



INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DM  
SILV/AZ1

MESTRADO EM PSICOLOGIA LEGAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O Estilo de Vinculação e o Desenvolvimento de  
Comportamentos Delinquentes: Factor de Risco ou de Protecção.

Ana Zilda Ferreira Martins da Silva – nº 13508

ORIENTADOR: Maria Manuela Veríssimo

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: Rui Aragão

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

2007



17792

Tel.: 21 831 17 50 - [bsilvapa@ispa.pt](mailto:bsilvapa@ispa.pt)

Registo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Projeto: 17792

Data: 31/10/08

Tel.: 21 831 17 50 - [bsilvapa@ispa.pt](mailto:bsilvapa@ispa.pt)

Para tornar este trabalho possível foi necessária a colaboração e suporte de múltiplas pessoas e entidades que, aos mais diversos níveis, contribuíram para a sua prossecução com o maior sucesso possível.

Assim, agradeço à Professora Doutora Manuela Veríssimo por todo o suporte e orientação que me proporcionou, mostrando-se disponível, transmitindo confiança e, simultaneamente, recordando-me dos prazos sempre respeitando o meu ritmo. Obrigada por ter sempre uma porta e uma caixa de e-mail abertas.

Ao Instituto de Reinserção Social por ter autorizado a recolha dos dados nos Centros Educativos da Bela Vista e Navarro Paiva, imprescindível para a realização da presente investigação.

Sem qualquer relevância no que à ordem de referência diz respeito, agradeço ao Doutor Marcos Marinheiro, Director do Centro Educativo da Bela Vista, à Doutora Fernanda Vieira, coordenadora da Equipa de Programas do Centro Educativo da Bela Vista, ao Doutor Rogério Canhões, Director do Centro Educativo Navarro Paiva, e à Doutora Lúcia Soares, psicóloga no Centro Educativo Navarro Paiva. A todos muito obrigada pela colaboração, disponibilidade e empenho na concretização da recolha dos dados.

A todos os jovens que acederam participar neste estudo, realizando quer as Narrativas de Vinculação, quer os questionários de auto-percepção.

Aos professores de ambos os Centros Educativos, que empenhadamente responderam ao questionário sobre os seus alunos e disponibilizaram tempo lectivo para que se recolhessem os dados dos jovens.

Ao meu namorado, pela paciência e incentivo.

À minha família, por mais uma vez ter permitido que eu o tornasse possível.

## RESUMO

O presente estudo pretendeu averiguar a natureza da vinculação de jovens comprovadamente delinquentes, analisando a existência de um script de base segura subjacente ao padrão de relação destes sujeitos. Considerando a literatura existente acerca da temática da delinquência e da vinculação, procurava encontrar-se um estilo de vinculação essencialmente inseguro.

Com o intuito de obter um critério operacional de delinquência, optou-se por utilizar um grupo amostral que se encontrava a cumprir, por ordem de um Tribunal, Medida Tutelar Educativa em Centro Educativo credenciado. Assim, contou-se com a participação de quarenta e dois jovens do sexo masculino, provenientes de dois Centros Educativos distintos.

Paralelamente a este critério de operacionalização, utilizou-se um questionário de avaliação dos comportamentos de risco ao nível da auto-percepção (Youth Self Report, Achenbach, 1991) e da hetero-percepção (Teacher Report Form, Achenbach, 1991). Em ambas as versões não foram identificados comportamentos de risco a salientar, o que causou alguma estranheza tendo em conta os sujeitos avaliados.

A avaliação do script de base segura dos jovens foi realizada através da técnica de Narrativas de Vinculação (Steiner, Arjomand, & Waters, 2003). Os resultados obtidos permitiram constatar que o padrão de vinculação destes jovens é manifestamente inseguro, já que em todos os cenários de interacção as pontuações médias foram inferiores a 3 (valor a partir do qual se considera a presença de um script de base segura).

A verificação de uma vinculação insegura nestes jovens estabelece uma associação entre os fenómenos da delinquência e da vinculação, evidenciando marcadas dificuldades em termos relacionais nos jovens que adoptam condutas desviantes.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
MÉTODO	58
Participantes	58
Materiais/Instrumentos	59
Narrativas de Vinculação de Steiner, Arjomand e Waters (2003)	60
Youth Self-Report (Achenbach, 1991)	66
Teacher Report Form (Achenbach, 1991)	72
Procedimento	74
Construção das Narrativas de Vinculação	75
Preenchimento do Youth Self-Report	77
Preenchimento do Teacher Report Form	79
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	80
Resultados provenientes das Narrativas de Vinculação	80
Resultados provenientes do Youth Self-Report	84
Resultados provenientes do Teacher Report Form	89
A relação entre o Script de Base Segura e os Comportamentos de Risco	94
DISCUSSÃO	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	127
Anexo A	128
Anexo B	134
Anexo C	139

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I: Correlações entre as cotações das Narrativas dos dois investigadores	81
Tabela II: Pontuações médias obtidas pelos jovens nas Narrativas	83
Tabela III: Correlações significativas entre as sub-escalas do YSR	85
Tabela IV: Correlações significativas entre as escalas e factores do YSR	86
Tabela V: Resultados médios obtidos na Escala de Comportamentos Sociais Globais do YSR	87
Tabela VI: Resultados médios obtidos nas Escalas de Problemas do YSR	88
Tabela VII: Resultados médios obtidos nos factores de Internalização e Externalização do YSR	89
Tabela VIII: Correlações significativas entre as subescalas do TRF	90
Tabela IX: Correlações significativas entre as escalas e factores do TRF	91
Tabela X: Resultados médios obtidos nas Escalas de Performance Académica e Funcionamento Adaptativo do TRF	92
Tabela XI: Resultados médios obtidos nas Escalas de Problemas do TRF	93
Tabela XII: Resultados médios obtidos nos factores de Internalização e Externalização do TRF	93
Tabela XIII: Correlações significativas entre as Narrativas de Vinculação e as Subescalas/Escalas/Factores do TRF	95

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui um estudo empírico cujos objectivos se prendem com a compreensão/clarificação dos mecanismos subjacentes ao fenómeno do comportamento delinquente juvenil.

Todas as sociedades possuem, na sua base, pressupostos ou regras que regulam a convivência entre os seus membros. Muitas vezes são implícitas, provenientes de costumes e práticas seculares, não sendo questionada a sua origem ou sustentação. Porém, outras existem de modo formal e regulamentado, como é o caso dos códigos, leis, decretos-lei e outras formas de legislação. Assim, o direito, enquanto instrumento do Estado, chamou a si o poder de dar direitos a uns e correspondentes deveres a outros, tendo como finalidades últimas o Bem Comum e a Paz Social.

Mantendo em mente os objectivos referidos, o Estado preconizou formas de condenar os actos individuais ou colectivos susceptíveis de atentarem contra aqueles, numa lógica de justiça e defesa dos mais débeis. Os instrumentos de coação à disposição do Estado são múltiplos e variados, como as multas, coimas, suspensão de funções, trabalhos em prol da comunidade e privação da liberdade.

Numa sociedade cada vez mais preocupada com a segurança (pessoal, patrimonial e informática), em que esta constitui sem dúvida um investimento (cada vez mais se compra segurança), a tolerância à criminalidade diminui progressivamente, exigindo-se do legislador severidade para quem não respeita os valores básicos da co-existência social.

Assim, a delinquência (sobretudo a juvenil) constitui cada vez mais uma preocupação da sociedade, assumindo então um papel fundamental a investigação que procure apreender os factores, condições ou pressupostos que possam estar na base do aparecimento, manutenção ou regressão do comportamento.

De um modo geral, a literatura é consensual quando define delinquência como um fenómeno polimorfo e multicausal, sendo possível apontar diversos factores que poderão estar na base do seu desenvolvimento – factores de risco – e outros tantos que actuarão como seus contentores – factores de protecção.

As dinâmicas familiares a que a criança, e posteriormente o jovem, está sujeita parecem assumir um papel preponderante na adopção (ou não) de comportamentos desviantes. Os padrões relacionais familiares constituem sistemas complexos, articulando-se com múltiplas variáveis de natureza distinta (contextuais, individuais, entre outras).

Um dos aspectos das dinâmicas familiares que mais recorrentemente tem sido relacionado com os comportamentos delinquentes é o padrão da vinculação que se estabelece entre as figuras parentais e as crianças.

Assim, no presente estudo, procurou-se avaliar em jovens privados de liberdade ao abrigo do artigo 17º da Lei Tutelar Educativa, ou seja, em jovens comprovadamente agentes de comportamentos desviantes, o script de vinculação que estabelecem com as suas figuras parentais.

Tendo por base um corpo teórico e empírico razoavelmente desenvolvido, procurou-se relacionar positivamente um script de vinculação insegura, avaliado através da técnica de Narrativas de Vinculação de Steiner, Arjomand e Waters (2003), com a prevalência de comportamentos de risco nos jovens, quer no que respeita a problemáticas ao nível da internalização, quer da externalização, utilizando o sistema de avaliação de Achenbach (1991).

A confirmação de uma relação significativa entre as duas variáveis pode ter um importante impacto na intervenção com estes jovens, priorizando o desenvolvimento de relações de confiança no decurso do cumprimento da medida.

A reinserção social não pode, de forma alguma, ser uma preocupação de fim de medida, mas antes uma constante desde que o sujeito ingressa no sistema. Neste âmbito, as pessoas que directamente lidam com os detidos desempenham um papel

central, podendo funcionar como modelos ressocializadores. Para tal, muito se deverá investir na sua formação, no sentido de deixar para trás a figura do carcereiro “guardador de homens” e transformá-la em agente de socialização.

Para uma melhor compreensão e clarificação do problema que se pretendeu estudar, torna-se necessária uma revisão bibliográfica acerca de teorias e conceitos-chave no entendimento dos dois conteúdos centrais neste trabalho: Vinculação e comportamento delinquente.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Até meados da década de 50, a relação que se estabelece entre uma criança e a sua mãe (ou com quem dela cuida) foi entendida segundo a denominação de relação objectal, estando intrincada na linguagem psicanalítica. Segundo esta perspectiva, a mãe seria o primeiro objecto de desejo do bebé, sendo por isso importantíssima a relação que entre eles se estabelece, já que terá repercussões ao nível da edificação das estruturas basilares da personalidade da criança (Bowlby, 1984).

Freud (1940/1963, cit. por Thompson, 1999) chega mesmo a afirmar que a relação mãe-criança é única e mantém-se inalterável ao longo da vida, servindo de protótipo a todas as relações subsequentes. Além do mais, a estimulação excessiva decorrente da insatisfação das necessidades fisiológicas pode desorganizar o aparelho psíquico, sendo então indispensável que a criança se mantenha próxima da fonte de suprimento das suas necessidades – a mãe – de modo a assegurar o correcto funcionamento do seu psiquismo (Freud, 1926, cit. por Bowlby, 1984).

No que respeita à rapidez com que o vínculo mãe-criança se estabelece, que mecanismos o perpetuam e por quanto tempo, e que função desempenha, não existe consenso entre os teóricos psicanalíticos. Bowlby (1984) apresenta quatro teorias principais que adiante sumariamente se referem.

A Teoria do Impulso Secundário argumenta que são as necessidades fisiológicas do bebé que conduzem ao seu interesse pela mãe, o ser humano normalmente disponível para satisfazer as suas necessidades. A Teoria de Sucção do Objecto Primário aponta para uma predisposição inata do bebé para se relacionar com o seio humano, aprendendo rapidamente que contingente ao seio se encontra um ser humano, relacionando-se assim com ele também. A Teoria de Adesão ao Objecto Primário defende a existência de uma propensão inata para o relacionamento com o ser humano enquanto objecto independente do alimento. Por último, a Teoria de

Anseio Primário de Retorno ao Ventre assenta na crença de os bebés desejarem regressar ao ventre materno, o qual foram forçados a abandonar.

Das teorias acima referidas, a mais divulgada foi a do Impulso Secundário, argumentando Freud (1940, cit. por Bowlby, 1984) que o amor tem origem na necessidade suprida de alimentação e Dollard e Miller (1950, cit. por Bowlby, 1984) que o momento da alimentação é o mais propício para a criança aprender a gostar de estar com outras pessoas. Assim, a relação adviria de a criança descobrir que para satisfazer certos impulsos (como a alimentação na infância, e o sexo na adultez), necessita de outro semelhante (Bowlby, 1982).

Tal como Bowlby, também Sullivan (1953, cit. por Evans, 1996) se mostrou discordante das concepções psicanalíticas, enfatizando os aspectos interpessoais em detrimento dos processos psíquicos, salientando a importância do papel da experiência e sua representação.

Este autor concebe a representação das vivências experienciais segundo três modos de organização progressivamente mais complexos. O modo prototáxico é o mais primitivo, não ocorrendo separação consciente entre a criança e o mundo externo. Posteriormente, e à medida que se estabelecem linhas causais entre determinadas acções e suas consequências, a criança organiza a sua experiência de um modo paratáxico, para o que muito contribui o desenvolvimento da capacidade de recordação e antecipação. Por último, com a aquisição da aptidão de representação de experiências através da linguagem, a criança inicia um modo de funcionamento sintáctico.

As concepções de Sullivan, apesar de não muito distantes da teoria da vinculação de Bowlby, careceram de argumentos empíricos que as sustentassem, para além de uma linguagem mais distante da psicanalítica e próxima das noções desenvolvimentais, nomeadamente no que respeita a conceitos como tensão de necessidades e apatia.

Embora formado pela escola psicanalítica, John Bowlby não justificava o amor da criança à mãe com uma gratificação erótica oral. Ao contrário da posição kleiniana de que os problemas emocionais da criança advinham do conflito interno entre pulsões libidinais e agressivas, Bowlby colocou a tónica em eventos do mundo externo, salientando as experiências familiares como a principal causa desses problemas emocionais, alegando que para um desenvolvimento mental saudável, a criança deve experimentar uma relação contínua de afectos com a mãe, na qual ambas encontram prazer e satisfação (Bowlby, 1951, cit. por Bretherton, 1994).

A teoria da vinculação de Bowlby (1964, cit. por Bowlby, 1984) foi influenciada por várias e distintas áreas, desde a já referida psicanálise, passando pela biologia evolutiva, psicologia do desenvolvimento, processamento de informação e observações/conclusões da etologia. Propõe que o vínculo da criança à sua mãe provém de vários sistemas comportamentais que têm como resultado previsível a proximidade entre ambas.

Estes sistemas desenvolvem-se como produto da interacção da criança com o meio e, principalmente, com a mãe. A função da vinculação prende-se, por um lado, com a protecção contra predadores, e, por outro, com o proporcionar ao bebé a oportunidade de aprender diversas actividades indispensáveis à sobrevivência. Assim sendo, a aquisição e manutenção deste sistema comportamental enquadra-se no mecanismo de selecção natural, já que os bebés que o possuem estão melhor adaptados (pois dele tiram vantagens) e, conseqüentemente, favorecidos pela selecção natural.

Vários argumentos a favor da função de protecção contra predadores podem ser referidos, nomeadamente a maior probabilidade de ataque a um animal isolado ou o facto de uma situação de perigo ou vulnerabilidade desencadear uma resposta/solicitação de comportamento de vinculação mais intensa.

A vinculação humana será, então, mediada por um sistema comportamental/motivacional que conduz ao estabelecimento de uma figura de

vinculação que constitui uma base segura para a criança explorar o meio envolvente, assim como para estabelecer outros comportamentos sociais (Bowlby, 1984).

A activação do sistema comportamental de vinculação depende e é influenciada por variáveis que podem ser internas (níveis hormonais ou organização do sistema nervoso central, por exemplo) e/ou externas, como é o caso da presença de alguém estranho à criança. Além do mais, os níveis de activação estarão também relacionados com o balanceamento entre o comportamento de vinculação e a exploração evidente no comportamento de base segura (Seifer & Schiller, 1995).

Assim, o sistema é activado sob condições de perigo, stress e novidade, tendo como objectivo estabelecer ou manter proximidade e contacto com a figura de vinculação, a qual providenciará e promoverá o comportamento de vinculação apresentando-se disponível, responsiva, protectora e confortante nas situações acima referidas (Waters, Kondo-Ikemura, Posada, & Richters, 1991, cit. por Oppenheim & Waters, 1995).

O comportamento de vinculação encerra em si várias características distintas, a saber (Bowlby, 1979/1982): a sua especificidade, já que é dirigido a indivíduos determinados; a sua duração, sendo uma ligação que persiste, geralmente durante grande parte do ciclo vital, não obstante as alterações de foco que podem surgir na adolescência e adultez; o envolvimento emocional que lhe está subjacente, sendo a sua formação, manutenção e rompimento vividos com emoções muito intensas; a sua ontogenia, estabelecendo-se usualmente durante os primeiros nove meses de vida; o facto de envolver aprendizagens que permitem a discriminação da figura familiar do estranho; a sua organização de respostas pautadas por padrões progressivamente mais complexos; e, por último, a sua função biológica de sobrevivência e protecção contra predadores.

Simultaneamente à apresentação da teoria de Bowlby acerca da vinculação, Harlow (1958, cit. por Bowlby, 1982) publica os resultados do seu estudo com crias de macacos “rhesus”. Neste estudo o autor verificou que os macacos bebés se agarravam a um boneco que não os alimentava desde que este fosse macio e confortável. Tais resultados, alargados à espécie humana, constituem um argumento

válido contra as teorias que enfatizam a alimentação como necessidade central, já que constatam que esta é suplantada pela de conforto.

A diferença central entre a teoria da vinculação e a psicanalítica remete para a ênfase que Bowlby colocou nos acontecimentos reais e não nos intrapsíquicos, isto é, em episódios ordinários e quotidianos em detrimento de eventos traumáticos enquanto determinantes das relações de vinculação (Oppenheim & Waters, 1995).

Os sistemas comportamentais que actuam no sentido do estabelecimento de um vínculo desenvolvem-se no bebé como resultado da sua interacção com o meio no qual se movimenta, especialmente com a figura que mais frequentemente nele encontra: a mãe. No entanto, um bebé pode vincular-se a outras pessoas que não a mãe, inclusivamente a bebés da mesma idade ou pouco mais velhos, como demonstraram os estudos de Anna Freud e Sophie Dann (1951, cit. por Bowlby, 1984) e Schaffer e Emerson (1964, cit. por Bowlby, 1984).

Mas essas figuras não são tratadas de igual modo, os bebés demonstram capacidade de discriminação. Assim, a criança pode estabelecer figuras subsidiárias de vinculação, nomeadamente pai, irmãos e avós, não sendo esse vínculo igual para todas as figuras, ocorrendo antes uma determinada hierarquização, já que, por vezes, a criança pode gostar e sentir-se segura na presença de algumas mas, sob determinadas circunstâncias (como doença, cansaço ou stress) mostrar uma preferência clara por uma delas (Ainsworth, 2000).

Apesar das conclusões de diversos autores (Ainsworth, 1964; Schaffer & Emerson, 1964, cit. por Bowlby, 1984), trabalhos posteriores (Rutter, 1981; Ainsworth, 1982, cit. por Bowlby, 1984) parecem corroborar a hipótese de monotropia avançada por Bowlby (1958, cit. por Bowlby, 1984), ou seja, uma tendência da criança para se vincular especialmente a uma figura.

É ainda de salientar que as crianças são muito selectivas nas suas escolhas de vinculação e que nem todas as relações sociais podem ser entendidas como vínculos. Harlow (1971, cit. por Ainsworth, 2000) efectuou uma distinção entre o sistema

afectivo que se estabelece entre a mãe e a criança e entre pares, apesar de, por vezes, os pares se tornarem figuras de vinculação na ausência de outras mais apropriadas.

O comportamento de vinculação não é estático e unívoco, pelo contrário, o bebé passa por determinadas fases que variam quer no tipo de comportamento, quer no alvo desse mesmo comportamento. Além do mais, há que considerar o repertório de capacidades da criança (de comunicação e locomoção), o qual é determinante na sua aptidão para empreender em determinadas condutas. As fases pelas quais o comportamento de vinculação evolui são as seguintes (Bowlby, 1984):

FASE 1 (0-12 semanas): as capacidades precoces do bebé confinam-se ao olfacto e audição como instrumentos de discriminação entre sujeitos, de modo que aquele irá orientar-se para qualquer pessoa através de movimentos oculares de seguimento, estender o braço e agarrar, sorrir e balbuciar;

FASE 2 (3-6 meses): o modo amistoso de relacionamento com as pessoas elabora-se sensivelmente da mesma forma que na fase anterior mas, agora, esses comportamentos têm como alvo preferencial a figura materna;

FASE 3 (7 meses-3 anos): além das capacidades de discriminação estarem nesta fase amplamente expandidas, a criança adquire aqui um instrumento fundamental para o comportamento de vinculação – a marcha – que lhe permite seguir a mãe e manter a proximidade. Por outro lado, diminuem os comportamentos amistosos generalizados, havendo crescente cautela face a desconhecidos;

FASE 4: a criança desenvolve comportamentos vários que visam a proximidade com a mãe, a qual passa a ser entendida como uma figura independente, persistente no tempo e no espaço, com movimentos previsíveis.

Através dos estudos de Mary Ainsworth (1978, cit. por Bowlby, 1984) e de Schaffer e Emerson (1964, cit. por Bowlby, 1984) foi possível constatar que as duas variáveis que mais influenciavam a escolha da figura de vinculação eram a prontidão com que a mãe respondia aos apelos do bebé e o grau de intensidade da interacção que ela com ele estabelecia.

Assim, as características da mãe, ou da pessoa prestadora de cuidados, constituem um aspecto fulcral na teoria da vinculação, uma vez que são apontadas como directamente implicadas no estilo de relação que a criança irá estabelecer. As relações criança-adulto (bem como as adulto-adulto) constituem sistemas sociais em que a disponibilidade e responsividade organizam o comportamento exploratório e a procura de proximidade, tal como outras actividades cognitivas e afectivas (Crowell, Treboux, Gau, Fyffe, Pan, & Waters, 2002a).

De acordo com Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978, cit. por Seifer & Schiller, 1995), a sensibilidade dos progenitores inclui o estar alerta para os sinais emitidos pela criança, a correcta interpretação e resposta aos mesmos, prontidão de resposta, flexibilidade de atenção e comportamento, níveis de controlo apropriados e negociação de questões geradoras de conflito.

Tem-se, então, a sensibilidade materna como um processo comunicativo complexo, envolvendo, por um lado, a capacidade de descodificar correctamente os sinais emitidos pela criança e, por outro, a correcta providência de respostas. Este último aspecto corresponde à supra mencionada responsividade, o que gera algumas questões conceptuais no entendimento dos dois aspectos comunicacionais (Claussen & Crittenden, 2003).

Não obstante, também a criança desempenha um papel activo na construção do sistema de vinculação, nomeadamente através do seu temperamento e comportamentos de sinalização que dêem conta do estado em que se encontra (Hinde, 1982, cit. por Seifer & Schiller, 1995). Assim, deve entender-se a sensibilidade como um constructo diádico, e não intrapessoal, já que as qualidades de interpretação e resposta da mãe são condições necessárias mas não suficientes para o sucesso da relação comunicacional (Vizziello *et al.*, 2003, cit. por Claussen & Crittenden, 2003).

O temperamento inclui aspectos como: Afecto; nível de actividade; interesse por objectos, acontecimentos ou pessoas novos; intensidade das expressões comportamentais e dificuldades generalizadas de interacção. Todas estas variáveis

são susceptíveis de influenciar o comportamento reactivo da criança perante uma situação de perigo ou novidade, assim como a sua disposição após a ameaça ter cessado (Thomas, Chess, Birch, Hertzig, & Korn, 1963; Bates, Freeland, & Lounsbury, 1979; Rothbart, 1981, cit. por Seifer & Schiller, 1995).

A capacidade da criança enviar para o meio envolvente sinais adequados e susceptíveis de serem compreendidos pela pessoa responsável por assegurar o seu bem estar, constitui um aspecto determinante no estabelecimento de uma vinculação adequada. A existência de diferentes expressões no olhar, o sorriso, a emissão de sinais diferenciados consoante as necessidades e a capacidade para fornecer algum tipo de resposta ao comportamento do adulto, contribuem para o estabelecimento de uma interacção positiva e de uma relação de vinculação bem sucedida (Sameroff & Emde, 1989, cit. por Seifer & Schiller, 1995).

A sensibilidade parental visa restabelecer o bem estar imediato da criança, proporcionando-lhe as condições necessárias para tal. Contudo, é também objectivo primordial dos progenitores a adaptação da criança ao ambiente em que se encontra inserida, numa perspectiva sócio-ecológica. Uma vez que os contextos se alteram frequente e progressivamente, a sensibilidade parental servirá também para a adequação das respostas às necessidades contextuais e desenvolvimentais. Assim, o comportamento dos pais pode ser entendido como funcionando na zona de desenvolvimento potencial da criança (Vygotsky, 1987, cit. por Claussen & Crittenden, 2003), sendo que, quando esta zona se altera, também o comportamento dos progenitores dotados de sensibilidade se modifica.

Mary Ainsworth (1954, cit. por Main, 2000), através do seu estudo de observação naturalista de crianças no Uganda, constatou que as diversas crianças não se mostravam vinculadas às suas mães de forma semelhante, existindo algumas que aparentavam uma vinculação segura, outras insegura e outras ainda não estavam sequer vinculadas. A autora avançou então a hipótese de que tais divergências teriam origem em diferenças na interacção mãe-criança.

Partindo deste pressuposto, Ainsworth *et al.* (1978, cit. por Ainsworth, 2000) empreenderam na sistematização de uma situação de avaliação da vinculação da criança à sua mãe. Tal situação, denominada Situação Estranha, consiste na análise dos comportamentos da criança durante e após breves separações do seu progenitor e permite classificar a vinculação como segura, rejeitante ou resistente/ambivalente, podendo ser utilizada com crianças até dois anos (Ainsworth, 1978, cit. por Main, 2000).

O procedimento da Situação Estranha consiste no encadeamento de uma série de episódios destinados a provocar determinadas reacções na criança. Num primeiro momento, a criança e a sua mãe encontram-se numa sala onde estão disponíveis vários brinquedos para a criança utilizar. Neste momento são passíveis de avaliar os movimentos de exploração em que esta incorre. Num momento posterior, a mãe abandona a sala e entra uma pessoa estranha à criança, sendo possível observar a sua reacção ao estranho e à ausência/separação da figura materna. Finalmente, a mãe volta a entrar na sala e conclui-se quanto à resposta da criança a tal facto (Ainsworth *et al.*, 1978, cit. por Main, 2000).

É então possível referir três grupos de crianças – A, B e C – com base no comportamento por elas exibido nas situações de separação e posterior reunião com a figura de vinculação. O grupo A é constituído por crianças que exploram um ambiente não familiar sem empreenderem em comportamentos de verificação da presença da mãe, raramente choram nas separações e, nas reuniões, evitam a mãe. Estas crianças desenvolveram uma vinculação insegura rejeitante com a mãe.

O grupo B é formado por crianças que utilizam a mãe como base segura para a exploração do ambiente, isto é, exploram mas retornam frequentemente à mãe para se assegurarem da sua presença, que ficam altamente agitadas com a separação da mãe, mas que procuram prazerosa e activamente contacto com a figura materna nos momentos de reunião, sendo facilmente confortadas. Este é um tipo de vinculação denominado seguro.

Por último, as crianças do grupo C agarram-se à mãe, tendo receio de explorar o novo ambiente; mostram ansiedade mesmo antes do momento de separação, a qual aumenta quando aquela se dá efectivamente. Aquando da reunião, são ambivalentes com a mãe, procurando contacto mas simultaneamente parecendo zangadas por esta se ter afastado, evitando a interacção e resistindo aos esforços para serem confortadas. São por isso entendidas como crianças com vinculação insegura ambivalente (Ainsworth, 2000; Stalker, 2001).

A Situação Estranha permite ainda estabelecer um quarto grupo de crianças com base no comportamento por elas demonstrado, nomeadamente crianças com uma vinculação desorganizada. Tais crianças exibem toda uma panóplia de comportamentos de conflito: Agitam as mãos, deitam-se no chão e viram a cara ao progenitor após uma tentativa falhada deste se aproximar, afastam-se e encostam-se à parede quando assustadas (Stalker, 2001).

Através das suas observações, Mary Ainsworth *et al.* (1978, cit. por Main, 2000) puderam estabelecer elos entre o tipo de vinculação apresentado pelas crianças e o género de interacção que mantinham com as suas mães. Assim, concluíram que uma vinculação segura era preditiva da sensibilidade da mãe aos sinais e chamamentos emitidos pela criança no seu dia-a-dia, enquanto as vinculações inseguras – rejeitante e ambivalente – estavam ligadas à rejeição e imprevisibilidade das respostas da mãe.

Mais recentemente, algumas críticas foram apontadas à categorização efectuada por Mary Ainsworth, nomeadamente por Fraley e Spieker (2003), que sugerem a inexistência de categorias estanques, mas antes uma distribuição contínua das características do estilo de vinculação estabelecido. Contudo, em resposta a tais críticas, Sroufe (2003) defende a classificação inicial por entendê-la como a única capaz de reflectir as múltiplas e variadas dimensões que intervêm nos estilos de vinculação, não obstante as suas limitações.

Por sua vez, Waters e Beauchaine (2003) argumentam que a teoria da vinculação é imune ao género de classificação utilizada, quer esta seja taxonómica, quer dimensional. A qualidade e quantidade de cuidados prestados pela mãe à criança variam, inevitavelmente, de progenitor para progenitor, o que implicará a existência

de diferenças individuais na habilidade das crianças para os usarem como base segura. Mas tal não implica que tais diferenças sejam organizadas em dimensões contínuas ou em diferentes categorias de vinculação. Contudo, referem que a existência de categorias é facilitadora da organização e entendimento da realidade, o que se verifica na existência de esquemas cognitivos que transformam a complexidade em categorias, protótipos e estereótipos.

Sendo o comportamento de vinculação resultante da procura de proximidade com outro sujeito claramente diferenciado e entendido como mais apto para lidar com o mundo, é mais óbvio quando a criança está assustada, cansada ou doente, traduzindo-se na procura de cuidados. Contrária ao comportamento de vinculação é a necessidade de explorar o meio, de brincar e desenvolver outras actividades com pares. Quando a criança se sente segura, está apta a explorar o meio, afastando-se da figura de vinculação. Este é o padrão de interacção típico entre pais e criança, conhecido como exploração a partir de uma base segura.

O conceito de base segura é central na teoria de vinculação, dado que sempre que a criança necessita de protecção, supervisão ou suporte, é possível observar o comportamento de base segura na sua dupla vertente: A sua correcta utilização por parte da criança e o seu adequado fornecimento pela figura de vinculação (Crowell *et al.*, 2002a).

