



# **UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

## **Processo de Separação-Individuação e Estilos de Vinculação**

**Juliana Machado Antunes**

Orientação: Professora Doutora Constança Maria  
Sacadura Biscaia da Silva Pinto

**Mestrado em Psicologia**

Área de especialização: *Psicologia Clínica e da Saúde*

Trabalho de Dissertação

Évora, 2014



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Mestrado em Psicologia**

*Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*

**Dissertação**

**Processo de Separação-Individuação e Estilos de Vinculação**

Juliana Machado Antunes

**Orientador:**

Professora Doutora Constança Maria Sacadura Biscaia da Silva Pinto

Évora, Março de 2014

À Professora Doutora M<sup>a</sup> Constança Sacadura Biscaia Silva Pinto, agradeço por me ter orientado e ajudado neste trabalho.

À Doutora Alexandra Seabra e Dr.<sup>a</sup> Carla Neto, agradeço por me terem ajudado neste trabalho e por toda a disponibilidade, compreensão e amizade.

Aos meus pais e ao meu irmão, a quem devo tudo o que sou e quem mais acreditou em mim e no meu sucesso, o meu maior agradecimento, por todo o amor, pelo exemplo que são, pelo apoio incondicional e pelo encorajamento que me dão, sempre.

No fundo, por serem o meu “porto de abrigo”.

Ao meu namorado, que me completa e me enche o coração com aquela linda emoção, agradeço com um carinho muito especial, por estar sempre ao meu lado e por todo o carinho e amizade.

Aos meus amigos e restante familiares, por todo o apoio, o incentivo, a dedicação e o carinho que me dão sempre. Em especial, à Vanessa, à Ana Rita e à Carina, por estarem sempre ao meu lado, principalmente nos momentos de maior desânimo e por me dizerem sempre “se precisares de alguma coisa, conta comigo, vai correr tudo bem, tu vais conseguir.”

**A todos o meu obrigado**

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
Capítulo 1 – ADOLESCÊNCIA E ESTILOS DE VINCULAÇÃO .....	5
Capítulo 2 – ADOLESCÊNCIA: ENTRE A VINCULAÇÃO E O PROCESSO DE SEPARAÇÃO-INDIVIDUAÇÃO .....	15
<b>ESTUDO EMPÍRICO</b>	
<b>1. Objetivos e Hipóteses de Investigação</b> .....	<b>35</b>
<b>2. Metodologia</b> .....	<b>37</b>
2.1. Caracterização da amostra.....	37
2.2. Protocolo de Investigação.....	39
2.2.1. Caracterização Sociodemográfica .....	39
2.2.2. Questionário de Separação-Indivuação na Adolescência (S.I.T.A.) ....	39
2.2.3. Inventário sobre a Vinculação para a Infância e a Adolescência (I.V.I.A.)..	43
2.3. Procedimentos.....	45
2.3.1. Procedimentos de Recolha de Dados .....	45
2.3.2. Procedimentos de Análise de Dados .....	45
<b>3. Apresentação dos Resultados</b> .....	<b>47</b>
3.1. Escala de Separação-Indivuação para Adolescentes (S.I.T.A.) .....	47
3.1.1. Análise descritiva dos resultados da Escala de Separação-Indivuação para Adolescentes .....	47
3.1.2. Análise da relação entre as várias dimensões do processo de separação-indivuação.....	48
3.2. Inventário sobre a Vinculação para a Infância e a Adolescência (I.V.I.A.) .....	50
3.2.1. Análise Descritiva dos Resultados do I.V.I.A.....	50
3.2.2. Análise da relação entre os padrões de vinculação .....	50
3.3. Estudo das Hipóteses.....	51
3.3.1. Análise da relação entre os padrões de vinculação e o processo de separação-indivuação (Hipótese 1).....	51
3.3.2. Análise das diferenças no processo de separação-indivuação em função do género (Hipótese 2) .....	53
3.3.3 Análise das diferenças no processo de separação-indivuação em função da idade (Hipótese 3) .....	54
<b>4. Discussão dos Resultados</b> .....	<b>59</b>
<b>Conclusão</b> .....	<b>61</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>63</b>

ANEXOS.....	69
ANEXO I – Protocolo de Investigação .....	71

## ÍNDICE DAS TABELAS

**Tabela 1** - Descrição das características sociodemográficas da amostra avaliada.

**Tabela 2** - Consistência interna do S.I.T.A.

**Tabela 3** - Consistência interna do I.V.I.A.

**Tabela 4** – Estatística Descritiva do S.I.T.A.

**Tabela 5** - Relação entre as várias subescalas do S.I.T.A.

**Tabela 6** - Estatística Descritiva do I.V.I.A.

**Tabela 7** - Relação entre as várias subescalas do I.V.I.A.

**Tabela 8** - Relação entre as várias subescalas do S.I.T.A. e do I.V.I.A.

**Tabela 9** – Teste T para a variável género

**Tabela 10** - Comparação dos grupos que apresentam diferenças significativas em função do género

**Tabela 11** - ANOVA para a variável idade

**Tabela 12** – Análise da Variância (ANOVA) Unifatorial com o Teste Post Hoc de LSD

## **Processo de Separação-Individuação e Estilos de Vinculação**

### **RESUMO**

Reconhecendo que a vinculação pode operar como um fator de risco ou como um fator protetor do desenvolvimento, pretendemos na presente investigação estudar a problemática separação-individuação, concebida como uma tarefa fundamental da adolescência, e as variáveis que a poderão influenciar, nomeadamente variáveis sociodemográficas e padrões de vinculação. Neste sentido, foram definidos, essencialmente, dois objetivos: 1) compreender a relação entre o processo de separação-individuação na adolescência e os estilos de vinculação e 2) compreender como este processo varia em função da idade e do sexo.

Para isso, utilizou-se uma ficha de recolha de informação, referente aos dados sociodemográficos, a escala de separação-individuação para adolescente (S.I.T.A.) e o inventário sobre a vinculação na infância e na adolescência (I.V.I.A.), tendo-se observado que os padrões de vinculação influenciam o processo de separação-individuação na adolescência e a existência de diferenças neste processo em função do sexo e da idade.

**Palavras-Chave:** Adolescência, Processo de Separação-Individuação, Estilos de Vinculação.

## Separation – Individuation Process and Attachment Styles

### ABSTRACT

Acknowledging, that attachment can work as a risk factor or as a protective factor in the development stage, our aim with the current research is to study the separation-individuation issue, conceived as an essential task of adolescence, as well as the variables that can influence it, more specifically the ones regarding socio-demographics and attachment. In this sense, it was defined mainly two goals: 1) understand the relation between the separation-individuation process in the adolescence and the styles of attachment and 2) understand as this process may vary accordingly to age and gender.

