue ser suficientemente resiliente para se conseguir afastar do passado e das suas origens, o que faz com que este permaneça durante muito tempo nessa anterior relação a exercer uma grande resistência à situação de um novo prestador de cuidados (Pinhel, Torres e Maia, 2007).

Uma vez que a vinculação se estabelece na infância, pensa-se que as crianças que foram negligenciadas e mal tratadas têm uma representação insegura da vinculação aos pais, como tal, *Wallis e Steele* (2001) e *Schleiffer e Müller* (2003) estudaram a vinculação em adolescentes institucionalizados e concluíram que estes adolescentes têm, na sua maioria, representações inseguras da vinculação. *Van IJzendoorn* e colaboradores (1997) também estudaram a vinculação em adolescentes, o estudo diferiu por serem adolescentes delinquentes institucionalizados em hospitais psiquiátricos. No seu estudo estes concluíram que na sua maioria, os adolescentes institucionalizados têm uma representação insegura da vinculação.

Num processo de institucionalização, a fase de rejeição ao adulto estranho não dura para sempre. Com o tempo, o adolescente acaba por procurar novas relações, desde que exista uma figura estável que consiga desempenhar o papel de cuidador carinhoso e contentor com a qual o adolescente se sinta seguro e protegido (Bowlby, 1982).

Capítulo 3 - Sistema Familiar

3.1 Funcionamento e Dinâmica Familiar

A família é um contexto de socialização que satisfaz as necessidades da criança, proporciona experiências importantes para a construção de afectos, formação de vínculos e aprendizagem de conhecimentos sócio-culturais (e.g. hábitos, tradições, valores e costumes) (Matta, 2001). Sampaio e Gameiro (1985) definem a família como “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados” (pp. 11-12).

O conceito de família tem mudado ao longo do tempo, acompanhando mudanças socio-políticas e culturais, no entanto, em qualquer sociedade a família é uma estrutura institucional em que os seus membros se esforçam para que certas tarefas sejam realizadas. Hoje em dia existem vários tipos de famílias, a família nuclear, que é constituída pelo pai, a mãe e os filhos, a família monoparental, que é composta por um dos pais e pelos filhos, e também a família reconstruída, que existe quando os progenitores voltam a casar, e os filhos vivem com mãe ou pai e padrasto/madrasta.

O sistema familiar caracteriza-se por quatro aspectos: 1) a sua constante transformação, 2) é activo e auto-regulado, 3) a sua abertura à interacção com outros subsistemas e, 4) a capacidade de se organizar numa hierarquia sistémica (Alarcão, 2006).

Os estudos realizados por *David H. Olson*, no final dos anos 70 mostraram os aspectos mais importantes do funcionamento familiar. Através do modelo “*circumplex model*” o autor afirmava que a dinâmica familiar pode conceber-se em função de três variáveis: coesão, adaptabilidade e a comunicação familiar (Olson, 1976).

A coesão familiar é definida como o vínculo emocional que existe entre os membros de uma família, bem como o nível de autonomia individual que um sujeito tem a nível familiar (Olson et al., 1985). Existem quatro tipos de coesão familiar: Coesão desligada, Coesão separada, Coesão Ligada e Coesão emaranhada.

As famílias que têm uma coesão desligada caracterizam-se pela sua escassa vinculação familiar e uma grande autonomia pessoal; têm também uma extrema separação emocional, ausência de lealdade familiar, compromissos intrafamiliares e

também de comunicação e/ou apreciação de sentimentos. A relação pais-filhos é vazia. Há a preferência pela separação física e passam pouco tempo em família, e a tomada de decisões é independente). Há a primazia do “eu”, ausência de união afectiva entre os membros da família, ausência de lealdade à família e uma grande independência pessoal.

Nas famílias com uma coesão ligada e coesão separada há a capacidade para cada um viver de forma equilibrada, independente da família mantendo a relação com todos os membros. Há também um equilíbrio entre a união e a separação familiar, bem como entre o tempo que passam juntos e o tempo que cada um tem para si próprio e entre os amigos individuais e os amigos em comum. Há tolerância das decisões pessoais, ainda que haja também decisões comuns). Na coesão separada há a primazia do “eu” com a presença dos outros, moderada união afectiva entre a família, alguma lealdade, fidelidade e interdependência entre os membros da família, ainda que com alguma inclinação para a independência. Na coesão ligada, há a primazia do “nós”, com presença do “eu”. Considerável união afectiva entre a família, alguma lealdade, fidelidade e interdependência entre os membros da família ainda que com alguma inclinação para a dependência.

A coesão ligada e a separada são os tipos de coesão equilibradas. A diferença entre a coesão ligada e separada reside na quantidade de tempo que as famílias passam em conjunto, por exemplo, na coesão separada há um grau de separação emocional entre os membros da família, maior do que na coesão ligada. No entanto, a união que existe entre os membros da coesão separada nunca chega a ser tão extrema quanto aquela que há nas famílias com uma coesão desprendida ou solta (Olson et al., 1979).

Nas famílias com coesão emaranhada há uma sobre identificação de cada um com os restantes membros da família, o que provoca uma vinculação muito intensa e uma fraca autonomia individual. Há também uma grande proximidade emocional, intensa exigência de lealdade à família, forte dependência uns aos outros, ausência de espaços privados e de limites intergeracionais. Focalizam a sua energia individual em questões internas da família. Há ausência de amigos pessoais, elevada reactividade emocional e tomada de decisões em função dos desejos do grupo). Há a primazia do “nós”, máxima união afectiva entre a família, exigência de fidelidade e lealdade à

família e um alto grau de dependência a decisões tomadas em conjunto (Olson et al., 1979).

A adaptabilidade familiar é a capacidade para um sistema familiar mudar a sua estrutura de poder, os papéis e as regras familiares, em resposta ao stress provocado por uma situação concreta e determinada ou pelo desenvolvimento evolutivo da família (Olson, Sprenkle & Russel, 1979).

Uma família cujo grau de adaptabilidade seja muito alto caracteriza-se pela inexistência de uma pessoa que exerça liderança, a ausência de controlo paterno, uma disciplina pouco efectiva com consequências inconsistentes e pouco transcendentas, decisões impulsivas, ausência de negociação aos problemas e papéis mais ou menos estabelecidos, com mudanças frequentes nas regras de funcionamento familiar (Olson et al., 1979).

Uma família com um grau adaptativo intermédio caracteriza-se por uma liderança repartida e democrática, papéis e responsabilidades estáveis mas podem mudar ou ser modificadas em função de situações concretas. As regras ou normas familiares são previsíveis ainda que flexível quando é necessário, a tomada de decisões é consensual.

Existem quatro tipos de adaptabilidade familiar: Adaptabilidade rígida (liderança autoritária, papéis fixos, disciplina rigorosa e ausência de mudanças), Adaptabilidade estruturada (liderança e papeis por vezes partilhados, algum grau de disciplina democrática e as mudanças ocorrem quando solicitadas), Adaptabilidade flexível (liderança compartida, papeis partilhados, disciplina democrática e mudanças quando são necessárias) e a Adaptabilidade caótica (ausência de líder, mudanças de papeis aleatórios, disciplina irregular e demasiadas mudanças). As adaptabilidades mais saudáveis são a adaptabilidade estruturada e a flexível (Olson et al., 1979).

A comunicação familiar é considerada como um elemento modificável em função da posição das famílias ao longo das dimensões anteriormente referidas (coesão e adaptabilidade). Ou seja, se for modificado os estilos e estratégias de comunicação de uma família, o mais provável seria a mudança do tipo de coesão e adaptabilidade ao qual as famílias pertencem (Olson et al., 1979).

Matherne e Thomas (2001) avaliaram a importância da coesão e da adaptabilidade das dinâmicas familiares, e constataram que há uma relação entre o ambiente familiar e a delinquência, sendo o ambiente familiar muito afectado pela comunicação familiar, que por sua vez, influencia as práticas parentais da família. Estas características têm sido intimamente relacionadas com a delinquência juvenil (Farrington, 1992).

3.2 Práticas Educativas Parentais

Os principais agentes de socialização dos filhos são os seus pais. Estes dispõem de um conjunto de recursos que lhes permitem moldar o seu comportamento, estimulando ou debilitando determinados comportamentos a partir de reforços positivos ou negativos (Ballenato, 2010).

A entidade familiar pode realizar várias ofertas, possibilitando à criança determinadas escolhas. O resultado dos Estilos Educativos Parentais irá obter efeitos distintos dependendo da estratégia utilizada (Gimeno, 2001).

A forma como os pais exercem a sua função parental é muito diversificada, influenciando o desenvolvimento da criança. Os modelos afectivos utilizados pelos pais para lidar com os filhos irá influenciar de forma significativa a forma como aprendem a relacionar-se com os outros. As práticas parentais, expectativas e modelos educativos determinam o comportamento, atitudes e objectivos das crianças no seu futuro (Camacho e Matos, 2006).

O relacionamento familiar, comunicação e estilos parentais, desempenham funções importantes durante a adolescência, e assumem um papel fundamental no ajustamento psicossocial, saúde mental, desenvolvimento de competências psicossociais e comportamentos de saúde; influenciando também no envolvimento em comportamentos de risco e grupos de pares desviantes (Ardelt e Day, 2002).

Os comportamentos e os estilos parentais influenciam o desenvolvimento de algumas características do adolescente, nomeadamente no seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo, desempenho académico e filiação no grupo de pares, podendo actuar como factor de protecção ou de risco (Camacho e Matos, 2006).

Nos últimos anos, têm surgido várias investigações sobre as práticas educativas parentais, bem como as possíveis implicações que estas podem ter para os filhos. os

problemas de comportamento têm sido referidos como uma das variáveis relacionadas às práticas parentais. Os pais, como principais educadores, direccionam o comportamento dos seus filhos para determinados princípios morais, esperando que estes adquiram comportamentos que garantam a independência, responsabilidade e autonomia; simultaneamente tentam eliminar ou atenuar os comportamentos considerados inadequados (Pacheco, 2009).

Na década de 60 *Baumerind* identificou quatro estilos de práticas educativas parentais: estilo permissivo, democrático, autoritário e negligente.

As práticas permissivas caracterizam-se por ter uma atitude geralmente positivas, são pais que aceitam aquilo que os filhos fazem, não tendo qualquer comportamento punitivo sobre os filhos e demonstram muito afecto, havendo comunicação entre pais e filhos, contudo, não há disciplina, regras nem orientação. Normalmente estes filhos de pais permissivos são inseguros, irreverentes, irresponsáveis, egoístas, imaturos e têm uma fraca auto-estima.

As práticas democráticas são as que têm pais que delimitam fronteiras aos seus filhos, tendo expectativas claras nos seus objectivos e comportamentos; estes pais estimulam o diálogo, estabelecem regras a respeitar e reconhecem que os filhos têm os seus próprios interesses, ou seja, estes pais estimulam a independência dos seus filhos; são compreensivos e afectuosos mas também impõem as suas regras. Os pais que se inserem neste modelo são os que orientam os filhos e assumem a sua responsabilidade parental, punindo ou recompensando os seus comportamentos. Os filhos de pais democráticos são os mais independentes, tornando-se em adultos com regras e valores morais, são confiantes, afectuosos, interessados, curiosos e têm grande capacidade para estabelecer relações sociais (Baumerind, 1966).

As práticas autoritárias podem descrever-se por pais que assumem uma atitude restritiva e controladora de todos os comportamentos, sentimentos e emoções dos filhos, conforme aquilo que acham que é o mais adequado, e incutem nos filhos uma estrutura de valores muito forte; estes pais demonstram um baixo nível de afecto e comunicação com os filhos. Estes filhos normalmente têm competências sociais limitadas, baixa auto-estima e dificuldade em estabelecer relações sociais.

As práticas negligentes caracterizam-se por pais que demonstram afecto e autoridade consoante o seu humor, não exercendo regras claras aos seus filhos. Os filhos destes pais não aprendem a controlar os seus impulsos nem desenvolvem comportamentos socialmente adequados (Baumerind, 1966).

Capítulo 4 - Delinquência Juvenil

4.1 Delinquência Juvenil

Um dos maiores problemas com que a sociedade tem de lidar é o crime. O debate do crime e da criminalidade passa sempre pela questão da violência e da insegurança que surgem ligados a alguns comportamentos juvenis. É geralmente reconhecido que existe uma associação bastante visível entre a idade e o crime, mas esta é bastante mais complexa do que aquilo que geralmente se assume, designadamente quando se simplifica aproximando a problemática da droga a estes dois factores (a idade e o crime). É importante referir que, existe uma forte correlação entre a idade e a vitimação e é notória a existência de inter-relações entre a vitimação juvenil e a participação no crime. Ou seja, as crianças e adolescentes são vítimas frequentes de crimes e algumas dessas vítimas virão mesmo a desenvolver condutas delinquentes (Nunes, 2006).

Segundo Bowlby (1944) “(...) *delinquency, like any other symptom, may be the presenting feature of many different syndromes.*” (pp. 20).

O delinquente juvenil é qualquer menor que seja acusado/considerado culpado de ter cometido um delito. Pode afirmar-se que a delinquência juvenil não conhece limites no tipo de crimes que pratica (Barra da Costa, 1999).

A delinquência juvenil tem sido alvo de diversos estudos por se constituir um problema social grave cada vez mais próprio da sociedade actual, e pelas suas consequências sociais e individuais, estando associada a consequências sociais complexas, com tendência a aumentar cada vez mais a sua frequência e intensidade. “A delinquência não é um constructo unitário” (Marques, 1995), devendo então ser estudada como um “fenómeno dialéctico e não absoluto” (Veríssimo, 1990).

De acordo com Barra da Costa (1999), os adolescentes oriundos de meios sócio-económicos mais desfavorecidos e desprotegidos, têm uma maior probabilidade de incidirem no comportamento criminal, já que a qualidade do envolvimento sócio-económico em que o sujeito nasce, cresce e estrutura um sistema pessoal de funcionamento condiciona o trajecto de socialização, favorecendo a adesão à delinquência.

A família é o principal contexto social na etiologia do comportamento anti-social no adolescente, sendo as práticas de gestão familiar (e.g. pobre supervisão e

monitorização parental, disciplina parental errada ou rígida, inexistência de modelos de autoridade coerentes), a qualidade dos relacionamentos (como a desarmonia conjugal, rejeição parental, baixo envolvimento parental, maus tratos, etc.), o facto de estarem inseridos em famílias monoparentais bem como outros aspectos ligados à família como a criminalidade familiar são alguns dos principais preditores do comportamento anti-social (Sani e Gonçalves, 1999).