O comportamento de base segura é comum a várias espécies, quer sejam ou não primatas (Posada, Waters, Crowell, & Lay, 1995a). Contudo, uma característica exclusiva dos humanos prende-se com a extensão temporal requerida para o desenvolvimento deste comportamento e para a sua orientação face a uma figura específica e diferenciada, a qual providenciará a base para posteriores relacionamentos sociais de complexidade crescente (Seifer & Schiller, 1995).

Vários estudos analisaram a universalidade do comportamento de base segura, nomeadamente, Posada *et al.* (1995b) em países como a China, Colômbia, Alemanha, Israel, Japão, Noruega e EUA, que, através da utilização do “Attachment Q-Set” (Waters & Deane, 1985) constataram a presença deste comportamento nos diversos países.

Mais tarde, Rodrigues, Zevallos, Turan e Green (2003), utilizando as Narrativas de Vinculação (Waters & Rodrigues, 2001) em crianças da Turquia, Emiratos Árabes Unidos e EUA, encontraram também resultados que parecem corroborar a hipótese da universalidade do comportamento de base segura.

Salienta-se, no entanto, que tal não significa nem implica que este comportamento se organize de forma idêntica e homogênea em todos os países e culturas, já que, por exemplo no que respeita à independência, algumas culturas estimulam-na mais que outras.

A importância do comportamento de base segura reside em três pontos fundamentais: 1) a figura de vinculação está apta a providenciar e proporcionar protecção à criança na eminência de uma situação perigosa; 2) permite e encoraja a criança a empreender em diversas experiências de aprendizagem sob a sua monitorização e eventual correcção; 3) providencia um contexto privilegiado para a ocorrência da diferenciação eu-outro (Seifer & Schiller, 1995).

Então, segundo Bowlby (1984), as experiências pelas quais a criança vai passando, nomeadamente no que respeita à sensibilidade e disponibilidade da mãe para atender às suas solicitações, desempenham um papel crucial na elaboração de uma representação interna, uma imagem mental, da acessibilidade do progenitor e, conseqüentemente, na criação de expectativas face ao seu comportamento. Além do mais, tais expectativas propagar-se-ão às relações com os outros, referindo-se ao comportamento da própria criança e dos pais em situações distintas.

A criança utiliza as experiências que tem com o seu progenitor para construir um modelo mental do “eu-em-relação”, o que implica a capacidade de formar, manipular e integrar as representações de tais experiências. Ao produto desta capacidade corresponde a noção de “internal working models” (Oppenheim & Waters, 1995).

O conceito de internal working models, ou modelos internos dinâmicos, foi adoptado por Bowlby a partir das concepções de Craik (1943, cit. por Bretherton & Munholland, 1999). Este autor propôs que indivíduos dotados de capacidades que

permitem elaborar modelos internos complexos do seu ambiente, avaliando potenciais consequências ou alternativas de acção, aumentam consideravelmente as suas hipóteses de sobrevivência, uma vez que tais modelos conferem ao comportamento um carácter mais flexível e adaptativo.

Os modelos internos dinâmicos, pode dizer-se, assemelham-se a esquemas cognitivos ou “scripts”, mas diferem destes pela sua forte carga afectiva, por serem mais simbólicos que proposicionais e por se referirem essencialmente a formas de relação, e não a esquemas abstractos de episódios sociais ou de pessoas/papéis (Yárnoz, 1992, cit. por Yárnoz & Páez, 1993).

Segundo Schank e Abelson (1977, cit. por Bretherton & Munholland, 1999), scripts constituem representações de acontecimentos sequenciais, formando-se no decurso de repetidas experiências. Os scripts são automaticamente evocados quando determinada experiência se lhes assemelha, permitindo ao sujeito prever, com uma certa exactidão, o que irá suceder.

Nelson (1986, cit. por Bretherton & Munholland, 1999) propõe um conceito semelhante – esquemas de acontecimentos/eventos – o qual remete para uma representação de quem faz o quê, quando, como e onde numa dada situação. Segundo a autora, estes esquemas poderão ser a base do sistema representacional que a criança constrói.

O desenvolvimento e maturação das representações são consequência das experiências directas da criança com outros, envolvendo aptidões conceptuais e representações indirectas das experiências partilhadas com os outros, especialmente progenitores.

Inicialmente, os modelos internos dinâmicos são muito simples, servindo basicamente para antecipar o comportamento dos progenitores; tal simplicidade confere-lhes alguma plasticidade, até à sua consolidação com as capacidades integrativas e meta-representacionais da adolescência (Bowlby, 1973, cit. por Thompson, 1999).

A aquisição da capacidade de representação simbólica tem implicações significativas no que define a “base segura” e no tipo de informação que constitui as expectativas face à mesma. Por outro lado, o desenvolvimento cognitivo está também fortemente implicado na compreensão da visão que a criança tem da família enquanto fonte de segurança e, posteriormente, como amigos, professores e outras figuras próximas podem ser usadas como base segura (Waters & Cummings, 2000).

As expectativas da criança acerca de si e dos outros evoluem para um modelo activo ou representação do funcionamento e importância de relações íntimas. Tal modelo organiza as crenças e expectativas acerca de como as relações de vinculação operam, assim como os benefícios que delas podem ser retirados (Bowlby, 1969/1982; Bretherton, 1985; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985, cit. por Crowell *et al.*, 2002a).

Os modelos internos dinâmicos serão, então, subjectivos, na medida em que representam a realidade na perspectiva de um determinado indivíduo com uma história específica. No entanto, uma vez que são adquiridos na relação/interacção com o outro, são susceptíveis de ser partilhados com os parceiros e com a sociedade em geral (Bretherton & Munholland, 1999).

Pelo exposto, se a figura de vinculação reconhece as necessidades de segurança e protecção da criança, ao mesmo tempo que respeita a de exploração do ambiente, esta desenvolverá um modelo interno dinâmico de si como alguém competente, ganhando auto-confiança. Se se passar o oposto, a criança construirá um modelo interno de si como alguém destituído de valor, e dos outros como pessoas em quem não se pode confiar (Bretherton, 1994; Yáñez & Páez, 1994; Bretherton & Munholland, 1999).

De acordo com Bowlby, os modelos internos dinâmicos podem ser entendidos como filtros inconscientes interpretativos, através dos quais os relacionamentos e outras experiências sociais são construídos e entendidos. Contudo, Thompson (1998, cit. por Thompson, 1999) atribui-lhes um carácter formal não só inconsciente como também consciente.

Assim, refere quatro sistemas basilares interrelacionados: 1) expectativas fundamentais dos atributos sociais dos progenitores e outros interlocutores (elaboradas durante o primeiro ano de vida e subsequentemente complexificadas); 2) representação de eventos, através dos quais as memórias específicas e gerais ligadas à vinculação são concebidas e retidas na memória de longo prazo (Hudson, 1990); 3) memórias auto-biográficas, que organizam acontecimentos específicos com vista à construção de uma “narrativa pessoal” e desenvolvimento da auto-compreensão (Welch-Ross, 1995, cit. por Thompson, 1999); 4) compreensão dos outros e das suas características psicológicas, permitindo o entendimento do comportamento de vinculação dos parceiros e da natureza das relações.

Pouca informação está disponível acerca de como os modelos internos dinâmicos se alteram ao longo do tempo. A investigação tem ido no sentido de explorar o pensamento das crianças, incluindo o desenvolvimento da representação de eventos (scripts e esquemas), memória episódica, teoria da mente, desenvolvimento da cognição social e outros aspectos das representações precoces de si, dos outros e das relações que são incorporadas nos modelos internos dinâmicos (Bretherton & Munholland, 1999).

Harris (1997, cit. por Thompson, 2000) defende que a capacidade de uma criança entender os seus sentimentos e os dos outros, bem como a natureza das relações interpessoais, expande-se significativamente entre os três e os cinco anos.

Tais resultados levam a compreender os modelos internos como estruturas em desenvolvimento e, conseqüentemente, levantam a hipótese de existirem maiores probabilidades de mudança nessas estruturas durante os períodos de avanço significativo nas capacidades das crianças entenderem e representarem as relações que mantêm com outras pessoas.

Segundo Crowell e Treboux (1995), os modelos internos são considerados dinâmicos por constituírem a base de acção em variadas situações mas também, e principalmente, por estarem abertos a revisões de acordo com experiências significativas relacionadas com a vinculação.

Contudo, para Bowlby (1982), existe alguma resistência à mudança dos modelos internos dinâmicos, em grande parte devida ao processo de assimilação preconizado por Piaget. Além do mais, tais modelos funcionam automaticamente, com diminuta necessidade de atenção, sendo por isso mais eficazes mas, simultaneamente, mais estáveis e resistentes à mudança.

Também o facto de numa relação de vinculação estarem envolvidos modelos internos dinâmicos individuais de duas pessoas, bem como as suas expectativas, produz alguma estabilidade, a qual vai aumentando à medida que aqueles se complexificam.

Não obstante, uma criança segura não o será obrigatoriamente para sempre; certos eventos na vida de, por exemplo, um dos progenitores, como depressão, desemprego ou perda de suporte social, poderão conduzir a alterações afectivas nos modelos internos.

A crescente estabilidade e distorção afectiva são explicadas por Bowlby (1980, cit. por Bretherton, 1994) através das teorias do processamento da informação, apontando duas fontes para estes fenómenos: a menor acessibilidade à consciência dos padrões de interacção consoante se tornam mais habituais e automáticos; e o facto dos padrões de relacionamento diádico serem mais resistentes à mudança que os individuais, dadas as expectativas recíprocas.

Um outro mecanismo susceptível de contaminar a adequação dos modelos internos dinâmicos é a exclusão defensiva da consciência de informação relevante, interferindo assim na sua actualização.

De acordo com esta concepção, a informação tida como dolorosa para a criança é excluída da consciência e dos mecanismos de processamento de informação, sendo representada num modelo interno adicional, do foro inconsciente. Assim, crianças que recorrem à exclusão defensiva denotam dificuldades em construir respostas emocionalmente coerentes a estímulos vinculativos, uma vez que estes evocam

informação que aquelas tentam eliminar (Bowlby, 1980, cit. por Oppenheim & Waters, 1995).

A exclusão defensiva de informação da consciência deriva de processos semelhantes aos utilizados na exclusão selectiva, diferindo a motivação subjacente a cada uma delas. Consideram-se três situações que podem tornar uma criança particularmente susceptível de utilizar a exclusão defensiva: Acontecimentos que os pais não gostariam que as crianças soubessem, mesmo pensando que os podem ter testemunhado; comportamentos parentais demasiado intoleráveis para o pensamento das crianças; situações em que as crianças fizeram ou julgam ter feito algo do qual se sentem profundamente envergonhadas.

Conquanto a exclusão defensiva funcione como protecção ao indivíduo, evitando que experimente confusão, dor ou conflito mentais, é passível de interferir na acomodação dos modelos internos dinâmicos à realidade externa (Bretherton, 1994).

Os pais também podem pressionar a criança a afastar informação relacionada com estados internos ou sentimentos, nomeadamente em situações de perda, quando as crianças são instigadas a ser fortes e a não mostrarem a sua dor ou raiva (Oppenheim & Waters, 1995). Uma outra situação, referida por Main e Cassidy (1988, cit. por Oppenheim & Waters, 1995), remete para os casos em que se dá a inversão de papéis, sendo a criança pressionada a preferir as necessidades dos pais em detrimento das suas.

As situações em que as percepções infantis de eventos dolorosos ou ameaçadores relacionados com o self e com os outros são negadas ou distorcidas pelos adultos, os quais sugerem o que a criança sente ou devia sentir, constituem factores perigosos para a existência de insegurança e desenvolvimento emocional global da criança, já que os padrões comunicacionais são tidos como preponderantes na temática da vinculação (Bowlby, 1980, cit. por Oppenheim & Waters, 1995).

As representações precoces das experiências infantis do self e das relações são modeladas em contexto de partilha discursiva com os outros (Nelson, 1993; Oppenheim & Waters, 1985; cit. por Thompson, 1999), assumindo assim os

progenitores um papel determinante na condução dos modelos internos dinâmicos das crianças, já que é com eles que aquelas mais contactam.

Segundo Nelson (1996, cit. por Thompson, 2000), é a qualidade do discurso partilhado, facilitado pelo aumento de competências linguísticas da criança, que modela significativamente o desenvolvimento representacional durante os anos pré-escolares. A linguagem permite a troca de ideias e conceitos, facilitando o acesso da criança ao modo de pensar dos adultos.

De acordo ainda com Nelson, o discurso pais-criança guia a emergência de diversos aspectos do raciocínio, incluindo: A memória auto-biográfica (já que os progenitores estabelecem um enquadramento interpretativo que define a significância dos eventos pessoais da criança); teoria da mente (os pais contribuem para a clarificação dos pensamentos, sentimentos e motivações das pessoas, inclusive as suas); modelos cognitivos do mundo (fornecendo, implicitamente, teorias causais inatas); e outras cognições relacionadas com os modelos internos dinâmicos do self, dos outros e das relações.

O suporte empírico para estas formulações provém de estudos que relatam associações entre o tipo de discurso pais-criança e o entendimento emocional precoce (Brown & Dunn, 1996; Fivush, 1993; cit. por Thompson, 2000), referência autobiográfica (Hudson, 1990; Miller, Fung, & Mintz, 1996; cit. por Thompson, 2000), entendimento moral (Dunn, Brown, & Maguire, 1995) e teoria da mente (Welch-Ross, 1997).

Através das suas interpretações de eventos significativos na vida das crianças, os progenitores podem influenciar a forma como a criança constrói as suas experiências e significados pessoais, assim como modelar as construções precoces de emoções, moralidade e individualidade que emergem dessas conversações.

Além do mais, à medida que a criança desenvolve capacidades conceptuais necessárias para a representação mais sofisticada de experiências pessoais, elas tornam-se susceptíveis de se apropriarem dos pontos de vista e interpretações fornecidas pelo discurso prévio dos progenitores (Thompson, 1999).

Assim, as figuras de vinculação influenciam duplamente os modelos internos dinâmicos: Através da qualidade dos cuidados prestados e através das interpretações de eventos que fornecem em contexto de conversação partilhada.

Esta influência é particularmente notória nas crianças em idade pré-escolar, dado que o aumento das suas capacidades linguísticas incita os pais a encetar conversações acerca das experiências quotidianas, construindo em conjunto a compreensão do self, emoções, moralidade e relacionamentos. Parece, então, que os modelos internos dinâmicos associados a vinculações seguras e inseguras terão origem não só nas representações directas da criança acerca da sensibilidade dos cuidados parentais, mas também em representações secundárias das suas experiências mediadas pelo discurso parental (Thompson, 2000).

Uma vez que as conversações sobre temas de foro emocional, conflituoso ou pessoal podem proporcionar oportunidades importantes para introduzir valores, preferências e referências no que concerne à expressão de experiências emocionais, parece relevante e aconselhável que estas construções partilhadas se estabeleçam até que as crianças se encontrem na adolescência ou mesmo na fase de pré-adulthood (Oppenheim & Waters, 1995).

Bowlby (1982) sugere que os pais funcionam como uma base segura para as explorações da criança do seu mundo interno precisamente através do estabelecimento de diálogos verbais sobre os modelos dinâmicos. Os pais que estão abertos a partilhar as suas reflexões sobre aqueles modelos com as suas crianças ajudam-nas, por sua vez, a construir e a rever adequadamente os seus próprios modelos internos dinâmicos.

As experiências familiares de quem cresce ansioso e receoso caracterizam-se não só pela incerteza face ao suporte parental como também por pressões distorcidas: Pressão na criança para, por exemplo, agir como progenitora dos pais, ou para adoptar, e assim confirmar, os falsos modelos destes (de si, da criança e das relações).

Paralelamente, as experiências familiares dos que crescem relativamente estáveis e auto-confiantes são caracterizadas não só por um suporte familiar adequado quando necessário, como por uma comunicação dos modelos internos dinâmicos dos pais, os quais não são apenas válidos como também abertos a questionamento e revisão (Bretherton & Munholland, 1999).

Constata-se, então, que pais que experimentaram transacções com figuras de vinculação responsivas e aceitantes na infância estão melhor aptos a responder às solicitações dos seus filhos em situações de stress com suporte emocional e empatia. Consequentemente, estas crianças sentir-se-ão compreendidas, valorizadas e competentes, assim como encontrar-se-ão numa melhor posição para construir modelos internos dinâmicos de si e do progenitor.

Para Bowlby (1982), os estilos de comunicação verbal e não verbal constituem os processos-chave através dos quais os modelos internos dinâmicos de relações seguras e inseguras são gerados e mantidos, sendo igualmente por sua via que são transmitidos à geração seguinte.

Têm-se, então, o estilo de vinculação e o padrão relacional como factores preponderantes no desenvolvimento psicossocial posterior das crianças, exercendo influência no seu comportamento e relacionamento com os outros nos diversos contextos em que se movimentam. Diversos estudos foram realizados no sentido de estabelecer uma ligação entre a qualidade da vinculação e a adequação do comportamento e ajustamento psicossocial das crianças, alguns dos quais seguidamente se referem.

As crianças que desenvolvem uma vinculação segura mostram-se mais competentes na resolução de problemas (Matas, Arend & Sroufe, 1978, cit. por Dozier, Stovall, Albus & Bates, 2001), mais independentes e confiantes nos professores enquanto alunas do pré-escolar (Sroufe, 1983, cit. por Dozier *et al.*, 2001) e mais competentes nas interacções com pares na escola (Elicker, Englund, & Sroufe, 1992, cit. por Dozier *et al.*, 2001).

DeMulder, Denham, Schmidt, e Mitchell (2000) efectuaram um estudo em que avaliaram a segurança da vinculação de crianças do pré-escolar e relacionaram-na com o tipo de ambiente afectivo existente nas suas famílias. Os seus resultados apontaram para o facto de crianças em famílias com menor nível de stress apresentarem mais relações de vinculação segura com as suas mães e crianças menos seguras demonstrarem mais comportamentos agressivos no pré-escolar.

No que respeita às crianças com vinculação insegura mas organizada, como é o caso das rejeitantes e resistentes, o seu futuro poderá não estar muito comprometido, já que são as crianças desorganizadas que colocam mais problemas (Lewis, Feiring, McGuffog, & Jaskir, 1984; Lyons-Ruth, Alpern, & Repacholi, 1993, cit. por Dozier *et al.*, 2001). Estas constituem um grupo de risco no que respeita a comportamento agressivo para com os seus pares (Lyons-Ruth *et al.*, 1993; Lyons-Ruth, Easterbrooks, & Cibelli, 1997, cit. por Dozier *et al.*, 2001), sintomatologia dissociativa ao longo da infância (Carlson, 1998, cit. por Dozier *et al.*, 2001) e menor abertura emocional (capacidade para discutir emoções) (Main *et al.*, 1985; Cassidy, 1988; Oppenheim, 1990, cit. por Oppenheim & Waters, 1995).

A vinculação estabelecida numa fase precoce da vida da criança, à qual se encontra subjacente um determinado modelo interno dinâmico, condiciona a sua personalidade emergente, assim como a sua futura maturação e consolidação, influenciando por sua vez o funcionamento psicossocial. Contudo, apesar de serem vários os argumentos neste sentido, existem igualmente algumas condições que podem quebrar a continuidade entre a infância e o desenvolvimento posterior, como é o caso das adaptações juvenis e a consistência ou mutação das relações pais-criança (Waters, Merrick, Albersheim, & Treboux, 1995, cit. por Thompson, 1999).

Alterações familiares no que respeita, por exemplo, a situações extremas de stress podem conduzir a alterações nos padrões de interacção e, conseqüentemente, na segurança da vinculação (Vaughn, Egeland, Sroufe, & Waters, 1979, cit. por Thompson, 2000). A maior parte da investigação acerca da instabilidade da vinculação baseia-se em acontecimentos de vida negativos, como doença, morte

parental ou níveis elevados de stress (Vaughn *et al.*, 1979; Hamilton, 2000; Waters *et al.*, 2000, cit. por Treboux & Crowell, 2001).

Na inexistência de eventos desta natureza, é esperado que os padrões relacionais sejam pautados por uma certa estabilidade, já que, embora teoricamente abertas a revisão enquanto função de experiências relevantes, as representações de vinculação ou modelos internos dinâmicos de relação, operam fora da consciência activa e em contexto de interacções de “caregiving”, as quais são habitualmente estáveis e mutuamente reforçadas (Sameroff & Chandler, 1975, cit. por Crowell *et al.*, 2002b).

Ao longo do ciclo de vida, os sujeitos podem estabelecer relações de vinculação com diversos parceiros, incluindo pais, mães, irmãos ou outros significativos, como pares e parceiros românticos (durante a adolescência e adultez). Não obstante o facto de estas relações divergirem entre si em múltiplos aspectos, elas podem constituir-se como importantes contextos de experiências de vinculação.

O conceito de modelo interno dinâmico desempenha um papel central no entendimento da vinculação enquanto um fenómeno que ocorre ao longo da vida, já que permite compreender as eventuais alterações na expressão do comportamento de vinculação e base segura (Bretherton, 1985; Ainsworth, 1989; Waters, Kondo-Ikemura, Posada, & Richters, 1991; Waters, Hamilton, & Weinfield, 2000; Waters, Merrick, Treboux, Crowell, & Albersheim, 2000, cit. por Crowell *et al.*, 2002a).

Entende-se assim o fenómeno do comportamento vincutivo como transversal ao ciclo de vida dos sujeitos, embora apresente particularidades em cada uma das suas fases mais marcantes. Contrapondo a vinculação na infância à que é possível encontrar na fase adulta, constata-se algumas diferenças flagrantes.

Mary Ainsworth (1991, cit. por Crowell & Treboux, 1995) enfatiza que a função do sistema comportamental de vinculação na vida adulta consiste em proporcionar maior disponibilidade e competência ao sujeito para funcionar fora da relação, ou seja, quando o sujeito encontra segurança no relacionamento, está mais apto para se afastar da base segura providenciada pelo companheiro com a confiança necessária para se envolver noutras actividades.

De acordo com diversos estudos, o comportamento de vinculação nos adultos é, em alguns aspectos, semelhante ao encontrado nas crianças, designadamente no facto de os adultos mostrarem desejo de proximidade com a figura de vinculação em situações de stress, aumentando a ansiedade quando aquela está indisponível e sentindo-se mais confortáveis na sua presença (Weiss, 1982, cit. por Crowell & Treboux, 1995).

Não obstante, existem diferenças importantes entre os adultos e as crianças no que respeita ao comportamento, a saber: O sistema comportamental de vinculação nos adultos é recíproco, isto é, não existe um parceiro que desempenha o papel de figura de vinculação e outro de sujeito vinculado, ambos os sujeitos desempenham os dois papéis, alternadamente (Weiss, 1982; West & Sheldon-Keller, 1994, cit. por Bretherton & Munholland, 1999).

Além do mais, as relações de vinculação entre adultos servem outros propósitos que não as entre pais-criança, como aspectos sexuais, companheirismo, sentido de competência e partilha de experiências (Weiss, 1974; Ainsworth, 1985, cit. por Crowell & Treboux, 1995), envolvem outros contextos e o comportamento de base segura é maioritariamente verbal (Crowell *et al.*, 2002a).

Ao longo do ciclo de vida, os sujeitos podem desenvolver relações de vinculação diferentes com vários parceiros, constituindo cada uma importantes momentos de experiência de vinculação. Contudo, a generalidade dos autores assume os pais como os mais influentes em termos de construção dos modelos internos dinâmicos de si e da vinculação (Owens, Crowell, Pan, Treboux, O'Connor & Waters, 1995).

Tendo em conta as características identificadas no comportamento de base segura, bem como a representação mental que lhe está subjacente e a influência decisiva da comunicação para o estabelecimento dessa mesma representação, George, Kaplan e Main (1985, cit. por Main, 2000) construíram um procedimento que se mostrou eficaz na avaliação do estilo de vinculação dos adultos (“Adult Attachment Interview” – A.A.I.), o qual consiste numa entrevista semi-estruturada

acerca das relações de vinculação da infância, bem como o significado que o sujeito atribui a essas mesmas experiências.

O discurso do sujeito é analisado e cotado segundo as descrições das experiências infantis, a linguagem utilizada na entrevista e a capacidade para contar, de forma integrada e credível, as experiências e o seu significado.

A entrevista é cotada utilizando escalas próprias que, na opinião do avaliador, caracterizam a experiência do adulto com cada um dos pais: Amor, rejeição, negligência, envolvimento e pressão. Um segundo tipo de escala é utilizado para avaliar o estado de espírito e o estilo do discurso, por exemplo: Coerência, idealização, raiva, passividade (Main & Goldwyn, 1994, cit. por Crowell *et al.*, 2002b).

Após a análise do discurso, é possível classificar o estado de disposição/disponibilidade dos sujeitos segundo três categorias (Main & Goldwyn, 1982/1998, cit. por Main, 2000): Seguro/autónomo; inseguro/demitido; inseguro/preocupado. Um sujeito seguro/autónomo descreve diversas experiências da infância, mantendo uma visão equilibrada das relações precoces, valorizando as relações de vinculação e entendendo-as como tendo influência no desenvolvimento.

Os adultos classificados de inseguros/demitidos negam ou desvalorizam o impacto das relações de vinculação precoces, tendo dificuldade em recordar eventos específicos, idealizando muitas vezes as experiências. Os adultos inseguros/preocupados manifestam certa confusão acerca das experiências passadas, sendo as relações actuais com os pais marcadas por cólera activa ou passividade.

Os sujeitos podem ainda ser classificados como “unresolved” quando relatam traumas relacionados com a vinculação de perda ou abuso que não foram resolvidos. Finalmente, poderão ainda categorizar-se entrevistas como inclassificáveis, sendo estas aquelas que reflectem elementos raramente vistos em conjunto, como por exemplo grande idealização de um dos pais e cólera contra o outro (Crowell & Treboux, 1995). Mais tarde, Harris (2002) adicionou uma nova categoria: Receoso *versus* demitido.

A concordância verificada entre a disposição dos pais e a vinculação das crianças assume os seguintes contornos: Adultos seguros/autónomos possuem crianças classificadas como seguras na Situação Estranha; em adultos com disposição demitida encontram-se crianças classificadas como rejeitantes; à categoria preocupado nos adultos corresponde a classificação de resistente/ambivalente nas crianças (Dozier *et al.*, 2001).

Ijzendoorn (1995a) conduziu um estudo no sentido de avaliar a capacidade da A.A.I. prever o comportamento de vinculação das crianças através do estilo relacional dos seus pais. Encontrou uma concordância de 75% entre as representações de vinculação dos pais e a segurança da vinculação dos seus filhos, o que atesta a hipótese da transmissão da vinculação através de gerações. Este autor refere igualmente que as representações de vinculação dos adultos afectam a segurança das crianças através de uma variável mediadora – a sensibilidade materna.

Tais conclusões surgem no encadeamento da hipótese avançada por Fonagy, Steele, Steele, Moran, e Higgitt (1991, cit. por Corcoran, Phillips, & Pederson, 2001) de que o funcionamento reflexivo das mães, ou seja, a capacidade para reflectir acerca das suas acções e das dos outros em termos de estados mentais (intenções, sentimentos, desejos ou crenças), desempenha um papel central na transmissão da vinculação, uma vez que influencia a sensibilidade materna.

Para testar a hipótese avançada por Fonagy *et al.* (1991), Corcoran *et al.* (2001) avaliaram a sensibilidade materna, a vinculação das crianças e aplicaram uma escala de funcionamento reflexivo. As suas conclusões confirmam a existência de uma correlação entre o funcionamento reflexivo e as representações de vinculação e sensibilidade maternas, e encontram uma relação entre o funcionamento reflexivo e a segurança da criança fortemente mediada pela sensibilidade materna. Tais resultados vão no sentido de confirmar a hipótese avançada por Fonagy *et al.*.

Tini, Corcoran, Rodrigues, e Waters (2003) corroboram igualmente a existência de uma continuidade do estilo vincutivo entre gerações, apelando à noção de script. Segundo os autores, se seguramente vinculada, a mãe conhece o script de base

segura, pelo que demonstrará sensibilidade na prestação de cuidados. Tal sensibilidade conduz a que a criança tenha confiança na disponibilidade e responsividade da mãe, isto é, conduz a que a criança seja segura. Utilizando uma avaliação baseada nos scripts, os autores obtiveram uma proporção de predição da segurança infantil de 76%.

Posada *et al.* (1995b) concluíram que as representações das mães acerca das experiências de vinculação em situações de emergência e do quotidiano predizem fortemente as suas capacidades para servirem de base segura aos seus filhos em situações lúdicas normais.

Por outro lado, vários estudos conduzidos no âmbito dos maus tratos infantis (George & Main, 1979; Main & George, 1985, cit. por Main, 1990) confirmaram a existência do chamado “ciclo do abuso”, isto é, crianças oriundas de famílias em situação disruptiva, alvos de cuidados por vezes duvidosos quantitativa e qualitativamente, eram mais agressivas e angustiadas nas suas relações com outras crianças. Ora, se existe continuidade intergeracional no estilo de prestação de cuidados e funcionamento interpessoal, também existirá relativamente à vinculação, já que esta é influenciada por ambas as variáveis.

Dozier *et al.* (2001), ao estudarem a relação entre a vinculação que crianças adoptadas estabeleciam com o estado de disposição dos pais adoptivos, verificaram que a vinculação das crianças era concordante com a disposição das mães (avaliada através da A.A.I.).

A vinculação assume, assim, um papel central no género de progenitor em que uma criança se irá tornar, contribuindo grandemente para a qualidade da prestação de cuidados aos seus filhos. Além do mais, parece existir uma continuidade, uma generalização do modelo da primeira relação a outras subsequentes, inclusive relações entre adultos (amorosas ou amigáveis). Crowell, Gao, Pan, O'Connor e Waters (1997, cit. por Waters & Cummings, 2000) deram os primeiros passos neste sentido ao desenvolverem escalas de avaliação de adultos no uso e fornecimento de base segura durante uma situação de quinze minutos de conflito conjugal.

Assim, avaliaram a capacidade dos adultos servirem de base segura de acordo com os critérios de sensibilidade materna, isto é, interpretação correcta da solicitação e respectiva resposta adequada em tempo e forma; e a de procurarem uma base segura, avaliando a sinalização clara da necessidade, manutenção desta até ser detectada, abertura de resposta do parceiro e descoberta de resposta de conforto adequada.

Os resultados preliminares deste estudo (Gao & Waters, 1998, cit. por Waters & Cummings, 2000) apontam para o uso e fornecimento de base segura evidentes entre casais, ou seja, para a existência de componentes significativas de base segura nas relações íntimas entre casais.