In order to do that, we used an information collection sheet, referring to the socio-demographics data, the Separation-Individuation Test of Adolescence (S.I.T.A) and the Inventory about the Attachment in the Childhood and Adolescence stages (I.V.I.A); thus observing that the attachment patterns influence the separation-individuation process in the adolescence as well as the existence of differences in this process according to gender and age.

**Key words:** Adolescence, Separation-Individuation Process, Styles of Attachment.



## INTRODUÇÃO

Ao longo desta dissertação a adolescência é apresentada como um momento fundamental na construção da autonomia. Esta autonomia afetiva que o adolescente tem de conquistar, requer um processo de separação interna dos pais idealizados da infância. Contudo, esta separação só se realiza se o indivíduo tiver vínculos, laços fortes que ligam o indivíduo aos objetos da sua afiliação, laços em que foi constituído e que constituem a base segura para poder encarar novos desafios (Machado, 2002).

Blos (1996) descreve a adolescência como o segundo processo de separação-individuação, conferindo-lhe o estatuto particular de motor ou estruturador de todo o processo adolescente. Assim, acentua a perda das dependências familiares, de natureza emocional e afetiva, enfatizando as mudanças das relações objetais aos pais, postulando como objetivo, ao nível do desenvolvimento, desta segunda individuação: a aquisição de um sentimento de self autónomo e com limites bem determinados (Fleming, 1993).

As posições de Josselson (1980, cit in Fleming, 1993) aprofundam a conceptualização de Blos, postulando o conceito de individuação como sendo central para a compreensão do desenvolvimento do ego, permitindo articular entre si a autonomia e a formação de identidade, processos centrais em relação ao ego adolescente. Assim, segundo a autora, a autonomia é o outro lado da individuação, fazendo com que a autonomia cresça á medida que a individuação se processa.

O modo como o processo de separação individuação é vivido, remete-nos para a qualidade dos laços de vinculação estabelecidos. Segundo Matos e Costa (1996, cit in Bastos & Costa, 2005), vinculação e autonomia são dois processos dialeticamente complementares e interdependentes, onde o processo de crescimento psicológico em direção à autonomia é otimizado no contexto de proximidade emocional e segurança transmitidas pela família. Assim, a teoria da vinculação sugere que os adolescentes seguros têm maior possibilidade de lidar, de um modo mais construtivo com os desafios que acompanham diferentes estádios do desenvolvimento psicológico.

Nesta fase existe uma maior capacidade para estar sozinho e para encarar esses momentos como positivos e construtivos, podendo esses momentos representar um tempo utilizado pelos adolescentes para a construção da sua identidade (Larson, 1995, cit in Bastos & Costa, 2005). Uma relação de vinculação segura promove um modelo de si próprios como pessoas capazes de ser amadas e respeitadas pelos outros.

O adolescente sente por um lado o desejo de ficar no espaço de proteção da família e manter a sua vinculação aos pais e por outro lado o desejo de aumentar os comportamentos exploratórios fora da esfera e do controlo parental. Assim, o adolescente precisa de se sentir ligado aos pais por um sistema vinculativo seguro para poder levar a cabo a sua separação-indivuação (Fleming, 2005).

Neste sentido reconhece-se que a vinculação pode operar como um fator de risco (vinculação insegura) ou, por outro lado, como um fator protetor (vinculação segura) do desenvolvimento.

Com base neste referencial e em diferentes perspetivas teóricas e estudos empíricos, delineamos o estudo, baseando-nos numa conceptualização teórica que procurasse compreender a problemática da separação indivuação durante a adolescência, relacionando-a com os estilos de vinculação previamente estabelecidos.

O presente trabalho divide-se globalmente em duas partes. A primeira parte contém a revisão da literatura, nomeadamente dos quadros teóricos e dos estudos anteriores, realizados em torno das variáveis em análise, de modo a permitir a consequente formulação de hipóteses e compreensão dos resultados à luz dos mesmos, dividindo-se em dois capítulos. O Capítulo I, “Adolescência e Estilos de Vinculação”, explora a teoria da vinculação, clarifica os diferentes padrões vinculativos e aborda a vinculação na adolescência. O Capítulo II, “Adolescência: entre a vinculação e o processo de separação-indivuação”, inicialmente descreve as tarefas fundamentais da adolescência e posteriormente centra-se na compreensão de uma das tarefas fundamentais deste período, a separação-indivuação, e por último, apresenta a relação entre vinculação e separação ao longo do ciclo de vida, com especial ênfase no período da adolescência.

A segunda parte é destinada ao trabalho empírico realizado, iniciando-se com a apresentação do problema central do estudo e respetivas questões de investigação, baseadas na revisão da literatura da primeira parte desta dissertação, e a metodologia que guiou a formulação da investigação empírica. Posteriormente procede-se à análise dos resultados obtidos na administração do protocolo de investigação. Por último, procede-se à discussão dos resultados obtidos à luz da revisão bibliográfica efetuada.

Esta dissertação termina com uma conclusão geral, em que se salientam os principais resultados obtidos nesta investigação, as limitações da mesma e as questões que ficam em aberto e que poderão ser alvo de estudo no futuro de modo a poder clarificá-las.

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## Capítulo 1 – ADOLESCÊNCIA E ESTILOS DE VINCULAÇÃO

*“Acumulam-se evidências de que seres humanos de todas as idades são mais felizes e mais capazes de desenvolver os seus talentos quando estão seguros de que, por trás deles, existem uma ou mais pessoas que virão em sua ajuda caso surjam dificuldades.”*

(Bowlby, 1990, p.97)

Jonh Bowlby, iniciou o estudo da **Vinculação**, com uma pesquisa sobre as origens do desenvolvimento psicopatológico, na infância e na idade adulta, com o objetivo de compreender as possíveis influências adversas no desenvolvimento da personalidade e a carência de cuidados maternos adequados durante os primeiros anos de vida, quando as crianças são sujeitas a uma separação daqueles que lhe são familiares e lhe fornecem apoio emocional (Bowlby, 1989, cit in Abreu, 2005). Os princípios básicos da teoria, foram formulados com base em conceitos retirados da etologia, da cibernética, do processamento da informação, da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise (Bretherton, 1992; Ribeiro & Sousa, 2002).

Bowlby, assumido, então, como o autor que introduziu mais claramente o conceito de vinculação, propôs que fosse rejeitada a expressão “dependência emocional”, utilizada até então, defendendo que a vinculação pressupõe o desenvolvimento progressivo da mãe com o bebê (Bowlby, 1990). Assim, a vinculação é o que viabiliza a separação, pelo que não se relaciona com as exigências de uma situação e não implica necessariamente a imaturidade de um dos parceiros, contrariamente à dependência (Sá, 1996)

Para além de Bowlby, Mary Ainsworth foi um dos autores que mais contribuiu para a construção a Teoria da Vinculação. Na sequência dos contributos de Bowlby, Ainsworth e seus colaboradores desenvolveram estudos centrados na observação dos bebês e as suas mães em contextos naturalistas e laboratorial, que vieram dar especial ênfase à figura de vinculação (Soares, 2007).