É também aceite o facto de que práticas educativas desajustadas promovem o desenvolvimento de crianças desafiantes com comportamentos agressivos e inclinação para atributos hostis, o que levará o risco de rejeição por parte dos pares, adultos e levará a o insucesso escolar, diminuindo ainda mais a oportunidade para estas crianças/adolescentes desenvolverem competências comportamentais adequadas (Sani e Gonçalves, 1999).

A delinquência juvenil está associada a sintomas de patologia (o adolescente está perturbado e há perigo para a sociedade), no entanto alguma transgressão pode ser considerada necessária para o desenvolvimento e aquisição de novas formas de socialização, já que podem ser estratégias que visam uma solução para a resolução de um determinado conflito, de forma adaptativa. A necessidade de uma separação e de obter autonomia pode levar o adolescente a procurar soluções e limites que conduzem às transgressões, não tendo por si só qualquer sintoma patológico. Muitos adolescentes, considerados delinquentes, manifestam sintomas de grande autodestruição, desespero e frustração, sendo vítimas de um meio envolvente repressivo (Benavente, 2002).

O adolescente tanto pode cometer crimes no âmbito de uma “criminalidade de conflito” (e.g. homicídios, roubos, agressões, ofensas graves à integridade física e à liberdade sexual) ou integrar uma “criminalidade de consenso” (crimes que embora não obriguem a uma intervenção punitiva, implicam medidas alternativas como multas, trabalho a favor da comunidade, prisão ao fim de semana) (Barra da Costa, 1999).

O comportamento delinvente tem como factor essencial a ausência de laços entre o sujeito e o seu meio social, laços esses que implicam envolvimento e relações com os outros, sendo por isso importante o controlo interno e externo; um outro factor importante para o desenvolvimento das condutas delinquentes é a aprendizagem de comportamentos socialmente desviantes (Ferreira, 1997).

Hoje em dia verifica-se uma diminuição dos limites de maturidade, já que a adolescência é fisiológica e mais rápida, havendo mais acesso ao conhecimento. Existe também uma tendência maior para o início precoce em “carreiras criminosas” face à degradação do meio familiar e a um maior número de solicitações externas (Barra da Costa, 1999).

A influência familiar ajuda a moldar os comportamentos do adolescente, promovendo desde cedo o controlo interno. Apesar disso, também têm influência no controlo externo com a disciplina e capacidade de supervisionar as actividades dos filhos, contudo, tal controlo externo tende a fugir à acção familiar já que o adolescente começa a ser influenciado pelos pares, aumentando assim a influência das acções dos outros (Ferreira, 1997). Um adolescente bem ajustado tende a aproximar-se e a procurar convívio com outros adolescentes da sua idade, também eles bem ajustados, ficando o grupo de amigos reforçado com efeitos positivos de práticas parentais eficazes (Papalia et al., 2001). A escolha dos amigos tem também influência indirecta dos pais (Brown, Mounts, Lamborn & Steinberg, 1993).

Pode afirmar-se que a delinquência tem muitas vezes um carácter transitório (Ferreira, 1997) atingindo o seu pico entre os 15-17 anos, começando a decrescer à medida que o adolescente se aproxima da idade adulta, o que diverge por exemplo do consumo de álcool e drogas (Benavente, 2002; Papalia et al., 2001).

O crime é tão fortemente associado aos comportamentos dos adolescentes e dos adolescentes que muitas das teorias sobre esse fenómeno tratam quase exclusivamente da delinquência juvenil. É incontestável que existem ligações entre a idade e a prática de crime, de determinados tipos de crime, bastante visíveis por envolverem muitas das vezes o uso de violência.

O aumento da frequência de comportamentos conotados com o fenómeno da delinquência juvenil, na Europa e América do Norte, nos últimos cinquenta anos, é consequência de uma multiplicidade de factores, onde se incluem a violência veiculada nos meios de comunicação social, uma socialização familiar menos consciente, a disponibilidade de automóveis e armas, e uma mais fraca identificação com categorias sociais que, no passado, reprimiram e evitaram componentes desviantes (Kagan, 2004 cit. in Nunes, 2006).

As teorias gerais explicativas da criminalidade são hoje em dia, vistas com alguma reserva na medida em que os estudos recentes de criminologia, em especial, os estudos longitudinais (alguns deles de biologia criminal) têm mostrado conclusões que sugerem que a explicação do comportamento criminal na infância pode ser diferente do comportamento criminal na adolescência e do comportamento criminal no adulto. *Moffitt* (1993) criou uma tipologia separando os “delinquentes transitórios” (identificados como delinquentes na adolescência, mas que não voltam a exibir esses comportamentos na idade adulta) e os “transgressores tardios” (indivíduos adultos que cometem crimes mas não existem referências de terem sido delinquentes na adolescência) (Nunes, 2006).

Quando o conceito de personalidade criminal estava no seu auge *Pinatel* já acentuava que “o elemento comum das grandes sistematizações contemporâneas é o factor psicológico considerado como traço de união entre o factor biológico e o factor social”, não descurando os três níveis de variáveis, embora dando primazia ao “factor” psicológico (Gonçalves, 2002). Mas foi só mais recentemente que veio a considerar-se a necessidade de uma criminologia “integrada” ou “integrativa” que proporcione a criação de uma verdadeira síntese dos saberes biológico, sociológico e psicológico (Gassin, 1998). *Rutter* (2003) refere que uma vez que nenhuma das teorias existentes foi capaz de fornecer uma explicação adequada para o fenómeno criminal tem-se registado uma tendência para a elaboração de teorias integrativas complexas, que incluem diversos mecanismos (factores relativos ao indivíduo e os seus processos relativos à motivação, orientação, inibição e tomada de decisão, a par com múltiplos factores sociais desde a família, colegas, escola, vizinhança) (Nunes, 2006).

Os factores que podem levar ao comportamento delinvente pelos adolescentes relacionam-se com causas estruturais importantes como a pobreza, situações de violência ou mesmo a toxicoddependência.

É hoje aceite que a integração dos conhecimentos, não só teóricos mas sobretudo empíricos, da biologia criminal, da sociologia criminal e da psicologia criminal através de uma disciplina autónoma (a criminologia) permite uma observação crítica do fenómeno da delinquência juvenil, sobretudo se lhe for adicionado o saber proveniente da sociologia do direito penal (i.e., o estudo da reacção social) (Nunes, 2006).

Não é cientificamente aceitável afirmar que se um sujeito comete crimes é porque as suas características biológicas assim o determinam; o mesmo se poderá dizer relativamente a uma pretensão de serem (apenas) causas psicológicas que condicionam a realização de um crime. *Lahey & Waldman* (2003) referem a existência de uma interação entre as influências genéticas e as ambientais esclarecendo, contudo, que as influências genéticas não têm um impacto directo no desenvolvimento dos problemas do comportamento, mas apenas indirecto: “ podemos afirmar, de maneira geral, que as dimensões globais do comportamento humano são determinadas geneticamente; mas os comportamentos complexos específicos – como roubar ou vandalizar – não o são” (Nunes, 2006).

Eysenk (1977) defende que o comportamento criminal resulta de uma interacção entre factores ambientais e características hereditárias, atribuindo uma importância fundamental a estas. Assim, desenvolveu uma teoria da personalidade com um cunho bio-psicológico que aplicou à criminalidade.

Os traços constitutivos da personalidade de todos os indivíduos são encarados na linha das perspectivas factorialistas. Assim, segundo *Eysenk*, a personalidade pode definir-se a partir de um factor de ordem superior, para a capacidade (o factor g) e três factores de ordem superior para o temperamento: a extroversão, o neuroticismo e o psicoticismo. No caso concreto da criminalidade, na fase mais elaborada da sua teoria, o autor baseou-se num modelo tri-dimensional de personalidade preconizando que o fundamental são os três factores relativos ao temperamento, uma vez que o factor g não assume grande influência no seu desenvolvimento ou manutenção (Nunes, 2006).

4.2 Lei tutelar educativa

A Lei nº 166/99, de 14 de Setembro, aprova a Lei Tutelar Educativa, “diploma que consagra uma profunda evolução do direito de menores em Portugal.” (preâmbulo do decreto lei nº 323-E/2000).

A prática de um facto qualificado pela lei como crime, por parte de menores com idades entre os 12 e os 16 anos dá lugar à aplicação da medida tutelar educativa, que pode prolongar-se até aos 21 anos (Lei nº 166/99, artigo 2º).

Para se iniciar a fase de inquérito do adolescente, é preciso que alguém tenha feito queixa (ao Ministério Público ou a um Órgão da Polícia Criminal) de um

adolescente (entre os 12 e os 16 anos), que tenha cometido um acto tipificado como crime.

As medidas tutelares educativas, visam a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade (Lei nº 166/99, artigo 3º).

A medida tutelar só pode ser aplicada a menores que cometam factos qualificados pela lei como crime. A medida de internamento em centro educativo (CE) aplica-se segundo um dos regimes de execução em regime aberto, semiaberto ou fechado. Nos CE, a duração da medida de internamento nunca deverá exceder o limite máximo da pena de prisão prevista para o crime correspondente ao facto (Lei nº 166/99, artigo 2º).

A medida de internamento visa proporcionar ao menor, por via do afastamento temporário do seu meio habitual e da utilização de programas e métodos pedagógicos, a interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que o permitam, futuramente, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável (Lei nº 166/99, artigo 17º).

Os CE são estabelecimentos orgânica e hierarquicamente dependentes dos serviços de reinserção social. A intervenção em CE obedece a regulamento geral e a orientações pedagógicas estabelecidas para todos os CE, com vista à realização uniforme dos princípios fixados na lei em matéria tutelar educativa. A intervenção orienta-se, em geral, pelo projecto de intervenção educativa do CE e, em especial, pelo projecto educativo do menor (Lei nº 166/99, artigo 144º).

A actividade dos CE está subordinada ao princípio de que o menor internado é tem direitos e deveres e de que mantém todos os direitos pessoais e sociais cujo exercício não seja incompatível com a execução da medida aplicada. A vida nos CE deve, tanto quanto possível, ter como referência a vida social comum e minimizar os efeitos negativos que o internamento possa implicar para o menor e os seus familiares, favorecendo os vínculos sociais, o contacto com familiares e amigos e a colaboração e participação das entidades públicas ou particulares no processo educativo e de reinserção social (Lei nº 166/99, artigo 159º).

Os CE classificam-se em abertos (os menores residem e são educados no CE, mas frequentam o exterior. Podem ser autorizados a sair sem acompanhamento e a passar períodos de férias ou de fim-de-semana com os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto ou outras pessoas idóneas), semiabertos (é aplicável se o menor tiver cometido crimes contra pessoas a que corresponda uma pena máxima de prisão superior a 3 anos, ou tiver cometido dois ou mais crimes. Neste regime, os menores residem e são educados no CE, mas podem ser autorizados a sair, se necessário. As saídas são acompanhadas por pessoal de intervenção educativa, mas os menores podem ser autorizados a sair sem acompanhamento para a passar períodos de férias com os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto ou outras pessoas idóneas) e fechados (é aplicável a adolescentes com mais de 14 anos, que tenham cometido crimes com pena máxima de prisão superior a 5 anos, ou tiverem cometido dois ou mais crimes. Os menores residem exclusivamente no CE, estando as saídas, sob acompanhamento, estritamente limitadas ao cumprimento de obrigações judiciais, à satisfação de necessidades de saúde ou a outros motivos igualmente ponderosos e excepcionais) em função do funcionamento e grau de abertura ao exterior. A classificação dos CE condiciona o seu regime de funcionamento e grau de abertura ao exterior; e os CE podem ainda ser classificados em função dos seus projectos de intervenção educativa que desenvolvem para grupos específicos de menores, de acordo com as suas particulares necessidades educativas (Lei nº 166/99, artigo 167º, 168º e 169º).

Capítulo 5 - Objetivos

O objectivo principal desta investigação é o estudo dos problemas de comportamento dos adolescentes delinquentes institucionalizados. Trata-se de um estudo comparativo, entre dois grupos de jovens: adolescentes institucionalizados em Centros Educativos ao abrigo da lei tutelar educativa e adolescentes que vivem em meio familiar “estável”, sendo este último o grupo de controlo (estudantes de uma escola pública de Lisboa, inserida numa zona privilegiada e de nível socio-cultural elevado).

Tem-se também como objectivo o estudo da relação do comportamento delincente com a vinculação, o funcionamento familiar e a percepção das práticas educativas parentais.

Para o presente estudo foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1- Os adolescentes institucionalizados apresentam mais problemas de comportamento do que os adolescentes que vivem num ambiente familiar “estável”.

H2- Os adolescentes que vivem num ambiente familiar “estável” são mais seguros do que os adolescentes institucionalizados.

H3- Os adolescentes que vivem num ambiente familiar “estável” têm famílias cujo funcionamento é mais equilibrado, em termos de coesão e adaptabilidade, do que os adolescentes institucionalizados.

H4- Os adolescentes que vivem num ambiente familiar “estável” têm memórias mais favoráveis do comportamento parental do que os adolescentes institucionalizados.

H5- Existe uma relação entre os problemas de comportamento, a qualidade da vinculação, a percepção do comportamento parental e o funcionamento familiar.

Parte II: Metodologia e Resultados

Capítulo 6 - Método

6.1 Participantes

A amostra deste estudo é de conveniência e os dados foram recolhidos em dois Centros Educativos do IRS - Instituto de Reinserção Social, em Lisboa e também numa Escola Pública de Lisboa.

Um dos Centros Educativos acolhe adolescentes do sexo masculino de todo o país, que cometeram delitos criminais (furtos, roubos e/ou agressões), e funciona em regime aberto e semiaberto. O outro Centro Educativo também acolhe apenas adolescentes do sexo masculino em regime fechado, que cometeram crimes ilícitos mais graves.

Fazem parte desta amostra 152 adolescentes, sendo que há 97 rapazes (55 vivem em ambiente familiar e 42 vivem em centro educativo) e 55 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos, com uma média de idades de 14.96 (DP= 1.91), dos quais 110 vivem em meio familiar e 42 vivem em centros educativos, ao abrigo da lei tutelar educativa.

A tabela 1 mostra as características demográficas da amostra total.