Mais tarde, também Crowell, Fraley, e Shaver (1999, cit. por Crowell *et al.*, 2002a) concluíram que as representações de vinculação funcionam como importantes organizadores do uso e fornecimento de base segura nos adultos, corroborando a visão de Bowlby de que as experiências de base segura na infância conduzem ao desenvolvimento de representações que, por sua vez, guiam o comportamento de base segura ao longo da vida.

Num estudo efectuado por Crowell *et al.* (2002a) acerca do fenómeno de base segura, os resultados obtidos não corroboraram diferenças entre homens e mulheres relativamente à capacidade para usar ou proporcionar uma base segura, estando estes comportamentos altamente correlacionados em ambos os sexos. Além do mais, os sujeitos cuja avaliação da vinculação foi segura, surgiram como mais efectivos no uso e provisão de uma base segura.

Estes resultados revestem-se de suma importância, uma vez que dão conta da existência do fenómeno de base segura nas relações entre adultos e, além do mais, na assumpção de uma ligação entre as experiências vividas na infância e o comportamento na adultez. Contudo, o estilo de vinculação pode ser alterado durante a adultez, designadamente devido às experiências do casamento e da parentalidade. Estas alterações verificam-se maioritariamente na experiência do casamento, no sentido da insegurança para a segurança (Treboux & Crowell, 2001).

Também Crowell *et al.* (2002b) procederam a um estudo no sentido de avaliar o comportamento adulto de utilização de uma base segura na relação entre casais, utilizando a A.A.I. para avaliar o tipo de vinculação que os adultos haviam estabelecido com os seus pais e correlacionando estes resultados com o comportamento de base segura entre o casal. Os resultados apontaram para o facto de sujeitos classificados como tendo uma vinculação segura serem mais efectivos no uso de uma base segura e de suporte.

Parece então existir uma elevada concordância entre o discurso descritivo da relação dos adultos com os seus pais e a classificação das crianças na Situação Estranha (Ainsworth *et al.*, 1985; Main, 1995, cit. por Bretherton & Munholland, 1999; Ijzendoorn, 1995a).

Importa então perceber o que medeia esta relação. Bretherton (1991, cit. por Waters & Rodrigues, 2001) propôs que na base das representações de vinculação se encontravam os scripts de vinculação, o que foi suportado e documentado pelo uso de técnicas narrativas no estudo de Waters, Rodrigues, e Ridgeway (1998, cit. por Waters & Rodrigues, 2001), já que os resultados foram no sentido de crianças seguras estarem melhor aptas a produzir histórias de vinculação coerentes e elaboradas. Segundo esta lógica, também as narrativas produzidas por adultos deverão revelar um padrão semelhante.

Assim, através do uso da técnica de Narrativas, Waters e Rodrigues (2001) sustentaram a hipótese da existência de um script generalizado de base segura, isto é, um script geral e abstracto que organiza a conceptualização das experiências passadas de cariz relacional. Por outro lado, referem ainda a existência de fortes diferenças individuais no que respeita ao conhecimento e acesso ao script de base segura na relação mãe-criança e na relação adulto-adulto, tendendo as mulheres seguras a produzir narrativas que seguem o script de base segura em ambos os contextos relacionais (sendo registada uma correlação significativa entre ambos).

Embora tenham sido referidos até ao momento apenas aqueles que podem ser considerados os extremos do ciclo de vida (infância e adultez), tal não implica de modo algum que a fase intermédia da adolescência seja de natureza pacífica e que não apresente especificidades que podem desencadear alterações significativas no desenvolvimento dos sujeitos e, conseqüentemente, no tipo de adultos em que irão tornar-se. Pelo contrário, a adolescência, pelas características que encerra, constitui um período conturbado e especialmente sensível às influências dos que constituem o leque de relações do jovem e ao tipo de relacionamento que com eles estabelece.

A adolescência é entendida como uma fase de transição entre a infância e a adultez, normalmente localizada no tempo entre os treze e os dezanove/vinte anos (Palacios, 1995); caracteriza-se por uma consolidação do auto-conceito, a qual é devida a mudanças físicas (alteração da auto-imagem corporal), desenvolvimento cognitivo que permite um melhor raciocínio sobre o próprio, crescente independência emocional e necessidade de tomar decisões relativas a valores e comportamento sexual, entre outros (Coleman, 1980).

Erik Erikson (1968) entende a vida como uma sequência de oito estádios, estando associada a cada um deles uma missão psicossocial que o sujeito tem de desempenhar. No período da adolescência, que corresponde ao quinto estádio, este autor considera que a missão consiste no estabelecimento de uma identidade própria, para o que o sujeito terá de confrontar-se com dois pólos de uma mesma questão: Aquisição da identidade *versus* difusão da identidade. A luta que o sujeito trava entre os dois pólos mencionados é referida por Erikson como crise normativa.

Assim, o desenvolvimento do sujeito ocorre segundo um processo epigenético (seguindo um plano de base) num contexto social, em interacção com pais, família, instituições sociais e cultura do momento (Costa, 1991). Por isso mesmo, Erikson (1968) conceptualiza a noção de identidade de uma forma interdisciplinar, na qual a construção biológica, a organização da experiência subjectiva e o meio cultural dão significado, forma e continuidade à vida do sujeito.

Por outro lado, é importante considerar o desenvolvimento ao nível das capacidades de raciocínio, as quais evoluem de um estado concreto para um formal, incluindo o pensamento lógico e abstracto e, conseqüentemente, a melhor aptidão para generalizar os esquemas mentais construídos (Piaget, 1955, cit. por Dolle, 1997).

Ao longo do seu percurso desenvolvimental, os sujeitos vão alterando os tipos de relações que estabelecem em diversos aspectos. Na infância, a relação entre a figura de vinculação e o sujeito vinculado é assimétrica e não-recíproca, isto é, os pais e a criança detêm poderes e papéis distintos. Na idade escolar, as crianças iniciam relações com outros seus semelhantes, os seus amigos, com os quais exploram o mundo físico e social. Na adolescência, estes amigos transformam-se, pertencendo o “melhor amigo” ao sexo oposto e manifestando-se as primeiras experiências de desejo sexual (Crittenden, 2001).

No que respeita à vinculação no adolescente, salienta-se então a transição de uma vinculação unidireccional (típica da relação criança-adulto, em que é o adulto que serve de base segura) para uma recíproca, em que os interlocutores vão alternando de papéis, funcionando ora um, ora outro, como base segura (Ward & Carlson, 1995, cit. por Allen & Land, 1999).

Durante este período, os adolescentes tendem a afastar-se das relações de vinculação com os pais, sendo estas ligações maioritariamente entendidas como algo que restringe e constrange do que como algo que apoia e suporta a procura de autonomia (Allen, Hauser, Bell, & O'Connor, 1994). Verifica-se uma certa diminuição da confiança nos pais enquanto figuras de vinculação, o que reflecte, inicialmente, o desejo do jovem se tornar cada vez menos dependente (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck, & Duckett, 1996). Contudo, a literatura aponta para que esta busca de autonomia seja melhor sucedida quando sustentada por uma figura de suporte na retaguarda (Allen *et al.*, 1994).

Os primeiros modelos do funcionamento familiar enfatizaram a desvinculação como o normal desenvolvimento da relação com os progenitores na adolescência (e.g. Blos, 1967, cit. por Lieberman, Doyle, & Markiewicz, 1999); porém, modelos

mais recentes baseados na visão de Bowlby do fenómeno da vinculação enquanto algo transversal ao ciclo de vida, enfatizam a importância das relações precoces durante aquele período, embora diminuam as actividades partilhadas e as interacções com os progenitores (Larson *et al.*, 1996).

Uma das funções centrais da vinculação aos pais na fase da adolescência passa pelo proporcionar uma base emocional segura a partir da qual o jovem possa explorar o vasto leque de estados emocionais com que se depara enquanto aprende a viver como um adulto progressivamente mais autónomo (Allen & Land, 1999).

Durante a adolescência, a hierarquia das figuras de vinculação altera-se, o jovem começa a estabelecer relações mais fortes com os pares, desenvolvendo novos relacionamentos, uma vez que a progressiva independência dos pais o torna mais apto para se visualizar enquanto parte de uma comunidade mais lata que a da família nuclear. Assim, os pares tornam-se novos elementos propiciadores de confiança e segurança (O’Koon, 1997).

O estabelecimento de relações com pares nesta fase do desenvolvimento psicossocial assume importantes funções no aperfeiçoamento das aptidões sociais, sentimento de segurança e concepções de sentimentos acerca de si enquanto ser distinto dos pais, no sentido do processo de individuação (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998, cit. por Lieberman *et al.*, 1999). A vinculação aos pais proporciona modelos internos dinâmicos de exploração de relações, constituindo a base a partir da qual se estabelecem relacionamentos íntimos fora da família (Mullis, Hill, & Readdick, 1999).

A ligação entre a vinculação e as relações com pares pode ser entendida segundo três dimensões: cognitiva, comportamental e emocional. Do ponto de vista cognitivo, o facto dos modelos internos dinâmicos se traduzirem em expectativas acerca de como os outros e o próprio se devem comportar conduz a que: a) crianças seguras tenham uma visão mais positiva de si, esperando dos outros responsividade face às suas necessidades, o que leva a que provoquem nos outros respostas igualmente positivas e cooperantes (Cohn, Patterson, & Christopoulos, 1991, cit. por Lieberman *et al.*, 1999); b) crianças inseguras tendam a esperar rejeições,

comportando-se de um modo que pode provocar a confirmação das suas expectativas (Goldberg, 1991, cit. por Lieberman *et al.*, 1999).

De uma perspectiva comportamental, os pais ao continuarem a servir de base segura encorajando a exploração do contexto social e conseqüente desenvolvimento das relações sociais, propiciam uma maior exposição a modelos de pares. Assim, as crianças seguras, ao tenderem a interagir de uma forma mais cooperativa dentro da relação pais-criança, generalizam tal modelo de relação aos pares (Younblade & Belsky, 1992, cit. por Lieberman *et al.*, 1999).

No que concerne à dimensão emocional, através da relação de vinculação com os pais, as crianças seguras desenvolvem a capacidade de regular os afectos negativos de uma forma construtiva, ao passo que as crianças inseguras podem aprender a manifestar os seus afectos inapropriadamente, dificultando o estabelecimento de relações positivas com pares (Kobak & Sceery, 1988, cit. por Lieberman *et al.*, 1999).

Pelo exposto, tem-se então um deslocamento do foco do comportamento de vinculação, passando os pares a assumir algumas das funções que anteriormente estavam adstritas aos progenitores. Estes desempenham um papel preponderante nesta transição, já que os adolescentes beneficiam com o encorajamento dos pais que suporte a autonomia, embora continuando a monitorizar o comportamento e a estabelecer uma ligação emocional. Assim, os pais deverão reconhecer a importância de manterem a sua relação com o adolescente, não confundindo o desenvolvimento da autonomia com a rejeição da relação.

Por outro lado, é importante estar disponível para o adolescente, nomeadamente na negociação activa da autonomia e hetero e auto-confiança, exploração das normas sociais, preocupação com a aceitação social e pressão dos pares e discussão de sentimentos, valores e tomadas de decisão (projecto de vida, envolvimentos íntimos e sexuais) (Doyle & Moretti, 2000).

Vários estudos suportam a importância dos modelos de vinculação durante a adolescência. O’Koon (1997) encontrou uma relação positiva significativa entre a vinculação à mãe, ao pai e aos pares e a disposição emocional; Wong, Wiest e Cusick (2002) correlacionaram significativamente a vinculação aos pais e a motivação para as questões académicas, especialmente a motivação intrínseca; Cooper, Shaver e Collins (1998) verificaram a existência de relações entre a vinculação e o ajustamento social em todas as fases da adolescência, independentemente do sexo e raça.

Ho (2004) concluiu que os jovens que percebem menor vinculação aos pais e aos pares são mais susceptíveis de desenvolver níveis elevados de sensibilidade à rejeição; Lieberman *et al.* (1999) constataram uma associação entre a segurança da vinculação e a qualidade da amizade com pares no que respeita à prestação de ajuda, proximidade, segurança e resolução de conflitos; Mullis *et al.* (1999), ao examinar a relação entre a percepção dos adolescentes da vinculação da mãe e do suporte social, encontraram uma associação no sentido de jovens com percepções de vinculação seguras perceberem um maior suporte social (familiar, formal e informal).

Tal como foi referido no caso dos adultos, também nos adolescentes é referida uma elevada concordância entre o seu padrão de vinculação e o dos seus progenitores, designadamente de 72% (Soares, Bombik, Grossman, & Silva, 2003) e 78% (Grossman *et al.*, 1988, cit. por Soares *et al.*, 2003). Estes resultados vão no sentido de, por um lado, reforçar a hipótese da vinculação enquanto fenómeno transversal ao ciclo de vida, e por outro, das primeiras relações significativas exercerem um impacto profundo no desenvolvimento psicossocial posterior.

São vários os contextos em que foi verificado o impacto das relações precoces de vinculação. De um modo geral, pode dizer-se que este impacto se reflecte ao nível da personalidade (e seu correcto desenvolvimento), do funcionamento psico(pato)lógico e do funcionamento relacional (com a família, amigos e sociedade). Apresentam-se em seguida alguns estudos que constataram a importância da vinculação nos aspectos agora mencionados.

Cooper, Shaver e Collins (1998) relacionaram o estilo de vinculação, a capacidade de regulação das emoções e o ajustamento global dos adolescentes. Os resultados apontam para o facto de os adolescentes seguros apresentarem um funcionamento superior em diversos domínios desenvolvimentais relevantes. Os jovens da categoria ansiosa/ambivalente foram considerados os mais debilmente ajustados, registando não só os níveis mais elevados de sintomatologia e baixo auto-conceito, como também mais comportamentos desajustados ou risco de os vir a cometer.

Os autores atribuem esta elevação do risco de comportamentos delinquentes às experiências de afecto negativas que estes jovens relatam, sendo as suas relações pautadas por hostilidade face ao outro. Assim, a diferentes padrões de vinculação correspondem distintos mecanismos de regulação dos afectos, considerando os modelos internos dinâmicos de self e de relação que o jovem construiu através das suas vivências.

Allen, Moore, Kuperminc, e Bell (1998) conduziram um estudo em que avaliaram a relação entre os padrões de vinculação e diversos índices de funcionamento psicossocial em adolescentes, designadamente: (a) competência na relação com pares; (b) presença de problemas ao nível da internalização (como a depressão e a ansiedade); e (c) presença de problemas ao nível da externalização e delinquência. Os resultados obtidos comprovaram a existência de uma associação entre vinculação e relação com pares, uma vez que os adolescentes com uma organização de vinculação segura, ao apresentarem um discurso afectivo mais coerente e uma maior sensibilidade ao estado mental do outro, são efectivamente melhor aceites socialmente.

No que respeita a dificuldades ao nível da internalização, os resultados obtidos por Allen e colaboradores (1998) apontam os jovens com uma organização de vinculação insegura como mais susceptíveis de desenvolverem sintomas desta natureza, particularmente os da tipologia “vinculação preocupada”, na qual os sintomas de internalização funcionam como comportamentos de vinculação, no sentido da chamada de atenção. Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Elgar, Knight, Worrall, e Sherman (2003a).

Esta relação pode dever-se ao facto da vinculação insegura implicar crenças de que os demais são incapazes de suprimir as necessidades do próprio no que respeita à vinculação, ou ainda que este não é merecedor que alguém se lhe vincule. De um modo geral, estas expectativas negativas assemelham-se aos problemas de auto-estima, os quais foram intimamente relacionados com a depressão (Cummings & Cicchetti, 1990, cit. por Allen *et al.*, 1998).

Ronnlund e Karlson (2006), através de um estudo com adolescentes, constataram uma associação significativa entre as dimensões da vinculação e os problemas de internalização nos adolescentes (especialmente do género feminino), referindo que reduzidos níveis de segurança, desconforto com a proximidade aos outros e a preocupação com as relações, constituem poderosos preditores de níveis elevados de sintomatologia.

Quanto aos comportamentos de externalização, os autores encontraram uma relação significativa inversa entre este aspecto e a vinculação segura. A insegurança pode produzir efeitos nesta área através do desenvolvimento de sentimentos de hostilidade para com os pais, reduzindo assim a efectividade do controlo e monitorização parentais e, por sua vez, eliminando um dos factores que mais importância tem na contenção de comportamentos desviantes.

Vários estudos mostraram que a vinculação dos adolescentes às suas figuras parentais está associada aos seus níveis de agressividade, assim como de auto-estima. Teoricamente, a auto-estima, enquanto reconhecimento do valor individual e sentimento de bem-estar com as características individuais, deverá ter origem nas representações de vinculação precoces. Assim, a associação entre agressividade e vinculação deverá envolver a auto-estima. Gomez e McLaren (2007) procuraram avaliar de que modo estes aspectos interagem entre si, colocando três modelos em hipótese.

Segundo o modelo de Adição, a relação entre vinculação e agressividade não seria afectada por qualquer relação entre auto-estima e agressividade, e vice-versa. Para o modelo de Mediação, uma vinculação segura associar-se-ia a menores níveis

de agressividade, através do efeito positivo daquela na auto-estima, ou seja, uma vinculação segura conduziria a uma auto-estima elevada e, conseqüentemente, a reduzida agressividade. Por último, segundo o modelo de Moderação, a vinculação afectaria a agressividade mediante algumas condições, por exemplo, o estilo de vinculação teria mais impacto nos níveis de agressividade em sujeitos com reduzida auto-estima.

Os resultados obtidos pelos autores sustentam o modelo de Adição, uma vez que tanto a vinculação à mãe, como a vinculação ao pai se revelaram positivamente associadas à auto-estima e inversamente associadas à agressividade.

Fonagy (2000) aborda a importância da função reflexiva, ou seja, da capacidade de pensar sobre sentimentos próprios e alheios, no desenvolvimento da personalidade da criança, assim como no tipo de vinculação que nela predomina (Corcoran *et al.*, 2001). Vários estudos (e.g. Fonagy *et al.*, 1996; Patrick *et al.*, 1994, cit. por Fonagy, 2000) demonstraram consideráveis distorções nas representações de vinculação em personalidades perturbadas, especialmente “borderline”, constatando uma menor reflexividade nas narrativas de vinculação destes indivíduos.

De facto, a sintomatologia comum nos casos borderline enquadra-se no estilo de funcionamento inseguro, uma vez que passa por uma noção de self instável, impulsividade marcada pela ausência de auto-representação simbólica, instabilidade emocional e irritabilidade, fragmentação da visão de si e dos outros e ainda ausência de representação de significados de sentimentos.

Também Ijzendoorn (1995b), através de um estudo com criminosos mentalmente perturbados, encontrou uma percentagem de sujeitos seguros de apenas 5% (ao passo que na população normal este valor era de 39%), constatando assim que as representações de vinculação inseguras constituem um factor de risco para a saúde mental, designadamente no que respeita ao desenvolvimento de sociopatia.

O presente estudo tem como objectivo avaliar as representações de vinculação em jovens comprovadamente delinquentes, ou seja, que se encontram a cumprir medida tutelar educativa por ordem judicial em Centro Educativo. A organização da

vinculação tem vindo a ser largamente relacionada com a adopção de comportamentos desviantes, existindo estudos ao nível do impacto de diversas variáveis na iniciação, manutenção ou regressão de comportamentos desviantes (estilos parentais, tipos familiares, influência de pares desviantes, factores sócio-económicos, características individuais, entre outras). No entanto, previamente à referência das conclusões que daí têm resultado, será talvez pertinente clarificar o conceito de delinquência, referir algumas tipologias que têm vindo a ser estabelecidas e ainda enquadrar a problemática em diversos corpos teóricos, os quais, por sua vez, referem alguns factores de risco e de protecção face à assumpção deste tipo de conduta.

A delinquência remete para actos que são praticados à revelia da lei e, como tal, à margem dos valores defendidos pela sociedade, podendo por isso assumir-se que se refere a comportamentos anti-sociais. Estes incluem uma variedade de actividades como os furtos, a agressão e o vandalismo (Kazdin, 1996). O comportamento delincente pode ser enquadrado de três modos distintos: Legal, sociológico e psicológico.

No que respeita à abordagem legal, o conceito de delinquência é definido em termos jurídico-penais, sendo delincente o indivíduo que já praticou actos dos quais resultou uma condenação pelos tribunais. Os comportamentos considerados delinquentes incluem delitos que são crime, se cometidos por um adulto, bem como uma série de comportamentos que são ilegais devido à idade do jovem (Negreiros, 2001).

Segundo o Código Penal Português, um crime é um facto tipo (está previsto na lei), ilícito (vai contra o direito), culposo (implica responsabilidade penal) e punível (implica a formação de juízo de censura). Segundo o artigo 1º da Lei Tutelar Educativa (L.T.E.) (aprovada pela Lei nº 166/99 de 14 de Setembro): “A prática, por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de facto qualificado pela lei como crime dá lugar à aplicação de medida tutelar educativa em conformidade com as disposições da presente lei.”

A L.T.E. prevê nove medidas tutelares educativas (artigos 9º a 17º): a) Admoestação (advertência solene feita pelo juiz ao menor); b) Privação do direito de conduzir (ciclomotores); c) Reparação ao ofendido (pedido de desculpas, compensação económica ou exercício de actividade em benefício do ofendido); d) Prestações económicas ou tarefas a favor da comunidade; e) Imposição de regras de conduta (não frequentar determinados locais, não acompanhar certas pessoas, não ter em sua posse dados objectos, etc.); f) Imposição de obrigações (frequentar um estabelecimento de ensino com controlo de assiduidade e aproveitamento, sessões de orientação, determinados clubes ou instituições, entre outros); g) Frequência de programas formativos (ocupação de tempos livres, educação sexual, educação rodoviária, etc.); h) Acompanhamento educativo (execução de um projecto educativo pessoal elaborado pelos técnicos dos serviços de reinserção social); i) Internamento (em regime aberto, semiaberto ou fechado em Centro Educativo adequado).

Do ponto de vista sociológico, os actos delinquentes são entendidos como sociais, já que colocam os seres humanos em ligação. Contudo, esta ligação tem um carácter associal ou anti-social, conforme avaliação da responsabilidade que, em direito penal, inclui a noção de intenção culpável ou dolo. Segundo esta perspectiva, é impossível compreender e tratar a delinquência sem se referir a sociedade em que ela existe, já que é através desta e das suas regras que o acto delinvente é definido, podendo a avaliação de desviância de um acto variar conforme o grupo social, religioso, cultural, étnico ou tribal (Robert, 1973, cit. por Born, 2005).

O enquadramento psicológico do acto delinvente está sujeito a múltiplas variáveis, consoante os aspectos do funcionamento do sujeito nos quais é colocada a tónica. Assim, e de um modo global, poderá aplicar-se o paradigma ABC (*Antecedent, Behavior, Consequent*) à sua compreensão, o qual é suficientemente lato para abarcar diversos aspectos susceptíveis de o influenciar. Procuram-se então perceber as motivações, os mecanismos de passagem ao acto, no sentido de estabelecer o que aconteceu antes do comportamento, qual foi efectivamente o comportamento e qual a sua génese, e ainda o que se passou após a sua manifestação. Com este paradigma, procuram abarcar-se as questões individuais (funcionamento psico[pat]ológico), ambientais e interpessoais.

O comportamento delinvente encerra em si diversos aspectos, nomeadamente no que respeita à natureza, objectivos, fundamentos, incidência, entre outros. Também os agentes dessa conduta apresentam características distintas, sendo assim compreensível a necessidade de criar, desde há muito, uma tipologia do comportamento delinvente e dos jovens que o manifestam. Os critérios não são unívocos, pelo que diversas tipificações possam coexistir.

Weiner (1982) sugere uma caracterização quadripartida dos padrões de delinquência. A delinquência Sociológica envolve comportamentos ilegais associados à pertença a subculturas que praticam condutas anti-sociais, em que os membros de um grupo juntam-se para cometer crimes, os quais reflectem a sua forma habitual de vida (que lhes parece totalmente apropriada). Está associada a um comportamento adaptativo de aculturação, e não de isolamento social, pelo que os membros do grupo experimentam sentimentos de pertença e de auto-estima que dificultam o seu abandono.

Este tipo de jovens apresenta-se psicologicamente bem adaptado, com boas capacidades de relacionamento interpessoal; experimentou boas relações familiares, com pais preocupados e atentos, que permitiram desenvolver capacidades básicas de julgamento, auto-controlo e relacionamento interpessoal, pelo que existem sentimentos de segurança e aceitação. Tendencialmente, durante a adolescência, regista-se uma supervisão e influência diminutas dos pais.

Os jovens que se enquadram neste tipo de delinquência estão menos predispostos a serem perturbados do que os delinquentes psicológicos, sendo mais provável que tenham comportamentos desajustados em resposta a influências sociais do que a problemas pessoais. Mantêm dois lados da sua personalidade, confiando nos membros do grupo e sendo-lhes leais, e simultaneamente mostrando agressividade para com as pessoas externas ao grupo.

A delinquência Caracteriológica diz respeito a actos ilegais que reflectem uma orientação de personalidade primária associal. Estes jovens estão normalmente sós, não pertencendo a qualquer grupo, cometendo os crimes por si próprios ou com a

ajuda temporária de um ou outro criminoso, mas não confiando em ninguém, sendo leais apenas a si próprios. Os crimes surgem sob a forma de agressividade incontrolada, dada a sua incapacidade para se descentrarem de si próprios e considerar a existência do outro e de constrangimentos à satisfação dos seus desejos.

Na delinquência Neurótica, os actos ilegais constituem uma tentativa muito individualizada e pessoal de comunicar necessidades, uma vez não encontrada outra forma de interagir com o ambiente. É sintomática de preocupações subjacentes, como tensões, remorsos ou desencorajamento, tendendo a desaparecer quando estas são resolvidas. Os agentes desta delinquência foram habitualmente jovens controlados e conformados, causando por isso a desviância de conduta bastante surpresa às pessoas que com eles sempre conviveram. Os actos anti-sociais cumprem objectivos de chamada de atenção e reconhecimento, o que implica que sejam normalmente apanhados. Nas raparigas, a delinquência neurótica expressa-se normalmente através de comportamentos sexuais, os quais conduzem frequentemente a uma gravidez indesejada na adolescência.

A última tipologia de delinquência proposta por Weiner (1982) é a Psicótica. Emerge primariamente em jovens esquizofrénicos, cuja percepção irreal do contexto, julgamento das consequências das suas acções e fraca capacidade de controlo, conduzem a comportamentos anti-sociais. Alguns destes casos têm associadas disfunções cerebrais, perturbações da atenção e epilepsia.

Outras tipologias de delinquência, ou comportamento delinvente, têm vindo a ser propostas. Segundo a tipologia de continuidade (Moffitt, 1993), podem considerar-se os delinquentes limitados à adolescência e os persistentes. Os primeiros caracterizam-se por terem iniciado a passagem ao acto na adolescência, evidenciando uma descontinuidade relativa à infância, e por esta remeter para ganhos em termos materiais, de prestígio ou de adesão a um grupo.

Pelo contrário, os segundos iniciam a sua actividade delinvente muito precocemente, estando as perturbações comportamentais presentes já na infância. O temperamento e a personalidade registam síndromes de hiperactividade ou de défice das funções de controlo. Como Le Blanc e Morizot (2001) constataram, quanto mais

precoces são as condutas delinquentes, mais graves e duradouras serão as suas implicações.

A tipologia de carreira (Fréchette & Le Blanc, 1987) remete para quatro dimensões, a saber: Momento em que a delinquência aparece, a sua quantidade, gravidade e persistência. Assim, é possível apontar vários tipos de delinquência. A delinquência esporádica é aquela que não é habitual, cometendo o sujeito um número reduzido de delitos de carácter pouco gravoso. A delinquência explosiva refere-se a um maior número de actos, de tipos diversos e de gravidade média, usualmente inseridos num contexto familiar e pessoal específico. A delinquência persistente média caracteriza-se por ocorrer durante um período de tempo longo, de gravidade intermédia. Por último, a delinquência persistente grave distingue-se pelo facto dos actos delituosos serem tendencialmente mais numerosos e graves durante a adolescência, prolongando-se numa carreira criminal na adultez que poderá envolver as formas criminosas mais graves, como o homicídio.

No que respeita à pessoa delincente, Wilson (2000) caracteriza três padrões de funcionamento que sumariamente se referem. Os delinquentes impulsivos são pessoas amplamente influenciadas pela pressão das suas vontades e desejos; o seu comportamento destina-se a exigir e insistir sobre algo; a apropriação indevida é impulsiva e sem remorsos ou preocupações aparentes. São por vezes violentos, especialmente quando confrontados ou ameaçados, não possuindo uma acuidade compreensiva das consequências das suas acções.

Pelo contrário, os delinquentes da categoria explosiva actuam segundo um elevado nível de organização, em grande parte devido a uma personalidade melhor estruturada; apresentam um comportamento relacional que é normalmente tido como ajustado, excepto nos momentos de explosões violentas e vingativas, as quais conduzem a actos de roubo, ameaça e intimidação sem qualquer consideração pelo estado psicológico da vítima.

Os delinquentes compulsivos são aqueles cujo comportamento é repetida e cronicamente destrutivo, quer para si, quer para os demais. A sua conduta combina aspectos dos dois padrões anteriormente referidos, mas é relativamente mais

controlada e sustentada. São normalmente jovens inteligentes e dotados de boas competências sociais, através das quais procuram controlar os outros, utilizando a sedução e manipulação para exercer esse controlo.

Perceber quais os factores em que se sustentam o aparecimento, a manutenção ou a regressão do comportamento delinvente, qual o papel que cada um deles desempenha e de que forma se agregam, constitui um dos objectivos centrais da investigação acerca da delinquência juvenil, já que a compreensão de tais mecanismos permitirá a identificação de factores de risco e de protecção e, conseqüentemente, terá impacto na intervenção que diversos profissionais desenvolvem junto destes jovens, quer na minimização/eliminação dos factores de risco, quer na maximização/implementação de factores de protecção.

Johnson (1979) efectuou uma apresentação sistematizada de três grandes correntes (teorias da Tensão, Subcultura e Controlo Social) que marcaram o estudo do fenómeno da delinquência juvenil, propondo posteriormente um modelo alternativo e integrador de diversas variáveis.

Para a teoria da Tensão (Merton, 1938, cit. por Johnson, 1979), os adolescentes enveredam pela violação da lei em resposta a uma frustração ou antecipação de insucesso, ou seja, o comportamento desviante deve-se à lacuna existente entre as aspirações culturalmente induzidas e as expectativas reais. Logo, é de esperar que para esta corrente a classe social dos jovens constitua um dos factores mais propiciadores do comportamento delinvente, já que, apesar de as aspirações serem aproximadamente iguais em todas as classes, as que se apresentam nos níveis inferiores encontram-se em desvantagem educacional, ocupacional e económica no alcance das suas aspirações. Assim, a pressão sobre o adolescente seria proporcional à discrepância entre as suas aspirações e expectativas de realização das mesmas. As variáveis familiares que ultrapassam a classe social não são tidas como relevantes.