Os seus estudos de observação naturalista e a criação do procedimento laboratorial de avaliação da interação entre a criança e a figura significativa (Situação Estranha) permitiram o estudo das diferenças individuais na organização comportamental de vinculação à mãe, em bebês de 12 meses, assim como o

desenvolvimento de estudos relativos à estabilidade e mudança dos padrões de vinculação (Bowlby, 1990).

A vinculação é tida em conta por Bowlby, como uma necessidade humana universal de criar laços, isto é de construir relações afetivas de proximidade (Clarkin, Fonagy, Gabbard, 2013; Ribeiro & Sousa, 2002). Assim, refere-se a uma ligação emocional recíproca e duradoura, entre o bebé e a figura significativa, em que cada um contribui para a qualidade da relação, assumindo um valor adaptativo para o bebé, por assegurar que as suas necessidades psicossociais e físicas estão asseguradas (Bowlby, 1990).

Em geral, a vinculação é uma ligação emocional que os indivíduos formam com os seus cuidadores, ao longo de sua infância. A qualidade e o tempo da ligação podem determinar a qualidade do desenvolvimento posterior (Malekpour, 2007).

De acordo com Bowlby (1972, cit in Bastos & Costa, 2005) os modelos internos dinâmicos são utilizados pelos indivíduos com o objetivo de prever a disponibilidade do outro para responder às suas necessidades de apoio e proteção e orientá-lo na construção das suas relações de proximidade.

A formação de relacionamentos com os cuidadores primários é, portanto, uma tarefa fundamental do desenvolvimento nos primeiros meses de vida em muitas espécies e, também, na espécie humana. Como meio de assegurar segurança e proteção, a vinculação responde à necessidade primária de criar ligações afetivas, de apegar-se (Bowlby, 1990).

Bowlby (1958, cit in Bowlby, 1990), apresenta cinco competências filogénicas: a sucção, o agarrar, o choro, o sorriso, que designa por **comportamentos de vinculação**. Estes comportamentos têm o objetivo de alcançar ou manter a proximidade com outro indivíduo diferenciado e preferido. Neste sentido Bowlby (1958, cit in Sá 1996, p. 72) refere que “os comportamentos instintivos de vinculação do bebé, atuam como desencadeadores sociais de respostas instintivas na mãe, que no decurso do primeiro ano de vida, se integram num comportamento de vinculação”.

Os comportamentos de vinculação do bebé, de que é exemplo a busca de proximidade, o sorriso, são retribuídos por comportamentos de vinculação do adulto (toque, colo, conforto) e essas respostas reforçam o comportamento de vinculação do bebé com aquele adulto em particular (Clarkin, Fonagy, Gabbard, 2013). Assim, estas aproximações à figura significativa são bem-sucedidas quando esta responde calorosamente, expressa contentamento e oferece ao bebé contacto físico frequente e liberdade para explorar (Ainsworth, 1969, cit in Papalia, Olds, Feldman, 2001).

Os comportamentos de vinculação do bebé são ativados quando alguma coisa em relação ao seu ambiente lhe provoca sentimentos de insegurança. Por isso, o

objetivo do sistema de vinculação passa por uma experiência de segurança, o que leva a que este sistema seja fundamentalmente um regulador de experiência emocional (Clarkin, Fonagy, Gabbard, 2013).

Num contexto familiar, a maioria dos bebés de cerca de três meses de idade já respondem à mãe de um modo diferenciado, em comparação com as outras pessoas. Assim, o bebé dessa idade sorri e vocaliza mais prontamente quando vê a mãe, e seguindo-a com os olhos por mais tempo do que quando vê qualquer outra pessoa (Bowlby, 1990).

Ainsworth, depois de ter estudado a vinculação através de observações naturalistas em contexto familiar, elaborou o procedimento laboratorial da **Situação Estranha**, que consiste numa técnica clássica, criada para avaliar os padrões de vinculação entre um bebé, com idade entre os 10 e os 24 meses, e um adulto, geralmente a mãe (Papalia, Olds, Feldman, 2001).

Neste procedimento, é pedido ao adulto que deixe, por duas vezes, o bebé numa sala não familiar. A primeira vez é deixado com uma pessoa estranha e a segunda vez o bebé é deixado sozinho e a pessoa estranha regressa antes da figura de vinculação, que, ao regressar, deve encorajar o bebé a explorar e a brincar novamente e confortar o bebé se parecer necessitar (Papalia, Olds, Feldman, 2001). De salientar, que durante este processo o observador deve estar especialmente atento à resposta do bebé cada vez que a figura de vinculação regressa após uma ausência breve, pois esse parece ser um índice da segurança da vinculação (Bowlby, 1990).

Para Ainsworth um bebé de doze meses que consegue fazer as suas explorações com razoável liberdade numa situação estranha, usando a mãe como uma base segura, que não fica alarmado com a chegada de uma estranha, que mostra estar certo da paradeiro da mãe quando ela está ausente e que a acolhe calorosamente quando ela regressa, é considerado como um bebé seguramente vinculado. Por outro lado, num polo oposto, estão os bebés que não fazem explorações, mesmo quando a mãe está presente, que se mostram muito afligidos com a chegada de um estranho, que se sentem desamparados e desorientados com a ausência da mãe e que quando ela regressa podem não demonstrar contentamento ao acolhê-la, são classificadas como inseguramente apegadas em grau extremo (Bowlby, 1990).

Para descrever o desenvolvimento do comportamento de vinculação durante o primeiro ano de vida, foram usados dois critérios principais: chorar e seguir a mãe quando ela sai, saudá-la e abordá-la quando ela regressa. Outros critérios são o sorriso diferencial endereçado à mãe e movimentar-se e agarrar-se à mãe quando se sente alarmado (Bowlby, 1990).

Assim, partir da observação da Situação Estranha, Ainsworth e seus colaboradores, identificaram três padrões de vinculação: a **vinculação segura** (a mais comum) e dois tipos de vinculação insegura ou ansiosa (a **vinculação evitante** e a **vinculação ambivalente/ resistente**) (Bowlby, 1990).

Mais tarde, nos anos 80, Main e Solomon, identificaram um quarto padrão (**vinculação desorganizada/ desorientada**) que descreve os comportamentos que são considerados “não classificáveis” de acordo com o sistema de classificação de padrões de comportamentos infantis com os pais na Situação Estranha (Solomon & George, 2011).