Os adolescentes que vivem em meio familiar têm ambos os pais com níveis de escolaridade elevada, a maioria com licenciatura, mestrado ou doutoramento (N=144), apenas 4 pais têm o 6º ano, 16 o 9º ano e 48 têm o 12º ano; têm profissões diferenciadas, a maior percentagem corresponde a “especialistas das actividades intelectuais e científicas” ou “representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, directores e gestores executivos”. Tratam-se de adolescentes maioritariamente provenientes de um nível social médio/alto.

Os adolescentes dos centros educativos não sabiam, em regra, a escolaridade dos pais; quanto às profissões, estes enquadram-se em “trabalhadores de serviços pessoais, protecção, segurança ou vendedores”, “trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices” ou “operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem” e ainda “trabalhadores não qualificados” (classificação das profissões do INE).

Tabela 1 Características Demográficas da Amostra Total

	Frequência	%
Género		
Masculino	97	63,8
Feminino	55	36,2
Ano de escolaridade		
6º	17	11,2
7º	26	17,1
8º	15	9,9
9º	45	29,6
10º	30	19,7
11º	18	11,8
12º	1	0,7
Modo de vida		
Em meio familiar	110	72,4
Em centro educativo	42	27,6
Etnia		
Caucasiano	125	82,2
Africano	18	11,8
Cigano	1	0,7
Outros	5	3,3
Não respondeu	3	2,0
Com quem vivem/viviam		
Ambos os pais	6	3,9
Pais e irmãos	79	52,0
Só pai	1	0,7
Pai e irmãos	3	2,0
Só mãe	4	2,6
Mãe e irmãos	33	21,7
Mãe, padrasto e irmãos	3	2,0
Semana alternada/pais	3	2,0
Outros	20	13,2
Irmãos		
Sim	144	94,7
Não	8	5,3

Os adolescentes institucionalizados são maioritariamente do centro educativo da Bela Vista (N=30; 71,4%) e os restantes são do centro educativo Padre António Oliveira (N=14; 28,6%). A maioria encontra-se em regime semi-aberto (N=16; 38,1%), 14 estão em regime aberto (33,3%) e 12 estão em regime fechado (28,6%).

Tabela 2 Tempo de institucionalização

	N	%
uma semana	3	7,1
1 mês	7	16,7
+ de 1 m e - de 6 meses	5	11,9
6 meses	2	4,8
+ de 6 m e - de 1 ano	7	16,7
+ de 1 ano e - de 1; 6 meses	8	19,0
1 ano e 6 meses	1	2,4
+ de 1 ano e 6 m e - de 2 anos	6	14,3
+ de 2 anos	3	7,1
Total	42	100,0

6.2 Procedimento

De forma a recolher os dados sócio-demográficos e aplicar os respectivos questionários aos alunos da escola pública inserida nesta investigação, foi feita uma validação online dos questionários, à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Posteriormente, foi entregue ao director da escola e aos respectivos Encarregados de Educação um pedido de autorização para a participação dos alunos na investigação.

Nos pedidos de autorização entregues ao Director da escola e aos Encarregados de Educação, era assegurado o anonimato dos alunos e dos seus dados, uma vez que os questionários eram anónimos e os resultados seriam apenas utilizados para tratamento estatístico. Foi também informado que a participação dos alunos tinha carácter voluntário, podendo os mesmos desistir a qualquer momento.

Para recolher os mesmos dados nos Centros Educativos do IRS - Instituto de Reinserção Social de Lisboa, foi entregue em mão nos serviços centrais da DGRS (Direcção Geral de Reinserção Social) um pedido para realização do estudo ao Director Geral da Direcção Geral de Reinserção Social, posteriormente foi entregue a pedido da Direcção de Serviços de Estudos e Planeamento, da Unidade de Estudos e Programas, uma declaração do estabelecimento de ensino superior (ISPA-IU), com indicação do orientador da tese e parecer do mesmo face ao projecto de investigação, descrição detalhada dos instrumentos de trabalho, com explicitação dos itens dos questionários e também uma declaração de despersonalização dos sujeitos da pesquisa e a não utilização dos dados para outro fim que não a tese de mestrado em apreço. Desta forma, foi assegurado o anonimato dos adolescentes e também foi informado por escrito que estes podem desistir do estudo a qualquer momento (Anexo 1).

6.3 Medidas

Questionário sócio-demográfico – visa recolher os dados sócio-demográficos dos participantes, nomeadamente o sexo, idade, ano de escolaridade, etnia, número de irmãos, com quem vive e escolaridade e profissão dos pais. Para os participantes institucionalizados foram inseridas mais duas questões: motivo da institucionalização, tempo de institucionalização e regime de internamento (aberto, semi-aberto ou fechado) (Anexo 2).

O *YSR- Youth Self Report* de Achenbach, 1991, foi traduzido e adaptado para a população Portuguesa em 1999, por Fonseca e seus colaboradores. É um questionário de tipo *Likert* e é de auto-aplicação, indicado para a avaliação de perturbações do comportamento em jovens adolescentes entre os 11 e os 18 anos (Silva, 2009) (Anexo 2).

As questões do YSR foram elaboradas de forma a obter-se a percepção do adolescente sobre si mesmo e em relação às suas competências ou dificuldades individuais ou grupais. Este questionário divide-se em duas partes distintas, sendo que a primeira é constituída por 17 itens relacionados com actividades desportivas do adolescente e avalia o comportamento adaptativo do sujeito. Estes itens organizam-se em 3 sub-escalas (Actividades, Social e Académica), que formam a Escala de Comportamentos Sociais Globais (Silva, 2009).

A segunda parte é composta por uma descrição simples de comportamentos problemáticos do adolescente, que são cotados como 0 (a afirmação não é verdadeira), 1 (a afirmação é algumas vezes verdadeira) ou 2 (a afirmação é muito verdadeira), tendo em conta os últimos 6 meses. Esta parte constitui-se por 1 item de resposta aberta e 112 itens relativos a diversos comportamentos que se agrupam de modo a formar 8 escalas de problemas: **Isolamento** – que está associado ao isolamento ou ao mal-estar interpessoal e à energia reduzida, que conduzem frequentemente o adolescente a evitar determinados contactos sociais e a ser mais reservado (e.g. item 42 “Gosto mais de estar só do que estar acompanhado”), **Queixas Somáticas** – que está relacionado com problemas somáticos (e.g. item 56f) “Dores de barriga”), **Ansiedade/Depressão** – que está associado a diagnósticos categoriais de ansiedade e depressão (e.g. item 14 “Choro muito”), **Problemas Sociais** (e.g. item 12 “Sinto-me só”) – que está relacionado com a qualidade das relações interpessoais e com a aceitação social, **Problemas de Pensamento** (e.g. item 9 “Não consigo afastar da minha cabeça determinados pensamentos”) – este factor pode ser elevado em adolescentes psicóticos ou que têm um quadro obsessivo-compulsivo, **Problemas de Atenção** (e.g. item 8 “Tenho dificuldades de concentração ou não consigo estar atento durante muito tempo”) – que está associado ao diagnóstico categorial de hiperactividade e défice de atenção, **Comportamento Delinvente** (e.g. item 39 “Costumo andar com companheiros que estão frequentemente metidos em problemas”) – este tipo de comportamento é um comportamento de desafio mais interiorizado, associado a características típicas das

perturbações de conduta e do comportamento desviante e **Comportamento Agressivo** (e.g. item 3 “Discuto muito”) - factor que representa um comportamento de desafio aberto, surgindo associado, entre outras, às perturbações de desafio ou oposição e da conduta (Achenbach, 1991a). Neste trabalho apenas será utilizada a segunda parte.

Para extrair estas categorias, *Achenbach* realizou várias análises factoriais com amostras clínicas, já que a variabilidade das respostas aos itens era superior nesta em comparação às amostras normativas. Estas permitiram evidenciar 8 síndromas. O autor efectuou, ainda, análises factoriais de segunda ordem, que permitiram extrair dois factores (“Externalização” e “Internalização”). A externalização corresponde a síndromas cujas problemáticas incidem em conflitos com o ambiente (comportamento delinquent e comportamento agressivo), enquanto que os problemas de internalização envolvem, essencialmente, conflitos com o *self* (isolamento, ansiedade e depressão e queixas somáticas). Para além dos comportamentos problemáticos, este instrumento contém ainda um grupo de itens relativos a um conjunto de competências – escolares, de actividades e sociais. Os valores da consistência interna do YSR variam entre 0.70 e 0.80. Neste estudo o *α* de *Cronbach* para a escala total é 0,85.

O *KSS – Kerns Security Scale*, é uma versão americana de *Kathryn A. Kerns*, de 1996. A adaptação para a população portuguesa foi realizada por António Santos e colaboradores em 2009. Esta escala procura avaliar, com base nas teorias de *Bowlby* e *Ainsworth*, a percepção da qualidade de vinculação dos adolescentes aos seus pais, através de frases relacionadas com as suas expectativas, afectos e comportamentos relativamente a cada figura de vinculação (mãe e pai) (Anexo 2).

É um instrumento composto por 15 itens para cada progenitor, que se encontram formulados de forma igual. Os adolescentes completam os itens de forma separada para o pai e para a mãe. É uma escala do tipo *Likert*, em que as questões estão formuladas segundo o formato de *Harter*, “muito parecida comigo”, “um pouco parecida comigo”, e o adolescente, consoante a afirmação terá que escolher qual o jovem que mais se assemelha a si. É um instrumento que avalia as dimensões comportamentais, cognitivas e afectivas das relações actuais do adolescente com as suas figuras de vinculação.

A consistência interna da versão Americana do *KSS*, medida pelo coeficiente de α de *Cronbach*, é de 0,80 (Kerns, 2005). Na presente investigação obteve-se um α de *Cronbach* de 0,88 para a escala total, 0,79 para a escala materna e 0,78 para a paterna.

O *FACES III* de *D.H. Olson, Porter e Lavee* de 1985, foi adaptado para a população portuguesa por Roma, Currel e Dourado (1999). Esta escala caracteriza o funcionamento familiar em termos da coesão e de adaptabilidade. É constituída por 20 itens, sendo 10 itens (ímpares) relacionados com a coesão e 10 itens (pares) com a adaptabilidade (Anexo 2).

Esta medida apresenta um formato de resposta do tipo *Lickert* e varia entre 1 (quase nunca) e 5 (quase sempre). Todos os itens são cotados de forma directa.

O α de *Cronbach* para a prova total é 0.90, para a coesão de 0.87 e para a adaptabilidade de 0.78, na prova original. Neste estudo o α de *Cronbach* para o total da prova foi de 0.79, para a coesão obteve-se 0.79 de fiabilidade e para a adaptabilidade obteve-se 0.64 de fiabilidade, mostrando-se assim uma consistência interna adequada.

EMBU-A – este nome provém das iniciais da autora sueca *Egna Minnen av Beträffande Uppfostram* “My Memories of Upbringing” (Perris, Jacobson, Lindstrom, Von Knorring & Perris, 1980). O objectivo deste instrumento consiste em medir a frequência de ocorrência de determinadas práticas educativas parentais durante a infância e a adolescência (em relação ao pai e à mãe, separadamente). É constituído por 42 itens com uma escala do tipo *Likert*, que vai desde o número 1 (não, nunca) até ao 4 (sim, sempre), distribuídos de forma igual tanto para o pai como para a mãe (Gerlsma, 1991). A versão utilizada foi a versão de investigação para adolescentes portugueses, de Américo Baptista (1993) da versão original Holandesa de *Gerlsma* e colaboradores de 1991 (Anexo 2).

Na sua versão original, o *EMBU-A*, era constituído por 81 itens distribuídos por 14 dimensões, correspondentes a 14 tipos de práticas educativas: *Abuso, Privação, Punição, Vergonha, Rejeição; Sobreprotecção, Sobreenvolvimento, Tolerância, Afeição, Orientação para o Desempenho, Indução de Culpa, Estratégias de Estimulação, Preferência em Relação aos Irmãos e Filho Favorito* (Canavarro, M., 1995). Num estudo subsequente, submetem-se os 81 itens a uma análise factorial, com rotação do tipo *varimax*, obtendo-se quatro dimensões distintas: *Rejeição, Suporte*

Emocional, Sobreprotecção e Filho Favorito. Dos 81 itens, 17 foram eliminados, restando apenas 64 que foram distribuídos pelas diferentes dimensões. A versão utilizada é constituída por quatro dimensões, sendo a dimensão *Rejeição* constituída por 15 itens (Gerlsma, 1991) sendo definida como o conjunto de comportamentos dos pais tendentes a modificar a vontade do filho e que são sentidos por este como uma rejeição de si próprio como indivíduo. Esta variável é, operacionalmente, resultante das frequências dos comportamentos dos pais como castigos físicos, privação de objectos ou privilégios ou aplicação directa da força com o objectivo de influenciar o comportamento do filho. A dimensão *Suporte Emocional* é constituída por 14 itens (Gerlsma, 1991) e é definida como o leque de comportamentos dos pais perante o filho que fazem com que este se sinta confortável na sua presença e lhe confirmem a ideia de que é aprovado como pessoa pelos seus progenitores, sendo operacionalizáveis através do somatório dos comportamentos dos pais em relação aos filhos tais como a aprovação, encorajamento, ajuda, compensação, expressão verbal e física de amor e carinho (Canavarro, 1995). A *Superprotecção* é constituída por 10 itens (Gerlsma, 1991), reflectindo o comportamento parental caracterizado por protecção excessiva de experiências indutoras de stress e adversidade, elevados padrões de realização em determinadas áreas (Canavarro, 1995). Por último, a dimensão *Filho Favorito* reflecte a preferência dos pais relativamente aos irmãos do sujeito, e é constituída por 3 itens (Gerlsma, 1991).

A consistência interna da versão Holandesa do *EMBU-A*, medida pelo coeficiente de α de Cronbach, é de 0,86 para a dimensão Rejeição (para ambos os pais), de 0,88 para a dimensão Suporte Emocional (para o pai e para a mãe), a Superprotecção tem um α de Cronbach de 0,62 para o pai e de 0,60 para a mãe e a dimensão Filho Favorito tem um α de Cronbach de 0,57 para os pais e de 0,58 para as mães.

Neste estudo, α de Cronbach é de ,78 para a dimensão Rejeição Materna, e de ,80 para a Paterna, quando à dimensão Suporte Emocional, o α de Cronbach é de ,87 para o Suporte Emocional Materno, e de ,93 para o Paterno. Relativamente à Superprotecção, o α de Cronbach é de ,65 para a Superprotecção Materna, e ,73 para a Paterna. Quanto à dimensão Filho Favorito, o α de Cronbach é de ,72 para a mãe e ,81 para o pai.