A escola é entendida como um contexto potencialmente marcado por frustrações, uma vez que o insucesso académico pode originar expectativas futuras negativas, daí que a percepção do futuro seja também considerada um factor de risco. Do mesmo modo, a associação a pares desviantes assume um papel importante no

desenvolvimento da delinquência, uma vez que estes são susceptíveis de exercer pressões negativas nos sujeitos e levá-los a optar por valores de conduta desviantes.

A teoria da Subcultura (Cohen, 1955, cit. por Johnson, 1979) entende que o adolescente envereda pelo caminho da transgressão numa tentativa de coincidir com as expectativas desviantes dos seus pares. Uma vez que é a classe social mais favorecida que define o que é ou não uma infracção, e que a delinquência surge essencialmente como um fenómeno das classes mais baixas, as suas normas e valores são distintos daqueles que caracterizam os sujeitos de classe média ou alta.

No que respeita à importância dos contextos familiar e escolar, esta concepção defende que, na subcultura delinvente, o sucesso académico é pouco relevante, quer para o próprio jovem, quer para a sua família, pelo que o seu comportamento traduz-se, uma vez mais, pela conformidade com o que dele é esperado. A tónica é assim colocada na associação a sujeitos delinquentes, os quais pressionam o jovem a agir na ilegalidade, segundo valores delinquentes. Esta identificação com o grupo produz a falsa sensação de que não poderão existir consequências nefastas do comportamento (como por exemplo a prisão), já que existe apoio e suporte de retaguarda.

Hirschi (1969) defende, por sua vez, a teoria do Controlo Social. Este conceito diz respeito aos mecanismos que a sociedade possui para levar os sujeitos a cumprir e conformar-se com as regras e normas vigentes.

Este controlo é, contudo, influenciado por vários aspectos, designadamente: 1) nível de integração social, que remete para a qualidade das relações que os vários membros de uma sociedade estabelecem entre si; 2) nível de circulação da informação, sendo que quanto melhor circular a informação, maior o controlo; 3) nível de aceitação da autoridade, do qual depende a execução do controlo e 4) nível de elaboração da reacção social, o qual remete para a adequação da resposta social ao incumprimento das regras (nem muito branda, nem muito severa).

O laço social a que se refere Hirschi (1969) diz respeito à ligação que cada sujeito estabelece com o seu ambiente social, que idealmente o impediria de cometer actos não conformes com ele. Assim, quanto mais sólidos os laços sociais, menor a propensão para a delinquência.

Considera quatro componentes do laço social: a) a vinculação, que caracteriza o laço pessoal entre o indivíduo e as pessoas da sua esfera de relações (pais, professores, pares) e entre aquele e as instituições convencionais (como a escola); b) o empenhamento, que remete para a componente cognitiva do laço, levando ao reconhecimento de que a passagem ao acto coloca em causa os interesses do sujeito; c) o investimento, que representa o aspecto quantitativo do empenhamento, ou seja, a quantidade de tempo e energia investidos na perseguição de objectivos convencionais; e, por último, d) as crenças do sujeito, as quais constituem a sua adesão aos valores da sociedade e são fortemente mediadas pela relação que aquele estabelece com pessoas e instituições.

O modelo apresentado por Johnson (1979) – Modelo Causal do Comportamento Delinvente - pretende descrever o processo através do qual os jovens se envolvem em condutas ilegais, procurando perceber que variáveis afectam a probabilidade de um determinado sujeito optar pela desviância e não pela conformidade com as normas sociais. Para o autor, os aspectos cruciais a considerar são a vinculação aos pais e à escola. Actualmente, tendo em conta a definição vigente do conceito de vinculação, não será talvez adequado referir uma vinculação à instituição escolar, mas antes uma relação de identificação com os seus propósitos e uma valorização do sucesso académico.

De facto, vários estudos referem que níveis elevados de vinculação aos pais minimizam as probabilidades de envolvimento em situações contrárias ao direito. Cooper *et al.* (1998), constataram que os jovens seguramente vinculados aos progenitores apresentavam menor índice de crimes contra a propriedade, de consumo de álcool e outras substâncias aditivas e ainda de contactos sexuais ocasionais (habitualmente relacionados com comportamentos sexuais de risco). Além do mais,

esta relação mostrou-se independente da fase desenvolvimental, da raça e do género do jovem.

Elgar, *et al.* (2003a) obtiveram resultados semelhantes, assim como Marcus e Betzer (1996), enquanto Buist, DeKovic, Marcus, e Aken (2004), para além de documentarem a existência de uma relação entre vinculação e perturbações do comportamento, salientam ainda que esta é de natureza recíproca. Claes, Lacourse, Ercolani, Pierro, Leane, e Presaghi (2005), verificaram uma relação inversa entre a qualidade dos laços emocionais dos adolescentes aos pais e o comportamento desviante, a qual é mediada por variáveis como a supervisão e tolerância parentais, frequência de conflitos e orientação para os pais. Constataram ainda que esta relação era transversal a jovens de diversos países (designadamente, Canadá, França e Itália).

No que respeita à afinidade do jovem com a escola, Johnson (1979) entende-a como um factor de protecção face à adopção de comportamentos delinquentes, colocando-a em estreita relação com a vinculação parental, alegando que uma criança seguramente vinculada às figuras parentais, e presumindo que estas valorizam um bom desempenho escolar, procurará agradar-lhes, sendo bem sucedida nesse campo. O estudo de Wong *et al.* (2002), por exemplo, sustenta esta premissa.

Segundo o Modelo Causal agora em análise, o mecanismo subjacente à relação entre amor parental e vinculação e entre sucesso escolar e identificação com a escola, é a procura de auto-estima. Tal como foi anteriormente referido, uma criança que se encontra vinculada aos pais de forma segura percebe-se como alguém competente, valorizada e capaz de valorizar (Bretherton & Munholland, 1999).

Também a importância da associação a pares desviantes é considerada pelo modelo de Johnson (1979), entendendo-a como susceptível de ser minimizada pela existência de uma relação de vinculação adequada aos pais. Vitaro, Brendgen, e Trembley (2000) obtiveram resultados congruentes com esta perspectiva. Do mesmo modo, McElhaney, Immele, Smith, e Allen (2006) concluíram que a organização da vinculação dos adolescentes modera a ligação entre a qualidade das suas relações de amizade actuais e o desenvolvimento de actividades delinquentes.

Os autores verificaram ainda que adolescentes pertencentes à categoria “vinculação preocupada”, quando referiam possuir amigos aos quais se sentiam próximos e em quem podiam confiar, também relatavam menores níveis de delinquência. Estes resultados implicam que, para além da existência de uma vinculação segura ser importante na prevenção de delinquência, também a atribuição de relevância a relações próximas (como as amizades íntimas) tem um efeito minimizador do problema. Para adolescentes que se enquadram na categoria de “vinculação demitida”, este efeito não se faz sentir, provavelmente pela menor importância que atribuem a este tipo de amizade. Brownfield e Thompson (1991) verificaram que jovens com elevados níveis de delinquência revelavam confiança e respeito pelos amigos bastante ténues.

Por último, uma outra variável que Johnson (1979) inclui no seu modelo prende-se com o medo que o jovem sente de ser descoberto. Enquanto aliado a pares desviantes, este medo poderá ver o seu impacto reduzido. Pelo contrário, se existir uma identificação com os valores parentais (que se esperam concordantes com a lei), estará também presente o desejo de lhes agradar e, principalmente, de não os desiludir.

Pelo exposto, é possível depreender que a delinquência juvenil é um fenómeno polimorfo e multicausal, já que admite diversas formas e é influenciado por vários factores, partindo das próprias características do momento de desenvolvimento (a adolescência), passando pelos contributos do contexto social, dinâmica familiar e constrangimentos biológicos, e terminando nas especificidades individuais de cada sujeito. Assim sendo, afigura-se difícil a definição de relações de causalidade, mas antes de associações entre variáveis, identificando factores que potenciam o risco (Rutter, 2004).

Brunelle, Cousineau, e Brochu (2002) procuraram avaliar, partindo do discurso directo e auto-percepção de jovens institucionalizados com medida de internamento, quais as atribuições causais que operavam para enquadrar os seus comportamentos. Os processos primariamente referidos como relevantes na adopção de condutas

desviantes foram a vontade de obter divertimento e de demonstrarem publicamente o seu valor.

Na manutenção do comportamento, os jovens relatam como preponderante a vivência de sentimentos negativos, como a vergonha, culpa, rejeição e reduzida auto-estima. Quanto à regressão da delinquência, esta parece ocorrer em momentos específicos que se caracterizam por: a) sentimentos positivos associados a uma identidade conformista (não desviante); b) representações sociais negativas associadas ao consumo de estupefacientes, abandono do lar e prostituição; e c) restauro de um certo nível de bem-estar, tido como satisfatório para o próprio.

No campo sociológico, o conceito de anomia (Durkheim, 1987, cit. por Born, 2005) ocupa um lugar central na compreensão da delinquência. Este conceito diz respeito à desagregação dos valores e ausência de pontos de referência, o que conduziria à não identificação/desvalorização das normas regentes da sociedade. Podem considerar-se quatro indicadores de anomia (Born, 1983, cit. por Born, 2005): Heterogeneidade (aumentando a anomia com a heterogeneidade); nível de divergência ou diversidade dos sistemas familiares (directamente proporcional à anomia); heterogeneidade cultural; diversidade das idades.

Num vector oposto à anomia encontra-se a conformidade social, que é produto da socialização e cujos instrumentos são, num primeiro momento, os pais e, mais tarde, a própria sociedade.

Nos centros urbanos o vértice da anomia parece acentuar-se em detrimento da conformidade social, já que diversos estudos apontam para diferenças ao nível da delinquência entre os meios urbanos e os rurais. Assim, Elgar *et al.* (2003a), elucidam que os delinquentes juvenis de ambientes urbanos referem um maior uso de substâncias aditivas, mais problemas de comportamento, menos saúde, menor rendimento académico e mais dificuldades no relacionamento com pares, quando comparados com delinquentes de meios rurais. Estes autores (2003b) sugerem ainda que tal poderá dever-se ao facto de existir uma maior oportunidade para os jovens urbanos se envolverem com grupos de pares desviantes.

No entanto, e ao contrário do que por vezes se refere, Brownfield e Thompson (1991) referem que entre os membros de um gang existem poucas ou nenhuma relações de vinculação, uma vez que jovens com elevados níveis de delinquência manifestam baixos níveis de confiança e respeito pelos amigos. Assim, os jovens parecem juntar-se a gangs por carecerem das competências sociais necessárias para estabelecer relacionamentos pessoais próximos, embora a lealdade existente entre os vários membros fique a dever-se estritamente a factores externos.

Diversos estudos apontam a ligação a pares desviantes como um dos principais desencadeantes do comportamento delinvente (e.g., Fuligni *et al.*, 2001, Patterson *et al.*, 2000, cit. por Claes *et al.*, 2005) mas, contudo, esta influência parece ser moderada por factores de ordem familiar, designadamente pela vinculação aos progenitores (Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 2000). Também Claes *et al.* (2005) apontam a qualidade da vinculação parental como um potente factor de protecção contra a influência nefasta de pares desviantes, nomeadamente através de uma correcta supervisão e fornecimento de suporte. Para Charlebois, LeBlanc, Tremblay, Gagnon e Larivée (1995), estas variáveis tornam-se ainda mais eficazes quando aliadas ao suporte de professores, envolvimento escolar e popularidade.

Em termos biológicos, vários são os fundamentos apontados à delinquência, os quais, embora não devam ser entendidos de forma determinista, parecem contribuir para a compreensão do fenómeno. Assim, são referidos aspectos como: Sistema límbico, já que em alguns casos de lesão os sujeitos apresentam desinibição e violência (Mayer, 1987, cit. por Born, 2005); imaturidade do córtex cerebral frontal, a qual se faz acompanhar de dificuldades de reprogramação das acções empreendidas (Pontius, 2002, cit. por Born, 2005); perturbações das concentrações de neurotransmissores como a dopamina, serotonina e epinefrina (Moffitt *et al.*, 2002, cit. por Born, 2005); temperamento dos sujeitos enquanto fenótipo, isto é, enquanto expressão de determinado genótipo (Loeber *et al.*, 1995, cit. por Born, 2005). Simultaneamente são ainda apontados constrangimentos pré e perinatais (e.g. Werner, 1989, cit. por Farrington, 1992), assim como genéticos (Bouchard *et al.*, 1990, cit. por Farrington, 1992).

No plano individual, consideram-se variáveis relacionadas com traços de personalidade e aspectos psicopatológicos. Van Dam, Janssens e DeBruyn (2005) empreenderam num estudo acerca da potencialidade de dois modelos de traços de personalidade se relacionarem com a delinquência e a reincidência. Os modelos analisados foram o PEN (Eysenck, 1977, cit. por Van Dam *et al.*, 2005), cujas dimensões compreendem o psicoticismo, a extraversão e o neuroticismo; e o Big Five (Goldberg, 1990, cit. por Van Dam *et al.*, 2005), cujas dimensões são a extraversão, o neuroticismo, a conveniência/conformidade, a consciência e a franqueza.

Os resultados demonstraram que ambos os modelos estão aptos a distinguir delinquentes de não delinquentes, ou seja, que estes dois grupos de sujeitos apresentam resultados distintos nas dimensões referidas. No que respeita à reincidência, a dimensão de psicoticismo aparece como a única preditora significativa.

No âmbito da psicopatologia, será também importante referir as psicopatologias desenvolvimentais. De facto, as perturbações do comportamento desempenham um papel fulcral na compreensão do acto delinvente. Os estudos de Robins (1966, cit. por Born, 2005) mostraram que os jovens que apresentaram uma perturbação do comportamento antes dos onze anos têm uma probabilidade duas vezes mais elevada de desenvolver uma perturbação anti-social da personalidade na idade adulta. Aos sujeitos que se encaixam nestas características, Weiner (1982) chama delinquentes de carácter.

Fréchette e Le Blanc (1987) identificaram uma personalidade delinvente detentora de três sintomas essenciais: Enraizamento criminal, dissocialidade e egocentrismo. Segundo os autores, este tipo de personalidade adquire-se progressivamente, registando-se, da infância à idade adulta, alterações na tipologia e volume de condutas delinquentes. A inexistência de intervenção adequada junto destes sujeitos traduzir-se-á, de um modo geral, no agravamento dos comportamentos, especialmente quando as primeiras situações de passagem ao acto são muito precoces.

As personalidades psicopáticas, toxicómanas e borderline colocam especiais riscos na adoção de comportamentos delinquentes e agressivos, embora qualquer outra personalidade possa apresentar uma conduta desviante durante a sua existência, principalmente enquanto tentativa de diminuição de uma tensão interna ou carga ansiosa (Tyrode & Bourcet, 2002).

Com efeito, tal como salientam Born e Gavray (2002), a lista de factores associados ao uso e abuso de drogas assemelha-se bastante à dos associados ao comportamento delincente, com especial incidência na falta de ligações familiares, abandono escolar, marginalização de valores e associação a pares desviantes. Ainda de acordo com os autores, a presença de consumo de drogas durante a adolescência agrava os níveis de delinquência, registando-se uma ligação muito estreita entre estes dois problemas.

A associação do ambiente/características familiares a uma predisposição para a adoção de comportamento delincente tem vindo a ser largamente estudada, desde alguns anos a esta data. Nos anos 40, Sheldon e Eleanor Glueck (1939/1950, cit. por Born, 2005) conduziram um estudo, ainda considerado uma referência nesta área, em que compararam, numa série de variáveis, jovens delinquentes e não-delinquentes.

Sumariamente, constataram que: a) as famílias de delinquentes mudam mais vezes de casa; b) as casas dos delinquentes têm menos instalações sanitárias, maior densidade de povoamento e são menos limpas; c) as famílias de delinquentes dependem mais de subsídios, têm menos pessoas a trabalhar e os rendimentos são menores; d) nas famílias de delinquentes há mais registo de famílias desfeitas e ausência do pai; e) há mais sinais patológicos na geração dos avós dos delinquentes e delinquência dos irmãos; f) nas famílias dos delinquentes não há regularidade em termos de tempo, estilo de vida ou gestão do dinheiro, há menos orgulho familiar, coesão e solidariedade entre os membros; g) as relações entre os pais nas famílias de delinquentes são muitas vezes deficientes, apresentando indiferença ou até mesmo rejeição; h) nas famílias dos delinquentes a supervisão da mãe é menos importante, (estando a criança muitas vezes sem vigilância) e a disciplina é fraca, hipersevera ou errática, predominando o castigo físico.

Para Haskell e Yablonsky (1978) a família, por constituir o primeiro grupo social com que se estabelece contacto, assume-se como preponderante na socialização da criança, transmitindo-lhe quais os seus papéis, ou seja, o que dela é esperado pelos outros (pais, amigos, irmãos, instituições), e quais as normas reguladoras da sociedade, as quais guiarão o seu comportamento em determinada situação. Para os autores, a família poderá contribuir para o desenvolvimento de condutas desviantes nos jovens por condicionar/escolher o bairro ou zona de residência, cometer erros na influência da escolha de amizades e não promover a importância do sucesso académico.

De acordo com a perspectiva sistémica, os jovens delinquentes enquadram-se numa dinâmica familiar disfuncional, sendo a delinquência uma manifestação sintomática dessa perturbação, a qual poderá estar ao nível do casal, da relação pais-filho ou da comunicação entre os diversos membros que a constituem. A família é vista como um sistema, uma rede de interações e trocas dinâmicas, submetida aos princípios da totalidade, interação, retroacção e homeostasia (Watzlawick *et al.*, 1992, cit. por Born, 2005). Logo, o conjunto dos indivíduos é mais do que a sua simples soma, existindo características que só emergem quando estes estão em interação e retroacção. Por outro lado, os membros da família agem sobre si próprios e sobre o meio exterior, sendo por ele influenciados. Esta abertura é essencial para a sua homeostasia, sendo que os mecanismos de retroacção negativa e regulação visam manter a estabilidade.

A comunicação, nos seus vários domínios, está presente em todos os sistemas relacionais, assumindo especial importância na dinâmica familiar ao mediar as ligações que os diversos membros estabelecem entre si. Assim, o nível comunicacional entre pais e filhos foi identificado como uma variável relevante na protecção contra desvios de conduta, registando-se uma menor incidência e gravidade de comportamentos delinquentes em jovens com um bom nível comunicacional com os progenitores (Clark & Shields, 1997).

Matherne e Thomas (2001), ao avaliarem a importância da coesão e adaptabilidade das dinâmicas familiares, constataram uma relação entre o ambiente familiar e a delinquência, sendo aquele profundamente afectado pelo estilo comunicacional.

Este, por sua vez, influencia as práticas parentais adoptadas por cada família, sendo que cada estilo parental obterá uma determinada resposta por parte da criança ou jovem. Esta característica familiar tem sido intimamente relacionada com a delinquência (Farrington, 1992). Segundo Baumrind (1966, cit. por Born, 2005), podem diferenciar-se três estilos parentais distintos. O estilo permissivo caracteriza-se por um progenitor que não é punitivo, inspira-se nas opiniões do filho, explicita as regras familiares, é pouco exigente na responsabilidade, constitui um recurso para os desejos do filho, autoriza-o a decidir, não encoraja a obediência, utiliza a razão no lugar do poder, evita exercer controlo e não limita o comportamento do filho.

Pelo contrário, o progenitor de tipo autoritário determina, controla e avalia os comportamentos do filho numa autoridade suprema, valoriza a obediência e favorece medidas punitivas e enérgicas, inculca valores instrumentais (como o respeito pela autoridade, pelo trabalho, pela ordem e pelas tradições), não encoraja discussões com o filho nem a sua autonomia, responsabiliza a criança por parte da ordem da casa e restringe-a tanto a nível comportamental como psicológico.

O estilo democrático distingue-se por um progenitor que, apesar de dirigir as acções do filho, fá-lo de modo racional e orientado para o trabalho, encorajando a discussão, partilhando os raciocínios que suportam a “política familiar” e valorizando atributos expressivos e instrumentais (como a autonomia e a conformidade). Utiliza o poder mas também a razão para atingir os seus objectivos, e embora exerça um controlo firme nos pontos de divergência, inclui os filhos na negociação, reconhecendo-lhes os direitos comuns aos adultos, mas também os interesses próprios da idade.

Este último estilo parental é normalmente apontado como o mais vantajoso, ao passo que o descomprometido é aquele que parece produzir mais condutas marginais (Baumrind, 1991; Steinberg *et al.*, 1994, cit. por Born, 2005). Os pais que pautam a sua relação com os filhos por este estilo estabelecem normalmente com eles uma relação segura, marcada por mecanismos de suporte e empatia. Assim, a vinculação surge como um factor condicionante do desenvolvimento ou não de comportamentos delinquentes.

Num estudo recente, Mack, Leiber, Featherstone, e Monserud (2007) procuraram avaliar de que forma as diferenças no tipo de família (intacta, divorciada, solteira, viúva), processos familiares (vinculação, supervisão e controlo) e variáveis socioeconómicas influenciam o desenvolvimento do comportamento delincente nos jovens. Os resultados vão no sentido de, genericamente, não existir relação entre o tipo de família e a delinquência, e da associação entre a estrutura familiar e a desviância não ser mediada nem por processos familiares, nem económicos.

A vinculação materna revelou-se como o mais importante factor de predição da delinquência, suplantando a relevância da supervisão materna e do controlo parental. Contudo, também a vinculação à figura paterna assume um papel de destaque na prevenção ou predisposição para a adopção de comportamentos delinquentes (Villalba, Gschwendt, Schmidt, & Laucht, 2006). Por sua vez, Claes *et al.* (2005) apontam que a qualidade dos laços emocionais entre os adolescentes e os pais actua como uma variável distal sobre o comportamento desviante através de variáveis como a supervisão e tolerância parentais, frequência de conflitos e orientação para os pais.

Allen *et al.* (1998), para além de terem constatado uma relação significativa entre o tipo de vinculação às figuras parentais e a adopção de comportamentos delinquentes, referem igualmente que a tipologia de vinculação “demitida”, caracterizada por uma desvalorização da importância da vinculação, parece ser a que mais frequentemente se associa à criminalidade, no sentido da alienação e depreciação das normas da sociedade. No entanto, uma vinculação “preocupada”

poderá também relacionar-se com delinquência, mas aqui enquanto forma de comunicação primária às figuras vinculativas, isto é, enquanto pedido de ajuda.

Atendendo ao corpo teórico até aqui referido, a importância das relações precoces de vinculação, e dos modelos internos dinâmicos que lhe estão inerentes, no desenvolvimento psicossocial posterior das crianças parece estar sumamente documentada. O entendimento da vinculação enquanto fenómeno transversal ao ciclo de vida, não obstante compreensíveis e recomendadas adaptações que advêm do percurso desenvolvimental de cada sujeito, suporta a ênfase, mas não o determinismo, que o contexto relacional desempenha nas vivências dos indivíduos.

Considerando que as experiências precoces influenciam uma vasta panóplia de domínios, nomeadamente o ajustamento psicossocial e o comportamento que dele decorre, no presente estudo procura-se efectivamente verificar a existência de uma associação entre os padrões de vinculação e problemáticas ao nível da internalização e externalização de comportamentos. Está então em estudo o problema “Qual será o padrão de vinculação de jovens que comprovadamente cometeram actos delinquentes?” Atendendo aos estudos previamente realizados, e cujos resultados foram já mencionados, pretende testar-se a seguinte hipótese: “Jovens que comprovadamente cometeram actos delinquentes possuem um padrão de vinculação de tipo inseguro”.

## MÉTODO

### Participantes

O presente estudo contou com a participação de quarenta e dois jovens adolescentes do sexo masculino com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, sendo a idade média de 15.7 anos e o desvio-padrão de 1.32 anos. No que respeita à etnia/raça, 62% dos jovens eram caucasianos, 31% africanos, 2% ciganos e 5% não forneceram informação acerca desta área.

Relativamente à formação académica, 12% dos jovens encontravam-se a frequentar o primeiro ciclo, 33% o segundo ciclo, 45% o terceiro ciclo e 10% não respondeu. A totalidade dos participantes cumpria Medida Tutelar Educativa, em regime de internamento, nos Centros Educativos da Bela Vista e Navarro Paiva, em Lisboa, devido à imputação de diversos tipos de crime.

O tempo médio de duração da medida aplicada era de 19.7 meses (com um desvio-padrão de 5.33 meses) e, à data de aplicação dos instrumentos, o cumprimento efectivo do internamento variava entre os 2 e os 23 meses, sendo a média de tempo cumprido de 11.9 meses (com um desvio-padrão de 7.22 meses).

No que respeita ao tipo de crime, 66.7% dos jovens cometeram crimes contra a propriedade, 19% crimes contra a integridade física, 7% crimes contra a liberdade sexual, 4.8% crimes contra a ordem e tranquilidade públicas e 2.5% crimes contra a honra.

A selecção de jovens em cumprimento de Medida Tutelar Educativa de internamento deveu-se ao facto de este constituir um critério de operacionalização da variável delinquência, assumindo-se que, uma vez condenados judicialmente, estes jovens terão comprovadamente cometido actos desviantes e delinquentes.

Quanto à escolha dos Centros Educativos, esta realizou-se, por um lado, segundo o critério de conveniência geográfica (preferencialmente com localização em Lisboa), e por outro, considerando a indicação e autorização do organismo que dirige e tutela estes estabelecimentos (Ministério da Justiça - Instituto de Reinserção Social).

Os jovens participaram voluntariamente no estudo, fornecendo o seu consentimento informado, embora em alguns casos tenha sido verificado um abandono do compromisso (verbal) inicialmente estabelecido, uma vez que alguns dos participantes responderam apenas a uma das medidas que lhes eram solicitadas (6 não preencheram o questionário e 6 não elaboraram as narrativas). Deste modo, apenas trinta dos quarenta e dois participantes realizaram na totalidade o que lhes foi solicitado.

Contou-se ainda com a colaboração de treze docentes dos referidos Centros Educativos para responderem a um questionário acerca do comportamento de cada um dos jovens participantes no estudo. O tempo há que os docentes conheciam os alunos em causa variava ao longo de um intervalo de grande amplitude (entre os 3 e os 24 meses), sendo a média aproximadamente de 11 meses, com um desvio-padrão de 6.72 meses.

## Materiais / Instrumentos

### *Materiais*

Na recolha dos produtos das narrativas efectuadas pelos jovens recorreu-se à utilização de um gravador de voz, de forma a registar da forma mais fiel possível as verbalizações dos participantes. Contudo, uma vez que alguns dos jovens recusaram a gravação das narrativas, adoptando uma postura de extrema desconfiança quanto às possíveis utilizações daquele material, recorreu-se ainda a papel e caneta, preferindo alguns dos jovens redigir as suas próprias histórias e, outros ainda, optaram por ditá-las ao experimentador.

Recorde-se que o recurso a um suporte escrito está previsto na aplicação deste instrumento, constituindo um dos aspectos que deve ser referido no momento do fornecimento de instruções aos sujeitos.

### *Instrumentos*

Na realização do presente estudo foram utilizados três instrumentos distintos. Para avaliar o script de vinculação dos jovens recorreu-se ao uso da técnica de Narrativas inicialmente desenvolvida para adultos por Waters e Rodrigues (2001) e adaptada para adolescentes por Steiner, Arjomand e Waters (2003) (Anexo A). Na análise da amplitude dos comportamentos de risco dos jovens, nas suas diversas vertentes, foram usados o “Youth Self Report” (YSR) (Anexo B) e o “Teacher Report Form” (TRF) (Anexo C), desenvolvidos por Achenbach (1991).

#### *Narrativas de Vinculação para Adolescentes de Steiner, Arjomand e Waters (2003)*

Subjacente à utilização deste instrumento na avaliação da vinculação está a ideia de que as experiências precoces do sujeito, em matéria de vinculação, determinam a construção de uma representação mental acerca do modo habitual de funcionamento dos que à sua volta se encontram. Assim, aquelas vivências organizam-se segundo uma determinada arquitectura funcional dominante (Waters & Oppenheim, 1995).

Segundo Bretherton (1991, cit. por Rodrigues, Zevallos, Turan, & Green, 2003), essa arquitectura organiza o tipo de resposta que um sujeito dá perante determinado estímulo significativo, constituindo por isso um script. Deste modo, entende-se por script uma estrutura cognitiva que sumaria sequências de acontecimentos segundo uma lógica temporal e causal, após estes terem sido repetidamente experienciados.

Partindo deste princípio, Bretherton (1991, cit. por Waters & Rodrigues, 2001) sugeriu que os scripts de vinculação constituem os blocos cognitivos que compõem as representações de vinculação. Apoiando-se nesta hipótese, Waters, Rodrigues e Ridgeway (1998, cit. por Waters & Rodrigues, 2001) aliaram o script de base segura

à segurança da vinculação infantil, efectuando uma reanálise das histórias produzidas pelas crianças do estudo de Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990, cit. por Waters & Rodrigues, 2001) acerca da vinculação. Verificaram que as técnicas narrativas criadas para avaliar os scripts de vinculação permitiam diferenciar as crianças seguras, uma vez que estas se mostravam mais aptas para produzir narrativas elaboradas e coerentes.

Para testarem o novo instrumento, Waters e Rodrigues (2001) aplicaram a um grupo de mulheres a A.A.I. e posteriormente as narrativas. Os resultados mostraram a existência de um script único, de carácter geral e abstracto, na base da organização das conceptualizações do sujeito, em termos de segurança, acerca das experiências de vinculação do passado.

Foram verificadas acentuadas diferenças individuais no conhecimento e acesso ao script de base segura mãe-criança. As mulheres classificadas como seguras na A.A.I. eram mais susceptíveis de produzirem narrativas mãe-criança com uma sequência prototípica de base segura.

Waters e Rodrigues (2001), demonstraram assim que o entendimento dos adultos acerca das relações criança/adulto e adulto/adulto é generalizado, representando um único script de base segura. Além do mais, verificaram que o conhecimento dos adultos acerca deste script está altamente correlacionado (entre 0.5 e 0.6) com os scores de coerência da A.A.I..