As diferenças nos padrões de vinculação, traduzem a qualidade da vinculação, que é refletida nas estratégias usadas pela criança, para lidar com a ansiedade na separação/ proximidade à figura significativa (Machado, 2009).

#### **Padrão A – VINCULAÇÃO INSEGURA DE EVITAMENTO**

Os bebés classificados com o padrão A, aproximadamente 20% na maioria das amostras, evitam a mãe quando ela regressa, especialmente após a segunda ausência breve e muitos deles tendem a tratar um estranho de modo mais amistoso do que o fazem com a mãe (Bowlby, 1990).

Este padrão de vinculação caracteriza-se pelo facto do bebé raramente chorar quando separado da figura de vinculação e evitar o contacto com a mesma após o seu regresso (Papalia, Olds, Feldman, 2001). Estas crianças não reagem com protesto à partida da mãe num ambiente desconhecido, em vez disso, a criança geralmente desvia a atenção de sua saída, explora ativamente enquanto ela está fora da sala. Este aparente comportamento independente, parece muitas vezes, muito positivo para um observador, no entanto, estas crianças também não reconhecem de imediato o retorno da mãe para o quarto, desviando o olhar quando a mãe entra e, inicialmente, se afasta ela se aproxima (Lyons-Ruth e Zeanah, 1993, cit in Malekppour, 2007).

As crianças que evidenciam estes padrões de comportamento, vivenciaram respostas rejeitantes, pouco afetuosas e insensíveis da figura de vinculação face aos seus comportamentos de vinculação, especialmente nos momentos em que estava ativado o sistema de vinculação, pelo que os comportamentos de vinculação não conseguem atingir o seu objetivo, desencadeando sentimentos de irritação, raiva e rejeição, geralmente dirigidos para os objetos (Ainsworth, Blehar, Water & Wall, 1978). Mostrando-se, geralmente, incertas quanto à possibilidade de receber algum tipo de ajuda ou resposta dos seus pais, caso venham a requerê-las (Abreu, 2005).

Ainsworth, Blehar, Water & Wall (1978), explicam os comportamentos de evitamento com o facto de, neste padrão, existirem dois sistemas opostos, de



aproximação e de evitamento, em confronto, que tendem a bloquear-se mutuamente, originando outro sistema comportamental (a exploração).

#### **Padrão B – VINCULAÇÃO SEGURA**

A característica fundamental dos bebês classificados como seguramente vinculados (que constituem a maioria em grande parte das amostras) é de serem ativos nas brincadeiras, de buscarem contacto quando afligidos por uma breve separação e de serem rapidamente confortados, voltando logo a absorver-se nas brincadeiras (Bowlby, 1990). Neste padrão de vinculação o bebê separa-se, facilmente, da figura de vinculação e procura-a ativamente após o seu regresso (Papalia, Olds, Feldman, 2001).

De acordo com Ainsworth et al (1978, cit in Malekpour, 2007) uma criança que evidencia um padrão de vinculação seguro muitas vezes mostra algum protesto ao ser deixada sozinha ou com um estranho num lugar desconhecido. Este protesto, muitas vezes inclui sofrimento, a interrupção do jogo e da exploração, e rejeição de conforto de um adulto desconhecido. Quando a mãe regressa, a criança cumprimenta-a calorosamente e muitas vezes procura estar perto dela ou em contacto físico com ela, acalma-se rapidamente se estivesse angustiado e volta confortavelmente ao jogo e à exploração.

De acordo com Ainsworth, Blehar, Water & Wall (1978) os bebês que evidenciam este padrão de comportamento, têm mães atentas aos seus sinais emocionais e respondem com a intenção de reduzir os seus sentimentos de insegurança e desconforto. Assim, a figura de vinculação revela-se uma base segura na qual o bebê pode encontrar segurança, proteção e conforto e a partir dela pode retomar à exploração do meio. Pelo que, no caso de se deparar com alguma situação adversa ou que provoque medo, a criança mostra-se confiante de que as figuras de vinculação estarão disponíveis para auxiliá-la de forma afetiva (Abreu, 2005; Machado, 2009).

#### **Padrão C – VINCULAÇÃO INSEGURA AMBIVALENTE OU RESISTENTE**

A principal característica dos bebês classificados como ansiosamente vinculados ou resistentes (cerca de 10% na maioria das amostras) é a oscilação entre a busca de proximidade e de contacto e a resistência ao contacto e à interação com a figura materna (Bowlby, 1990).

Este padrão de vinculação caracteriza-se por o bebê tornar-se ansioso mesmo antes da saída da figura de vinculação, mantendo-se muito perturbados durante a sua

ausência e quando esta regressa oscilam entre movimentos de aproximação e evitamento, por não conseguir prever a reação da figura de vinculação, dada a inconsistência das suas respostas (Papalia, Olds, Feldman, 2001; Machado, 2009). A presença do cuidador ou tentativas de conforto não conseguem tranquilizar os bebés e a ansiedade e a raiva parecem impedi-los de obter o conforto da proximidade (Clarkin, Fonagy, Gabbard, 2013).

Nos momentos em que o sistema de vinculação está ativado, estes bebés experienciam inconsistência e imprevisibilidade com as figuras de vinculação. Assim, a figura de vinculação, nem sempre responde ao choro e demonstra menor sensibilidade aos sinais emocionais do bebé (Ainsworth, Blehar, Water & Wall, 1978).

De acordo com Ainsworth, Blehar, Water & Wall (1978), se no caso dos bebés que evidenciam o padrão A existe uma desativação do sistema de vinculação por medo de rejeição, no caso dos bebés que evidenciam o padrão C, verifica-se uma excessiva ativação do sistema de vinculação, que tende a ser manifestada pela sua preocupação com a acessibilidade da figura de vinculação.

De um modo geral, as estratégias inseguras distinguem-se essencialmente quanto ao grau relativo com que se inibe (padrão A) ou se maximiza (padrão C) a expressão das necessidades de vinculação (Machado, 2009).

#### **Padrão D – VINCULAÇÃO DESORGANIZADA/ DESORIENTADA**

O comportamento destas crianças parece muitas vezes bizarro ou inexplicáveis dadas as circunstâncias (Solomon & George, 2011).

Neste padrão de vinculação, a criança após ter sido separada da figura de vinculação, apresenta comportamentos contraditórios e inconsistentes face ao regresso da mesma (Papalia, Olds, Feldman, 2001; Malekpour, 2007). Assim, estas crianças oscilam entre comportamentos contraditórios ou ambivalentes de aproximação/ resistência, apreensão, confusão ou imobilização face à figura de vinculação (Machado, 2009).

Estas crianças parecem evidenciar a falta de uma estratégia organizada ou coerente para lidar com o stress da separação (Dias, 2007).