Capítulo 7 - Resultados

7.1 Comparação entre adolescentes institucionalizados e os que vivem em meio familiar

7.1.1 Perturbações do comportamento

Para avaliar as diferenças nas perturbações do comportamento entre os dois grupos de adolescentes utilizou-se o teste *t-student* para amostras independentes, verificando-se não haver diferenças estatisticamente significativas no somatório de todos os itens (YSR Total). Nas dimensões Isolamento ($t = -4,00$; $p = ,00$), Problemas Sociais ($t = -2,31$; $p = ,02$), Comportamento Delinquente ($t = -4,70$; $p = ,00$) e Externalização ($t = -2,57$; $p = ,01$) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, sendo que os adolescentes delinquentes apresentam valores mais elevados do que os adolescentes que vivem em meio familiar (Tabela 4).

Tabela 4 Diferença de médias no YSR

	Modo de vida	Média	DP	T	P
Ansiedade e Depressão	Com os pais	5,59	3,66	-1,29	,19
	Em centro educativo	6,47	3,94		
Isolamento	Com os pais	3,08	2,13	-4,00	,00***
	Em centro educativo	4,69	2,39		
Queixas Somáticas	Com os pais	3,45	2,59	,43	,66
	Em centro educativo	3,24	2,69		
Problemas Sociais	Com os pais	3,29	2,21	-2,06	,04*
	Em centro educativo	4,33	2,82		
Problemas de Pensamento	Com os pais	4,81	3,67	-,27	,78
	Em centro educativo	5,00	4,03		
Problemas de Atenção	Com os pais	5,73	2,61	,11	,91
	Em centro educativo	5,68	2,76		
Comportamento Delinquente	Com os pais	5,21	3,12	-4,70	,00***
	Em centro educativo	8,07	3,82		
Comportamento agressivo	Com os pais	6,65	4,38	-1,24	,22
	Em centro educativo	7,85	5,53		
Internalização	Com os pais	12,29	6,92	-1,57	,11
	Em centro educativo	14,36	7,51		
Externalização	Com os pais	11,93	6,93	-2,57	,01**
	Em centro educativo	15,85	8,71		
YSR Total	Com os pais	42,06	19,81	-1,67	,09
	Em centro educativo	49,08	23,76		

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

7.1.2 Segurança da vinculação

Para avaliar as diferenças na qualidade da vinculação entre os dois grupos de adolescentes utilizou-se o teste *t-student* para amostras independentes, verificando-se não haver diferenças estatisticamente significativas quer na segurança ao pai ($t = 1,49$;

p= ,13) quer na segurança à mãe (t=1,44; p= ,15) embora os adolescentes que vivem em meio familiar apresentem valores de segurança mais elevados.

7.1.3 Funcionamento familiar

Para avaliar as diferenças no funcionamento familiar entre os dois grupos de adolescentes utilizou-se o teste *t-student* para amostras independentes cujo resultado se encontra na tabela 5.

Tabela 5 Diferença de médias do funcionamento familiar por modo de vida

	Modo de vida	Média	DP	T	P
Coesão familiar	Com os pais	36,95	7,00	1,26	,20
	Em centro educativo	35,31	6,63		
Adaptabilidade familiar	Com os pais	25,84	5,64	2,02	,04*
	Em centro educativo	23,62	6,23		

*p≤.05

Como se pode observar só relativamente à adaptabilidade familiar as diferenças são significativas.

Para melhor se analisar os tipos de coesão e de adaptabilidade familiar após a pontuação obtida nas respectivas dimensões, classificou-se de acordo com o Modelo de *Olson*, os diversos tipos de coesão e adaptabilidade.

Ao analisar os tipos de coesão e adaptabilidade por grupos de adolescentes em meio familiar/centro educativo verifica-se que embora não existam diferenças estatisticamente significativas, em ambos os grupos as famílias são maioritariamente equilibradas, isto é, separadas ou ligadas em termos de coesão e estruturadas ou flexíveis em termos de adaptabilidade (Tabela 6).

Tabela 6 Caracterização dos grupos em termos de coesão e adaptabilidade familiar

		Modo de vida				χ ²
		Com os pais		Centro educativo		
		N	%	N	%	
Tipo coesão	Desligada	24	22,8	10	25,6	5,75
	Separada	28	26,7	14	35,9	
	Ligada	30	28,6	13	33,3	
	Emaranhada	23	21,9	2	5,1	
Tipo adaptabilidade	Rígida	11	11	8	20,5	3,70
	Estruturada	37	37	17	43,6	
	Flexível	30	30	8	20,5	
	Caótica	22	22	6	15,4	

7.1.4 Práticas Educativas Parentais

Para avaliar as diferenças na percepção das práticas educativas parentais entre os dois grupos de adolescentes utilizou-se o teste *t-student* para amostras independentes, cujo resultado se encontra na tabela 7.

Como se pode verificar, embora os adolescentes delinquentes apresentem valores mais elevados em todas as dimensões, não existem diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 7 Diferenças de médias nas práticas parentais por modo de vida

	Modo de vida	Média	DP	T	P
Rejeição materna	Com a família	24,87	6,68	-,14	,88
	Em Centro educativo	25,05	5,16		
Rejeição paterna	Com a família	24,41	7,38	-,48	,62
	Em Centro educativo	25,17	6,85		
Conforto emocional mat.	Com a família	43,59	8,39	-1,35	,17
	Em Centro educativo	45,58	7,27		
Conforto emocional pat.	Com a família	41,08	10,59	-,29	,77
	Em Centro educativo	41,68	12,36		
Superprotecção materna	Com a família	21,28	4,67	-1,22	,22
	Em centro educativo	22,39	5,44		
Superprotecção paterna	Com a família	19,95	5,01	-,37	,74
	Em centro educativo	20,35	6,60		
Filho favorito materno	Com a família	4,89	2,51	-,96	,33
	Em centro educativo	5,33	2,36		
Filho favorito paterno	Com a família	4,73	2,61	-,56	,57
	Em centro educativo	5,03	2,62		

7.2 Correlação das dimensões em estudo para a amostra total

Para analisar as associações existentes entre as perturbações do comportamento, com a segurança da vinculação, o estilo do funcionamento familiar e as memórias de infância, realizou-se uma análise de correlações de *Pearson* (Tabela 8).

Tabela 8 Correlação entre os problemas de comportamento com as outras dimensões em estudo

	Seg_P	Seg_M	CF	AF	RM	RP	SEM	SEP	SPM	SPP	FFM	FFP
AD	-,37**	-,33**	-,10	,03	,24**	,33**	-,07	-,21**	,27**	,21*	,07	,02
ISOL	-,36**	-,40**	-,08	-,03	,30**	,21*	,16	,14	,15	,06	,10	,00***
QS	-,22*	-,29**	-,08	-,00	,28**	,28**	-,08	-,15	,21*	,12	,22**	,24**
PS	-,38**	-,32**	-,14	,08	,29**	,35**	-,14	-,20*	,29**	,21*	,12	,04
PP	-,44**	-,41**	-,14	,15	,40**	,42**	-,16	-,26**	,26**	,15	,17*	,11
PA	-,37**	-,30**	-,12	,14	,33**	,22*	-,18*	-,24**	,15	,04	,00***	-,02
CD	-,48**	-,40**	-,30**	,02	,33**	,38**	-,18*	-,26**	,21*	,09	,19*	,12
CA	-,53**	-,49**	-,31**	,02	,46**	,45**	-,34*	-,37**	,25**	,12	,08	,04
Inter	-,41**	-,42**	-,10	,04	,34**	,38**	,11	-,22*	,28**	,18*	,17*	,11
Exter.	-,56**	-,49**	-,33**	,02	,44**	,47**	-,29**	-,35**	,25**	,12	,13	,08
YSR_T	-,58**	-,49**	-,22*	,09	,49**	,49**	-,21*	-,32**	,32**	,22*	,20*	,13

*p ≤ ,05 ** p≤,01 *** p≤,001

Legenda AD- Ansiedade/Depressão, ISOL- Isolamento, QS- Queixas Somáticas, PS- Problemas Sociais, PP- Problemas do Pensamento, PA- Problemas de Atenção, CD- Comportamento Delinquente, CA- Comportamento Agressivo, Inter- Internalização, Exter. – Externalização, YSR_T- YSR Total, Seg_P- Segurança ao Pai, Seg_M- Segurança à Mãe, CF- Coesão Familiar, AF – Adaptabilidade Familiar, RM- Rejeição Materna, RP- Rejeição Paterna, SEM- Suporte Emocional Materno, SEP- Suporte Emocional Paterno, SPM- Superprotecção Materna, SPP- Superprotecção Paterna, FFM- Filho Favorito Materno, FFP- Filho Favorito Paterno

Ao analisar a tabela verifica-se que os valores do YSR Total, bem como todas as suas dimensões, se correlacionam negativamente e de forma moderada com a segurança ao pai ($r = -,58$; $p \leq ,01$) e à mãe ($r = -,49$; $p \leq ,01$). O YSR Total correlaciona-se também negativamente e de forma moderada com o suporte emocional paterno ($r = -,32$; $p \leq ,01$) e de forma negativa fraca com a coesão familiar ($r = -,22$; $p \leq ,05$) e suporte emocional materno ($r = -,21$; $p \leq ,05$); correlaciona-se de forma moderada e positiva com a rejeição materna ($r = ,49$; $p \leq ,01$) e paterna ($r = ,49$; $p \leq ,01$), e com a superprotecção materna ($r = ,32$; $p \leq ,01$); e de forma fraca com a superprotecção paterna ($r = ,22$; $p \leq ,05$), e o filho favorito materno ($r = ,20$; $p \leq ,05$). Todas as dimensões do YSR, à excepção do isolamento e queixas somáticas, se correlacionam negativamente com o suporte emocional paterno e ainda, à excepção do isolamento e problemas de atenção, correlacionam-se de forma positiva com a superprotecção materna. Existe uma correlação negativa moderada entre o comportamento delinquente ($r = -,30$; $p \leq ,01$), o comportamento agressivo ($r = -,31$; $p \leq ,01$), o comportamento de externalização ($r = -,33$; $p \leq ,01$) e a coesão familiar.

Encontram-se ainda correlações fracas entre as dimensões ansiedade/depressão ($r = ,21$; $p \leq ,05$), problemas sociais ($r = ,21$; $p \leq ,05$) e internalização ($r = ,18$; $p \leq ,05$), com a dimensão superprotecção paterna. As queixas somáticas correlacionam-se positivamente com as dimensões filho favorito materno ($r = ,22$; $p \leq ,01$) e filho favorito paterno ($r = ,24$; $p \leq ,01$). Os problemas de pensamento correlacionam-se de forma positiva fraca com o

filho favorito materno ($r = ,17$; $p \leq ,05$). O comportamento delinquente correlaciona-se de forma positiva fraca com o filho favorito materno ($r = ,19$; $p \leq ,05$) e a internalização correlaciona-se também de forma positiva fraca com o filho favorito materno ($r = ,17$; $p \leq ,05$).

7.3 Análise das dimensões em estudo por tipo de família

Para se comparar as dimensões em estudo para a amostra total de acordo com o tipo de família com quem vive ou vivia (no caso dos adolescentes institucionalizados antes de entrarem no centro educativo) redefiniu-se a variável “com que vive” numa outra codificação - tipo de família, constituindo-se assim esta variável em 4 grupos: Família Nuclear, Família Monoparental, Família Reconstruída e Outros (quando vivem com avós, tios, instituições, etc.). Realizou-se uma *Anova*, tendo-se verificado diferenças estatisticamente significativas nas variáveis Problemas Sociais ($F = 2,85$; $p = ,03$), Comportamento Delinquente ($F = 5,95$; $p = ,00$), Externalização ($F = 2,95$; $p = ,03$), Suporte Emocional Paterno ($F = 3,05$; $p = ,03$) e também na Superprotecção Paterna ($F = 3,34$; $p = ,02$). Nas dimensões das perturbações do comportamento (avaliadas pelo *YSR*), as médias são sempre superiores nos sujeitos que vivem com “outros”, seguidos da “família monoparental”. Nas dimensões das práticas educativas parentais, as médias são superiores na “família nuclear”.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para as variáveis da segurança aos pais e funcionamento familiar.

Tabela 9 Estudo das dimensões por tipo de família com quem vive

		Média	DP	F	P
PS	F. Nuclear	3,33	2,24	2,85	,03*
	F. Monop.	3,66	2,49		
	Outros	4,83	2,81		
	F. Reconst.	1,33	,57		
CD	F. Nuclear	5,39	3,30	5,95	,00***
	F. Monop.	5,92	3,21		
	Outros	8,95	4,24		
	F. Reconst.	5,33	,57		
Exter.	F. Nuclear	12,07	7,37	2,95	,03*
	F. Monop.	13,00	7,38		
	Outros	17,50	8,58		
	F. Reconst.	10,00	3,60		
SEP	F. Nuclear	43,44	8,90	3,056	,03*
	F. Monop.	38,63	12,41		
	Outros	37,06	14,32		
	F. Reconst.	33,66	11,05		
SPP	F. Nuclear	21,12	4,98	3,34	,02*
	F. Monop.	18,47	5,19		
	Outros	19,21	6,32		
	F. Reconst.	14,33	7,50		

Legenda: PS – Problemas Sociais, CD – Comportamento Delinvente, Extern. – Externalização, SEP – Suporte Emocional Paterno, SPP – Superprotecção Paterna *p ≤ ,05 ** p≤,01 *** p≤,001

7.4 Comparação de géneros para os adolescentes que vivem em meio familiar

Realizou-se uma análise de diferenças de médias entre géneros, através do teste *T-Student* para os adolescentes que vivem em meio familiar e verificaram-se diferenças significativas para as dimensões ansiedade/depressão ($t=-3,92$; $p=,00$), queixas somáticas ($t=-3,52$; $p=,00$) e problemas de internalização ($t= -3,34$; $p=,00$).

Tabela 10 Diferenças de géneros para os adolescentes em meio familiar

	Género	Média	DP	T	P
Ansiedade/Depressão	Masculino	4,28	2,91	-3,92	,00***
	Feminino	6,90	3,88		
Queixas somáticas	Masculino	2,54	2,44	-,352	,00***
	Feminino	4,25	2,46		
Internalização	Masculino	9,91	6,13	-3,34	,00***
	Feminino	14,35	6,96		

*** p≤,001

Não se verificaram diferenças significativas entre géneros, para a segurança ao pai e à mãe, nem para nenhuma das dimensões do FACES, nem do EMBU-A.