No que respeita à A.A.I., as suas qualidades foram amplamente estudadas. Bakermans-Kranenburg e Ijzendoorn (1993, cit. por Ijzendoorn, 1995a) encontraram classificações da A.A.I. estáveis e independentes das diferenças na performance verbal e intelectual, bem como no que respeitava a memórias autobiográficas relacionadas com a vinculação e desejabilidade social, concluindo portanto uma marcada fidelidade e validade discriminativa do instrumento. Estas conclusões foram comprovadas por Sagi *et al.* (1994, cit. por Ijzendoorn, 1995a) numa replicação do primeiro estudo, embora com algumas alterações na população e instrumentos utilizados.

Por sua vez, Ijzendoorn (1995a) ao efectuar uma meta-análise de diversos estudos pertinentes neste âmbito, veio a confirmar os resultados pioneiros de Main *et al.* (1985) de que existe uma relação entre as representações de vinculação dos pais e a segurança da vinculação dos respectivos filhos.

Veríssimo, Monteiro, Vaughn, Santos e Waters (2005) verificaram que este instrumento se revelou eficaz na avaliação do script de base segura na população portuguesa, evidenciando a sua consistência interna. Além do mais, comprovaram a existência de correlações entre os scripts maternos de base segura e a segurança de vinculação dos seus filhos, atestando deste modo a sua validade externa.

Pelo exposto, a correlação encontrada por Waters e Rodrigues (2001) entre a A.A.I. e as narrativas fornece um argumento abonatório das qualidades deste último instrumento, assim como a percentagem de 76% de predição da segurança de vinculação das crianças através da avaliação baseada nos scripts (Tini *et al.*, 2003), comparável à encontrada por Ijzendoorn (1995a).

As narrativas de vinculação introduzidas por Steiner, Arjomand e Waters (2003) são compostas por seis grupos de 12 palavras que orientam, implicitamente, a produção da história acerca do tema dado, o qual constitui uma situação relevante para a etapa do ciclo de vida em que os jovens se encontram. Para além da relevância ao nível da faixa etária, os conteúdos devem também ir de encontro aos hábitos culturais dos adolescentes avaliados, razão pela qual um dos temas foi substituído.

Três dos grupos de palavras referem-se a cenários de interacção que remetem para scripts pessoais e devem ser narradas na primeira pessoa (“O Acne – Eu e a Mãe”, “O Jogo de Futebol (em substituição do Jogo de Ténis) – Eu e o Pai” e “Problemas no Trabalho – A Mãe e o Pai”). As três narrativas restantes referem-se a situações que pressupõem uma narração na terceira pessoa, remetendo duas delas para cenários de interacção Adulto-Adulto retirados das Narrativas de Vinculação para Adultos de Waters e Rodrigues (2001) (“O Acampamento da Joana e do Pedro”

e “O Acidente”) e, finalmente, uma terceira que diz respeito às relações horizontais entre pares (“Peça de Teatro - Amigo-Amigo”).

No cenário “O Acne”, as palavras apresentadas são as seguintes: Domingo, espelho, acne, envergonhado, mãe, conversar, experiência dela, acne, rir, casa-de-banho, experimentar, Clearasil. No cenário “O Jogo de Futebol”, são sugeridas as seguintes palavras: Torneio, nervoso, pai, perguntar, adversário, combinar, estratégia, início do jogo, perder, olhar, pai, incentivar. Na história “Problemas no Trabalho” as palavras fornecidas são: Mãe e pai, preocupados, chamar, mãe, conversar, despedimentos, opções, incerteza, jantar, ultrapassar, sorriso, decisão.

Na interacção entre adultos de “O Acampamento da Joana e do Pedro”, apresenta-se a seguinte lista: Joana, Pedro, bagagem, pressa, tenda, vento, cair, preocupação, fogueira, sombra, sons e abraço. No cenário de “O Acidente”, referem-se como pistas as palavras: Susana, estrada, acidente, hospital, espera, Miguel, ferida, médico, casa, jantar, cama e abraço.

Finalmente, no que respeita à história “A Peça de Teatro”, são sugeridas as seguintes palavras: Ana, peça de teatro, casting, não seleccionada, chorar, átrio, João, perguntar, conversar, toque de campainha, abraço, aula.

De acordo com o conceito de base segura, nomeadamente recorrendo ao balanço entre a proximidade e a exploração, o script prototípico de base segura mãe/criança deve conter uma sequência de acontecimentos em que: (1) o progenitor suporta os movimentos exploratórios por parte da criança; (2) o progenitor permanece disponível, responsivo e serve como fonte de apoio se necessário; (3) a criança encontra um obstáculo ou problema e fica aflita; (4) a criança volta para junto do progenitor ou este conforta-a efectivamente; (5) a dificuldade é resolvida ou removida; (6) a proximidade e/ou o contacto com o progenitor conforta efectivamente a criança; (7) a criança, provavelmente com a ajuda do progenitor, volta à brincadeira construtiva ou acaba tranquilamente e faz uma transição confortável para outra actividade.

Na situação particular das Narrativas de Adolescentes, a segurança do script é avaliada pela procura de suporte e pelo conforto/segurança resultante da obtenção efectiva daquele, permitindo empreender numa relação construtiva.

A avaliação das narrativas remete assim para a presença e qualidade do script de base segura, através de uma escala de cotação de 7 pontos, tendo aquele sido definido em termos de protótipo de base segura, segundo o qual a base segura (mãe ou parceiro) ajuda o sujeito (personagem da história) a lidar com uma situação de stress e a voltar à normalidade. Em cenários mais positivos, o objectivo da base segura é facilitar a exploração e promover experiências positivas. As narrativas organizadas segundo um script de base segura devem conter os seguintes aspectos (Waters & Rodrigues, 2004):

- A base segura ajuda a seleccionar e implementar estratégias que levam a que as coisas retornem à normalidade, atenuando o stress emocional ou evitando-o, facilitando a transição para outras actividades e proporcionando explicações que ajudem a entender a situação;

- É prestada ajuda ao sujeito para que este se centre em aspectos mais positivos, difundindo as emoções negativas e reconfigurando a representação da situação;

- Está presente um foco interpessoal, isto é, sensibilidade face aos estados psico-emocionais da outra pessoa. O conteúdo das narrativas de base segura centra-se na interacção entre dois sujeitos, e não apenas na descrição de uma sequência de eventos numa história. Existe uma troca, em que cada parceiro contribui para a situação ou actividade enquanto equipa, em conjunto.

Tal como foi referido, as narrativas são cotadas de acordo com uma escala de 7 pontos. Originalmente, Waters e Rodrigues (2001) apontaram o valor 1 como o de melhor score de script de base segura, ao passo que o valor 7 correspondia à ausência do mesmo. No entanto, posteriormente (2003), o sistema de cotação foi invertido. Assim, actualmente utiliza-se a seguinte escala de pontuação:

7. Existe uma troca rica entre os dois intervenientes principais da história; há uma grande atenção e sensibilidade ao estado psicológico do outro, sendo a base segura muito responsiva a esse mesmo estado; verifica-se a resolução do problema e o retorno à normalidade.

6. São histórias pautadas por menor riqueza de conteúdos de base segura do que as cotadas com 7.

5. Apresentam uma quantidade média de conteúdos de base segura, mas não tanta elaboração quanto as anteriores.

4. Verificam-se alguns conteúdos de base segura, mas não muitos; podem ser fracas em conteúdo de base segura, mas também não têm aspectos de bizarria.

3. Assemelham-se a sequências de acontecimentos, em que o que vai acontecendo é apresentado com poucos comentários acerca da troca entre os personagens ou do conteúdo psicológico da história.

2. São igualmente descrições de acontecimentos, mas tão breves que parecem desligadas; por outro lado, são aqui incluídas as narrativas longas com alguns conteúdos bizarros inconsistentes com o script de base segura.

1. Registam variações das sequências de acontecimentos apresentados, com interpretações muito peculiares do que está implícito nas linhas orientadoras da história; o script de base segura não é reconhecido e, além do mais, surge um outro, bastante diferente, no seu lugar; as narrativas podem ser muito detalhadas, embora com conteúdos consistentes com a interpretação bizarra da sequência da história.

Nas diversas histórias, existem determinados aspectos a considerar que são determinantes no juízo efectuado acerca do script de base segura. Na narrativa “O Acne” deve atentar-se numa interacção adequada, em que a mãe reconhece a necessidade de atenção do jovem, ajudando a relativizar a situação e utilizando a própria experiência como referência, numa postura empática.

Na história “O Jogo de Futebol” a figura parental deverá funcionar como incentivo e fonte de resolução/minimização do problema (estar a perder o jogo), manifestando-se uma procura e uma oferta de base segura, recíproca.

No cenário de “Problemas no Trabalho” deverá estar patente a reciprocidade das relações de base segura na adultez, servindo os pais de base um ao outro, encontrando suporte para ultrapassar o problema.

No cenário de “O Acampamento da Joana e do Pedro” deve considerar-se que: Joana decide ir devido ao interesse do Pedro na viagem (sensibilidade e troca); as dificuldades que vão surgindo são oportunidades para demonstrar o script de base segura; um dos parceiros tenta mostrar o lado positivo da situação e a história acaba bem.

Em “O Acidente” é necessário levar em conta: Se o parceiro expressa preocupação com o outro; se o parceiro ajuda as coisas a voltarem ao normal; se a história se centra pouco no acidente e mais na experiência pessoal, lembrando o quão importantes são um para o outro.

Finalmente, em “A Peça de Teatro” deve registar-se sensibilidade face aos sentimentos de frustração e desilusão do par, assim como à necessidade de fornecimento de amparo e conforto.

#### *Youth Self-Report (Achenbach, 1991)*

O YSR consiste num questionário escrito, de auto-aplicação, composto por 112 itens, estando indicado para avaliação de competências sociais e perturbações do comportamento em jovens adolescentes entre os 11 e os 18 anos.

Este questionário integra o Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA), assim como o “Child Behavior Checklist” (respondido pelos pais de sujeitos com idades entre os 4 e os 18 anos), o “Young Adult Behavior Checklist” (respondido pelos pais de sujeitos com idades entre os 18 e os 30 anos), o “Teacher

Report Form” (aplicado aos professores dos sujeitos), entre outros (mais informação em [www.aseba.org](http://www.aseba.org)).

Constitui um método de avaliação considerado prático e económico, quer em termos financeiros, quer temporais, uma vez que permite a articulação entre diversas fontes de informação acerca do comportamento dos sujeitos avaliados de um modo relativamente simples mas significativo.

O YSR divide-se em duas facções distintas. A primeira avalia o comportamento adaptativo do sujeito, possuindo uma série de questões que se organizam em três subescalas (Actividades, Social e Académica); estas, por sua vez, formam a Escala de Comportamentos Sociais Globais. A segunda é composta por 112 itens relativos a diversos comportamentos, cuja selecção obedece a uma escala de três pontos de tipo Likert, que se agrupam de modo a formar 8 escalas de problemas.

#### *Escala de Comportamentos Sociais Globais (ECSG)*

Os resultados desta escala provêm da soma das pontuações obtidas pelos jovens nas sub-escalas de actividades, social e académica. Se algum dos resultados destas sub-escalas não se encontrar disponível, o “score” total desta escala não deve ser considerado.

#### *Sub-escala de actividades (SEActiv).*

O score aqui obtido apenas deverá ser considerado se compreender a totalidade dos itens que constituem a sub-escala, ou seja, em caso de respostas “missing” os resultados não são significativos. Se tal situação não se verificar, a cotação é realizada através da soma das médias dos itens que em seguida se apresentam, assim como o seu modo de computação:

#### - Participação e capacidades em actividades desportivas:

- 0 – caso não tenha sido referido nenhum desporto ou o jovem considerar o seu desempenho inferior à média;
- 1 – se o jovem entender o seu desempenho como correspondente à média;
- 2 – se o jovem referir que o seu desempenho é superior à média.

- Participação e capacidades em outras actividades que não as desportivas:

- 0 – caso não tenha sido referida nenhuma actividade ou o jovem considerar o seu desempenho inferior à média;
- 1 – se o jovem entender o seu desempenho como correspondente à média;
- 2 – se o jovem referir que o seu desempenho é superior à média.

- Participação habitual em tarefas:

- 0 – se o jovem não referir nenhuma tarefa ou indicar apenas uma;
- 1 – se o jovem indicar duas tarefas;
- 2 – se o jovem referir três ou mais tarefas.

- Qualidade da participação em tarefas:

- 0 – caso não tenha sido referida nenhuma tarefa ou o jovem considerar o seu desempenho inferior à média;
- 1 – se o jovem entender o seu desempenho como correspondente à média;
- 2 – se o jovem referir que o seu desempenho é superior à média.

*Sub-escala social (SESoci).*

O “score” aqui obtido apenas deverá ser considerado se não existir mais do que um missing nos itens que constituem a sub-escala. A verificar-se esta situação, uma vez que a cotação é realizada através da soma das médias dos itens que em seguida se apresentam, assim como o seu modo de computação, o resultado em falta deverá ser substituído pela média dos restantes:

- Pertença a diferentes grupos/organizações:

- 0 – se o jovem não referir nenhum grupo ou indicar apenas um;
- 1 – se o jovem indicar dois grupos;
- 2 – se o jovem referir três ou mais grupos.

- Participação nesses grupos/organizações:

- 0 – caso não tenha sido referida nenhum grupo ou o jovem considerar a sua participação inferior à média;
- 1 – se o jovem entender a sua participação como correspondente à média;
- 2 – se o jovem referir que a sua participação é superior à média.

- Avaliação do número de amigos:

- 0 – se o jovem não referir nenhum amigo ou indicar apenas um;
- 1 – se o jovem indicar dois ou três amigos;
- 2 – se o jovem referir quatro ou mais amigos.

- Contacto/proximidade com os amigos:

- 0 – caso o jovem contacte com os amigos menos de uma vez por semana;
- 1 – se o jovem contactar com os amigos uma ou duas vezes por semana;
- 2 – se o jovem contactar com os amigos três ou mais vezes por semana.

- Comportamento para com os outros:

- 0 – caso seja referido um comportamento inferior à média;
- 1 – se o jovem entender o seu comportamento como equivalente à média;
- 2 – se o jovem referir o seu comportamento superior à média.

- Capacidade para fazer coisas sozinho:

- 0 – caso seja referida uma capacidade inferior à média;
- 1 – se o jovem entender a sua capacidade como equivalente à média;
- 2 – se o jovem referir a sua capacidade superior à média.

*Sub-escala acadêmica (SEAcad).*

O “score” aqui obtido apenas deverá ser considerado se o jovem referir no mínimo três disciplinas escolares, excluindo educação física, musical e visual. A verificar-se esta situação, a cotação é realizada através da média dos valores atribuídos ao aproveitamento escolar em cada disciplina de acordo com o seguinte esquema:

- 0 – muito insatisfatório;
- 1 – inferior à média;
- 2 – semelhante à média;
- 3 – superior à média.

*Escalas de Problemas*

A segunda parte do YSR é composta por 112 itens, dos quais 16 servem o propósito da monitorização da desejabilidade social, enquanto os restantes avaliam diversos aspectos do comportamento dos jovens, agrupando-se em oito escalas: Isolamento, problemas somáticos, ansiedade/depressão, problemas sociais, problemas de pensamento, problemas de atenção, comportamento delinquente e comportamento agressivo.

Paralelamente à obtenção de scores para cada uma das escalas mencionadas, o instrumento, através de uma análise de “clusters” permite o cálculo de dois factores – Internalização e Externalização – sendo o primeiro calculado através da soma dos valores das escalas de isolamento, problemas somáticos e ansiedade/depressão, excluindo a contabilização do item 103 (“Sou infeliz, triste ou deprimido”); e o segundo obtido através da soma das escalas de comportamento delinquente e agressivo.

Os itens que integram as Escalas de Problemas consistem em afirmações que descrevem comportamentos dos jovens, face às quais os respondentes devem posicionar-se, tendo em conta o seu próprio comportamento nos últimos seis meses, através de uma escala de três pontos de tipo Likert em que o valor 0 corresponde a “Não é verdade”, 1 respeita a “Por vezes é verdade” e 2 remete para “É verdade ou frequentemente verdade”.

Para obter o Score Total de Problemas (STP), devem somar-se os valores “1” e “2” dos itens integrantes nesta segunda parte do questionário, exceptuando os itens número 2 e 4 e os 16 que avaliam a desejabilidade social. Não se deve realizar a soma dos valores correspondentes a cada escala devido ao facto de alguns itens integrarem mais do que uma escala.

No que respeita às qualidades psicométricas do instrumento, Achenbach (1991) verificou que os coeficientes de fidelidade em situação de teste-reteste (num intervalo de uma semana) variam entre 0.65 e 0.83, demonstrando uma boa estabilidade temporal nos resultados obtidos pelos sujeitos, assim como uma boa consistência interna. Além do mais, as suas variadas escalas apresentam resultados muito positivos em diversos âmbitos: Relação entre o score total de problemas e os critérios do DSM entre 0.67 e 0.93; fidelidade da Escala de Agressividade próxima de 0.90.

Mais recentemente, Achenbach, Dumenci, e Rescorla (2002) avaliaram a estabilidade dos auto-relatos dos jovens decorridos dez anos da primeira avaliação, tendo constatado correlações na ordem dos 0.98 e 0.99 entre as avaliações.

Outros estudos têm recorrido ao YSR para avaliar o nível comportamental de jovens, tendo igualmente sido registadas qualidades psicométricas positivas, como por exemplo Elgar e colaboradores (2003), que constataram uma fidelidade bastante elevada, com coeficientes *alpha* de Cronbach de 0.90 para o cluster de internalização e de 0.89 para o de externalização. Também a resistência aos aspectos culturais foi considerada adequada, possibilitando uma generalização de resultados (Broberg *et al.*, 2001, cit. por Ronnlund & Karlsson, 2006).

Aliando o facto de este ser um instrumento prático e económico no que respeita à sua aplicação, às qualidades psicométricas que tem demonstrado, o YSR é utilizado um pouco por todo o mundo, tendo sido traduzido em mais de sessenta línguas. Em Portugal, a versão infantil - Child Behavior Checklist – foi aferida à população por Fonseca e colaboradores (1994), tendo sido verificado que, embora inferiores aos da

versão americana, os coeficientes de fidelidade são bastante satisfatórios, sendo superiores a 0.70 em cinco das escalas.

### *Teacher Report Form (Achenbach, 1991)*

O TRF é um questionário bastante similar, em termos formais, ao YSR, mas que se destina a ser preenchido pelos professores dos jovens entre os 6 e os 18 anos. É composto por três secções distintas no que respeita aos aspectos que avaliam e forma como o fazem.

#### *Dados Descritivos*

A primeira parte do TRF coloca uma série de questões que, embora não integrem o perfil final, são importantes para perceber até que ponto o respondente conhece o jovem ao qual se está a referir o suficiente para poder preencher o questionário de um modo fiel. Estas questões passam por identificar: Há quanto tempo o professor conhece o aluno; até que ponto julga conhecê-lo; quanto tempo por semana passa com ele e em que disciplinas; qual o seu percurso académico (retenções, necessidades educativas especiais, aproveitamento nas avaliações mais recentes).

#### *Performance Académica e Funcionamento Adaptativo*

Nesta segunda parte o professor avalia as competências académicas do jovem nas várias disciplinas que este possui, exceptuando educação física, musical ou visual. O score deste item resulta da média da cotação atribuída a cada disciplina de acordo com o seguinte:

- 1 – muito inferior à média;
- 2 – um pouco inferior à média;
- 3 – semelhante à média;
- 4 – um pouco superior à média;
- 5 – muito superior à média.

O score total do funcionamento adaptativo do sujeito resulta da soma da cotação de quatro itens, remetendo cada um deles para áreas distintas, a saber: Esforço/empenho no trabalho; adequação do comportamento; capacidade de

aprendizagem; felicidade. A soma não deve ser considerada se algum dos itens não tiver sido respondido. A cotação dos vários itens realiza-se segundo o esquema:

- 1 – muito menos;
- 2 – um pouco menos;
- 3 – ligeiramente menos;
- 4 – a média;
- 5 – ligeiramente mais;
- 6 – um pouco mais;
- 7 – muito mais.

### *Escalas de Problemas*

Os itens que integram as Escalas de Problemas consistem em afirmações que descrevem comportamentos dos jovens, face às quais os respondentes devem posicionar-se, tendo em conta o comportamento do aluno nos últimos dois meses, através de uma escala de três pontos de tipo Likert em que o valor 0 corresponde a “Não é verdade (tanto quanto se sabe)”, 1 respeita a “Por vezes é verdade” e 2 remete para “É verdade ou frequentemente verdade”.

As escalas que integram este instrumento correspondem às que anteriormente foram descritas a propósito do YSR, assim como os clusters de internalização e externalização, pelo que a sua descrição neste momento é dispensável.

Achenbach e Rescorla (2001) verificaram a fidelidade e a validade numa amostra americana. Os coeficientes alpha encontrados variam entre 0.72 e 0.95 nas escalas relacionadas com as síndromes; entre 0.73 e 0.94 nas escalas relacionadas com os critérios do DSM; entre 0.90 e 0.97 para os clusters de internalização e externalização e para o total de problemas.

Tal como aconteceu com o YSR, também o TRF é utilizado em diversos países, tendo sido traduzido em mais de vinte línguas. Num estudo recente, Rescorla, Achenbach, e colaboradores (2007), avaliaram neste instrumento a consistência interna, os scores médios das escalas, os padrões originados pelo género e idade e os scores médios dos itens, em vinte e um países (incluindo Portugal).

Os resultados obtidos demonstraram que, nos vinte e um países, ao nível da consistência interna, os valores de alpha foram bastante elevados nas diversas escalas e clusters deste instrumento, numa média de 0.82. Quanto aos scores médios dos itens, demonstraram estar altamente correlacionados nos diversos países em causa, com uma média correlacional de 0.74. Ao nível do género, registaram efeitos bastante consistentes nos diversos países, obtendo os rapazes valores mais elevados na avaliação de problemas de atenção e de externalização.

Achenbach, Dumenci, e Rescorla (2002), verificaram ainda a existência de estabilidade nos scores obtidos através do TRF decorridos dez anos da primeira avaliação, constatando correlações na ordem dos 0.98 e 0.99 entre as avaliações.

No que respeita à associação entre os resultados do TRF e os do YSR, os mesmos autores apontam correlações na ordem de 0.20, o que sugere que a auto-percepção e a hetero-percepção são bastante distintas.

### Procedimento

O estudo começou a ser delineado em 2006, tendo sido realizado um anteprojecto com uma pequena revisão teórica e breve descrição dos instrumentos e procedimentos a utilizar. Este documento foi enviado, junto com carta de recomendação do Instituto Superior de Psicologia Aplicada assinada pelo Supervisor de Seminário de Dissertação e carta de apresentação, à Sra. Presidente do Instituto de Reinserção Social, solicitando autorização para a realização do estudo.

O requerimento foi então deferido e obteve-se autorização para realizar o levantamento dos dados nos Centros Educativos de Navarro Paiva e Bela Vista, em Lisboa. Realizou-se uma reunião com cada um dos Directores dos Centros com o intuito de explicitar o teor do estudo e o nível de colaboração requerido aos jovens, pessoal técnico e Instituição em geral. Paralelamente, delineou-se de que forma a aplicação dos instrumentos iria ser realizada.

No Centro Educativo Navarro Paiva foi ainda realizada uma reunião com o experimentador, o Director do Centro e os jovens nele residentes na qual se apresentou o experimentador e se explicou o que era pretendido da colaboração dos jovens, de forma a obter assim o seu consentimento informado para a participação no estudo.

### *Construção das Narrativas de Vinculação de Adolescentes*

*(Steiner, Arjomand, & Waters, 2003)*

A aplicação das Narrativas foi realizada individualmente, sendo os jovens conduzidos a uma sala e posteriormente acompanhados de volta às suas actividades regulares.

Embora tivesse sido previamente explicitado qual o objectivo do trabalho, referiu-se novamente, agora em contexto individual, que se pretendia perceber de que forma os jovens adolescentes organizam o seu pensamento para contar histórias, acrescentando-se que tal procedimento tinha sido já utilizado com crianças e adultos. O porquê da especificidade dos participantes foi justificado com o facto de estes possuírem um percurso de vida desviante da normalidade ser susceptível de influenciar o seu modo de organização mental.

Informou-se os jovens que se pretendia que inventassem uma história partindo de um título e algumas palavras fornecidas, com o intuito de facilitar a tarefa de construção da narrativa. Mostrou-se a cada jovem uma folha de tamanho A4 com o título da história, os personagens e os conjuntos de palavras orientadoras, distribuídas em colunas. Chamou-se a atenção para o facto de as palavras darem a entender qual o fio condutor da história.

A ordem de apresentação dos temas foi a seguinte: O acne, o jogo de futebol, problemas no trabalho, o acampamento da Joana e do Pedro, o acidente e por último a peça de teatro.

Na primeira situação, o experimentador exemplificou: “No domingo, quando me levantei e fui à casa-de-banho, olhei-me ao espelho e vi que cada vez tenho mais borbulhas na cara...”. Após exemplificar, salientou-se que o objectivo era inventar uma história, não sendo obrigatório o uso de todas as palavras, devendo estas funcionar como pistas orientadoras, e não apenas para serem agregadas de forma a construir frases. Pelo contrário, o objectivo passava por acrescentar-se muita informação extra, tornando a história o mais detalhada possível, de forma a construir a melhor versão que conseguisse.

Explicitou-se que a tarefa não tinha tempo limite e que não existiam histórias certas ou erradas. Deu-se-lhes tempo para lerem o conjunto de palavras (enfatizando que não era necessário decorá-las, pois estariam sempre disponíveis) e para colocarem qualquer dúvida relativa ao significado de alguma palavra menos usual. Recorrentemente a palavra “acne” suscitou dúvidas, pelo que foi referido que poderiam substituí-la por “borbulha”. Além do mais, e atendendo aos fracos recursos de literacia de grande parte dos participantes, foi efectuada uma leitura prévia, em voz alta, pelo experimentador.

Posto isto, pediu-se aos jovens que avisassem o experimentador quando estivessem prontos para começar, por forma a iniciar a gravação áudio das histórias. Foi referido que poderiam parar a qualquer momento se pretendessem pensar melhor, voltar a trás ou reformular o que já tinha sido dito. Facultou-se ainda papel e caneta para que, se o desejassem, pudessem anotar algum tópico da história que pretendiam narrar.

Alguns jovens optaram por redigir a totalidade das histórias, verbalizando que só assim conseguiriam organizar as ideias que possuíam sem se dispersar. Outros ainda, recusaram terminantemente a gravação áudio das histórias, numa postura de desconfiança, e referiram não gostar ou não conseguir escrever o produto final, solicitando que fosse o experimentador a escrever a história que ditavam.

Após a construção da primeira narrativa, se esta fosse muito breve ou colada às palavras fornecidas, o experimentador comentava dizendo que aquela era uma boa história mas que, se fosse possível, o jovem deveria tentar enriquecer a próxima com mais detalhes. Uma vez contada a segunda história, mesmo que o registo de brevidade se mantivesse, o experimentador não mais comentava as produções narrativas.

Uma vez gravadas em suporte áudio, as histórias foram transcritas para posterior cotação, a qual foi realizada por dois avaliadores conhecedores do método de cotação preconizado por Waters e Rodrigues (2001).

A cotação foi realizada através da avaliação da presença do script de base segura, utilizando uma escala de 7 pontos (anteriormente referida na descrição dos instrumentos). O valor final de presença de script de base segura de cada história resultou do acordo inter-observadores, isto é, da média das cotações dos dois avaliadores.

#### *Preenchimento do YSR (Achenbach, 1991)*

O preenchimento do YSR foi realizado em grupo, em contexto de sala de aula, ocupando parte do tempo lectivo. Foi explicado aos jovens que deveriam responder às questões o mais sinceramente possível, tendo em conta a avaliação que efectuam do seu próprio comportamento. Clarificou-se que, embora no cabeçalho do questionário fosse solicitada a indicação das profissões dos pais, esta informação era opcional, não existindo qualquer problema se não soubessem (ou não quisessem) responder.

Ainda no que respeita à informação inicial, explicou-se que o facto de ser pedido que identificassem o questionário com o primeiro nome se prendia apenas com questões de organização do estudo, de forma a realizar posteriormente uma codificação generalizada para os três instrumentos aplicados.

As instruções foram lidas em voz alta, uma vez distribuídos os questionários, tendo-se questionado se algum dos participantes possuía dúvidas. Dado que uma

grande parte dos jovens apresentava grandes dificuldades ao nível da leitura, especialmente na compreensão e interpretação da informação, em muitas situações foi necessário o experimentador, assim como o docente da disciplina que estava a ser ocupada, acompanharem, de uma forma quase sistemática, o preenchimento do questionário.

Salienta-se que, antes da entrega dos instrumentos aos jovens, os professores foram colocados a par do que lhes seria pedido, tendo já tido contacto com o questionário e colocado as dúvidas que este lhes suscitou.

Além das dificuldades identificadas no que respeita à leitura, o entendimento do significado de um posicionamento face “à média” nas questões que constituem a primeira parte do YSR constituiu um elemento problemático, tendo-se optado por equiparar “a média” à “maioria” durante a explicação do mecanismo de resposta, pois este era um conceito mais facilmente compreendido pelos jovens.

A duração do preenchimento do questionário foi bastante díspar entre jovens, tendo alguns deles demorado cerca de quinze minutos e, outros, com dificuldades mais vincadas, cerca de uma hora. Ao longo do processo de resposta, o experimentador esteve sempre disponível para responder a dúvidas acerca da escala de resposta, do vocabulário apresentado e do sentido das afirmações, ou seja, clarificação do que era perguntado.

Uma vez terminada a aplicação da prova, agradeceu-se a participação e fez-se referência ao segundo momento da colaboração requerida aos jovens. Contudo, por questões de organização dos próprios Centros Educativos, os jovens não responderam todos aos instrumentos pela mesma ordem, isto é, uns responderam primeiro ao questionário, outros realizaram primariamente as Narrativas de vinculação.

*Preenchimento do TRF (Achenbach, 1991)*

Os questionários do TRF foram distribuídos aos professores dos participantes, considerando o nível de conhecimento/contacto dos docentes com os jovens em questão. Por esta razão, uns professores responderam a mais questionários do que outros.

Em reunião conjunta, foi explicado qual o objectivo do instrumento, isto é, o que se pretendia avaliar. Uma vez que os docentes já tinham contactado com o YSR, foi explicitado que, uma vez realizada pelos jovens a auto-avaliação do seu comportamento, pretendia-se verificar até que ponto a sua percepção correspondiam à que outrem possui.

Os professores manifestaram alguma relutância na aceitação da tarefa, alegando, por um lado, não conhecer bem os jovens, e por outro, realçando que o contexto em que os adolescentes se encontram (Centro Educativo) condiciona o comportamento que apresentam.