De facto, a relação que se estabelece entre a criança e a figura de vinculação serve como um protótipo para as relações futuras da criança. É esta relação que a criança usa como um molde para aplicar as futuras experiências de relacionamento (Malekpour, 2007). Segundo Bowlby (1989, cit in Dalbem & Aglio, 2005), as

experiências precoces com o cuidador iniciam o que depois se generalizará nas expectativas sobre si mesmo, dos outros e do mundo em geral, com implicações na personalidade em desenvolvimento. Em suma, a qualidade das relações precoces prevê relacionamentos posteriores (Gearity, 2005, cit in Malekpour, 2007), pois é com base no tipo de relações estabelecidas com as figuras de vinculação que as crianças organizam a informação ambiental em modelos dinâmicos internos, que consistem nas representações que têm de si próprios, das figuras de vinculação e do mundo (Bowlby, 1973, cit in Carvalho 2007).

Gearity (2005, cit in Malekpour, 2007) propõe que a criança e a figura de vinculação devem orientar-se para dois objetivos básicos que servem como base para relacionamentos saudáveis com outras pessoas no futuro: o estabelecimento de um senso básico de confiança no mundo, “quando eu precisar, tu vais estar lá”, e o fornecimento de regulação emocional. Quando esses dois objetivos são cumpridos com sucesso, é provável que a criança vá experimentar uma relação de apego satisfatória com o seu cuidador. Além disso, a criança que revela uma relação de vinculação satisfatória com seu o cuidador pode ser mais propensa a explorar o ambiente circundante, guiada por um sentimento de confiança de que o seu cuidador estará disponível sempre que necessário, agindo como uma base segura. Através desta exploração do ambiente, a criança ganha maior competência, adquirindo maior independência em experiências futuras.

Na adolescência, o indivíduo começa a transferir o comportamento de vinculação que aprendeu na infância, a situações sociais e grupos de pares (Laible et al., 2000, cit in Malekpour, 2007). O indivíduo tende a fundamentar todas as experiências da infância e acomodá-las as novas situações da vida adulta. Mullis et al., (1999, cit in Malekpour, 2007) acrescentam que o vínculo de um adolescente aos amigos vão refletir os laços formados com os pais.

A necessidade de figuras de vinculação que proporcionem uma base pessoal segura não se limita às crianças, ainda que durante tal necessidade seja mais evidente durante os primeiros anos de vida e por isso objeto de mais estudos. Neste sentido, esta necessidade também ocorre em adolescentes e adultos (Bowlby, 1990).

O comportamento de vinculação é exibido pela maioria das crianças de modo regular e ativo até ao final do terceiro ano de vida. A partir desta idade, parecem mais capazes de aceitar a ausência temporária da mãe e de se dedicar a brincadeiras com as outras crianças e por isso, manifestam um comportamento de vinculação menos urgente e frequente do que antes, embora ainda constitua uma parte importante do comportamento (Bowlby, 1990).

Prevalece a ideia de que os padrões de vinculação desenvolvidos na infância, por meio dos modelos internos de funcionamento, tendem a manter-se e a ser reforçados nas interações com outros, dada a propensão dos indivíduos colocarem-se em situações que reforçam os seus modelos precoces de funcionamento interno (Sperling & Berman, 1994, cit in Dalbem, Aglio, 2005).

A adolescência é concebida como um período de transição entre as vinculações da infância, estabelecidas essencialmente no contexto da relação pais-filho, e as ligações afetivas adultas que ultrapassam as relações familiares. Partindo deste princípio, tem sido considerado que uma das tarefas fundamentais da adolescência passa pelas transformações da relação do adolescente com as figuras parentais (Soares, 1996).

Na infância, os comportamentos de vinculação são, inicialmente, dirigidos aos progenitores, em particular à mãe, com o objetivo de manter a proximidade e procurar uma base segura (Bowlby, 1990), mas, ao longo da vida, a direção dos comportamentos de vinculação sofre a influência dos estádios de desenvolvimento, e portanto a partir do final da infância, as crianças iniciam a procura e manutenção de proximidade com os seus pares (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005, cit in Carvalho 2007), apesar de continuarem a procurar uma base segura junto dos progenitores. Nesse sentido, é de esperar que, a partir da adolescência, os comportamentos de vinculação sejam, também, dirigidos a outras figuras como, por exemplo, os pares e os parceiros (Alarcão, 2006).

Deste modo as capacidades cognitivas emergentes vão permitir a generalização do padrão de vinculação a outras figuras, podendo os processos cognitivos substituir o contacto físico (Colin, 1996, cit in Ribeiro e Sousa, 2002).

De um modo geral, na adolescência, a vinculação segura foi positivamente associada a resultados de maior popularidade entre os pares e maior auto-estima e inversamente relacionada com o desenvolvimento de depressão e delinquência (Allen et al, 2003). Assim, parece evidente que uma vinculação inadequada aumenta a probabilidade da existência de perturbação emocional, e que uma melhor vinculação melhora o bem-estar (Ribeiro & Sousa, 2002). Quanto mais segura for a vinculação da criança à figura de vinculação, mais fácil parece ser para ela, tornar-se independente desse adulto e desenvolver boas relações com os outros (Papalia, Olds, Feldman, 2001).

Tal pode ser observável, ainda aquando da infância, em que se verifica que as crianças pequenas com vinculação segura mostram-se mais sociáveis com os pares e com adultos que não lhe são familiares do que as crianças inseguras (Main, 1993, cit in Papalia, Olds, Feldman, 2001). Assim, de um modo geral, se as crianças tiveram

uma base segura e contaram com a responsividade das figuras de vinculação, tendem a sentir-se suficientemente confiantes para se envolverem ativamente no mundo em que estão inseridas (Papalia, Olds, Feldman, 2001).

Durante a adolescência num extremo situam-se os adolescentes que se desligam inteiramente dos pais, no outro situam-se aqueles que permanecem intensamente vinculados, sendo incapazes ou relutantes em dirigir o seu comportamento de vinculação para outras pessoas. Contudo, entre estes extremos, situam-se a grande maioria dos adolescentes, que permanecendo vinculados aos pais alargam os vínculos a outras pessoas (Bowlby, 1990).

Num quadro de uma base familiar estável, a partir do qual a criança e depois o jovem e o adulto se afastam numa serie de saídas cada vez mais longas, embora a autonomia seja encorajada, não é forçada e por isso cada passo segue o anterior, numa serie de estágios acessíveis. Neste contexto, embora os laços familiares possam ser atenuados não são quebrados (Bowlby, 1990).