7.5 Comparação quanto ao modo de vida para os adolescentes rapazes

Realizou-se uma análise de diferenças de médias entre os adolescentes rapazes que vivem em meio familiar e os que vivem em centro educativo, através do teste *T-Student* e verificou-se que:

Para as perturbações do comportamento avaliadas pelo YSR, encontram-se diferenças estatisticamente significativas para as dimensões ansiedade/depressão, isolamento, problemas sociais, comportamento delinvente, problemas de internalização e de externalização, bem como para o YSR Total (Tabela 11).

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para a segurança, adaptabilidade e coesão familiar, bem como para a percepção das práticas educativas parentais.

Tabela 11 Diferenças entre rapazes quanto ao modo de vida

	Modo de vida	Média	DP	T	P
Ansiedade/Depressão	Com os pais	4,28	2,91	-3,01	,00***
	Em centro educativo	6,47	3,94		
	Com os pais	3,00	2,21	-3,60	,00***
Isolamento	Em centro educativo	4,69	2,39		
	Com os pais	3,31	2,13	-1,98	,05*
Problemas Sociais	Em centro educativo	4,33	2,82		
	Com os pais	5,20	2,86	-4,05	,00***
Comp. Delinq.	Em centro educativo	8,07	3,82		
	Com os pais	9,91	2,21	-3,04	,00***
Internalização	Em centro educativo	14,36	6,13		
	Com os pais	11,40	6,38	-2,73	,00***
Externalização	Em centro educativo	39,32	18,09		
	Com os pais	39,32	18,09	-2,04	,04*
YSR Total	Em centro educativo	49,08	23,77		
	Com os pais	49,08	23,77		

* $p \leq ,05$ ** $p \leq ,01$ *** $p \leq ,001$

7.6 Caracterização dos adolescentes institucionalizados

7.6.1 Análise das dimensões em estudo por regime de institucionalização

Para se comparar as perturbações do comportamento, avaliadas pelo YSR, dos adolescentes delinquentes, quanto ao regime de institucionalização (divididos em três grupos: regime aberto, semiaberto e fechado), realizou-se uma *Anova*, tendo-se obtido diferenças significativas para a ansiedade/depressão ($F(2, 39)=3,34$; $p= ,04$), problemas sociais ($F(2, 39)= 4,33$; $p= ,02$), problemas de atenção ($F(2, 39)= 4,19$; $p= ,02$), internalização ($F(2, 39)= 3,33$; $p= ,04$) e ainda para o YSR Total ($F(2, 39)= 4,34$; $p=$

,02), sendo que são sempre os adolescentes institucionalizados em regime semiaberto que apresentam os valores mais elevados (Tabela 12).

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para as outras variáveis em estudo.

Tabela 12 Diferença de médias para o YSR por regime de institucionalização

		Média	DP	F	P
Ans/Dep.	R. aberto	5,28	4,08	3,34	,04*
	R. Semiaberto	8,37	3,63		
	R. Fechado	5,33	3,42		
Prob. Soc.	R. aberto	3,15	1,77	4,33	,02*
	R. Semiaberto	5,86	2,92		
	R. Fechado	3,63	2,94		
P.A	R. aberto	4,92	2,23	4,19	,02*
	R. Semiaberto	7,12	2,84		
	R. Fechado	4,55	2,54		
Intern.	R. aberto	12,78	5,35	3,33	,04*
	R. Semiaberto	17,87	8,56		
	R. Fechado	11,27	6,70		
YSR_T	R. aberto	40,23	13,12	4,34	,02*
	R. Semiaberto	62,50	27,04		
	R. Fechado	41,00	22,59		

* $p \leq ,05$

7.6.2 Análise das dimensões em estudo por tipo de crime cometido

Para se comparar as perturbações do comportamento, avaliadas pelo YSR, dos adolescentes institucionalizados redefiniu-se a variável motivo numa outra codificação constituindo-se assim 5 grupos (roubos, roubos e agressão, agressão, posse de armas e droga, outros). Realizou-se uma *Anova* não se tendo verificado diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis em estudo. O mesmo aconteceu para as dimensões segurança, funcionamento familiar e percepção das práticas educativas parentais.

7.6.3 Análise das dimensões em estudo por tipo de família

Para se comparar as perturbações do comportamento avaliadas pelo YSR, dos adolescentes institucionalizados redefiniu-se a variável “com que vive” numa outra codificação (tipo de família) constituindo-se assim esta variável em 4 grupos. Realizou-se uma *Anova*, tendo-se verificado diferenças estatisticamente significativas apenas na variável problemas sociais ($F(3, 38) = 3,97$; $p = ,02$).

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para as variáveis da segurança aos pais, funcionamento familiar e percepção das práticas educativas parentais.

Capítulo 8 - Discussão dos Resultados

Esta investigação teve como objectivo principal o estudo dos problemas de comportamento dos adolescentes delinquentes, institucionalizados ao abrigo da lei tutelar educativa, e a sua relação com a qualidade da vinculação aos pais, o funcionamento familiar e a percepção das práticas educativas parentais. Comparou-se os adolescentes institucionalizados com os que vivem em meio familiar.

Observou-se, neste estudo, que os adolescentes delinquentes institucionalizados apresentam mais comportamentos de externalização (e.g. item 16 “Sou mau para os outros”, item 43 “Minto ou faço intrujices”), comportamentos delinquentes (e.g. item 26 “não me sinto culpado(a) depois de fazer algo que não devia fazer”, ou item 39 “costumo andar com companheiros que estão frequentemente metidos em problemas”, ou item 73 “Ateio fogos”, ou item 82 “Roubo coisas fora de casa”), problemas sociais (e.g. item 11 “Sinto-me dependente dos adultos”, item 25 “Não me dou bem com os outros jovens”) e isolamento (e.g. item 65 “Recuso-me a falar”, item 69 “Costumo ter segredos ou guardar as coisas só para mim”), do que os adolescentes (rapazes e raparigas) que vivem em meio familiar “estável”. Ao comparar apenas os rapazes, verificou-se que além dos problemas supramencionados, os adolescentes delinquentes também apresentam maiores níveis de ansiedade/depressão (e.g. item 30 “Tenho medo de ir à escola”, item 33 “Penso que ninguém gosta de mim”) e de internalização (e.g. item 35 “Sinto-me inferior ou sem valor”, item 47 “Tenho pesadelos”, item 75 “Sou envergonhado ou tímido”), isto é, apresentam menores competências sociais e maiores problemas de comportamento. Estes resultados vêm confirmar a H1 de que os adolescentes institucionalizados apresentam mais problemas de comportamento do que os adolescentes que vivem em meio familiar “estável”.

Quanto à segurança da vinculação, também se confirma a H2, os adolescentes que vivem em meio familiar apresentam valores mais elevados de segurança (quer à mãe, quer ao pai), embora essa diferença não seja estatisticamente significativa. Contudo, verifica-se que nos itens 2, 4 e 7, relativos à autonomia dada pelos pais, ao tempo que os pais passam com os filhos e à proximidade sentida com os pais, encontramos diferenças significativas, para o pai e para a mãe, sendo que os jovens delinquentes sentem que os pais lhes dão menos autonomia, que não passam o tempo suficiente com eles e desejariam ser mais próximos dos seus pais; e ainda relativamente ao pai, os jovens delinquentes desejam que este os ajude mais com os seus problemas (item 14). Estes resultados sugerem que de facto os adolescentes institucionalizados não

sentem os pais disponíveis, no sentido do que *Bowlby* chamou de “*availability*”, que se refere não apenas à proximidade física mas à crença de que os pais estarão acessíveis e responderão a um pedido de ajuda, constructo fundamental da segurança da vinculação. As crianças seguras desenvolvem melhores capacidades de autocontrole e de reciprocidade do comportamento (Elicker, Englund & Sroufe, 1992), o que não acontece com os adolescentes delinquentes.

No presente estudo, embora não se tenham usado medidas que permitam classificar os adolescentes em inseguros e seguros, os resultados vão ao encontro do estudo de *Wallis e Steele* (2001) e *Schleiffer e Müller* (2003) que demonstraram que os adolescentes institucionalizados têm na sua maioria, representações inseguras da vinculação; e também ao estudo de *Van IJzendoorn* e colaboradores (1997) que estudaram a vinculação em adolescentes delinquentes institucionalizados em hospitais psiquiátricos, tendo verificado que estes têm uma representação insegura da vinculação.

Como já foi referido, *Bowlby* (1969) define vinculação como a disposição dos sujeitos para estabelecerem laços afectivos fortes com as outras pessoas que lhe são próximas, o que faz com que o sujeito fique emocionalmente afectado quando se dão separações ou perdas inesperadas e/ou indesejadas. A institucionalização dos jovens pode ter tido um impacto sobre a sua representação da relação com os pais.

A qualidade das relações com a família tem um papel fulcral nas perturbações emocionais na adolescência (West et al., 1998). *Kenny* e colaboradores (1998) referem que existem relações positivas entre vinculação às figuras parentais e bem-estar, e relações negativas entre vinculação e depressão e ansiedade, tal como verificámos no presente estudo em que os adolescentes institucionalizados apresentam maiores índices de ansiedade/depressão.

No que respeita à percepção que os adolescentes têm sobre o funcionamento familiar, verificam-se diferenças significativas quanto à adaptabilidade, sendo que, em ambos os grupos, a percepção é de terem uma família equilibrada, ou seja, separada ou ligada em termos de coesão e estruturada ou flexível em termos de adaptabilidade familiar, sendo que as famílias dos adolescentes que vivem com os pais são percebidas como mais flexíveis do que as famílias dos adolescentes delinquentes. Vê-se assim confirmada, em parte, a H3.

A formação das relações interpessoais é um dos aspectos mais significativos do desenvolvimento humano. A adaptabilidade familiar é a capacidade para um sistema familiar mudar a sua estrutura de poder, os papéis e as regras familiares, em resposta ao stress provocado por uma situação concreta e determinada ou pelo desenvolvimento evolutivo da família (Olson, Sprenkle & Russel, 1979). O facto de neste estudo se ter verificado que todos os adolescentes se percebem como tendo famílias equilibradas em termos do funcionamento familiar, sugere que os adolescentes delinquentes têm a sua família bastante idealizada, e que provavelmente a questão da desejabilidade social teve uma grande influência nestes resultados.

Sobre a percepção das práticas educativas parentais, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de adolescentes, contudo, os adolescentes delinquentes apresentam valores mais elevados em todas as dimensões (rejeição, conforto emocional, superprotecção e filho favorito), isto é, sentem maior rejeição, mas também mais conforto emocional e maior superprotecção, bem como o sentimento de serem o filho favorito. Parece assim haver, novamente, uma idealização do comportamento dos seus pais, talvez como forma de lutar contra a depressão/ansiedade que a institucionalização lhes provoca. Não se confirma a H4.

A rejeição refere-se ao facto de que os adolescentes se sentem rejeitados pelos pais, sendo que o conforto emocional significa que os mesmos sentem que os seus pais estão presentes nos momentos mais importantes e mais difíceis das suas vidas. A superprotecção relaciona-se com o facto dos adolescentes se sentirem demasiadamente protegidos pelos seus pais e a dimensão filho favorito refere-se ao facto dos adolescentes se perceberem como o filho a quem os pais dão maior importância e mais amor e carinho (Gerselma, 1991). Estes resultados estão de acordo com *Sprinthall* e *Collins* (2003), já que estes referem que na adolescência surge o egocentrismo, em que o adolescente começa a ficar com a ideia de que tudo gira à sua volta, considerando que podem dominar o mundo e transformar a realidade, e também com o estudo de *Ho* (2004), que concluiu que os adolescentes que têm uma qualidade da vinculação mais insegura aos pais são mais susceptíveis de desenvolver níveis elevados de sensibilidade à rejeição (Lieberman et al., 1999).

Verificou-se que existe uma relação entre as perturbações do comportamento e a segurança na vinculação, sendo que as perturbações do comportamento estão

relacionadas com menores níveis de segurança. A vinculação segura permite que o adolescente crie um equilíbrio entre a exploração e a procura de protecção, e que se desenvolva como um adulto autónomo, melhorando assim o seu bem-estar, já a percepção da qualidade da vinculação insegura aumenta a probabilidade da existência de perturbações a nível emocional (Broberg et al., 2008 cit. in Clucas, s/d).

Encontrou-se também uma relação entre o comportamento delinvente, o comportamento agressivo e os comportamentos de externalização, com a coesão familiar, sendo que estes problemas de comportamento se encontram associados a uma menor coesão familiar, isto é, famílias cujo vínculo emocional entre os membros é desligado ou separado, caracterizando-se pela ausência/escassa união afectiva e pela primazia do “eu”, característico de situações de separação física e/ou em que os adolescentes passam pouco tempo com a família (Olson et. al, 1985).

Foi também observada uma relação entre os problemas de comportamento e a percepção das práticas educativas parentais, havendo uma relação entre os problemas de comportamento e a rejeição materna e paterna e com a superprotecção, o que vai de encontro ao referido anteriormente sobre a segurança da vinculação, em que os adolescentes delinquentes sentem uma menor autonomia dos pais. Pode assim dizer-se que a H5 se confirma, no sentido de que há uma relação entre os problemas de comportamento, a segurança da vinculação, a coesão familiar e a percepção das práticas educativas parentais.

Nesta investigação, os problemas de comportamento estão associados a um menor suporte emocional materno e paterno. Estes resultados vão de encontro ao estudo de *Cooper* e colaboradores (1998) que concluiu que os adolescentes que têm uma representação de vinculação segura aos pais têm um menor índice de crimes contra a propriedade, consumo de álcool e/ou drogas e também um menor índice de contactos sexuais ocasionais (geralmente relacionados a comportamentos sexuais de risco).

Como limitações desta investigação, considera-se as características das provas usadas, medidas de auto-relato, captam predominantemente os elementos conscientes, ou seja mais superficiais, e não controlam o factor desejabilidade social. Para um estudo mais profundo sobre esta temática, nomeadamente no estudo da vinculação, deverá usar-se em futuras investigações, outros instrumentos, como as Narrativas de Representação da Vinculação em Adolescentes, que acedem aos Modelos Internos

Dinâmicos através de um *script*, sujeito a influências inconscientes, que permite observar o modo como o adolescente íntegra as suas memórias específicas relacionadas com as suas relações precoces de vinculação.