Clarificou-se que deveriam responder o melhor que conseguissem, salientando-se o facto de na escala de três pontos a utilizar, o valor “0” corresponder a “Não é verdade, tanto quanto se sabe”, o que prevê desde logo a possibilidade da informação disponível não corresponder totalmente à realidade.

Uma vez esclarecidas as dúvidas quanto ao preenchimento do TRF, os professores ficaram com os questionários na sua posse e devolveram-nos ao experimentador posteriormente, pelo que não é possível indicar o tempo dispendido no seu preenchimento.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Uma vez efectuada a cotação dos instrumentos aplicados, os resultados obtidos foram compilados e inseridos numa base de dados de forma a proceder-se às análises estatísticas pertinentes para a avaliação da qualidade dos instrumentos e, além do mais, procurar responder ao problema inicialmente colocado.

*Narrativas de Vinculação para Adolescentes de Steiner, Arjomand e Waters (2003)*

A cotação das narrativas foi realizada por dois sujeitos, um perfeitamente conhecedor da origem dos respondentes e outro alheio de todo aos objectivos do estudo e às características particulares da população em estudo.

Foram contabilizados trinta e cinco conjuntos completos de seis histórias, cuja cotação resultou da média dos scores atribuídos independentemente pelos dois investigadores a cada uma das histórias.

As correlações entre as cotações efectuadas por ambos são bastante elevadas, como se apresenta na Tabela I. A existência de um acordo inter-observadores elevado constitui um argumento favorável às qualidades psicométricas do instrumento, pressupondo a existência de uma correcta definição do objecto de estudo – o script de base segura – atestando uma compreensão partilhada do fenómeno e do que dele decorre, e ainda um idêntico balanceamento entre os conteúdos a enfatizar e a relativizar.

Tabela I – Correlações entre as cotações das Narrativas dos dois investigadores

Narrativas	Correlações	X
Acne/ Acne	0.92	<b>0.86</b>
Jogo de Futebol/ Jogo de Futebol	0.88	
Problemas no Trabalho/ Problemas no Trabalho	0.70	
O Acampamento/ O Acampamento	0.89	
O Acidente/ O Acidente	0.88	
A Peça de Teatro/A Peça de Teatro	0.89	

No que respeita à fidelidade, os resultados provenientes da cotação das narrativas apontam para uma consistência interna elevada, com um coeficiente alpha de Cronbach de 0.72.

A existência de correlações significativas entre as diversas histórias constitui igualmente um argumento de suporte à consistência interna do instrumento. De facto, através do cálculo da correlação de *Pearson* foi possível constatar diversas correlações entre as narrativas, nomeadamente: A história “O Acne” (referente a um contexto de interacção jovem/mãe) correlaciona-se significativamente com a narrativa “A Peça de Teatro” (relativa a um contexto de interacção entre pares) ( $r = 0.59$ ;  $p < 0.01$ ).

A história “O Jogo de Futebol” (respeitante a um contexto de interacção jovem/pai) está significativamente correlacionada com as histórias “Problemas no Trabalho” (referente a um contexto de interacção conjugal) ( $r = 0.52$ ;  $p < 0.01$ ), “A

Peça de Teatro” ( $r = 0.48$ ;  $p < 0.01$ ) e “O Acidente” (interacção adulto/adulto) ( $r = 0.43$ ;  $p < 0.01$ ). Esta última, por sua vez, apresenta também uma correlação significativa com a narrativa “A Peça de Teatro” ( $r = 0.38$ ;  $p < 0.05$ ).

Além dos resultados das diversas narrativas se encontrarem correlacionados entre si, foi ainda possível verificar que, quando agrupadas, as pontuações obtidas nas histórias alusivas ao cenário de interacção adulto/adulto (“O Acampamento” e “O Acidente”) correlacionam-se significativamente entre si ( $r = 0.55$ ;  $p < 0.01$ ), pelo que, em análises posteriores, será considerada a média da pontuação obtida neste contexto interactivo.

A presença de correlações entre as várias histórias, independentemente dos cenários a que se referem, vai no sentido de sugerir a existência de um único script de vinculação subjacente à construção das narrativas referentes a distintos contextos de interacção (jovem/pai, jovem/mãe, amigo/amigo, adulto/adulto), funcionando como organizador do comportamento e da cognição acerca das diversas relações e interlocutores (tal como é pressuposto pela teoria subjacente à construção do instrumento).

Verificadas as características psicométricas do instrumento, analisaram-se as pontuações obtidas pelos sujeitos em cada uma das histórias, com o intuito de proceder à identificação/caracterização do script prevalente de base segura. Recorde-se que os valores apresentados resultam do acordo entre as pontuações dos dois investigadores.

Os resultados provenientes desta análise estão sistematizados na Tabela II, onde é possível constatar que, independentemente do cenário de interacção em causa na narrativa, o script de base segura é, em termos médios, inexistente, remetendo para uma vinculação de tipo inseguro, já que apenas a partir de uma cotação de nível 3 se considera a presença de conteúdos relativos a um script de base segura.

Além do mais, atendendo aos valores de desvio-padrão, constata-se alguma homogeneidade nas cotações, assumindo-se a medida de tendência central como representativa da distribuição dos resultados.

Tabela II – Pontuações médias obtidas pelos jovens nas Narrativas

<b>Cenário</b>	<b>X</b>	<b>SD</b>
O Acne	2.70	1.15
O Jogo de Futebol	2.29	1.26
Problemas no Trabalho	1.54	0.82
O Acampamento	2.76	1.04
O Acidente	2.49	0.91
A Peça de Teatro	2.60	1.19

De facto, em nenhuma narrativa foi atribuído o valor máximo de presença de script de base segura (7), tendo-se registado como score mais elevado o valor 6. Pelo contrário, o score mínimo foi mesmo o valor 1, o que aponta para a existência de histórias que são variações das sequências de acontecimentos apresentados, com interpretações muito peculiares do que está implícito nas linhas orientadoras da história, surgindo no lugar do script de base segura, outro bastante diferente (de natureza algo bizarra).

Estes resultados vão no sentido de caracterizar os padrões de relação de vinculação de jovens apontados como delinquentes (atendendo ao seu percurso de vida e dados epidemiológicos) como manifestamente inseguros.

Apresentam-se em seguida duas narrativas referentes a “A peça de teatro” que exemplificam as cotações mínimas (1) e máximas (6) obtidas neste estudo (figuras I e II, respectivamente).

Exemplo de Narrativa “A peça de teatro” sem script de base segura

A Ana e o João.... O meu amigo João e a minha amiga Ana foram fazer um casting para representar uma peça de teatro, mas a Joana não tinha jeito e não foi seleccionada. O juiz e ela estiveram a conversar e ela começou a chorar....

O meu amigo João e a minha amiga Ana foram fazer um casting para apresentar uma peça de teatro mas a Ana não foi seleccionada. Começou a chorar e com o juiz foi conversar. E combinou com o João que à tarde iam encontrar-se no átrio. Toca a campainha e é o advogado a dizer que se a Ana tivesse mais uma oportunidade se calhar conseguia.

Exemplo de Narrativa “A peça de teatro” rica em script de base segura

Um dia a Ana foi a um casting para uma peça de teatro e passado um dia ligaram-lhe a dizer que não foi seleccionada. Começou a chorar muito no átrio da escola. O João, amigo da Ana, perguntou-lhe o que lhe tinha acontecido para ela estar a chorar tanto e a Ana respondeu “Eu não fui seleccionada para o casting da peça de teatro”. Começaram a conversar muito e depois o João deu-lhe um abraço e tocou a campainha para irem para as aulas. Ela agradeceu muito terem conversado para sentir-se melhor. E ficou muito feliz.

Depois inscreveu-se noutra casting e foi seleccionada para os Morangos com Açúcar da TVI e ficou muito famosa depois de aparecer na T.V. Deu muitos autógrafos e dedicou um autógrafo para o amigo João.

*Youth Self-Report (Achenbach, 1991)*

Os questionários foram cotados manualmente de acordo com as instruções definidas pelo autor. Contabilizaram-se trinta e cinco questionários válidos, ou seja, inquéritos que foram respondidos até ao final.

A análise dos resultados provenientes do YSR comporta quatro momentos distintos:

- a) Análise da consistência interna do instrumento, através do cálculo das correlações existentes entre as diversas escalas que o compõem;
- b) Avaliação dos níveis médios obtidos pelos sujeitos na Escala de Comportamentos Sociais Globais, decorrentes dos valores obtidos nas sub-escalas de actividades, comportamentos sociais e performance académica;
- c) Análise dos níveis médios obtidos pelos participantes em cada uma das oito Escalas de Problemas e no total das Escalas de Problemas (Score Total de Problemas);
- d) Estudo dos resultados obtidos pelos jovens nos factores de Internalização e Externalização.

No que respeita à consistência interna do instrumento, os resultados apontam para a existência de correlações significativas entre as diversas escalas que compõem o YSR, constituindo um argumento favorável às suas qualidades psicométricas de medição dos vários aspectos comportamentais que pretende avaliar.

Nas Tabelas III e IV apresentam-se os coeficientes de correlação de Pearson calculados para as diversas escalas e subescalas.

Tabela III – Correlações significativas entre as sub-escalas do YSR

<b>Escalas</b>	<b>SEActiv</b>	<b>SESoci</b>	<b>SEAcad</b>	<b>ECSG</b>
SEActiv	1		$r = 0.34 *$	$r = 0.73 **$
SESoci		1		$r = 0.71 **$
SEAcad	$r = 0.39 *$		1	$r = 0.61 **$

\* Correlação significativa ao nível 0,05 (bilateral)

\*\* Correlação significativa ao nível 0.01 (bilateral)

Todas as subescalas que compõem a Escala de Comportamentos Sociais Globais apresentaram correlações de um nível de significância elevado, pelo que é possível comprovar a pertinência do agrupamento destes itens de forma a concorrer para o valor compósito de uma só escala.

Tabela IV – Correlações significativas entre as escalas e factores do YSR

Escalas	EI	EPS	EAD	EPS'	EPP	EPA	ECD	ECA	FInter	FExter	STP
EI	1										
EPS	$r=0.60$ **	1									
EAD	$r=0.65$ **	$r=0.52$ **	1								
EPS'	$r=0.53$ **		$r=0.53$ **	1							
EPP	$r=0.59$ **	$r=0.47$ **	$r=0.59$ **	$r=0.37$ *	1						
EPA	$r=0.38$ *	$r=0.37$ *	$r=0.62$ **	$r=0.68$ **	$r=0.36$ *	1					
ECD	$r=0.56$ **	$r=0.37$ *	$r=0.47$ **	$r=0.47$ **		$r=0.43$ **	1				
ECA	$r=0.48$ **	$r=0.38$ *	$r=0.65$ **	$r=0.72$ **	$r=0.36$ *	$r=0.65$ **	$r=0.45$ **	1			
FInter	$r=0.84$ **	$r=0.83$ **	$r=0.88$ **	$r=0.54$ **	$r=0.64$ **	$r=0.57$ **	$r=0.55$ **	$r=0.61$ **	1		
FExter	$r=0.59$ **	$r=0.44$ **	$r=0.68$ **	$r=0.73$ **	$r=0.38$ *	$r=0.66$ **	$r=0.75$ **	$r=0.93$ **	$r=0.68$ **	1	
STP	$r=0.75$ **	$r=0.65$ **	$r=0.84$ **	$r=0.74$ **	$r=0.61$ **	$r=0.74$ **	$r=0.69$ **	$r=0.85$ **	$r=0.90$ **	$r=0.92$ **	1

\* Correlação significativa ao nível 0,05 (bilateral)

\*\* Correlação significativa ao nível 0.01 (bilateral)

Constatou-se a existência de correlações significativas entre todas as escalas, com excepção entre as Escalas de Problemas Somáticos (EPS) e Problemas Sociais (EPS') e entre as Escalas de Problemas de Pensamento (EPP) e de Comportamento Delinquente (ECD).

A inexistência de uma relação desta natureza parece apontar para uma independência dos factores e mecanismos em causa em cada uma das escalas, ou seja, a existência de problemas ao nível somática está relacionada com a manifestação de dificuldades sociais (e vice-versa), assim como a presença de problemas de pensamento não implica condutas de ordem delincente.

Os resultados obtidos revelam-se como um argumento favorável à validade de resposta ao instrumento, uma vez que os sujeitos terão respondido de forma concordante aos diversos itens destinados a avaliar dimensões semelhantes do comportamento, como é exemplo a correlação entre os resultados obtidos na Escala de Problemas Sociais e na de Comportamentos Agressivos ( $r = 0.72$ ;  $p < 0.001$ ).

Tabela V – Resultados médios obtidos na Escala de Comportamentos Sociais Globais do YSR

<b>Escalas</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>X</b>	<b>SD</b>
SEActiv	0.5	7.2	4.5	1.6
SESoci	3.3	8.7	5.5	1.8
SEAcad	0	2.8	1.8	0.9
ECSG	4.8	18.8	11.8	3.0

Os resultados obtidos pelos jovens na Escala de Comportamentos Sociais Globais (ver Tabela V) encontram-se na zona limítrofe entre a registada na população correspondente à normalidade e a referente à patologia (população clínica), pelo que, atendendo à população em estudo e ao que seria de esperar, estes são valores bastante elevados.

Tabela VI – Resultados médios obtidos nas Escalas de Problemas do YSR

<b>Escalas</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>X</b>	<b>SD</b>
EI	0	10	4.6	2.6
EPS	0	15	3.2	3.6
EAD	2	19	8.1	4.4
EPS'	0	8	3.9	2.1
EPP	0	10	3.2	2.6
EPA	0	12	5.6	3.0
ECD	0	12	6.3	3.8
ECA	2	30	10.9	6.6
STP	12	123	52.3	24.2

No que respeita à cotação média obtida pelos sujeitos nas diferentes escalas (ver Tabela VI), constata-se que em todas elas os valores se encontram no nível considerado normal, o que significa que, na sua percepção subjectiva, os jovens inquiridos não referem problemáticas de qualquer tipo, interno ou externo, no que concerne ao seu comportamento.

O Score Total de Problemas encontra-se no limite entre o considerado normal e patológico (população clínica). Recorde-se, contudo, que os respondentes cumpriam medidas tutelares educativas decorrentes de condutas agressivas e/ou delinquentes mas, apesar disso, os valores médios registados na Escala de Comportamento Delincente são bastante baixos. Oportunamente procurar-se-ão explicar os factores que poderão ter condicionado esta discrepância.

Tabela VII – Resultados médios obtidos nos factores de Internalização e Externalização do YSR

<b>Factores</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>X</b>	<b>SD</b>
Internalização	3	42	15.5	8.5
Externalização	2	38	17.2	9.0

Também os scores obtidos nos factores de Internalização e Externalização (ver Tabela VII) se encontram dentro dos valores correspondentes à normalidade, uma vez que estes scores decorrem dos resultados registados nas diferentes escalas que concorrem para o seu cálculo.

*Teacher Report Form (Achenbach, 1991)*

Os questionários preenchidos pelos professores dos jovens em questão foram cotados manualmente, de acordo com as instruções preconizadas pelo autor do instrumento. Contabilizaram-se trinta questionários válidos, ou seja, preenchidos na íntegra.

A análise dos resultados provenientes deste instrumento integra quatro momentos, a saber:

- a) Análise da consistência interna do instrumento, através do cálculo das correlações existentes entre as diversas escalas que o compõem;
- b) Avaliação dos níveis médios atribuídos aos sujeitos no que respeita à sua performance académica e funcionamento adaptativo;
- c) Análise dos níveis médios atribuídos aos participantes em cada uma das oito Escalas de Problemas e no total das Escalas de Problemas (Score Total de Problemas);

d) Estudo dos resultados imputados aos jovens nos factores de Internalização e Externalização.

No que respeita à consistência interna do instrumento, os resultados apontam para a existência de correlações significativas entre as diversas escalas que compõem o TRF, o que constitui um argumento favorável às suas qualidades psicométricas de avaliação dos vários aspectos comportamentais que pretende medir.

Nas Tabelas VIII e IX apresentam-se os coeficientes de correlação de Pearson calculados para as diversas escalas e subescalas.

Tabela VIII – Correlações significativas entre as subescalas do TRF

		Funcionamento Adaptativo				
Escalas	PerfAcad	EsfTrab	CompAdeq	Aprend	Felicidade	SOMA
PerfAcad	1					
EsfTrab	$r=0.73^{**}$	1				
CompAdeq	$r=0.47^{*}$	$r=0.63^{**}$	1			
Aprend	$r=0.67^{**}$	$r=0.87^{**}$	$r=0.72^{**}$	1		
Felicidade	$r=0.43^{*}$	$r=0.56^{**}$	$r=0.50^{**}$	$r=0.70^{**}$	1	
SOMA	$r=0.65^{**}$	$r=0.90^{**}$	$r=0.85^{**}$	$r=0.96^{**}$	$r=0.78^{**}$	1

\* Correlação significativa ao nível 0,05 (bilateral)

\*\* Correlação significativa ao nível 0.01 (bilateral)

Atendendo aos resultados aqui apresentados, a Escala de Problemas Somáticos (EPS) surge como marcadamente apartada das restantes, apenas se correlacionando significativamente com o factor de Internalização (FInter), o que poderá ser

entendido como uma indicação não de problemas somáticos, mas antes psicossomáticos. Uma outra questão a salientar prende-se com a correlação quase perfeita ( $r = 0.99$ ;  $p < 0.001$ ) entre os resultados da Escala de Comportamentos Agressivos (ECA) e o Factor de Externalização (FExter).

Tabela IX – Correlações significativas entre as escalas e factores do TRF

Escalas/ Factores	EI	EPS	EAD	EPS'	EPP	EPA	ECD	ECA	FInter	FExter	STP
EI	1										
EPS		1									
EAD	$r=0.81$ **		1								
EPS'	$r=0.77$ **		$r=0.83$ **	1							
EPP			$r=0.45$ *	$r=0.47$ **	1						
EPA	$r=0.56$ **		$r=0.62$ **	$r=0.60$ **	$r=0.46$ **	1					
ECD	$r=0.41$ *		$r=0.67$ **	$r=0.49$ **	$r=0.61$ **	$r=0.76$ **	1				
ECA			$r=0.55$ **	$r=0.44$ *	$r=0.58$ **	$r=0.76$ **	$r=0.89$ **	1			
FInter	$r=0.88$ **	$r=0.42$ *	$r=0.97$ **	$r=0.86$ **	$r=0.43$ *	$r=0.59$ **	$r=0.560$ **	$r=0.48$ **	1		
FExter			$r=0.59$ **	$r=0.46$ *	$r=0.60$ **	$r=0.77$ **	$r=0.93$ **	$r=0.99$ **	$r=0.52$ **	1	
STP	$r=0.59$ **		$r=0.80$ **	$r=0.72$ **	$r=0.66$ **	$r=0.88$ **	$r=0.91$ **	$r=0.91$ **	$r=0.76$ **	$r=0.93$ **	1

\* Correlação significativa ao nível 0,05 (bilateral)

\*\* Correlação significativa ao nível 0,01 (bilateral)

No preenchimento do TRF era solicitado aos professores que avaliassem os jovens nas áreas referidas no instrumento, sendo umas observáveis através do contacto directo com os sujeitos e, por isso, de mais fácil conhecimento, mas também em áreas relacionadas com os sentimentos e vivências dos jovens sobre as quais não é possível ter um conhecimento real, mas antes fazer inferências partindo de indícios observáveis. Face a este tipo de dificuldades, a veracidade das respostas dos professores era salvaguardada através da escolha da opção 0 – não é verdade (tanto quanto se sabe).

Tabela X – Resultados médios obtidos nas Escalas de Performance Académica e Funcionamento Adaptativo do TRF

<b>Escalas</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>X</b>	<b>SD</b>
PerfAcad	1	3.7	2.5	0.9
EsfTrab	1	7	3.2	1.5
CompAdeq	1	7	3.5	1.5
Aprend	1	7	3.2	1.4
Felicidade	1	6	3	1.3
<b>SOMA</b>	<b>4</b>	<b>27</b>	<b>12.8</b>	<b>5.1</b>

Os resultados presentes na Tabela X dizem respeito a conteúdos que mais facilmente são observáveis em contexto de sala de aula, pelo que, provavelmente, corresponderão a uma leitura mais fidedigna da realidade. Considerando os valores-padrão referidos no manual do TRF, os scores médios da Performance Académica encontram-se no extremo inferior do intervalo de valores correspondentes à normalidade para esta faixa etária.

Contudo, em termos de Funcionamento Adaptativo, a classificação efectuada pelos docentes corresponde, em termos médios, à observada na população clínica, pelo que pode dizer-se que, a média dos jovens sobre os quais os professores efectuaram esta avaliação, manifesta níveis baixos de funcionamento adaptativo.

Nas Escalas de Problemas a avaliação dos docentes (ver tabela XI) não levanta grandes problemas, já que as médias obtidas nas diversas áreas recaem dentro da zona de normalidade. Contudo, salientam-se dois aspectos distintos: a) A escolha da opção 0 acarreta indistintamente o desconhecimento da presença ou ausência do referido comportamento/sintoma mas também a sua inexistência; b) em todas as escalas os valores de desvio-padrão são bastante elevados, o que é corroborado pela amplitude do intervalo de cotação, existindo uma grande dispersão entre os valores mínimos e máximos registados.

Tabela XI – Resultados médios obtidos nas Escalas de Problemas do TRF

<b>Escalas</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>X</b>	<b>SD</b>
EI	0	10	4.1	3.3
EPS	0	9	0.7	1.7
EAD	0	22	8.3	6.3
EPS'	0	13	4.1	3.7
EPP	0	7	1.0	1.5
EPA	0	28	13.1	9.0
ECD	0	12	3.3	3.5
ECA	0	46	13.4	13.2
STP	0	126	34.2	36.2

Tabela XII – Resultados médios obtidos nos factores de Internalização e Externalização do TRF

<b>Factores</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>X</b>	<b>SD</b>
Internalização	0	28	12.5	9.2
Externalização	0	58	16.7	16.5

Também os resultados respeitantes aos problemas de internalização e externalização (ver Tabela XII) são bastante díspares, flutuando ao longo de um intervalo com uma larga amplitude. Por esta mesma razão, também os desvios-padrão à medida de tendência central são elevados.

Contudo, os valores médios de ambos os factores figuram no intervalo correspondente aos valores referência obtidos por uma população clínica, pelo que é possível constatar, apesar das salvaguardas referidas, que, segundo a apreciação dos professores, os jovens em análise apresentam perturbações a estes níveis.

#### *A Relação entre o Script de Base Segura e a Presença de Comportamentos de Risco*

A presença de um script de base segura traduz-se, como foi já sobejamente referido, numa cotação elevada nas Narrativas de Vinculação, independentemente do cenário interactivo a que dizem respeito. Quanto à existência de problemáticas comportamentais (quer de ordem interna, quer externa), a sua tradução no Youth Self Report e no Teacher Report Form é de natureza distinta consoante a escala em causa.

Nas Escalas de Problemas, assim como no cálculo dos factores de internalização e externalização, valores elevados correspondem a um maior índice de problemas, enquanto nas Escalas de Comportamentos Sociais Globais, Performance Académica e Funcionamento Adaptativo, valores elevados traduzem-se em níveis reduzidos de problemáticas.

Com o intuito de verificar a existência de relações positivamente significativas entre a presença de um script de base segura e a inexistência/minimização de comportamentos de risco, correlacionaram-se, através do coeficiente de correlação de Pearson, os resultados obtidos pelos jovens nas Narrativas de Vinculação e nos questionários de auto-percepção (YSR) e hetero-avaliação (TRF).

No que respeita aos resultados do YSR, apenas se constatou a existência de uma correlação significativa entre a Subescala de Actividades e o score do script de base segura no cenário de interacção adulto/adulto (cuja pontuação resultou, como referido anteriormente, da média das histórias “O Acidente” e “O Acampamento da Joana e do Pedro”, dada a forte correlação existente entre ambas -  $r = 0.42$ ;  $p < 0.05$ ). Este resultado sugere que, quanto melhor e mais presente o script de base segura neste cenário, melhores os níveis de participação dos jovens em actividades de ordem social.

Tabela XIII – Correlações significativas entre as Narrativas de Vinculação e as Subescalas/Escalas/Factores do TRF

Escalas	Acne	Jogo de Futebol	Acidente/ Acampamento
Aprend		$r=0.43$ *	
Felicidade		$r=0.47$ *	
EI			$r= -0.44$ *
ECA	$r= -0.56$ **		
FExter	$r= -0.53$ *		

\* Correlação significativa ao nível 0,05 (bilateral)

\*\* Correlação significativa ao nível 0.01 (bilateral)

Na avaliação realizada pelos professores através do TRF, verificaram-se correlações significativas entre vários elementos (ver Tabela XIII). Assim, segundo os resultados, quanto mais elevado o score de base segura no contexto de interacção jovem/mãe, menores os níveis obtidos na Escala de Comportamentos Agressivos e no Factor de Externalização.

Identicamente, a correlação registada entre as narrativas do cenário de interacção adulto/adulto e a Escala de Isolamento é do tipo inverso, sugerindo níveis mais elevados de isolamento quando o script de base segura está ausente.

Também na história “O Jogo do Futebol” (cenário jovem/pai) foram constatadas correlações significativas, mas de natureza positiva, ou seja, quanto melhor a cotação do script de base segura, melhores os resultados nas subescalas de aprendizagem e felicidade.

## DISCUSSÃO

Um dos grandes objectivos da presente investigação prendia-se com o estudo do estilo de vinculação prevalente nos jovens em situação de cumprimento de uma medida tutelar educativa, ou seja, em jovens que, dado o seu comportamento, incorreram na prática de actos tipificados como crimes, podendo por isso ser considerados jovens com comportamento delinvente.

Paralelamente, através da utilização dos questionários Youth Self Report e Teacher Report Form, ambos de Achenbach (1991), procurou-se caracterizar a natureza do risco associado aos comportamentos dos jovens e identificar a essência das problemáticas manifestadas (predominância de dificuldades ao nível interno ou externo).

Por outro lado, pretendeu-se ainda averiguar a eficiência e as qualidades psicométricas do instrumento Narrativas de Vinculação para adolescentes introduzido por Steiner, Arjomand, e Waters (2003) na população portuguesa, assim como testar a hipótese da existência de um único script de base segura subjacente à construção de histórias referentes a distintos contextos e interlocutores de interacção.

As condutas delinquentes juvenis têm sido alvo de numerosos estudos, abordando vértices múltiplos de um mesmo fenómeno. Assim, têm vindo a ser estabelecidas relações/associações entre diversos factores e a manifestação de comportamentos delinquentes. O objectivo não tem sido o de identificar a causa do aparecimento da delinquência, já que é amplamente aceite que este é um facto que assume diversos contornos, sendo multiplamente influenciado.

Procuram-se então apontar factores que, consoante os seus padrões, podem constituir-se como de risco ou de protecção, sendo que a exposição a múltiplos factores de risco potenciará a manifestação do problema.

Os estudos empíricos têm identificado factores/predisposições de várias ordens, nomeadamente de cariz sociológico, biológico, familiar e individual. Ao nível familiar, um dos aspectos que mais largamente tem sido conotado com o desenvolvimento de comportamentos delinquentes é o estilo educativo/parental, principalmente aquele que se caracteriza por uma demissão das competências parentais de supervisão, acompanhamento e controlo, ou seja, o estilo demitido (Baumrind, 1991).

No extremo oposto encontra-se o estilo democrático, tido como o mais vantajoso em termos relacionais e comportamentais, o qual se caracteriza por explicitação e negociação das regras de funcionamento familiar, respeito mútuo, empatia e um estilo comunicacional que chama os elementos da família a verbalizarem acerca das situações quotidianas. Ora, esta é precisamente a descrição de uma relação marcada pela segurança da vinculação.

Os laços afectivos nos quais se baseia a vinculação são especialmente salientes em momentos de stress e mudança, como é o da adolescência, já que este é o período em que os problemas de comportamento (quer de internalização, quer de externalização) aumentam a sua prevalência (Moffitt, 1993).

A organização da vinculação tem sido relacionada com uma série de domínios do funcionamento psicossocial na infância (e.g. Dozier *et al.*, 2001) e, posteriormente, na adolescência (e.g. Allen *et al.*, 1998), tanto por reflectir aspectos centrais da forma como os jovens processam os afectos nas suas relações, como por estar associada às qualidades da relação com os pais.

Na base desta perspectiva está, obrigatoriamente, o entendimento da vinculação enquanto um fenómeno transversal ao ciclo de vida, marcado por uma tendência para a continuidade entre gerações (e.g. Ijzendoorn, 1995a; Tini *et al.*, 2003), em que a noção de modelo interno dinâmico desempenha um papel preponderante, assumindo-se que a criança desenvolve precocemente um script de estilo interactivo que guiará/condicionará as suas relações subseqüentes (Bowlby, 1982).

Os resultados obtidos no presente estudo constituem-se como um argumento fortemente favorável ao entendimento da vinculação enquanto fenómeno preponderante no aparecimento, manutenção e regressão do comportamento desviante. Nos sujeitos em estudo, a cotação média obtida em todos os cenários de interacção das Narrativas de vinculação foi inferior ao valor 3, nível a partir do qual se considera a presença de indícios de um script de base segura. Além do mais, as cotações obtidas indiciam a presença de scripts relacionais marcados por alguns conteúdos bizarros, em que o tema sugerido pelo conjunto de palavras é completamente colocado de lado e substituído por outro, que vai de encontro às preocupações do sujeito.

Tome-se como exemplo a seguinte narrativa produzida no âmbito do cenário pai/mãe – “Problemas no trabalho”:

Eu vi a minha mãe e o meu pai a conversarem muito preocupados por causa do despedimento do trabalho. E depois do jantar chamei a minha mãe e disse “Olha, como já tenho 17 anos posso arranjar um emprego”, e a minha mãe ficou na incerteza com a decisão sobre a opção que eu lhe propus. Ela estava triste e veio falar comigo a sorrir e disse: “Olha, só por causa de tu teres 17 anos não importa, não gosto de te ver fazer esforços e vou tentar encontrar trabalho”. E a minha mãe no outro dia veio ter comigo e disse: “Olha este dinheiro todo!” E o meu pai disse: “Ganhei no Euromilhões, estamos ricos!” Eu disse: “Olha, nem o dinheiro traz a felicidade”, e ela disse: “Eu e o teu pai vamos poupar muito dinheiro”, e eles pouparam dinheiro. E viveram assim mais ou menos felizes.

Esta é uma história claramente sujeita a uma cotação com o valor 1, em que o script de base segura foi substituído por outro bastante diferente, já que no lugar de uma vinculação recíproca entre os cônjuges, em que um funciona como base segura do outro mediante as necessidades circunstanciais (Allen & Land, 1999), nesta história é um terceiro elemento (neste caso o filho) que chama a si a responsabilidade de funcionar como base segura dos progenitores, invertendo a lógica dos papéis.