Com o início do período da adolescência, as relações com os pares passam a ser tidas em conta como um contexto genuíno de conforto e apoio psicológico valorizado pelo adolescente. Neste sentido, a vinculação passa a constituir uma das dimensões das relações que o adolescente estabelece com outras figuras para além dos pais (Soares, 1996)

Segundo Weiss (1982, cit in Soares 1996) os adolescentes continuam a procurar apoio parental, ao mesmo tempo que procuram libertar-se da sua vigilância. Neste sentido, assiste-se a uma nova dinâmica relacional, entre necessidades de vinculação e de exploração ou autonomia, em que os pais podem funcionar como “figuras de vinculação na reserva”, sendo recursos disponíveis para o adolescente quando confrontado com situações de dificuldade ou stress.



## Capítulo 2 – ADOLESCÊNCIA: ENTRE A VINCULAÇÃO E O PROCESSO DE SEPARAÇÃO-INDIVIDUAÇÃO

“À medida que a vida decorre, as pessoas vão experimentando continuamente mudanças e transições, e estas mudanças resultam frequentemente em novas redes de relações, novos comportamentos e novas percepções de si mesmo” (Schlossberg, 1981, cit in Fonseca 2005, p. 161)

Na área psicológica, Stanley Hall, foi o pioneiro no estudo da **adolescência**, ao publicar a obra “Adolescence”, em 1904 (Palácios & Oliva, 2004) e considera adolescência como um segundo nascimento, descrevendo-a como um período de transição universal e inevitável, reconhecendo a influência da cultura e valorizando, ao mesmo tempo, as diferenças individuais e a sua característica de plasticidade (Senna & Dessen, 2012).

A adolescência é, então, uma etapa de transição, em que o indivíduo já não sendo criança, também ainda não tem o status de adulto, é o que Erikson (1976) intitulou de “moratória social”, um compasso de espera que a sociedade oferece enquanto os seus jovens se preparam para exercer o papel de adultos.

É essencial enquadrar a adolescência em campos abrangentes como as características biológicas, psicológicas e sociais (Bizarro, 2001; Sá, 1997).

A passagem pela adolescência não se faz num ritmo constante nem em linha reta. Neste sentido o adolescente pode passar rapidamente por todas as fases ou pode desenvolver intermináveis variações em qualquer uma delas, embora não possa deixar totalmente de lado as transformações psíquicas fundamentais das várias fases (Blos, 1985).

Ainda assim, parece útil compreender as três fases da adolescência, devido às variações que lhes estão implícitas. A **adolescência inicial**, com o seu início marcado por mudanças biológicas da puberdade, a problemática geral se centra na área sexual. A **adolescência média**, caracterizado pela descoberta do “eu” e a necessidade da sua manifestação, através da autoafirmação. E a **adolescência tardia** em que o problema central se situa na escolha profissional, no posicionamento quanto à filosofia de vida e o estabelecimento de uma hierarquia pessoal de valores. O final da adolescência chega quando o desequilíbrio da etapa é substituído por um equilíbrio estável, com o

seu fim marcado pela completa inserção na vida adulta, por volta dos 21 ou 22 anos. (Ferreira et al, 2003).

*“A adolescência para além de ser, segundo Blos, o conjunto de adaptações psicológicas à puberdade (...), ocorre num indivíduo dotado de pensamento, tendo por isso, uma dimensão francamente subjetiva.”*

(Sá, 1997, p.58)

A literatura clássica, acerca do desenvolvimento psicológico do adolescente, reconhece a separação, a independência e a autonomia, como constructos-chave ou tarefa de desenvolvimento básica deste período do ciclo vital, que mesmo podendo estar enquadrados em concepções teóricas diferentes, têm em comum o foco nos mecanismos de saída ou de afastamento de algo (Soares & Campos, 1988).

De um modo geral, a adolescência, caracteriza-se por uma modificação fundamental da representação de si e é uma fase onde a identidade pessoal (o conjunto de crenças, dos sentimentos e dos projetos que se referem ao indivíduo) está sujeita a uma evolução entre a infância e o começo da idade adulta (Claes, 1985). De acordo com Erik Erikson, a adolescência é considerada como um período essencial para o desenvolvimento do eu, visto que as mudanças físicas, psíquicas e sociais levam o adolescente a uma crise de identidade, em que a resolução contribui para a consolidação da personalidade adulta (Erikson, 1976), e portanto assume o desenvolvimento da identidade como uma tarefa central da adolescência (Muuss, 2006)

De facto, a adolescência abre caminho para um novo mundo, que sofre mudanças profundas e significantes, não só na própria imagem do indivíduo e na forma de interagir com os seus iguais e com as outras pessoas, mas que também se estende a novas formas de pensamento. Os adolescentes, alcançam um novo e mais complexo nível de pensamento que possibilitará conceber os fenómenos de maneira diferente, sendo assim, caracterizado por uma maior autonomia e rigor de raciocínio, concebido pela abordagem piagetiana como pensamento formal, representante do estágio de operações formais (Carretero & León, 2004).

A maioria dos estudos parece concordar em assinalar o período da adolescência, como uma etapa em que ocorrem importantes conflitos na relação do



jovem com os pais, normalmente relacionados com a vida quotidiana, e portanto, não levando necessariamente a uma rutura emocional (Menezes, 2005).

Aliás, na literatura clássica, a imagem da adolescência é de um turbulento período de “tempestade e stress” (Hall, 1904, cit in Menezes, 2005), o que coloca a tónica no conflito e na turbulência como características centrais da relação da adolescência com os pais, ponto de vista assumido por muitos investigadores, nomeadamente os de inspiração psicodinâmica, como Blos, Erikson e Freud, que acreditam que para crescer, o adolescente teria de se tornar independente da sua família o que implica sempre confronto e separação, e portanto os conflitos entre pais e filhos resultam da necessidade do adolescente se separar emocionalmente dos pais (Steinberg, 2001, cit in Menezes, 2005).

Os adolescentes tendem a passar menos tempo em interação com a família. Esse tempo é substituído pela permanência solitária em seu quarto e pelas relações com o grupo de amigos, que lhes permite uma maior experiência em relações horizontais e igualitárias, e diminuem o número de interações positivas com os pais (Oliva, 2004).

Segundo, Laursen, Coy e Collins (1998, cit in Oliva, 2004) a puberdade coincide com o aumento de maior conflito entre pais e filhos, mas ao longo da adolescência tende a diminuir, o que significa que existe uma correlação negativa entre a idade e o número desses conflitos, embora a intensidade afetiva com a qual o adolescente experimenta esses problemas, tende a aumentar.

Além disso, geralmente assistisse-se a uma desidealização da percepção que o adolescente tem dos pais, e por isso a imagem de pais oniscientes e todo-poderosos, própria da infância, é substituída por outra mais realista, onde existe espaço pra defeitos e virtudes (Oliva, 2004). Segundo Dias (1975, cit in Matos 2002) o luto dos ímagos parentais constitui um dos mais importantes organizadores que conduz o adolescente a tornar-se adulto.