É ainda de referir que as práticas educativas parentais e as características do funcionamento familiar, foram acedidas também, através da percepção dos filhos, sem termos informação directa dos pais. Sugere-se também, em futuros estudos, a avaliação das práticas educativas e dos estilos parentais e ainda do funcionamento familiar, junto dos pais, bem como obter informações destes e dos professores, sobre o comportamento dos adolescentes. Estes factores constituíram-se também, como limitações da presente investigação.

Sugere-se ainda, para futuras investigações, a realização deste estudo incluindo raparigas delinquentes (este além de uma sugestão é também uma limitação desta investigação) e dados socio-demográficos mais específicos, nomeadamente sobre o ambiente familiar no qual os adolescentes se desenvolveram, podendo alargar-se também a zonas fora de Lisboa, como o Norte e o Sul do país e as ilhas da Madeira e dos Açores, para assim se poder extrapolar os resultados aos adolescentes portugueses.

Referências Bibliográficas

- Achenbach, T. M. (1991a). *Manual for the youth self-report and 1991 profile*. Burlington, Vermont: University of Vermont, Department of Psychiatry
- Ainsworth, M. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior* (vol. 2, pp. 67- 112). New York: Wiley
- Ainsworth, M. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachment beyond infancy. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention* (pp.463-488). Chicago University Press
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Alarcão, M. (2006). *(Des)equilíbrios Familiares* (3ª ed). Coimbra: Quarteto
- Ardelt, M., Day, L. (2002). *Parents, Siblings and Peers: Close Social Relationships and Adolescent Desviance*. Journal of Early Adolescence, Vol. 22
- Allen, J., et al. (1994). *Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem*. Child Development, 69, 1406-1419
- Allen, J. P. & Land, D., (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp.319-335). New York: Guilford Press
- Alléon, A. M. et al. (1978). *A interminável adolescência*. Porto: Rés Editora
- Barra da Costa, J. (1999). *Delinquência Juvenil. Que Política?* In Crimes: Práticas e Testemunhos – Actas do congresso “Crimes Ibéricos” (1999). Minho: Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Ballenato, B. (2010). *Educar sem gritar. Pais e filhos: convivência ou sobrevivência?*. Lisboa: A Esfera dos Livros Editora

- Baumerind, D. (1996). *Effects of authoritative control on child behavior*. *Child Development*, nr. 37, pp. 887-907
- Bell, S. M., & Ainsworth, M. D. S. (1972). *Infant crying and maternal responsiveness*. *Child Development*, 43, 1171-1190
- Belsky, J., Steinberg, L., & Draper, P. (1991). *Childhood experience, interpersonal development and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization*. *Child Development*, 62, 647-670
- Benavente, R. (2002). *Delinquência Juvenil: da disfunção social à psicopatologia*. *Análise Psicológica*, 4, 637-645
- Berkowitz, L. (1962). *The frustration-aggression hypothesis. Aggression: A social psychological analysis*. New York: MacGraw-Hill
- Bowlby, J. (1944). Forty-four juvenile thieves: Their characters and home-life. *International journal of Psycho-Analysis*, 25, 19-52/107-127
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373
- Bowlby, J. (1959). *Separation anxiety*. *International Journal of Psycho-Analysts*, *XLI*, 1-25
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation*. Harmondsworth: Penguin Books
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bounds*. London Tavistock/Routledge
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. London: Hogarth Press (original work published in 1969)
- Bowlby, J. (1991). *Charles Darwin: A new biography*. London: Hutchinson
- Bowlby, J. (1998). *A secure base – Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge

- Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As Mil Faces da Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Brown, B., Mounts, N., Lamborn, D. & Steinberg, L. (1993). *Parenting practices and peer group affiliation in adolescence*. *Child Development*, 6, 467-482
- Camacho, I., Matos, M. G., (2006). *Práticas Parentais, Escola e Consumo de Substâncias em Jovens*. In *Psicologia, Saúde & Doença*, nr. 7 (2)
- Canavarro, C. (1995). *Relações Afetivas ao Longo do Ciclo da Vida e Saúde Mental*. Tese de Doutoramento. Versão integral não publicada
- Canavarro, C. (1999). *Relações afetivas e saúde mental*. Coimbra: Quarteto Editora
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (eds.), *Handbook of Attachment: theory, research and clinical applications*. New York, The Guilford Press,
- Clucas, P. (s.d.). *The narrative assessment of attachment: validity of the Secure Base Script Test for middle childhood*. Lunds Universitet: Institutionen för psykologi
- Crittenden, P. (2001). *Transformaciones na las relaciones de apego en la adolescência: adaptación frente a necesidad de psicoterapia*. Pp.33-62. In *Revista de psicoterapia*, Nº 48, Vol. XII. Gabinete Velasco: Barcelona, Espanha
- Cooper, M. et al. (1998). *Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence*. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, nr. 5, 1380-1397
- Cordeiro, M. J. D. (1975). *O adolescente e a família*. Lisboa: Moraes Editores
- Cordeiro, M. (2009). *O grande livro do adolescente*. Lisboa: A Esfera dos Livros

- Costa, M. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto Editores
- Cummings, E. M. (1990). Classification of attachment on a continuum of felt security, illustrations from the study of children of depressed parents. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 311-338). Chicago: The University of Chicago Press
- Diário da República, I SÉRIE-A, 14-9-1999
- Dias, A. M.; Ramalheira, C.; Marques, L.; Seabra, M. E.; Antunes, M. L. C. (2002). *Educação da sexualidade no dia-a-dia da prática educativa*. Braga: Edições Casa do professor
- Eysenk (1977). In Nunes, C. (2006). *A investigação científica sobre a delinquência juvenil: alguns estudos empíricos e teóricos*. In O jovem delinquente na lei tutelar educativa. In *Polícia e Justiça*, nº 8, III série, Coimbra Editora
- Farrington, D. (2004). *O estudo de desenvolvimento da delinquência de Cambridge: principais resultados dos primeiros 40 anos*. In A.C. Fonseca (Ed.) *Comportamento anti-social e crime: da infância à idade adulta*. Coimbra: Livraria Almedina
- Faw, T. (1981). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*, Lisboa: McGraw-Hill Editores
- Feeney, J. (1994). *Adult romantic and couple relationships*. In, Bartholomew, K. & Perlman, D. (Eds.), *Attachment Processes in Adulthood – Advances in Personal Relationships*. England: Jessica Kingsley Publishers
- Ferreira, P. (1997). *Delinquência juvenil, família e escola*. *Análise Social*, 32, 913-924
- Fleming, M. (1997). *Adolescência e autonomia: O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento

- Fonseca, H. (2002). *Compreender os adolescentes – um desafio para pais e educadores*. Lisboa: Editorial Presença
- Gassin, R. (1998). *Criminologie*. Paris: Dalloz
- Gerring, R. & Zimbardo, P. (2005). *A Psicologia e a vida*. (16ª ed.). São Paulo: Artmed Eds
- Gerlsma, C., Arrindell, W.A., & Emmelkamp, P. M. G. (1991). *Mood and memories of early parenting: connotation of two parental rearing style questionnaires*. *Personality and Individual Differences*, 12, 551-555
- Gimeno, A. (2001). *A família – o desafio da diversidade*. Gaia, Instituto Piaget Editor
- Gleitman, H. (2002). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gonçalves (2002). In Nunes, C. (2006). *A investigação científica sobre a delinquência juvenil: alguns estudos empíricos e teóricos*. In O jovem delinquente na lei tutelar educativa. In Polícia e Justiça, nº 8, III série, Coimbra Editora
- Grusec, J.E. & Lytton, H. (1988). *Social development: history, theory and research*. New York: Springer-Verlang
- Guedeney, N. & Guedeney, A. (2004). *Vinculação: conceitos e aplicações*. Lisboa: Climepsi Editores
- Hall, C. S. (2003). Teorias da Personalidade. In N. A. Sprinthall, *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Jongenelen, I., Carvalho, M. & Soares, I. (2007). Vinculação na adolescência. In I. Soares (coord.). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: teoria e avaliação* (1st ed., pp 99-120). Braga: Psiquilibrios Edições
- Kagan, J. (2004). *Comportamento anti-social: contributos culturais, vivenciais e temperamentais*. In: Fonseca, A., et al. (2004). *Comportamento anti-social e crime – Da infância à idade adulta*. Coimbra: Almedina Editores
- Kenny, M., Lomax, R., Brabeck, M., & Fife, J. (1998). Longitudinal pathways linking adolescent reports of maternal and paternal attachments to psychological well-being. *The Journal of Early Adolescence*, 18 (3), 221-243

- Kerns, K. & Richardson, R. (2005). *Attachment in Middle Childhood*. New York: Guilford Press
- Lahey, B., & Waldman, I. (2003). *Predisposição para problemas do comportamento na infância e na adolescência: análise de um modelo desenvolvimentista*. In: Fonseca, A., et al. (2004). *Comportamento anti-social e crime – Da infância à idade adulta*. Coimbra: Almedina Editores
- Lieberman, M. et al. (1999). *Developmental patterns in security of attachment to mother ND father in late childhood and early adolescence: associations with peer relations*. *Child Development*, vol. 70 (1), 202-213
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo*. Coimbra: Almedina Editores
- Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. Yogman (Eds.), *Affective Development in Infancy*, pp. 95-124. Norwood, New Jersey: Ablex
- Main, M. & Soloman, J. (1990). Procedures for identifying infants as desorganized/disoriented during the Ainsworth strange situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press
- Malpique, C. (2003). *O fantástico Mundo de Alice – Estudos sobre a puberdade feminina*. Lisboa: Climepsi Editores
- Marques, M. (1995). *Adolescência e transgressão: entre a transgressão dos limites e os limites da transgressão*. Congresso: Os Jovens e a Justiça. Lisboa: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Marvin, R. S. (1977). *An ethological-cognitive model for the attenuation of mother-child attachment behavior*. In T. Alloway, P. Pliner, & L. Kramer (Eds.), *Attachment behavior* (pp. 25-60). New York: Plenum
- Marvin, R.S., & Greenberg, M.T. (1982). *Preschoolers' changing conceptions of their mothers: a social-cognitive study of mother-child attachment*. In D. Forbes and

- M.T. Greenberg (eds.), *New Directors for Child Development: Children's Planning Strategies*, nº 18. San Francisco: Jossey-Bass
- Matos, A. C. (2002). *Adolescência: O triunfo do pensamento e a descoberta do amor*. Lisboa: Climepsi Editores
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta
- Moffitt, T. (1993). *Adolescence-limited and life-course-persistent anti-social behaviour: a developmental taxonomy*. *Psychological Review*, 100, 647-701
- Mota, C.P. & Matos, P.M. (2008). *Adolescência e Institucionalização numa Perspectiva de Vinculação*. *Psicologia e Sociedade*, 20(3), Dezembro 2008; Florianópolis
- Montagner, H. (1993). *A vinculação: a aurora da ternura*. Lisboa: Instituto Piaget
- Nunes, C. (2006). *O jovem delincente na lei tutelar educativa*. In *Polícia e Justiça*, nº 8, III série, Coimbra Editora
- Olson, D. H. (1976). Bridging research theory and application: The triple threat in science, in D. H. Olson (Ed.) *Treating relationships*, Graphic Publishing. Lake Mills
- Olson, D. H., McCubbin, H. I., Barnes, H., Larsen, A., Muxem, M. & Wilson, M. (1985). *Family Inventories*. University of Minnesota, Family Social Science. MN: São Paulo
- Olson, D. H., Miller, B. & Ryder, R. (1979). *Typology of marital interaction*. Unpublished manuscript
- Olson, D. H., Sprenkle, D. & Russel, C. (1979). *Circumplex modelo f marital and family systems I: Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications*. *Family Process*, 14, 1-35
- Owens, G. et al. (1995). *The prototype hypothesis and the origins of attachment working models: adult relationships with parents and romantic partners*. In Waters, E., Vaughn, B., Posada, G. & Kondo-Ikemura, K. (Eds.), *Constructs, cultures and caregiving: new growing points in attachment theory and research*.

Monographs of the Society for Research in Child Development, 60 (2 – 3), 216-233

- Pacheco, E. (2009). *Stress e Estratégias de Coping em Estudantes Universitários*. Dissertação de Mestrado (edição não publicada). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Faculdade de Psicologia
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill Editores
- Pinatel, J. (1975). *Traité de droit Pénal et de criminologie*, T : III : La criminologie ; Paris : Dalloz (3^a ed.)
- Pinhel, J., Torres, N., Maia, J. (2007). *Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar de vida: Representações de vinculação e problemas de comportamento associado*. *Análise Psicológica*, Out. 2009, vol.27, no.4, p.509-521
- Pinto, J. (1982). Sobre a concepção de vinculação. *Análise Psicológica*, ½ (III), 47-66
- Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: Editora McGraw-Hill
- Rappaport, C. R., Fiori, W. R. & Davis, C. (1981). *Teorias do desenvolvimento – Conceitos fundamentais*, Vol. 1. São Paulo: E.P.U editores
- Rodrigues, A. & Rodrigues, R. N. (2009). Gangs juvenis: realidade ou ficção? Um olhar sobre a delinquência juvenil no concelho de Sintra. *Revista Ousar Integrar*, 89-95
- Rutter, M. (2003). *Dos indicadores de risco aos mecanismos de causalidade*. In: Fonseca, A., et al. (2004). *Comportamento anti-social e crime – Da infância à idade adulta*. Coimbra: Almedina Editores
- Salvaterra, F. (2011). *Vinculação e Adopção*. Lisboa, Edições Universitárias, Lusófonas
- Sampaio, D., Gameiro, J. (1985). *Terapia familiar*. Porto, Edições Afrontamento
- Sampaio, D. (1991). *Ninguém morre sozinho: O adolescente e o suicídio*. Lisboa: Editorial Caminho, Coleção universitária

- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar*. Lisboa : Editorial Caminho
- Sani, I. & Abrunhosa Gonçalves, R. (1999). *Análise de características sócio-familiares em menores (pré) delinquentes*. In Crimes: Práticas e Testemunhos – Actas do congresso “Crimes Ibéricos” (1999). Minho: Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget
- Schaffer, H. R. & Emerson, P. E. (1964). *The development of social attachments in infancy*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 29 (3, Serial No. 94), 1-77
- Schleiffer, R., & Müller, S. (2003). Die Bindungsrepresentation von Jugendlichen in Heimerziehung [Attachment representations of adolescents in residential care]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51, 747-765
- Silva, A. M. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes - Perspectiva de prevenção em saúde mental na adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2008). *A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar*. *Análise Psicológica*, 26, 411-422
- Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência. Estudo intergeracional mãe-filho*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Speltz, M. L. (1990). *The treatment of preschool conduct problems, an integration of behavior and attachment concepts*. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 399-426). Chicago: The University of Chicago Press
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Sroufe, L. A. & Waters, E. (1977). *Attachment as an organizational construct*. *Child Development*, 48, 1184-1199
- Van IJzendoorn, M. H., Feldbrugge, J. T. T. M., Derks, F. C. H., De Ruitter, C., Verhagen, M. F. M., Philipse, M. W. G., Van der Staak, C. P. F., & Riksen-Walraven, J. M. A. (1997). *Attachment representations of personality-disordered criminal offenders*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 449-459
- Veríssimo, M. (1990). *A Psicologia Comunitária e o sistema judicial: uma nova forma de olhar e intervir sobre a delinquência*. *Análise Psicológica*, 8 (2), 203-209
- Wallis, P., & Steele, H. (2001). *Attachment representations in adolescence: Further evidence from psychiatric residential settings*. *Attachment and Human Development*, 3, 259-268
- West, M., Rose, M., Spreng, S., Sheldon-Keller, A., & Adam, K. (1998). *Adolescent Attachment Questionnaire: A brief assessment of attachment in adolescence*. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 661-673
- Zegers, M. (2007). *Attachment among Institutionalized Adolescents: Mental Representations, Therapeutic Relationships and Problem Behavior*. Netherlands: Institute for the Study Education and Human Development

ANEXOS

Anexo 1 – Autorizações do Ministério da Educação (DGIDC) e da Direcção Geral de Reinserção Social (DGRS)

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0159000011, com a designação *EMBU- Forma A, KERNS SECURITY SCALE, YSR FACES III*, registado em 07-11-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Maria Salvaterra e Silva

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

- 1 - O questionário deve conter uma breve introdução para informar os respondentes sobre os objectivos e propósitos da sua administração.
- 2 - O questionário deve conter um agradecimento final aos respondentes
- 3 - É necessário obter autorização dos pais / encarregados de educação dos alunos respondentes.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Exma. Senhora Dr.^a
Maria Salvaterra e Silva
Rua da Encosta, n.º 7
2610-068 Alfragide

17/02/11 01854
Sua referência Sua comunicação de Nossa referência Data
DSEP

Assunto: **Trabalho de mestrado**

Tenho a honra de informar V. Ex.^a que a sua proposta de recolha de dados para o desenvolvimento de uma tese de mestrado, intitulada “Vinculação, Estilos Parentais e Agressividade nos Jovens”, foi autorizada, devendo realizar-se nos Centros Educativos da Bela Vista e Padre António de Oliveira.

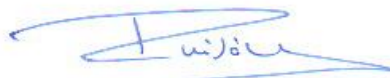
Mais informo que poderá contactar directamente os Centros Educativos referidos ou a Direcção de Serviços da Área Tutelar Educativa (DSATE) para ser orientada e supervisionada na condução dos trabalhos, através do telefone 21 114 25 00.

Relembro que deve respeitar os procedimentos deontológicos, em particular, a salvaguarda da confidencialidade dos dados e a despersonalização dos sujeitos alvos, bem como remeter a esta Direcção-Geral uma cópia do trabalho final, antes da sua publicação.

Com os melhores cumprimentos,

O Director-Geral

JA/11/DSEP/11


Rui Sá Gomes

Anexo 2 – Protocolo de Investigação

Está a ser-te pedido para participar, num estudo que está a ser realizado no âmbito da tese de mestrado de Maria Salvaterra e Silva, na área da Psicologia Clínica do Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Instituto Universitário, ISPA-IU, sob supervisão do Prof. Doutor António Santos. A tua participação consistirá no preenchimento de um inquérito anónimo e confidencial. A tua decisão de participar, ou não, é inteiramente voluntária e não terá qualquer consequência. O objectivo deste estudo é compreender melhor a relação entre a estrutura familiar e o comportamento dos jovens.

Os dados obtidos, destinam-se exclusivamente a tratamento estatístico. Todos os participantes responderão às mesmas medidas de avaliação. Não existem respostas certas ou erradas. És livre de participar, bem como de desistir a qualquer altura.

No caso de queres ver alguma dúvida esclarecida, podes enviar a tua questão para Maria Salvaterra, 14366@ispa.pt

Segue cuidadosamente as instruções fornecidas nas folhas seguintes.

Solicito que respondas a todas as questões que te são apresentadas de seguida.

Desde já agradeço a tua participação

Género: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	Idade: _____ Anos																					
Ano de escolaridade: _____	Etnia <input type="checkbox"/> Caucasiano <input type="checkbox"/> Africano <input type="checkbox"/> Etnia Cigana <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____																					
Com quem vives? <input type="checkbox"/> Com os pais <input type="checkbox"/> Com os pais e irmãos <input type="checkbox"/> Com o pai <input type="checkbox"/> Com o pai e os irmãos <input type="checkbox"/> Com a mãe <input type="checkbox"/> Com a mãe e os irmãos <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____	Tens irmãos? <input type="checkbox"/> Sim. Quantos? _____ <input type="checkbox"/> Não																					
Relativamente à tua família: Qual a escolaridade do teu pai? E da tua mãe? <table data-bbox="135 1406 829 1668"> <tr> <td>4º ano</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>6º ano</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>9º ano</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>12º ano</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Licenciatura</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Mestrado</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Doutoramento</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>Qual a profissão do teu Pai? _____</p> <p>Qual a profissão da tua Mãe? _____</p>		4º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
6º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
9º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
12º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				

Género: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	Idade: _____ Anos																					
Ano de escolaridade: _____	Etnia <input type="checkbox"/> Caucasiano <input type="checkbox"/> Africano <input type="checkbox"/> Cigano <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____																					
Com quem vivias? <input type="checkbox"/> Com os pais <input type="checkbox"/> Com o pai <input type="checkbox"/> Com a mãe <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____	Tens irmãos? <input type="checkbox"/> Sim. Quantos? _____ <input type="checkbox"/> Não																					
Desde quando estás no centro educativo? _____ Porquê? _____																						
Relativamente à tua família: Qual a escolaridade do teu pai? E da tua mãe? <table border="0"> <tr> <td>4º ano</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>6º ano</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>9º ano</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>12º ano</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Licenciatura</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Mestrado</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Doutoramento</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> Qual a profissão do teu Pai? _____ Qual a profissão da tua Mãe? _____		4º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
6º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
9º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
12º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				

Instruções: Preenche este questionário de acordo com a opinião que tens de ti próprio, mesmo que as outras pessoas não estejam de acordo com a tua opinião. Podes ainda fazer comentários adicionais ao lado de cada questão. Se tiveres alguma dúvida, não hesites em colocá-la.

Segue-se uma lista de frases que descrevem o comportamento dos jovens. Nas frases que descrevem o teu comportamento AGORA ou NOS ÚLTIMOS 6 MESES, faz um círculo no **2** para indicar que **É verdade ou frequentemente verdade**. Faz um círculo no **1** para indicar que **Por vezes é verdade**. Se a frase não descrever o teu comportamento, faz um círculo no **0** para indicar que **Não é verdade**.

Por favor responde a todas as afirmações o melhor que possas, mesmo que algumas vezes pareçam não se aplicar exactamente.

0 = Não é verdade 1 = Por vezes é verdade 2 = É verdade ou frequentemente verdade

- | | |
|-------|---|
| 0 1 2 | 1. Comporto-me de modo demasiado infantil para a minha idade |
| 0 1 2 | 2. Tenho uma alergia (Qual): _____ |
| 0 1 2 | 3. Discuto muito |
| 0 1 2 | 4. Tenho asma |
| 0 1 2 | 5. Comporto-me como se fosse do sexo oposto |
| 0 1 2 | 6. Gosto de animais |
| 0 1 2 | 7. Sou gabarolas |
| 0 1 2 | 8. Tenho dificuldades de concentração ou não consigo estar atento durante muito tempo |
| 0 1 2 | 9. Não consigo afastar da minha cabeça determinados pensamentos (descreve-os): _____ |
| 0 1 2 | 10. Tenho dificuldade em estar sentado(a) |
| 0 1 2 | 11. Sinto-me dependente dos adultos |
| 0 1 2 | 12. Sinto-me só |
| 0 1 2 | 13. Sinto-me confuso(a), ou desorientado(a) |
| 0 1 2 | 14. Choro muito |
| 0 1 2 | 15. Sou muito honesto(a) |
| 0 1 2 | 16. Sou mau(má) para os outros |
| 0 1 2 | 17. Sonho bastante acordado(a) |
| 0 1 2 | 18. Já tentei deliberadamente ferir-me ou matar-me |
| 0 1 2 | 19. Tento chamar a atenção sobre mim bastantes vezes |
| 0 1 2 | 20. Destruo as minhas coisas |
| 0 1 2 | 21. Destruo as coisas que pertencem aos outros |
| 0 1 2 | 22. Desobedeço aos meus pais |
| 0 1 2 | 23. Sou desobediente na escola |

0 = Não é verdade 1 = Por vezes é verdade 2 = É verdade ou frequentemente verdade

- 0 1 2 **24.** Não como tudo o que devia comer
- 0 1 2 **25.** Não me dou bem com os outros jovens
- 0 1 2 **26.** Não me sinto culpado(a) depois de fazer algo que não devia fazer
- 0 1 2 **27.** Sou ciumento(a)
- 0 1 2 **28.** Gosto de ajudar os outros quando eles necessitam
- 0 1 2 **29.** Tenho medo de alguns animais, situações ou lugares (descreve): _____

- 0 1 2 **30.** Tenho medo de ir à escola
- 0 1 2 **31.** Tenho medo de pensar ou fazer algo mau
- 0 1 2 **32.** Penso que tenho que ser perfeito(a)
- 0 1 2 **33.** Penso que ninguém gosta de mim
- 0 1 2 **34.** Penso que os outros me andam a perseguir
- 0 1 2 **35.** Sinto-me inferior ou sem valor
- 0 1 2 **36.** Tenho muitos acidentes ou ferimentos
- 0 1 2 **37.** Entro em muitas brigas
- 0 1 2 **38.** Sou gozado ou arreliado muitas vezes
- 0 1 2 **39.** Costumo andar com companheiros que estão frequentemente metidos em problemas
- 0 1 2 **40.** Ouço sons e vozes que os outros não ouvem (descreve): _____

- 0 1 2 **41.** Sou impulsivo(a), faço coisas sem pensar
- 0 1 2 **42.** Gosto mais de estar só do que estar acompanhado(a)
- 0 1 2 **43.** Minto ou faço intrujices
- 0 1 2 **44.** Tenho o hábito de roer as unhas
- 0 1 2 **45.** Sou nervoso(a) ou tenso(a)
- 0 1 2 **46.** Tenho tiques ou movimentos nervosos (descreve): _____

- 0 1 2 **47.** Tenho pesadelos
- 0 1 2 **48.** Os outros jovens não gostam de mim
- 0 1 2 **49.** Consigo fazer certas coisas melhor que a maioria dos jovens
- 0 1 2 **50.** Sou demasiado medroso(a) ou ansioso(a)
- 0 1 2 **51.** Sinto tonturas
- 0 1 2 **52.** Sinto-me muito culpado(a)

0 = Não é verdade 1 = Por vezes é verdade 2 = É verdade ou frequentemente verdade

- 0 1 2 **53.** Como em demasia
- 0 1 2 **54.** Sinto-me muito cansado(a)
- 0 1 2 **55.** Tenho peso a mais
- 0 1 2 **56.** Tenho problemas físicos sem causa médica conhecida:
- 0 1 2 a) dores (sem ser de cabeça)
- 0 1 2 b) dores de cabeça
- 0 1 2 c) náuseas e enjoos
- 0 1 2 d) problemas com os olhos (descreve): _____
- 0 1 2 e) Problemas com a pele
- 0 1 2 f) dores de barriga
- 0 1 2 g) vómitos
- 0 1 2 h) outros (descreve): _____
- 0 1 2 **57.** Ataco fisicamente as outras pessoas
- 0 1 2 **58.** Arranho com os dedos o nariz, a pele ou outras partes do corpo (descreve): _____

- 0 1 2 **59.** Sou capaz de ser muito amigo(a)
- 0 1 2 **60.** Gosto de experimentar coisas novas
- 0 1 2 **61.** O meu rendimento escolar é fraco
- 0 1 2 **62.** Sou desajeitado(a) ou tenho má coordenação
- 0 1 2 **63.** Prefiro estar com os companheiros mais velhos do que com os da minha idade
- 0 1 2 **64.** Prefiro estar com os companheiros mais novos do que com os da minha idade
- 0 1 2 **65.** Recuso-me a falar
- 0 1 2 **66.** Repito várias vezes certos comportamentos (descreve): _____

- 0 1 2 **67.** Fujo de casa
- 0 1 2 **68.** Grito muito
- 0 1 2 **69.** Costumo ter segredos ou guardar as coisas para mim
- 0 1 2 **70.** Vejo coisas que mais ninguém vê (descreve): _____

- 0 1 2 **71.** Sinto-me facilmente embaraçado(a) ou acanhado(a)
- 0 1 2 **72.** Ateio fogos
- 0 1 2 **73.** Sou muito habilidoso(a) com as mãos
- 0 1 2 **74.** Gosto de dar nas vistas ou de me fazer de engraçado (a)

0 = Não é verdade 1 = Por vezes é verdade 2 = É verdade ou frequentemente verdade

- 0 1 2 **75.** Sou envergonhado(a) ou tímido(a)
- 0 1 2 **76.** Durmo menos que a maioria dos outros jovens
- 0 1 2 **77.** Durmo mais que a maioria dos outros jovens durante o dia e/ou durante a noite (descreve)

- 0 1 2 **78.** Tenho boa imaginação
- 0 1 2 **79.** Tenho um problema na fala (descreve):

- 0 1 2 **80.** Luto pelos meus direitos
- 0 1 2 **81.** Roubo coisas em casa
- 0 1 2 **82.** Roubo coisas fora de casa
- 0 1 2 **83.** Guardo coisas de que não me fazem falta (descreve): _____

- 0 1 2 **84.** Faço coisas que as outras pessoas acham estranhas (descreve):

- 0 1 2 **85.** Tenho pensamentos que as outras pessoas acham estranhos (descreve)

- 0 1 2 **86.** Sou atencioso
- 0 1 2 **87.** A minha disposição ou sentimentos mudam de repente
- 0 1 2 **88.** Gosto de estar com as outras pessoas
- 0 1 2 **89.** Sou desconfiado(a)
- 0 1 2 **90.** Praguejo ou digo palavras obscenas
- 0 1 2 **91.** Penso em matar-me
- 0 1 2 **92.** Gosto de fazer os outros rir
- 0 1 2 **93.** Falo em demasia
- 0 1 2 **94.** Arrelio muito os outros
- 0 1 2 **95.** Tenho acessos de mau humor
- 0 1 2 **96.** Penso em demasia em sexo
- 0 1 2 **97.** Ameaço ferir as outras pessoas
- 0 1 2 **98.** Gosto de ajudar os outros
- 0 1 2 **99.** Preocupo-me em demasia com a arrumação ou limpeza
- 0 1 2 **100.** Tenho dificuldades no sono (descreve): _____

- 0 1 2 **101.** Falto à escola

0 = Não é verdade 1 = Por vezes é verdade 2 = É verdade ou frequentemente verdade

- 0 1 2 **102.** Não tenho muita energia
- 0 1 2 **103.** Sou infeliz, triste ou deprimido(a)
- 0 1 2 **104.** Faço mais barulho que os outros
- 0 1 2 **105.** Consumo álcool ou drogas sem finalidade médica (descreve): _____

- 0 1 2 **106.** Tento ser justo com os outros
- 0 1 2 **107.** Gosto de anedotas
- 0 1 2 **108.** Gosto de levar a vida despreocupadamente
- 0 1 2 **109.** Tento ajudar os outros sempre que posso
- 0 1 2 **110.** Desejo ser do sexo oposto
- 0 1 2 **111.** Evito estar com outras pessoas
- 0 1 2 **112.** Preocupo-me em demasia

Podes escrever neste espaço algo mais que descreva os teus sentimentos, comportamentos ou interesses.