Quando comparados com resultados provenientes de estudos semelhantes, os valores médios obtidos para a consistência de um script de base segura são bastante inferiores. Tomando como exemplo o estudo recentemente realizado por Dykas, Woodhouse, Cassidy, e Waters (2006) com um grupo amostral sem qualquer factor específico de risco associado, constatam-se enormes diferenças.

De facto, estes autores obtiveram resultados médios na narrativa “O corte de cabelo” (que remete para um cenário de interacção jovem/mãe, tal como a narrativa “O acne”) de 4.30 (SD = 1.40), contrastando com a média de 2.70 (SD = 1.15) obtida no presente estudo; na história análoga a “O jogo de futebol” uma cotação média de 3.99 (SD = 1.46), ao passo que os sujeitos da actual avaliação registaram 2.29 (SD = 1.26); na narrativa “O acampamento” uma média de 3.36 (SD = 0.91), contra um score médio de 2.76 (SD = 1.04) nestes jovens; e na história “O acidente” o score médio foi 3.76 (SD = 1.32), enquanto no presente grupo amostral foi de 2.49 (SD = 0.91).

Têm-se, então, jovens que se encontram privados da liberdade numa óptica de “educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade” (Lei Tutelar Educativa, Título II, Capítulo I, art. 2º, nº 1), mas que pautam as suas relações por sentimentos de falta de confiança, hostilidade, ocasionalidade, inconsistência e inconstância.

Os resultados aqui referidos vão de encontro aos referidos por vários estudos, os quais têm apontado para uma relação entre insegurança e problemas de cariz interno (essencialmente depressão) e externo (agressão e delinquência) (e.g. Allen *et al.*, 1998).

Ainda no que respeita às Narrativas de vinculação, os resultados obtidos permitiram confirmar a consistência interna do instrumento, uma vez que foram encontradas correlações entre as pontuações das diversas histórias referentes a diferentes cenários de interacção.

Posto isto, tal como referido por Waters e Rodrigues (2001) para as histórias dos adultos e por Steiner, Arjomand, e Waters (2003) e Elliott, Tini, Fettes, e Saunders (2003) para as dos adolescentes, os presentes resultados apontam para a existência de um único script de base segura subjacente à construção de diferentes tipos de narrativas (eu/mãe, eu/pai, pai/mãe, amigo/amigo, adulto/adulto). Do mesmo modo, os dados coadunam-se com a consistência e universalidade do script de base segura verificadas por Rodrigues *et al.* (2003) e Dykas *et al.* (2006).

No entanto, contrariamente ao constatado por Dykas *et al.* (2006), não se verificaram correlações significativas entre os resultados obtidos nas histórias relativas a um cenário de interacção jovem/mãe e os registados nas referentes a um contexto relacional jovem/pai. Estes resultados podem dever-se a variáveis familiares de risco que normalmente se associam também à delinquência, nomeadamente a proveniência de contextos socioeconómicos desfavoráveis marcados pela prevalência de famílias monoparentais, em que mais frequentemente o pai é a figura ausente, muitas vezes devido a condutas anti-sociais e delinquentes (Farrington, 2004).

Uma vez mais, salienta-se que esta não é uma relação linear, e muito menos de natureza causal, mas antes uma característica que tende a desencadear uma série de acontecimentos que, cumulativamente, contribuem para ao desenvolvimento do comportamento delinvente. A monoparentalidade, associada a contextos sociais desfavorecidos, implica usualmente o aumento dos níveis de stress da família, aliados a dificuldades de nível económico (uma vez que a regulação do poder paternal e o estabelecimento do valor de uma pensão de alimentos não são geralmente efectuados).

Além do mais, a ausência de uma das figuras parentais implica recorrentemente uma menor disponibilidade da figura presente, resultando numa menor supervisão das crianças/jovens, enfraquecimento da eficácia da comunicação, potencial envolvimento com pares desviantes e afastamento entre a criança/jovem e a sua figura de suporte.

As potenciais consequências inerentes a uma família monoparental nas condições supramencionadas, têm vindo a ser estudadas no que respeita à sua relação com a delinquência, tendo vindo a verificar-se algumas conclusões de associações positivas.

Flannery e colaboradores (1999, cit. por Matherne & Thomas, 2001) constataram que os adolescentes sem supervisão parental nos períodos extra-escolares tendem a apresentar maior incidência de actos delinquentes. Clark e Shields (1997) correlacionaram positiva e significativamente o nível de comunicação familiar com o comportamento delinvente nos jovens. Por sua vez, o estilo comunicacional constitui um aspecto central no desenvolvimento de uma relação de vinculação segura entre a criança/jovem e os cuidadores (Bowlby, 1982).

No que concerne à associação a pares desviantes, diversos estudos têm relacionado este fenómeno com a manifestação de comportamentos delinquentes nos adolescentes (e.g. Claes *et al.*, 2005)), sendo a influência nefasta destes amigos, mediada pela relação de segurança com as figuras parentais (McElhaney *et al.*, 2006).

A confirmar-se a prevalência de estruturas familiares não tradicionais, é possível contextualizar o facto de os valores médios referentes às histórias sobre contextos relacionais pai/mãe serem os mais baixos de todos os cenários, logo seguidos pelo cenário jovem/pai. Poderá então especular-se que, provavelmente, estes jovens serão maioritariamente oriundos de famílias em que não existe uma figura paterna e, conseqüentemente, também não existirá sequer lugar a um cenário interactivo pai/mãe que possa suscitar a construção, actualização e generalização de um script relacional (muito menos de base segura).

O facto de existirem correlações significativas entre os scores de script de base segura quando os interlocutores são pares, figuras parentais ou outros adultos não significativos, constitui um argumento sustentado da existência e generalização do modelo relacional. Chama-se contudo a atenção para, no caso dos resultados aqui

em análise, este modelo ser pautado por insegurança, independentemente dos interlocutores e cenários interactivos.

Atendendo aos dados epidemiológicos presentes na caracterização dos participantes no que respeita ao seu percurso de vida, constata-se que, relativamente ao tipo de crime, 66.7% dos jovens cometeram crimes contra a propriedade, 19% crimes contra a integridade física, 7% crimes contra a liberdade sexual, 4.8% crimes contra a ordem e tranquilidade públicas e 2.5% crimes contra a honra. Verifica-se ainda que o tempo médio de duração da medida aplicada era de 19.7 meses (com um desvio-padrão de 5.33 meses).

Considerando que: a) A totalidade dos jovens respondentes cometeu actos contrários ao direito, maioritariamente relacionados com a violência física (contra pessoas e bens), ou seja, associados a dificuldades de auto-controlo, agressividade e externalização de comportamentos; e que b) a média da pena aplicada é de 19.7 meses (quando o máximo permitido por lei é de 24 meses), os resultados obtidos pelos jovens no Youth Self Report não parecem traduzir fielmente a realidade.

De facto, não era esperado que os scores obtidos nas diversas escalas de problemas estivessem dentro dos associados à população considerada normal, mas antes níveis elevados de agressividade, delinquência e problemas sociais (e consequentemente factor de externalização) associados aos crimes cometidos; e também níveis elevados no isolamento e problemas do pensamento (derivados da institucionalização) e, consequentemente, no factor de internalização.

A presença de resultados aparentemente paradoxais poderá ter sido devida a dificuldades de literacia que condicionam a correcta leitura/interpretação das afirmações face às quais se solicitou que os jovens se posicionassem. A questão da desejabilidade social, segundo se julga, não terá desempenhado aqui um papel importante, já que diversos sujeitos, na presença dos restantes jovens, desistiram de participar no estudo e recusaram-se a preencher o questionário, sem qualquer preocupação com o que os colegas, o professor e o investigador, pudessem julgar da sua atitude.

Por outro lado, salienta-se o facto de, nas instruções de resposta aos 112 itens, ser pedido ao sujeito que se posicione face às afirmações tendo em conta o seu comportamento agora ou nos últimos seis meses. Ora, atendendo a que o tempo médio de internamento à data de resposta aos questionários era de 11.9 meses, parece lógico que os jovens tenham respondido feito referência ao seu comportamento já em cumprimento de medida no Centro Educativo. A instrução presente no questionário constitui assim uma falha do presente estudo, já que deveria reportar ao comportamento típico do sujeito prévio ao internamento.

De facto, esperava encontrar-se uma prevalência, no que a comportamentos de risco diz respeito, superior à verificada, uma vez que múltiplos estudos apontam para a existência de psicopatologia de índole diversa, como é o caso das perturbações da personalidade (Tyrode & Bourcet, 2002) e do comportamento (Robins, 1966, cit. por Born, 2005), em jovens com comportamento delincente.

Num estudo realizado em contexto prisional junto de jovens delinquentes, Retz e os seus colaboradores (2004) avaliaram a presença da perturbação de défice de atenção e hiperactividade (ADHD), assim como os restantes comportamentos de risco considerados no presente estudo, uma vez que o Youth Self Report foi também o instrumento utilizado.

Estes autores constataram uma incidência de 21% daquela perturbação, tendo verificado que a manifestação desta problemática era acompanhada por problemas de internalização no YSR, ou seja, scores elevados de sentimentos de ansiedade, depressão, isolamento e problemas somáticos; mas também por problemas de externalização, concretizados em valores elevados nas escalas de comportamento agressivo e delincente.

Nos resultados verificados com o presente grupo de sujeitos, não foi verificada qualquer sintomatologia, quer de carácter interno, quer externo, contrariando assim a literatura existente. Não é crível que este seja um grupo com características especiais, distintas das dos outros jovens detidos com comportamento delincente,

pelo que os resultados poderão ser justificados apenas recorrendo a imprecisões do instrumento, nomeadamente a instrução, e da resposta dos sujeitos.

No que concerne à avaliação realizada pelos professores, também aqui os níveis de delinquência, agressividade e problemas sociais foram considerados reduzidos. Este facto pode dever-se ao fraco conhecimento dos professores acerca dos jovens, já que embora o tempo médio de início de contacto com o jovem fosse de aproximadamente 11 meses, a amplitude deste intervalo era bastante elevada, variando entre os 3 e os 24 meses. Além do mais, o tempo semanal que os professores passam com cada aluno é de cerca de 2 horas.

Além do mais, convém referir que a selecção do valor 0 na escala de resposta corresponde tanto à inexistência do comportamento como ao desconhecimento da resposta, pelo que se julga que o facto de os resultados se encontrarem dentro da normalidade terá origem mais no desconhecimento do comportamento do sujeito do que no seu ajustamento.

Uma outra questão que ressaltou da análise dos dados dos professores prende-se com o valor médio atribuído à performance académica, o qual, apesar de se encontrar no extremo inferior, está ainda dentro dos valores do intervalo considerados normais. Contudo, sabe-se que 45% dos jovens está num nível de escolaridade inferior ao 3º ciclo e que 45% se encontra a frequentar o 3º ciclo, quando a idade média dos jovens é de 15.7 anos. Num percurso escolar normal, os jovens com 16 anos deverão estar a iniciar o 11º ano do ensino secundário.

Assim, considerando a caracterização escolar dos jovens, não é possível referir que o seu percurso se assemelhe ao da normalidade, pelo que os resultados apontados pelos professores terão de ter sido influenciados por outras variáveis, como por exemplo as baixas expectativas que possuem face a estes alunos, o que se traduz num reduzido nível de exigência, ou ainda o facto da norma de comparação poder estar a ser o aproveitamento de outros alunos do Centro Educativo, com um desempenho francamente mau, pelo que qualquer resultado mais positivo é involuntariamente empolado.

Com o intuito de associar o fenómeno da delinquência à inexistência de um script de base segura, correlacionaram-se os resultados provenientes das Narrativas de Vinculação com os do Youth Self Report e do Teacher Report Form, procurando estabelecer correlações significativas entre eles. No que concerne ao YSR, apenas se constatou a existência de uma correlação significativa entre a Subescala de Actividades e o score do script de base segura no cenário de interacção adulto/adulto (cuja pontuação resultou, como referido anteriormente, da média das histórias “O Acidente” e “O Acampamento da Joana e do Pedro”, dada a forte correlação existente entre ambas -  $r = 0.42$ ;  $p < 0.05$ ). Este resultado sugere que, quanto melhor e mais presente o script de base segura neste cenário, melhores os níveis de participação dos jovens em actividades de ordem social.

Estes resultados estão de acordo com os normalmente encontrados na literatura, já que, quanto melhor vinculado às figuras parentais, maior a disponibilidade mental e a independência para, por um lado, afastar-se dos progenitores mantendo os laços emocionais e, por outro, possuir as competências sociais para interagir e relacionar-se com os demais, sejam eles pares, adultos ou crianças.

Os resultados estão, assim, de acordo com os obtidos por Allen e colaboradores (1994), que referem que a procura de autonomia característica da adolescência é melhor sucedida quando suportada por uma figura de retaguarda, e com todos os outros que relacionam a vinculação com o desenvolvimento/ajustamento psicossocial posterior dos jovens, uma vez que a participação em actividades/instituições de ordem social é parte integrante deste processo (e.g. Allen *et al.*, 1998; Thompson, 1999; Elgar *et al.*, 2003a,b).

No que concerne às escalas do TRF, constatou-se a existência de correlações significativas entre os resultados obtidos em algumas delas e os registados em determinadas Narrativas. A existência de uma correlação inversa significativa entre o score obtido na história respeitante ao cenário de interacção jovem/mãe (“O acne”) e as cotações da Escala de Agressividade ( $r = -0.56$ ;  $p < 0.01$ ) e do factor de Externalização ( $r = -0.53$ ;  $p < 0.05$ ), sustenta a hipótese de que, quanto mais intensa

a presença de um script de base segura, menor a incidência de comportamentos agressivos e problemas ao nível da externalização.

Um script relacional marcado pela insegurança implica uma postura de desconfiança face à disponibilidade do outro, bem como às suas intenções e consistência comportamental em contextos e momentos distintos. Tais suspeições conduzem a um estado de tensão interna, de difícil controlo, que facilmente despoleta os mecanismos de passagem ao acto nas suas várias finalidades de busca de acção, apropriação, agressão e domínio (Cusson, 1998).

Também na história “O Jogo do Futebol” (cenário de interacção jovem/pai) foram constatadas correlações significativas com os scores das Subescalas de Aprendizagem ( $r = 0.43$ ;  $p < 0.05$ ) e de Felicidade ( $r = 0.47$ ;  $p < 0.05$ ). Os resultados apontam então para o facto de quanto mais presente o script de base segura, melhores as competências dos jovens no que respeita à aprendizagem, e maiores os níveis de felicidade. Recorde-se que a presença de um humor descontraído e despreocupado, ou seja, a felicidade, contribui para o desempenho académico.

Confirma-se assim a relação entre a vinculação e um dos aspectos centrais do desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens – adaptação e sucesso escolares (Cooper, Shaver, & Collins, 1998; Wong, Wiest & Cusick, 2002). Por sua vez, a motivação para as questões escolares e o sucesso académico constituem factores comprovadamente protectores da aquisição de comportamentos delinquentes (Brunelle, Cousineau, & Brochu, 2002), tornando o estilo de vinculação segura um factor de protecção contra os comportamentos desviantes, quer directamente (diminuindo os comportamentos agressivos), quer mediante o envolvimento e sucesso académicos.

Constatou-se ainda a existência de uma correlação inversa significativa entre a presença do script de base segura nas histórias referentes ao cenário adulto/adulto e a Escala de Isolamento do TRF ( $r = -0.44$ ;  $p < 0.05$ ), sugerindo que a presença de um script de base segura de qualidade diminui os níveis de isolamento. Expectativas positivas face aos outros (e a si próprio) promovem o empenho e a motivação para

iniciar e manter contactos sociais, bem como para diminuir a incidência de problemáticas ao nível da internalização (Marcus & Betzer, 1996; Allen *et al.*, 1998; Elgar *et al.*, 2003a,b).

Não obstante a inexistência de resultados problemáticos no que diz respeito às Escalas de Problemas do YSR e do TRF, assim como aos factores de Internalização e Externalização de ambos os instrumentos, se o facto de os jovens estarem a cumprir uma medida tutelar educativa por manifestação de comportamentos desajustados for considerado critério de delinquência, é possível associar a delinquência à presença de uma organização de vinculação insegura, já que, em termos médios, os vários cenários de interacção referidos nas Narrativas obtiveram cotações que revelam a inexistência de um script de base segura.

Aliadas à associação entre delinquência e vinculação insegura, as correlações verificadas entre algumas das Escalas de Problemas, inerentes ao risco de delinquência, do YSR e TRF e a segurança na relação constituem igualmente um elemento de suporte da importância do modelo interno dinâmico relacional e o ajustamento e desenvolvimento psicossociais posteriores, assumindo-se o estilo de vinculação como um factor a considerar no desenvolvimento do comportamento delinvente, constituindo-se como um factor de protecção quando se caracteriza por segurança, e um factor de risco quando pautada por insegurança.

Desde o início a delinquência juvenil tem vindo a ser referida enquanto um fenómeno polimorfo e multicausal, admitindo diversas formas e sendo influenciado por vários factores, partindo das próprias características do momento de desenvolvimento (a adolescência), passando pelos contributos do contexto social, dinâmica familiar e constrangimentos biológicos, e terminando nas especificidades individuais de cada sujeito. Por isso mesmo, também a intervenção junto de delinquentes juvenis com vista à sua reabilitação constitui um processo complicado e de difícil resolução.

A intervenção na delinquência, juvenil e não só, tem vindo a ser recorrentemente afectada pelas transformações operadas ao nível da consciência, tolerância e objectivos do legislador em relação ao crime e ao criminoso. Quer tratando-se de

uma medida tutelar educativa de internamento em Centro Educativo em regime fechado, quer de uma pena de prisão efectiva, a privação da liberdade é sempre uma consequência nefasta para o sujeito.

A pena de prisão é contrária ao princípio básico da liberdade consagrado na Constituição da República Portuguesa. Por isso mesmo, o Código Penal refere no nº 9 da sua parte geral que “(...) não pode o Código deixar de utilizar a prisão. Mas fá-lo com a clara consciência de que ela é um mal que deve reduzir-se ao mínimo necessário e que haverá que harmonizar o mais possível a sua estrutura e regime com a recuperação dos delinquentes a quem venha a ser aplicada.”

Simultaneamente, o Código prevê ainda que as condições de vida na cadeia não constituam um agravamento da pena, sendo que a privação da liberdade constitui por si só uma pena. O objectivo da prisão é a limitação da liberdade, a segregação social temporária, a re-socialização, e não necessariamente a ideia de castigo (Gonçalves, 2000).

Mas não foi sempre assim. A ideologia subjacente à organização das prisões e das penas, bem como os seus objectivos, é, e tem sido desde sempre, como se referiu, alvo de mutações inerentes ao espírito social de cada época. De Waele e Depreuw (1985, cit. por Gonçalves, 2000) resumiram a modificação dos objectivos da prisão da seguinte forma: (1) Até 1800 as penas exaltavam a degradação pública, os castigos corporais, o degredo e a pena de morte; (2) posteriormente, a privação da liberdade torna-se a principal pena, defendendo-se o isolamento total como forma de recuperação de criminoso, segundo um regime celular.

Em 1870, (3) introduz-se o princípio da reabilitação, permitindo uma liberdade antecipada em face de bom comportamento durante a reclusão; (4) de 1900 a 1930 aposta-se no trabalho enquanto mecanismo-chave da reeducação; (5) até aos anos 60/70, introduzem-se os serviços de antropologia e psicologia nas prisões para colaboração no tratamento dado aos delinquentes. Finalmente, (6) nos anos 60/70, o pessimismo apodera-se da posição face à prisão, dominando o sentimento de que a prisão não consegue cumprir os seus objectivos e que os detidos gozam de mais “regalias” dentro do sistema prisional do que quando estavam fora dele.

Contudo, estas “regalias” fazem parte das Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos (Reforma Penal Internacional, 1996), adoptadas pela Organização das Nações Unidas tendo em vista proteger os reclusos contra eventuais abusos de poder e exposição a condições de vida degradantes, visando garantir os direitos humanos.

Não obstante as Regras Mínimas referidas, em Portugal (e no resto do mundo) assiste-se actualmente a um fenómeno que dificulta a sua execução: Sobrelotação prisional. Em 1997, os dados disponíveis remetiam para cerca de 15.000 presos em Portugal (cerca de 145 por cada 100.000 habitantes), com a maior taxa de encarceramento da Europa (dados extraídos da *Statistique Pénale Annuelle* du Conseil de l’ Europe, cit. por Masó, 2003).

Em matéria de delinquência juvenil, podem referir-se, basicamente, dois modelos que co-existem entre diversos países industrializados da cultura ocidental e que se encontram ainda em avaliação: Modelo de justiça e modelo de reabilitação. A diferença central entre estes modelos reside na ênfase que o primeiro coloca na ideia de punição enquanto meio de redução da taxa criminal. O modelo de reabilitação realça a importância de medidas de protecção, em detrimento das de carácter repressivo.

Nos Estados Unidos da América, Macallair (1993, cit. por Negreiros, 2001) conduziu um estudo em que foram comparados os resultados obtidos pelos dois modelos em análise em estados diferentes, tendo concluído que naqueles em que foi adoptado o modelo de justiça registou-se um aumento da população criminal juvenil e a deterioração geral das condições de detenção. Pelo contrário, nos estados em que funcionou o modelo de reabilitação, constataram-se reduções significativas no número de detenções após a saída do jovem da instituição.

Também os resultados de uma meta-análise de 80 programas de intervenção com delinquentes (Andrews *et al.*, 1990, cit. por Negreiros, 2001) concluiu que a utilização de programas adequados baseados no modelo da reabilitação poderiam reduzir a recidiva em cerca de 50%, desde que incidissem em indivíduos em risco elevado de delinquência, abordassem a questão do abuso de drogas e o controlo da

agressividade e recorressem a técnicas e modalidades que considerassem as necessidades dos sujeitos em causa.

Parece assim, como constataram Grietens e Hellinckx (2004), a hipótese determinista de que “nada funciona” avançada por Martinson (1974, cit. por Grietens e Hellinckx, 2004) começa a transformar-se na hipótese de “algumas coisas funcionam, em alguns ambientes, com algumas pessoas”, já que, segundo estes autores, os processos de reabilitação diminuem em cerca de 9% a reincidência, além de se registarem importantes alterações comportamentais e atitudinais favoráveis durante o mesmo.

A reabilitação e reeducação têm de assumir-se como preocupações centrais do poder central, principalmente no que respeita aos jovens que se enquadram na Lei Tutelar Educativa. A investigação tem apontado para o facto de, apesar de existir alguma estabilidade ao nível dos modelos internos dinâmicos subjacentes à vinculação, estes não são estáticos, podendo alterar-se mediante determinadas condições, nomeadamente através do estabelecimento de relações regidas por compromissos de confiança, cooperação, empatia e respeito mútuo.

Num lugar onde se pretende ressocializar jovens, a opção não pode ser o isolamento, a competição ou a existência de uma subcultura marginal dentro das instituições que têm a seu cargo esta difícil tarefa. Pelo contrário, a aposta deve ser no incitamento do trabalho de grupo, da cooperação, entre-ajuda, resolução de conflitos e educação para objectivos, ou seja, a promoção de competências pessoais e sociais que diminuam os factores de risco associados (consumo de substâncias, contextos socioeconómicos desfavorecidos, sistemas familiares disfuncionais), e que promovam os factores de protecção (as próprias competências constituem por si só um factor de protecção contra a adopção de comportamentos delinquentes). Tal só é possível com recurso a modelos comportamentais, de técnicos que centram a sua abordagem num modelo de proximidade e empatia, verdadeiros agentes de mudança e parceiros de relação.

Como pode esperar-se que, quando regressados à sociedade, os jovens saibam funcionar com ela, quando a sua vida nos últimos dois anos (já que a duração média da medida aplicada aos sujeitos em estudo é de 19 meses, ou seja, tende a aproximar-se do limite máximo estabelecido por lei) foi marcada pelo isolamento, conflito, revolta e auto-centração?

Em termos de orientações para futuras investigações, parece útil continuar a estudar a prevalência dos factores de risco e de protecção junto de jovens institucionalizados ao abrigo da Lei Tutelar Educativa, mas recorrendo a outras metodologias que não os questionários de auto-percepção, cujos resultados são mediados por factores como os níveis de literacia, instruções de preenchimento, limitações ao nível da escala de resposta, desejabilidade social e alguma boa vontade do respondente.

Simultaneamente, no que respeita ao script de base segura, seria igualmente interessante proceder à sua avaliação nas figuras parentais dos jovens com comportamento delinvente, assim como investigar uma eventual génese criminal, no sentido de aferir a transmissão transgeracional dos modelos relacionais.

No entanto, mais importante ainda seria procurar testar, segundo um design experimental, utilizando um grupo de controlo e um experimental, a eficácia de um programa de promoção de competências pessoais e sociais, especialmente desenvolvido para este tipo de população (onde se enfatizassem aspectos como a relação eu-outro, auto-controlo, adiamento da satisfação de necessidades, minimização da frustração, inibição do consumo de drogas) recorrendo ao apoio de técnicos de reinserção que diariamente contactem com estes jovens, no sentido do estabelecimento da relação. Após implementação do programa, seria necessário proceder à monitorização da inserção social/escolar/profissional dos jovens uma vez terminada a medida, de forma a poder ajuizar sobre eventuais diferenças significativas nos aspectos trabalhados, em ambos os grupos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achenbach, T. (1991) *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, & TRF profiles*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T. & Rescorla, L. (2001) *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.

Achenbach, T., Dumenci, L., & Rescorla, L. (2002) Ten-year comparisons of problems and competencies for national samples of youth: self, parent, and teacher reports. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, Vol. 10*.

Ainsworth, M. (2000) Infant-mother attachment. In V. Craig, *Childhood social development: The essential readings*. Malden: Blackwell Publishers

Allen, J., Hauser, S., Bell, K., & O'Connor, T. (1994) Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development, 65*, 179-194.

Allen, J., Moore, C., Kuperminc, G., & Bell, K. (1998) Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development, 69*, 1406-1419.

Allen, J. & Land, D. (1999) Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. New York: Guilford Press.

Baumrind, D. (1991) Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, & A. C. Peterson (Org.), *The Encyclopedia of adolescence*. New York: Garland.

Born, M. & Gavray, C. (2002) Deviant trajectories at the turning point between adolescence and adulthood. In S. Brochu, C. Agra, & M. Cousineau (Eds.) *Drugs and crime deviant pathways*. Burlington: Ashgate Publishing Company.

Born, M. (2005) *Psicologia da delinquência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Bowlby, J. (1982) *Formação e rompimento dos laços afectivos*. São Paulo: Martins Fontes.

Bowlby, J. (1984) *Apego e perda, vol. 1: Apego*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Bretherton, I. (1994) The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. In R. Parke, P. Ornstein, J. Reiser, & C. Zahn-Waxler (Eds.) *A Century of developmental psychology*.

Bretherton, I. & Munholland, K. (1999) Internal working models in attachment relationships. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment*. New York: Guilford Press.

Brown, J. & Dunn, J. (1996) Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development*, vol. 67, n° 3, 836-849.

Brownfield, D. & Thompson, K. (1991) Attachment to peers and delinquent behaviour. *Canadian Journal of Criminology*, January, 45-60.

Brunelle, N., Cousineau, M., & Brochu, S. (2002) Deviant youth trajectories: Adoption, progression and regression of deviant lifestyles. In S. Brochu, C. Agra, & M. Cousineau (Eds.) *Drugs and crime deviant pathways*. Burlington: Ashgate Publishing Company.

Buist, K., Dekovic, M., Meeus, W., & Aken, M. (2004) The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 27, 251-266.

Charlebois, P., LeBlanc, M., Tremblay, R., Gagnon, C., & Larivée, S. (1995) Teacher, mother, and peer support in the elementary school as protective factors against juvenile delinquency. *International Journal of Behavioral Development*, 18(1), 1-22.

Claes, M., Lacourse, E., Ercolani, A., Pierro, A., Leone, L., & Presaghi, F. (2005) Parenting, peer orientation, drug use and antisocial behaviour in late adolescence: A cross-national study. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 34, n° 5, 401-411.

Clark, R. & Shields, G. (1997) Family communication and delinquency. *Adolescence*, vol. 32, n° 125, 81-91.

Claussen, A. & Crittenden, P. (2003) Maternal sensitivity. In P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.) *The organization of attachment relationships*. Cambridge University Press.

Coleman, J. (1980) *Psicologia de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.

Cooper, M., Shaver, P., & Collins, N. (1998) Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, n° 5, 1380-1397.

Corcoran, D., Phillips, J., & Pederson, D. (2001) The impact of reflective functioning on the intergenerational transmission of attachment. In H. Waters, & E. Waters (Chairs), *Narrative Measures of Attachment for Adults*. (Poster symposium presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN, April, 2001).

Costa, M. (1991) *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Crittenden, P. (2001) *Transformations in attachment relationships in adolescence: Adaptation versus need for psychotherapy*. Retirado em Maio/2006 de <http://www.soton.ac.uk/~fri/pat3.html>

Crowell, J. & Treboux, D. (1995) A review of adult attachment measures: Implications for theory and research. *Social Development*, 4, 294-327.

Crowell, J., Treboux, D., Pan, H., Gao, Y., & Fyffe, C. (2002a) Secure base behaviour in adulthood: Measurement, links to adult attachment representations, and relations to couples' communication skills and self-reports. *Developmental Psychology*, in press.

Crowell, J., Treboux, D., Pan, H., Gao, Y., & Fyffe, C. (2002b) Assessing secure base behaviour in adulthood: Development of a measure, links to adult attachment representations and relations to couples' communication and reports of relationships. *Developmental Psychology*, vol. 38(5), 679-693.

Cusson, M. (1998) *Criminologie actuelle*. Paris: PUF.

DeMulder, E., Debham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000) Q-Sort assessment of attachment security during preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology*, vol. 36(2), 274-282.

Dolle, J. (1997) *Para compreender Jean Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget.

Doyle, A. & Moretti, M. (2000) Attachment to parents and adjustment in adolescence: Literature review and policy implications. *Report to childhood and youth division health in Canada*. Ottawa: Canada.

Dozier, M., Stovall, K., Albus, K., & Bates, B. (2001) Attachment for infants in foster care: The role of caregiver state of mind. *Child Development*, vol. 72(5), 1467-1477.

Dunn, J., Brown, J., & Maguire, M. (1995) Development of children's moral sensibility: Individual differences and emotion understanding. *Developmental Psychology*, vol. 31, n° 4, 649-659.