Assim, a separação psicológica face às figuras parentais e a construção da identidade autónoma são concebidas como as principais tarefas desenvolvimentais da adolescência. E por isso, as conceções clássicas do desenvolvimento psicológico na adolescência (grandemente representado pelas correntes de pensamento psicanalítico), chamam a atenção para a importância, para os processos de desenvolvimento e adaptação psicológicas, do afastamento do adolescente relativamente às ligações afetivas que foram desenvolvidas com os pais no decurso da infância (Santos, 2001). Esta separação é tida em conta como um processo de abandono das ligações infantis do passado, traduzindo um movimento psicológico

recapitulativo ou mesmo regressivo da infância, promove uma vivência depressiva e conflitual ao nível das relações com os pais (Soares & Campos, 1998).

Freud, através da formulação dos fundamentos básicos da psicologia do desenvolvimento adolescente, foi o primeiro a salientar a importância da separação-individuação adolescente, encarando-a como uma tarefa indispensável ao desenvolvimento do homem e da sociedade, embora a reconheça como sendo dolorosa. Neste sentido, a aquisição do estatuto de adulto, em termos maturacionais, depende da realização da tarefa da separação interna dos objetos primitivos, salientando os aspetos pulsionais e mudanças envolvidas pela ocorrência da puberdade. De um modo geral, até que a tarefa de separar dos pais, a que os adolescentes terão de se dedicar, esteja cumprida, ele não deixa de ser criança e por isso não pode tornar-se membro da comunidade social. Assumindo a ressurgência da problemática edipiana, como o principal motivo para o adolescente se separar dos pais, defendendo-se assim da ligação edipiana através do repúdio inconsciente dos pais (Fleming, 1993, 2005).

Segundo o mesmo autor este processo define-se através de dois registos: o da realidade externa (expresso na forma de um conflito de gerações) e da realidade interna (no abandono das ligações aos primeiros objetos de amor e investimento em novos objetos heterossexuais extrafamiliares), nos quais um reflete o outro. (Fleming, 1993, 2005).

De acordo com Anna Freud (1958, cit in Fleming, 1993, 2005) é inevitável que o adolescente realize o luto pelos objetos do passado. Neste sentido, o trabalho de luto consiste num processo de abandono gradual do objeto perdido, ao mesmo tempo que envolve também processos de internalização de elementos da relação com o objeto a ser abandonado (Loewald, 1962, cit in Fleming, 1993, 2005). De acordo com Mas Sugar (1968, cit in Fleming, 1993, 2005) “o luto normal adolescente, divide-se em três fases: separação-protesto (na adolescência inicial), desorganização (na adolescência média) e reorganização (na adolescência tardia).

Mahler, Pine e Bergman (1993), postularam a existência de um processo normal de separação-individuação, na infância, também chamado de primeira individuação.

Estes descreveram os processos que ocorrem em vários estágios de desenvolvimento, quando a criança está separar-se da relação simbiótica com a mãe, e cria sua própria identidade realista. Neste sentido, postularam três fases de desenvolvimento que enfatizam a capacidade interna da criança para se diferenciar das suas representações maternas: autismo, simbiose e separação-individuação (Blum, 2004; Fallon & Goldsmith, 2013).

Este processo inicia-se no quarto ou quinto mês e fica completo no final do terceiro ano de vida, com a obtenção da constância do objeto e do self (Levandowski, Piccini & Lopes, 2009).

Mahler, Pine e Bergman (1993) concebem a separação e individuação como dois processos complementares. Neste sentido, a separação refere-se à saída da criança da relação simbiótica com a mãe e a individuação consiste nas aquisições que marcam o momento em que a criança assume as suas próprias características individuais.

Assim, Mahler et al (1982, cit in Yahav, Vosburgh & Miller, 2007; Ruth, 1991) defendem que a primeira individuação, que envolve a separação e a individuação do bebê em relação à mãe, constitui o pré-requisito para o desenvolvimento e a manutenção de um senso de identidade, uma autoimagem seguramente individualizada e diferenciada de si mesmo.

Blos, reintroduz as ideias de Mahler na compreensão da autonomia adolescente, conceptualizando a adolescência como um **segundo processo de separação-individuação**, que coloca a tónica na importância da relação com o objeto (Blos, 1996).

Ao segundo processo de individuação, Blos concede o estatuto de particular motor ou estruturador de todo o processo adolescente, levando à aquisição de um sentimento de self autónomo e com limites bem determinados (Blos, 1996)

Tanto o primeiro como o segundo período de individuação: têm uma maior vulnerabilidade de organização da personalidade; partilham a urgência de mudanças na estrutura psíquica em consonância com o impulso maturacional para o futuro; em caso de falharem, são seguidos de um desvio específico do desenvolvimento que incorpora as respetivas falhas de individuação (Blos, 1996).

Especificamente na adolescência assiste-se a um enfraquecimento dos vínculos que ligam o individuo às representações parentais internas construídas no durante a infância, o que Blos (1979, cit in Santos, 2001) denomina por abandono das dependências familiares e que é apresentado como uma condição básica para que cada sujeito se integre no mundo do adulto. Este processo, envolve, portanto, o desprendimento da dependência familiar, a perda de laços com objetos infantis de modo a tornar-se um membro do mundo adulto. Em termos metapsicológicos, as representações do self e do objeto, apenas adquirem estabilidade e limites bem estabelecidas com o finalizar da adolescência (Blos, 1996).

Segundo Blos a tarefa de desenvolvimento do segundo processo de individuação “está no desligamento das catexias libidinais e agressivas dos objetos infantis internalizados, amados e odiados” (Blos, 1996, p.98), tendo como objetivos

desenvolvimentais a aquisição de um sentimento de self autónomo e com limites bem definidos (Fleming, 1993, 2005).

Este desligar de objetos internalizados, permite a descoberta de objetos externos e extrafamiliares amados e odiados (Blos, 1996). Relativamente às mudanças estruturais do desalojar dos objetos infantis internos, é apresentado o conceito de perda do Eu parental (que funcionou até à adolescência, como auxiliar do Eu infantil). Perda esta, que colocaria a descoberto uma estrutura egóica mais ou menos intacta ou defeituosa, em função das condições em que ocorreu o primeiro processo de separação-indivuação. E por isso, o fracasso do processo de individuação na adolescência, até um certo ponto, é justificado por uma organização defeituosa do Eu, precocemente consolidada (Fleming, 1993, 2005).

Para Blos, o adolescente, devido à reedição do complexo de Édipo, revive as suas relações primitivas com os pais, ao mesmo tempo em que precisa de realizar um trabalho psíquico de separação e diferenciação das imagens internalizadas dos mesmos. Neste sentido, enquanto na infância o desligamento da mãe era de carácter físico, a partir de uma internalização da imagem da mesma, na adolescência acontece a transformação destes objetos internalizados, com o objetivo do indivíduo poder seguir em direção à descoberta de outros objetos (Levandowski, Piccinini & Lopes, 2009). Assim, com o processo de individuação os adolescentes transformam mais do que abandonam, a sua relação com os seus pais (Fleming, 1988).