Agora, este questionário refere-se à forma como te relacionas com os teus pais – como te comportas, como te sentes, ... quando estás com eles.

Cada uma das afirmações faz referência a dois tipos de jovens. Gostaríamos de saber com qual dos jovens te achas mais parecido, qual deles é mais parecido contigo. Antes de começares a responder vamos mostrar-te um exemplo de como deves proceder para dar a tua resposta.

Exemplo:

1. Lê as duas frases do exemplo:

“Alguns jovens preferem praticar desporto no seu tempo livre” **OU** “Outros jovens preferem ver televisão”.

2. Decide se és mais parecido com o jovem da **esquerda OU** com o da **direita**.

*És o tipo de pessoa que prefere praticar desporto nos seus tempos livres **OU** ver televisão?*

3. Depois de escolheres uma das afirmações (ou a da esquerda ou a da direita), indica se esse jovem é **exactamente como tu OU mais ou menos como tu**.

4. Assinala com uma **CRUZ** a tua opção, tal como vês aqui no exemplo abaixo.

Exactamente
como eu

Mais ou menos
como eu

Mais ou menos
como eu

Exactamente
como eu



Alguns jovens gostam de praticar desporto nos seus tempos livres.

MAS

Outros preferem ver televisão.



Vamos começar e não te esqueças:

ASSINALA APENAS UMA RESPOSTA POR QUESTÃO.

O TEU PAI

Agora vamos colocar-te algumas questões sobre a forma como te relacionas com o teu pai ou o teu padrasto. Se tiveres uma relação, tanto com o teu pai, como com o teu padrasto, responde pensando na pessoa com quem vives.

Vais responder sobre a tua relação com o teu pai ou o teu padrasto? _____

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Para alguns jovens é fácil confiar nos seus pais.		Outros jovens não têm a certeza se podem confiar nos seus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os seus pais se intrometem demasiado/muito quando estão a tentar fazer alguma coisa.		Outros jovens sentem que os seus pais deixam-nos fazer as coisas por si próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham fácil contar com os seus pais para os ajudar.		Outros jovens acham difícil contar com os seus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que os seus pais passam tempo suficiente com eles.		Outros jovens acham que os seus pais não passam tempo suficiente com eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam de dizer aos seus pais o que estão a pensar ou a sentir.		Outros jovens gostam de dizer aos seus pais o que estão a pensar ou a sentir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não precisam dos seus pais para muitas coisas.		Outros jovens precisam dos seus pais para muitas coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens desejam ser mais próximos dos seus pais.		Outros jovens estão contentes com a proximidade que têm com os seus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens receiam que os seus pais não gostem realmente deles.		Outros jovens têm mesmo a certeza de que os seus pais gostam deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que os seus pais os compreendem.		Outros jovens sentem que os pais não os compreendem totalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm a certeza que os seus pais não os abandonariam.		Outros jovens, por vezes, pensam que os seus pais podem abandoná-los.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm medo que os seus pais não estejam presentes quando precisarem.		Outros jovens têm a certeza que os seus pais estarão presentes quando precisarem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | | | |
|-----|--------------------------|--------------------------|--|------------|---|--------------------------|--------------------------|
| 12. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns jovens pensam que os seus pais não os ouvem. | MAS | Outros jovens pensam que os seus pais os ouvem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns jovens vão ter com os seus pais quando estão chateados. | MAS | Outros jovens não vão ter com os seus pais quando estão chateados. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns jovens desejam que os seus pais os ajudem mais com os seus problemas. | MAS | Outros jovens acham que os seus pais os ajudam o suficiente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns jovens sentem-se melhor quando os seus pais estão por perto. | MAS | Outros jovens não se sentem melhor quando os seus pais estão por perto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

A TUA MÃE

Agora são questões sobre a forma como te relacionas com a tua mãe ou madrasta. Se tiveres uma relação tanto, com a tua mãe, como com a tua madrasta, responde pensando na pessoa com quem vives.

Vais responder sobre a tua relação com a tua mãe ou madrasta? _____

- | | Exactamente como eu | Mais ou menos como eu | | | Mais ou menos como eu | Exactamente como eu | |
|----|--------------------------|--------------------------|---|------------|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Para alguns jovens é fácil confiar nas suas mães. | MAS | Outros jovens não têm a certeza se podem confiar nas suas mães. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns jovens sentem que as suas mães se intrometem demasiado/muito quando estão a tentar fazer alguma coisa. | MAS | Outros jovens sentem que as suas mães os deixam fazer as coisas por si próprias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns jovens acham fácil contar com as suas mães para os ajudar. | MAS | Outros jovens acham difícil contar com as suas mães. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns jovens acham que as suas mães passam tempo suficiente com eles. | MAS | Outros jovens acham que as suas mães não passam tempo suficiente com eles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns jovens não gostam de dizer às suas mães o que estão a pensar ou a sentir. | MAS | Outros jovens gostam de dizer às suas mães o que estão a pensar ou a sentir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns jovens não precisam das suas mães para muitas coisas. | MAS | Outros jovens precisam das suas mães para muitas coisas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens desejam ser mais próximos das suas mães.	MAS	Outros jovens estão contentes com a proximidade que têm com as suas mães.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens receiam que as suas mães não gostem realmente deles.	MAS	Outros jovens têm mesmo a certeza que as suas mães gostam deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que as suas mães os compreendem.	MAS	Outros jovens sentem que as suas mães não os compreendem totalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm a certeza que as suas mães não os abandonariam.	MAS	Outros jovens, por vezes, pensam que as suas mães podem abandoná-los.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm medo que as suas mães não estejam presentes quando precisarem.	MAS	Outros jovens têm a certeza que as suas mães estarão presentes quando precisarem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que as suas mães não os ouvem.	MAS	Outros jovens pensam que as suas mães os ouvem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens vão ter com as suas mães quando estão chateados.	MAS	Outros jovens não vão ter com as suas mães quando estão chateados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens desejam que as suas mães os ajudem mais com os seus problemas.	MAS	Outros jovens acham que as suas mães ajudam o suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se melhor quando as suas mães estão por perto.	MAS	Outros jovens não se sentem melhor quando as suas mães estão por perto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Agora lê com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinala a situação que mais se aproxima do modo de funcionamento da tua família.

		Quase Nunca	Uma vez por outra	Algumas vezes	Frequen-temente	Quase Sempre
1	Os membros da família pedem ajuda uns aos outros					
2	Para resolver os problemas são seguidas as sugestões dos filhos					
3	Aprovamos os amigos de cada um dos membros da família					
4	Os filhos têm uma palavra a dizer no que diz respeito à sua educação					
5	Gostamos de fazer coisas com a nossa família mais chegada					
6	Na nossa família pessoas diferentes agem como líderes (quem toma as decisões)					
7	Os membros da família sentem-se mais próximos de outros membros da família do que das pessoas de fora					
8	A nossa família pode mudar a maneira de executar as tarefas					
9	Os membros da família gostam de ocupar o tempo livre uns com os outros					
10	Os pais e filhos discutem os castigos conjuntamente					
11	Os membros da família sentem-se muito próximos uns dos outros					
12	Na nossa família são os filhos que tomam as decisões					
13	Quando a nossa família se junta para alguma actividade toda a gente está presente					
14	As regras podem mudar na nossa família					
15	Podemos facilmente pensar sobre coisas que a família possa fazer em conjunto					
16	Podemos trocar a responsabilidade das tarefas domésticas de uma pessoa para outra					
17	Os membros da família consultam outros membros da família sobre as suas decisões					
18	É difícil identificar quem manda na nossa família					
19	A união familiar é muito importante					
20	É difícil dizer quem faz cada uma das tarefas domésticas					

Com este questionário pretendo conhecer o modo como o teu pai e a tua mãe se relacionam ou comportam contigo. Vais responder a cada pergunta do seguinte modo: Por exemplo, avalia se o teu pai ou a tua mãe costumam brincar contigo?

		Não Nunca	Sim às vezes	Sim frequentemente	Sim Sempre
1. Os teus pais costumam brincar contigo?	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pensa primeiro no teu pai. Se o teu pai nunca brinca contigo fazes uma cruz no rectângulo Não, nunca, se por vezes brinca contigo fazes a cruz no rectângulo Sim, às vezes, se o teu pai brinca frequentemente contigo fazes a cruz no rectângulo sim, frequentemente, se brinca muito contigo fazes a cruz no rectângulo sem, sempre.

Pensa depois na tua mãe e faz o mesmo tipo de raciocínio.

Para algumas perguntas só podes responder se tiveres irmãos. São as que estão escritas com esta letra. Caso não tenhas irmãos, deixa estas perguntas em branco.

Responde em seguida a todas as perguntas. Se tiveres alguma dificuldade em responder, dá a tua primeira impressão, porque não há respostas certas ou erradas.

		Não Nunca	Sim às vezes	Sim frequentemente	Sim Sempre
1. Sentes que os teus pais se metem ou interferem em tudo o que fazes	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os teus pais mostram com palavras e gestos que gostam de ti	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. <i>Em comparação com os teus irmãos os teus pais dão-te muitos mimos ou “estragam-te com mimos”</i>	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os teus pais gostavam que fosses diferente	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os teus pais costumam deixar de falar contigo durante um período prolongado quando fazes alguma asneira	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os teus pais costumam castigar-te por pequenas coisas	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os teus pais tentam influenciar-te para te tornares numa pessoa importante	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Pensas que os teus pais gostavam que fosses diferente	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os teus pais costumam dar-te coisas que não dão aos teus irmãos	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Não Nunca	Sim às vezes	Sim frequentemente	Sim Sempre
13. Quando fazes qualquer coisa de errado, se pedires desculpa consegues pôr tudo bem de novo	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. São os teus pais que costumam decidir a roupa que deves vestir assim como a tua aparência	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Os teus pais costumam mimar-te	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>16. Sentes que os teus pais não gostam mais dos teus irmãos do que de ti</i>	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>17. Os teus pais são mais injustos para ti que para os teus irmãos</i>	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Há coisas que os teus colegas podem fazer, que os teus pais te proíbem porque têm medo que algo de mau te aconteça	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Os teus pais costumam ralhar-te ou dar-te uma descompostura com outras pessoas presentes	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os teus pais preocupam-se com o que fazes depois de a escola terminar	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Quando alguma coisa te corre mal os teus pais tentam consolar-te ou ajudar-te	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Os teus pais costumam castigar-te mais do que mereces	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Quando fazes alguma coisa de errado, os teus pais ficam com um ar tão triste que te faz sentir culpado	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>29. Sentes que os teus pais gostam mais de ti que os teus irmãos</i>	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Os teus pais interessam-se pelas tuas notas na escola	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Quando tens que fazer algo difícil os teus pais ajudam-te	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Os teus pais tratam-te como ovelha ranhosa da família	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Sentes que os teus pais gostam de ti	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Os teus pais pensam que tens que ser melhor em tudo	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Os teus pais mostram sem margem para dúvidas que gostam de ti	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Os teus pais têm consideração ou respeitam a tua opinião	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Não Nunca	Sim às vezes	Sim frequentemente	Sim Sempre
43. Sentes que os teus pais gostam de estar contigo	Mãe Pai	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
44. Sentes que os teus pais não têm tempo para ti	Mãe Pai	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
46. Quando chegas a casa tens que contar tudo o que fizeste	Mãe Pai	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
47. Os teus pais tentam proporcionar-te uma vida feliz e que possas aprender todo o tipo de coisas	Mãe Pai	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
48. Os teus pais costumam elogiar-te	Mãe Pai	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
51. Costumas sentir-te culpado por te teres comportado de um modo que os teus pais não aprovem	Mãe Pai	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
52. Pensas que os teus pais exigem muito de ti, por exemplo a propósito de notas escolares, etc	Mãe Pai	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
54. Quando estás infeliz podes contar com o apoio e compreensão dos teus pais	Mãe Pai	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
55. Costumas ser castigado pelos teus pais sem teres feito nada	Mãe Pai	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
59. Os teus pais costumam dizer coisas desagradáveis de ti a outras pessoas, por exemplo que és preguiçoso, etc.	Mãe Pai	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
61. Quando acontece alguma coisa os teus pais costumam deitar as culpas em cima de ti	Mãe Pai	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
62. Os teus pais aceitam-te tal e qual como tu és	Mãe Pai	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
63. Os teus pais costumam ser bruscos contigo	Mãe Pai	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
64. Os teus pais castigam-te muito, mesmo por pequenas coisas	Mãe Pai	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Muito obrigada pela tua colaboração!