Dykas, M., Woodhouse, S., Cassidy, J., & Waters, H. (2006) Narrative assessment of attachment representations: Links between secure base scripts and adolescent attachment. *Attachment and Human Development*, vol. 8(3), 221-240.

Elgar, F., Knight, J., Worrall, G., & Sherman, G. (2003a) Attachment characteristics and behavioural problems in rural and urban juvenile delinquents. *Child Psychiatry and Human development*, vol. 34(1), 35-48.

Elgar, F., Knight, J., Worrall, G., & Sherman, G. (2003b) Behavioral and substance use problems in rural and urban delinquents youths. *Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 48, n° 9, 633-636.

Elliott, M., Tini, M., Fetten, E., & Saunders, A. (2003) Attachment scripts in adult men and adolescent males. In H. Waters & E. Waters (Chairs), *Script-like representations of secure base experience: Evidences of cross-age, cross-cultural, and behavioral links*. (Poster symposium presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL, March, 2003).

Erikson, E. (1968) *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton & Company.

Evans, F. (1996) *Harry Stack Sullivan: Interpersonal theory and psychotherapy*. London: Routledge.

Farrington, D. (1992) Juvenile delinquency. In J. C. Coleman, *The school years – Current issues in the socialization of young people*. London: Routledge.

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.

Fonagy, P. (2000) Attachment and borderline personality disorder. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 48, nº 4, 1129-1146.

Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J., & Cardoso, F. (1994) Um inventário de competências sociais e de problemas de comportamento em crianças e adolescentes – O Child Behavior Checklist de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, nº 12, 55-78.

Fraley, R. & Spieker, S. (2003) Are infant attachment patterns continuously or categorically distributed? A taxometric analysis of Strange Situation behavior. *Developmental Psychology*, 39, 387-404.

Fréchette, M. & Le Blanc, M. (1987) *Délinquances et délinquants*. Chicoutimi: G. Morin.

Gomez, R. & McLaren, S. (2007) The inter-relations of mother and father attachment, self-esteem and aggression during late adolescence. *Aggressive Behavior*, vol.33, 160-169.

Gonçalves, R. (2000) *Delinquência, crime e adaptação à prisão*. Coimbra: Quarteto Editora.

Grietens, H. & Hellinckx, W. (2004) Evaluating effects of residential treatment for juvenile offenders by statistical metaanalysis: A review. *Aggression and Violent Behaviour*, 9, 401-415.

Harris, T. (2002) Attachment-related psychodynamics: Another snake to the kaleidoscope. *Attachment and Human Development*, vol. 4(2), 201-206.

Haskell, M. & Yablonsky, L. (1978) *Juvenile delinquency*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Hirschi, T. (1969) *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.

Ho, M. (2004) *Adolescent attachment to parents: predicting later adolescent rejection sensitivity*. Retirado em Novembro/2003 de <http://www.people.virginia.edu/~psykliff/pubs/presentations/sra%202004/Ho.ppt#256.1>.

Hudson, J. (1990) Constructive processing in children's event memory. *Developmental Psychology*, vol. 26, n° 2, 180-187.

Ijzendoorn, M. (1995a) Adult attachment representations, parental responsiveness and infant attachment: A meta analysis on the predictive validity of the A.A.I. *Psychological Bulletin*, vol. 117(3), 387-403.

Ijzendoorn, M. (1995b) The role of attachment in the development and prevention of sociopathy. *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 18, n° 3, 576-577.

Johnson, R. (1979) *Juvenile delinquency and its origins*. Cambridge University Press.

Kazdin, A. (1996) *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Thousand Oaks: Sage Publicacions.

Larson, R., Richards, M., Moneta, G., Holmbeck, G., & Duckett, E. (1996) Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages to 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32, 744-754.

Le Blanc, M. & Morizot, J. (2001) La personnalité des délinquants de la latence à l'âge adulte: Stabilité ou maturation? *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique et Scientifique*, 1(1), 35-68.

Lieberman, M., Doyle, A., & Markiewicz, D. (1999) Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development*, vol.70, n° 1, 202-213.

Mack, K., Leiber, M., Featherstone, R., & Monserud, M. (2007) Reassessing the family-delinquency association: Do family type, family processes and economic factors make a difference? *Journal of Criminal Justice*, vol.35, 51-67.

Main, M. (1990) Parental aversion to infant-initiated contact is correlated with the parent's own rejection during childhood: The effects of experience on signals of security with respect to attachment. In K. Barnard & T. Brazelton (Eds.), *Touch: The foundation of experience*. Connecticut: International University Press.

Main, M. (2000) The organized categories of infant, child and adult attachment: Flexible vs. inflexible attention under attachment-related stress. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 48(4), 1055-1097.

Marcus, R. & Betzer, P. (1996) Attachment and antisocial behaviour in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, vol.16, n° 2, 229-248.

Masó, M. (2003) La penalidad en la Europa de nuestros días. In A. P. Dores (Org.), *Prisões na Europa*. Oeiras: Celta Editora.

Matherne, M. & Thomas, A. (2001) Family environment as a predictor of adolescent delinquency. *Adolescence*, Winter.

McElhaney, K., Immele, A., Smith, F., & Allen, J. (2006) Attachment organization as a moderator of the link between friendship quality and adolescent delinquency. *Attachment and Human Development*, vol.8, n° 1, 33-46.

Moffitt, T. (1993) Adolescence-limited and life-course persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.

Mullis, R., Hill, E., & Readdick, C. (1999) Attachment and social support among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 500-502.

Negreiros, J. (2001) *Delinquências juvenis*. Lisboa: Editorial Notícias.

Nelson, K. (1993) Psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, vol. 4, nº 1, 7-14.

O'Koon, J. (1997) Attachment to parents and peers in late adolescence and their relationship with self-image. *Adolescence*, Summer.

Oppenheim, D. & Waters, H. (1995) Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. In E. Waters, B. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (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), 197-215.

Owens, G., Crowell, J., Pan, H., Treboux, D., O'Connor, E., & Waters, E. (1995) The prototype hypothesis and the origins of attachment working models: Adult relationships with parents and romantic partners. In E. Waters, B. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (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.

Palacios, J. (1995) O que é a adolescência. In C. Coll *et al.* (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação*, vol. I, 263-272. Porto Alegre: Artes Médicas.

Posada, G., Waters, E., Crowell, J., & Lay, K. (1995a) Is it easier to use a secure mother as a secure base: Attachment Q-Sort correlates of the Berkeley Adult Attachment Interview. In E. Waters, B. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (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)*, 133-145.

Posada, G., Gao, Y., Wu, F., Posada, R., *et al.* (1995b) The secure-base phenomenon across cultures: Children's behavior, mothers' preferences, and experts' concepts. In E. Waters, B. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (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)*, 27-48.

Reforma Penal Internacional (1996) *Dos Princípios à prática*. Edição: Gabinete de Documentação e Direito Comparado em colaboração com o Ministério da Justiça.

Rescorla, L., Achenbach, T., *et al.* (2007) Consistency of teacher-reported problems for students in twenty-one countries. *School Psychology Review, vol. 36, n° 1*, 91-110.

Retz, W., Junginger, P. *et al.* (2004) Psychometric and psychopathological characterization of young male prison inmates with and without attention deficit/hyperactivity disorder. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, n° 254*, 201-208.

Rodrigues, L., Zevallos, A., Turan, B., & Green, K. (2003) Attachment scripts across cultures: Further evidence for a universal secure base script. In H. Waters & E. Waters (Chairs), *Script-like representations of secure base experience: Evidences of cross-age, cross-cultural, and behavioral links*. (Poster symposium presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL, March, 2003).

Ronnlund, M. & Karlson, E. (2006) The relation between dimensions of attachment and internalizing or externalizing problems during adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(1), 47–63.

Seifer, R. & Schiller, M. (1995) The role of parenting sensitivity, infant temperament, and dyadic interaction in attachment theory and assessment. In E. Waters, B. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (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), 146-174.

Soares, I., Bombik, E., Grossman, K., & Silva, C. (2003) Attachment representation in adolescence and adulthood. In P.M. Crittenden & A.H. Claussen (Eds.), *The organization of attachment relationships*. Cambridge University Press.

Sroufe, L. (2003) Attachment categories as reflections of multiple dimensions: Comment on Fraley and Spieker. *Developmental Psychology*, vol. 39(3), 413-416.

Stalker, C. (2001) Attachment theory. In P. Lehmann & N. Coady, (Eds.) *Theoretical perspectives for direct social work practice: A generalistic-eclectic approach*. New York: Springer Publishing Company.

Steiner, M., Arjomand, M., & Waters, H. (2003) Adolescent representations of close relationships: Organized around a secure base. In H. Waters & E. Waters (Chairs), *Script-like representations of secure base experience: Evidences of cross-age, cross-cultural, and behavioral links*. (Poster symposium presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL, March, 2003).

Thompson, R. (1999) Early attachment and later development. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. New York: Guilford Press.

Thompson, R. (2000) The legacy of early attachment. *Child Development*, vol. 71(1), 145-152.

Tini, M., Corcoran, D., Rodrigues, L., & Waters, E. (2003) Maternal attachment scripts and infant secure base behavior. In H. Waters & E. Waters (Chairs), *Script-like representations of secure base experience: Evidences of cross-age, cross-cultural, and behavioral links*. (Poster symposium presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL, March, 2003).

Treboux, D. & Crowell, J. (2001) Are attachment representations stable across phases of development? Transitions to marriage and to parenting. In H. Waters, & E. Waters (Chairs), *Narrative Measures of Attachment for Adults*. (Poster symposium presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN, April, 2001).

Tyrode, Y. & Bourcet, S. (2002) *Os adolescentes violentos*. Lisboa: Climepsi.

Van Dam, C., Janssens, J., & Bruyn, E. (2005) PEN, Big Five, juvenile delinquency and criminal recidivism. *Personality and Individual Differences*, 39, 7-19.

Villalba, P., Gschwendt, M., Schmidt, M., & Laucht, M. (2006) Father–infant interaction patterns as precursors of children’s later externalizing behavior problems. A longitudinal study over 11 years. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, n° 256, 344-349.

Vitaro, F., Bredgen, M., & Trembley, R. (2000) Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, August.

Waters, E. & Deane, K. (1985) Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 50(1-2), 41-65.

Waters, E. & Cummings, E. (2000) A secure base from which to explore close relationships. *Child Development, Special Millenium Issue*

Waters, E. & Beauchaine, T. (2003) Are there really patterns of attachment? Comment on Fraley and Spieker. *Developmental Psychology, vol. 39(3)*, 417-422.

Waters, H. & Rodrigues, L. (2001) Are attachment scripts the building blocks of attachment representations? Narrative assessment of representations and the A.A.I. In H. Waters, & E. Waters (Chairs), *Narrative Measures of Attachment for Adults*. (Poster symposium presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN, April, 2001).

Waters, H. & Rodrigues, L. (2004) *Manual for decoding secure base narratives*. (Unpublished manuscript). New York: State University of New York at Stony Brook.

Weiner, I. (1982) *Child and adolescent psychopathology*. USA: Wiley & Sons.

Welch-Ross, M. (1997) Mother-child conversation about the past: Relationships to preschoolers theory of mind. *Developmental Psychology, vol. 33, n° 4*, 618-629.

Wilson, P. (2000) Delinquency. In M. Lanyado & A. Horne (Org.), *The handbook of child and adolescent psychoterapy*. London: Routledge.

Wong, E., Wiest, D., & Cusick, L. (2002) Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth and ninth-grade regular education students – statistical data included. *Adolescence, Summer*.

Yárnoz, S. & Páez, D. (1993) Una aproximación a los modelos internos activos (I.W.M.) de la teoría del apego como constructos sociocognitivos. *Boletín de Psicología, vol. 41*, 91-102.

Yárnoz, S. & Páez, D. (1994) Los modelos internos activos en la autoevaluación, la evaluación de las relaciones afectivas y el procesamiento de la información. *Boletín de Psicología*, vol. 42, 7-19.

## ANEXOS

## Anexo A

**1. ACNE (EU & A MÃE)**

<b>Domingo</b>	<b>Mãe</b>	<b>Rir</b>
<b>Espelho</b>	<b>Conversar</b>	<b>Casa-de-banho</b>
<b>Acne</b>	<b>Experiência dela</b>	<b>Experimentar</b>
<b>Envergonhado</b>	<b>Acne</b>	<b>Clearasil</b>

## 2. JOGO DE FUTEBOL (JOÃO & O PAI)

<b>Torneio</b>	<b>Adversário</b>	<b>Perder</b>
<b>Nervoso</b>	<b>Combinar</b>	<b>Olhar</b>
<b>Pai</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Pai</b>
<b>Perguntar</b>	<b>Início do jogo</b>	<b>Incentivar</b>

### **3. PROBLEMAS NO TRABALHO (MÃE & PAI)**

<b>Mãe e Pai</b>	<b>Conversar</b>	<b>Jantar</b>
<b>Preocupados</b>	<b>Despedimentos</b>	<b>Ultrapassar</b>
<b>Chamar</b>	<b>Opções</b>	<b>Sorriso</b>
<b>Mãe</b>	<b>Incerteza</b>	<b>Decisão</b>

**4. O ACAMPAMENTO DA JOANA E DO PEDRO**  
**(ADULTO-ADULTO)**

<b>Joana</b>	<b>Tenda</b>	<b>Fogueira</b>
<b>Pedro</b>	<b>Vento</b>	<b>Sombra</b>
<b>Bagagem</b>	<b>Cair</b>	<b>Sons</b>
<b>Pressa</b>	<b>Preocupação</b>	<b>Abraço</b>

**5. O ACIDENTE (ADULTO-ADULTO)**

<b>Susana</b>	<b>Espera</b>	<b>Casa</b>
<b>Estrada</b>	<b>Miguel</b>	<b>Jantar</b>
<b>Acidente</b>	<b>Ferida</b>	<b>Cama</b>
<b>Hospital</b>	<b>Médico</b>	<b>Abraço</b>

**6. PEÇA DE TEATRO DA ESCOLA (AMIGO/AMIGA)**

<b>Ana</b>	<b>Chorar</b>	<b>Conversar</b>
<b>Peça de teatro</b>	<b>Átrio</b>	<b>Toque de campainha</b>
<b>Casting</b>	<b>João</b>	<b>Abraço</b>
<b>Não seleccionada</b>	<b>Perguntar</b>	<b>Aula</b>

## Anexo B

## QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA JOVENS (YSR)

Thomas M. Achenbach

Nome: _____	Sexo: _____	Idade: _____
Etnia (ex.: africano, cigano, caucasiano): _____		Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
Centro Educativo: _____	Data de Aplicação: ____ / ____ / ____	
Ano de Escolaridade: _____	Área de Estudos: _____	
Profissão dos Pais - Mãe: _____		Pai: _____

**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.

I. Faz uma lista dos desportos que preferes. Por ex.: nadar, jogar à bola, andar de bicicleta, pescar, etc.

Nenhum

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_

Comparado com outros jovens da tua idade, aproximadamente quanto tempo gastas com cada um deles?

Menos que a média    A média    Mais que a média

                                          

                                          

                                          

Comparando com outros jovens da tua idade, avalia o teu desempenho em cada um desses desportos.

Menos que a média    A média    Mais que a média

                                          

                                          

                                          

II. Faz uma lista dos passatempos, actividades ou jogos favoritos, excluindo os desportos que mencionaste. Por ex.: coleccionar objectos, cantar, tocar um instrumento.

Nenhum

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_

Comparado com outros jovens da tua idade, aproximadamente quanto tempo gastas com cada um deles?

Menos que a média    A média    Mais que a média

                                          

                                          

                                          

Comparado com outros jovens da tua idade, avalia o teu desempenho em cada um desses passatempos ou actividades

Menos que a média    A média    Mais que a média

                                          

                                          

                                          

III. Faz uma lista dos clubes, equipas, grupos ou associações a que pertences.

Nenhum

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_

Comparando com outros jovens da tua idade, até que ponto és activo e colaborador nessas associações?

Menos que a média    A média    Mais que a média

IV. Faz uma lista das tarefas que tens de executar. Por ex.: fazer a cama, lavar a loiça, etc.

Comparado com outros jovens da tua idade, avalia a qualidade do teu desempenho em cada uma delas.

<input type="checkbox"/> Nenhum	Menos que a média	A média	Mais que a média
a. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V.

1. Aproximadamente quantos amigos íntimos tens? (não incluas irmãos)

Nenhum       1       2 ou 3       4 ou mais

2. Aproximadamente quantas vezes por semana estás com algum dos teus amigos fora do horário escolar?

Menos que uma vez       1 ou 2       3 ou mais

VI: Comparado com os outros jovens da tua idade, como é que:

		Pior	Na Média	Melhor	Não tenho irmãos
a. Te dás com os teus irmãos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b. Te dás com os jovens da tua idade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
c. Te dás com os teus pais?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d. Fazes as tuas coisas ou tarefas sozinho?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

VII. Aproveitamento escolar actual  Não estou a ir à escola porque \_\_\_\_\_

	Muito insatisfatório	Abaixo da média	Médio	Acima da média
a. Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. História ou Estudos Sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Ciências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tens alguma doença mental?  Não       Sim - Qual? \_\_\_\_\_

Descreve aqui os teus problemas ou preocupações com a escola:

Descreve aqui qualquer outra preocupação que tenhas:

Descreve aqui o que pensas serem as tuas melhores qualidades:

Tens abaixo uma lista de frases que descrevem o comportamento dos jovens. Nas frases que descrevem o teu comportamento agora ou nos últimos seis 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.

0 = Não é verdade 1 = Por vezes é verdade

2 = É verdade ou frequentemente verdade

1. Comporto-me de modo demasiada 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.	0	1	2
11. Sou muito dependente dos adultos.	0	1	2
12. Sinto-me só.	0	1	2
13. Sinto-me confuso ou desorientado.	0	1	2
14. Choro muito.	0	1	2
15. Sou muito honesto.	0	1	2
16. Sou mau para os outros.	0	1	2
17. Sonho bastante acordado.	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	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 depois de ter feito algo que não devia fazer.	0	1	2
27. Sou ciumento.	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 de ser perfeito.	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 frequentemente estão metidos em problemas.	0	1	2
40. Ouço sons e vozes que os outros não ouvem (descreve): _____	0	1	2
41. Sou impulsivo, faço coisas sem pensar.	0	1	2
42. Gosto mais de estar só do que estar acompanhado.	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 ou tenso.	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 ou ansioso.	0	1	2
51. Sinto tonturas.	0	1	2
52. Sinto-me muito culpado.	0	1	2
53. Como em demasia.	0	1	2

0 = Não é verdade 1 = Por vezes é verdade

2 = É verdade ou frequentemente verdade

54. Sinto-me muito cansado.	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. Vômitos	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.	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 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 ou acanhado.	0	1	2
72. Ateio fogos.	0	1	2
73. Sou muito habilidoso com as mãos.	0	1	2
74. Gosto de dar nas vistas ou de me fazer engraçado.	0	1	2
75. Sou envergonhado ou tímido.	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 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.	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

0 = Não é verdade 1 = Por vezes é verdade

2 = É verdade ou frequentemente verdade

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	1	2
102. Não tenho muita energia.	0	1	2
103. Sou infeliz, triste ou deprimido.	0	1	2
104. Faço mais barulho que os outros.	0	1	2
105. Utilizo 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.	0	1	2

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

**VERIFICA SE RESPONDESTES A TODAS AS PERGUNTAS**

Muito obrigada pela tua colaboração!!

Anexo C  
QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR/EDUCADOR

Thomas M. Achenbach

---

**Instruções:** As suas respostas a este questionário vão ser utilizadas para comparar a sua avaliação com a do aluno em causa, no sentido de aferir a auto-percepção face aos jovens do mesmo grupo etário. Responda o melhor que puder, mesmo que pense não dispor de todos os dados julgados necessários. As avaliações que fizer nos itens individuais serão combinadas para identificar padrões gerais de comportamento. Pode ainda escrever comentários adicionais ao lado de cada pergunta e nos espaços apontados para o efeito.

---

Nome: _____	Sexo: _____	Idade: ____
Data de Nascimento: ____ / ____ / ____	Centro Educativo: _____	
Data de Aplicação: ____ / ____ / ____	Ano de Escolaridade: _____	
Profissão dos Pais - Mãe: _____	Pai: _____	

---

Este questionário está a ser preenchido por:

- Professor (nome) \_\_\_\_\_
- Orientador (nome) \_\_\_\_\_
- Outro – especifique (nome) \_\_\_\_\_
- 

I. Há quanto tempo conhece este aluno? \_\_\_\_\_ meses

---

II. Até que ponto conhece este aluno?    1.  Nada bem    2.  Razoavelmente    3.  Muito bem

---

III. Quanto tempo por semana passa com este aluno nas aulas? \_\_\_\_\_ horas

---

IV. Em que tipo de aulas? (seja específico, por ex.: 5º ano de português, 7º ano de matemática, etc.)

---

V. Este aluno já frequentou alguma classe especial?

Não sabe    0  Não    1.  Sim – de que tipo e quando? \_\_\_\_\_

---

VI. Este aluno já alguma vez repetiu o ano?

Não sabe    0  Não    1.  Sim – ano e motivo \_\_\_\_\_

---

VII. Aproveitamento escolar actual - assinale as disciplinas e avalie na coluna apropriada o aproveitamento escolar do aluno:

	1. Muito abaixo da média	2. Um pouco abaixo da média	3. Na média	4. Um pouco acima da média	5. Muito acima da média
1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VIII. Comparando com os outros alunos da sua idade:

	1. Muito menos	2. Um pouco menos	3. Ligeiramente menos	4. A média	5. Ligeiramente mais	6. Um pouco mais	7. Muito mais
1. Até que ponto é que ele trabalha?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Até que ponto é que ele se comporta apropriadamente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Até que ponto é que ele aprende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Até que ponto é que ele é feliz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IX. Descreva as notas mais recentes dos testes (se souber):

Tipo de Teste	Disciplina	Data	Nota

X. Testes de inteligência ou de aptidões (se souber):

Nome do Teste	Data	Resultados

Sabe se este aluno tem alguma doença ou deficiência física ou mental?

Não     Sim - Qual? \_\_\_\_\_

---

O que é que o preocupa mais neste aluno?

---

Descreva as melhores qualidades deste aluno.

---

Descreva neste espaço qualquer comentário adicional a propósito do trabalho, comportamento ou qualidades potenciais deste aluno. Se este espaço for insuficiente, utilize folhas adicionais.

Tem em baixo uma série de frases que descrevem o comportamento dos alunos. Nas frases que descrevem o comportamento do aluno agora ou nos últimos dois meses, faça um círculo no 2 para indicar que É verdade ou frequentemente verdade. Faça um círculo no 1 para indicar que Por vezes é verdade. Se a frase não descrever o comportamento do aluno, faça um círculo no 0 para indicar que Não é verdade. Responda a todas as perguntas o melhor que puder, mesmo que algumas pareçam não se adequar a este aluno.

0 = Não é verdade 1 = Por vezes é verdade 2 = É verdade ou frequentemente verdade (tanto quanto se sabe)

1. Comporta-se de modo demasiado infantil para a sua idade	0	1	2
2. Faz barulhos esquisitos na sala de aula, por ex. cantarola ou faz zumbidos.	0	1	2
3. Discute muito.	0	1	2
4. Não termina aquilo que começa.	0	1	2
5. Comporta-se como se fosse do sexo oposto.	0	1	2
6. Provocador, responde aos professores e empregados.	0	1	2
7. É fanfarrão ou gabarolas.	0	1	2
8. Tem dificuldades de concentração e não consegue estar atento durante muito tempo.	0	1	2
9. Não consegue afastar da sua mente determinados pensamentos, obsessões (descreva-os): _____	0	1	2
10. Agitado ou hiperactivo, não consegue estar sentado quieto.	0	1	2
11. Agarra-se demasiado aos adultos ou é muito dependente.	0	1	2
12. Queixa-se de solidão.	0	1	2
13. É confuso ou parece estar desorientado.	0	1	2
14. Chora muito.	0	1	2
15. É desassossegado.	0	1	2
16. É cruel, mandão ou mau para os outros.	0	1	2
17. Sonha acordado ou anda sempre embrenhado nos seus pensamentos.	0	1	2
18. Fere-se voluntariamente ou fez tentativas de suicídio.	0	1	2
19. Exige demasiada atenção.	0	1	2
20. Destrói as suas coisas.	0	1	2
21. Destrói as coisas que pertencem aos outros.	0	1	2
22. Tem dificuldade em seguir instruções.	0	1	2
23. É desobediente na escola.	0	1	2
24. Perturba os outros alunos.	0	1	2
25. Não se dá bem com os outros alunos.	0	1	2
26. Não parece sentir-se culpado depois de se comportar mal.	0	1	2
27. É muito ciumento.	0	1	2
28. Come ou bebe coisas que não são comida – não inclua guloseimas (descreva): _____	0	1	2
29. Tem medo de alguns animais, situações ou lugares não relacionados com a escola (descreva) _____	0	1	2
30. Tem medo de ir à escola.	0	1	2
31. Tem medo de pensar ou fazer algo mau.	0	1	2
32. Pensa que tem de ser perfeito.	0	1	2
33. Pensa ou queixa-se que ninguém gosta dele.	0	1	2
34. Pensa que os outros o andam a perseguir.	0	1	2
35. Sente-se inferior ou sem valor.	0	1	2
36. Anda sempre com feridas e arranhões, tem muitos acidentes.	0	1	2
37. Entra em muitas brigas.	0	1	2
38. É gozado ou arreliado muitas vezes.	0	1	2
39. Costuma andar com companheiros que frequentemente estão metidos em problemas.	0	1	2
40. Ouve sons e vozes que os outros não ouvem (descreva): _____	0	1	2
41. É impulsivo, ou comporta-se sem pensar.	0	1	2
42. Gosta mais de estar só do que estar acompanhado.	0	1	2

0 = Não é verdade      1 = Por vezes é verdade      2 = É verdade ou frequentemente verdade (tanto quanto se sabe)

43. Mente ou faz intrujices.	0	1	2
44. Rói as unhas.	0	1	2
45. É nervoso ou tenso.	0	1	2
46. Tem tiques ou movimentos nervosos (descreva): _____	0	1	2
47. É demasiado obediente às regras.	0	1	2
48. Os colegas não gostam dele.	0	1	2
49. Tem dificuldades em aprender.	0	1	2
50. É demasiado nervoso ou ansioso.	0	1	2
51. Sente tonturas.	0	1	2
52. Tem sentimentos de culpa em demasia.	0	1	2
53. Fala fora da sua vez ou sem lhe perguntarem.	0	1	2
54. Sente-se cansado em demasia.	0	1	2
55. É obeso (tem peso a mais).	0	1	2
56. Tem 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 (descreva) _____	0	1	2
e. Problemas com a pele	0	1	2
f. Dores de barriga	0	1	2
g. Vômitos	0	1	2
h. Outros (descreva) _____	0	1	2
57. Ataca fisicamente as outras pessoas.	0	1	2
58. Arranha com os dedos o nariz, a pele ou outras partes do corpo (descreva): _____	0	1	2
59. Dorme na sala de aula.	0	1	2
60. Apático e pouco motivado.	0	1	2
61. Tem baixo rendimento escolar.	0	1	2
62. É desajeitado ou tem má coordenação.	0	1	2
63. Prefere brincar com os companheiros mais velhos.	0	1	2
64. Prefere estar com os companheiros mais novos.	0	1	2
65. Recusa-se a falar.	0	1	2
66. Repete várias vezes certos comportamentos, compulsões (descreva): _____	0	1	2
67. Perturba a disciplina da turma.	0	1	2
68. Grita muito.	0	1	2
69. Mantém segredos ou guarda as coisas para si.	0	1	2
70. Vê coisas que não existem (descreva): _____	0	1	2
71. Sente-se facilmente embaraçado ou acanhado.	0	1	2
72. É desordenado ou trapalhão no trabalho.	0	1	2
73. Comporta-se de modo irresponsável (descreva): _____	0	1	2
74. Gosta de dar nas vistas ou de se fazer engraçado.	0	1	2
75. É envergonhado ou tímido.	0	1	2
76. É explosivo e tem comportamentos imprevisíveis.	0	1	2
77. Os seus pedidos têm de ser imediatamente satisfeitos, sente-se facilmente frustrado.	0	1	2
78. Desatento, distrai-se com facilidade.	0	1	2
79. Dificuldades na fala (descreva) _____	0	1	2
80. Olha fixamente sem expressão.	0	1	2
81. Sente-se ferido quando é criticado.	0	1	2
82. Rouba.	0	1	2
83. Guarda coisas que não lhe fazem falta (descreva) _____	0	1	2

0 = Não é verdade      1 = Por vezes é verdade      2 = É verdade ou frequentemente verdade (tanto quanto se sabe)

84. Comportamento estranho (descreva) _____	0	1	2
85. Ideias estranhas (descreva) _____ _____	0	1	2
86. Teimoso, mal humorado ou irritável.	0	1	2
87. Mudanças repentinas de humor, disposição ou sentimentos.	0	1	2
88. Amua muito.	0	1	2
89. É desconfiado.	0	1	2
90. Pragueja ou diz palavras obscenas.	0	1	2
91. Fala em matar-se.	0	1	2
92. Trabalha abaixo das suas capacidades.	0	1	2
93. Fala em demasia.	0	1	2
94. Gosta muito de arreliar.	0	1	2
95. Faz birras ou tem acessos de mau humor.	0	1	2
96. Parece preocupar-se com assuntos sexuais.	0	1	2
97. Ameaça as pessoas.	0	1	2
98. Chega atrasado à escola.	0	1	2
99. Preocupa-se em demasia com a arrumação ou limpeza.	0	1	2
100. Não cumpre as tarefas que lhe estão destinadas.	0	1	2
101. Vadiagem, faltas não justificadas.	0	1	2
102. Pouco activo, lento ou com falta de energia.	0	1	2
103. Infeliz, triste ou deprimido.	0	1	2
104. Barulhento em demasia.	0	1	2
105. Utiliza álcool ou drogas sem finalidade médica (descreva) _____	0	1	2
106. Desejoso de agradar em demasia.	0	1	2
107. Não gosta da escola.	0	1	2
108. Tem medo de errar.	0	1	2
109. Chorão.	0	1	2
110. Aparência suja ou descuidada.	0	1	2
111. Isolado, não se dá com os outros jovens.	0	1	2
112. Preocupado.	0	1	2
113. Indique quais quer outros problemas que o aluno apresente e que não estejam assinalados acima:  _____	0	1	2
_____	0	1	2
_____	0	1	2

VERIFIQUE SE RESPONDEU A TODAS AS PERGUNTAS

Muito obrigada pela sua colaboração!