A individuação implica que o indivíduo em crescimento assuma cada vez mais responsabilidade sobre o que faz e pelo que é, deixando de colocar essa responsabilidade nos seus pais (Blos, 1996).

De um modo geral, o processo de individuação leva ao distanciamento emocional em relação aos pais e à aproximação aos iguais. Essa desvinculação afetiva deixa no adolescente um certo vazio emocional que pode explicar o aparecimento de certos comportamentos regressivos que lembram condutas próprias da infância, tais como a atração incondicional ou idolatraria por personagens famosos, a fusão emocional ou a sensação de estar completamente unido a um amigo ou o inconformismo e a rebelião (Blos, 1985).

A relação da amizade é percebida pelo adolescente como uma relação de suporte. Esta relação adolescentes-amigos permite um contexto em que o jovem se experiencia como ser individuado e separado dos pais, que contribui para o desenvolvimento psicológico e formação da identidade (Fleming, 1993).

O grupo de pares representa, para o adolescente, um importante suporte na contenção de muitas das suas angústias, na experimentação de diversos papéis, na vivência de determinados afetos e no desenvolvimento de atitudes, valores e ideias.

Os pais passam a ser figuras de vinculação de reserva. Nesta mudança os pais têm, essencialmente, de reaprender a ser pais de filhos que se vão transformar em adultos. Nesta reaprendizagem relacional, o adolescente deve evitar a clivagem entre as relações que estabelece com os pais e as relações que estabelece com os outros, visto que se aceitar que também precisa dos pais, facilita-lhe a hipótese de tornar-se autónomo e de alcançar a verdadeira identidade (Alarcão, 2006).

De acordo, com Josselson (1980, cit in Fleming, 1993, 2005) o conceito de individuação é fundamental para a compreensão do desenvolvimento do ego, permitindo ligar a adolescência a um processo contínuo de desenvolvimento, assim como articular entre si outros processos essenciais, relacionados com o ego adolescente (a autonomia e a formação da identidade).

Postulando a autonomia como sendo o outro lado da individuação, supõe-se que a primeira é tanto maior quanto mais avançado estiver o processo de individuação, ao mesmo tempo que uma maior autonomia facilita a formação da identidade. Assim, o adolescente afasta-se do objeto, individuando-se, ao mesmo tempo que se aproxima de outro, ganhando autonomia. Estes aspetos devem ser incorporados na identidade do indivíduo que se tornou autónomo e individuado. Verificando-se, desta forma, a existência de uma sequência interdependente entre individuação, autonomia e formação de identidade (Fleming, 1993, 2005).

De facto, a aquisição de autonomia, tarefa indispensável à separação adolescente-progenitores, é o pré-requisito necessário para atingir o sentimento de identidade pessoal. Neste sentido, a possibilidade de tomar decisões responsáveis e relativamente independentes, implica a aquisição de uma identidade própria, nem sempre totalmente conseguida, visto que alguns não se libertam dos planos e expectativas familiares (Fleming, 2005).

De um modo geral, estes três fenómenos, que estão intimamente ligados entre si e se influenciam mutuamente, são conceptualizados como os ingredientes psicológicos fundamentais da separação pais-adolescentes (Fleming, 1993, 2005).

A autonomia requer a estruturação da relação com os pais, o encontrar de um novo equilíbrio entre distância e proximidade. Por isso, durante a adolescência assiste-se simultaneamente a um desejo de crescer e partir para novas realidades, e o receio de o fazer, deixando a segurança do que já é conhecido, trocando o certo pelo incerto. Neste sentido, os primeiros anos do processo adolescente parece caracterizar-se pelo medo que empurra para a dependência e pelo desejo de crescer que impulsiona a autonomia, para a conquista de novos objetos fora do espaço familiar, subentendendo uma mudança de objeto e de objetivos (Machado, 2002). Assim, aquando do processo de individuação é frequente que o indivíduo experimente uma certa ambivalência, e

que ao mesmo tempo desfrutam de novos privilégios, lamentem as novas responsabilidades que devem assumir, podendo sentir nostalgia dos momentos em que os pais cuidavam deles e assumiam toda a responsabilidade e portanto é frequente encontrar durante os primeiros anos alternância entre comportamentos maduros e infantis (Oliva, 2004).

O adolescente necessita de se afastar dos pais, de se distanciar. Esta distância é tanto física como simbólica. Neste sentido, ao nível psíquico, o adolescente deseja separar-se dos modelos e dos ideais, das satisfações e dos prazeres que os seus pais lhe proporcionavam na infância (Braconnier, 2002)

Mais recentemente, o processo de separação-indivuação tem sido alvo de concetualização teórica e investigação. Nesta perspetiva, Naggy e Framo, em 1965, tentaram construir uma ponte entre o intrapsíquico e os conceitos sistémicos. Para isso, descrevem o processo relacional através de uma sucessão de cinco fases, a que correspondem experiência intrapsíquicas específicas, ao longo das quais a integração das perceções e das atitudes relacionais internas e externas aumenta. Neste sentido as famílias passam por cinco fases ao longo do seu ciclo vital: fase embrionária, fase de aflição ou simbiótica, fase de individuação, fase de separação e fase de reinvestimento. No que se refere, à fase de separação, é preciso ter em conta que esta implica um processo psicológico extremamente complexo e a sua realização, que implica que as fases anteriores tenham sido atingidas, o que significa que é apenas após o estabelecimento e interiorização de relações íntimas, confiantes e recíprocas, com os membros da família que os adolescentes podem separar-se dos laços familiares e substituí-los por ligações extrafamiliares (Fleming, 1993, 2005).

A separação é então entendida, enquanto movimento em direção a uma individuação mútua relativa, que exige uma abordagem dialética, que permita colocar a descoberto as forças e padrões da relação, que irão moldar o curso e afetar reciprocamente a contribuição das partes (Fleming, 2005). Deste modo, a perspetiva sistémica, sublinha a dimensão essencialmente relacional do processo de individuação (Guimarães et al, 2009).

De acordo com Stierlin (1974, cit in Fleming 2005, p.81), a separação é concetualizada como “uma espiral em expansão gradual de mútua diferenciação e individuação ocorrendo em níveis emocionais, cognitivos e morais” e permitindo uma relativa independência para ambas as partes.

Partindo do estudo das forças que interagem no seio do sistema familiar, concetualizam-se dois modelos de separação, que são o modelo centrípeto e o modelo centrífugo, os quais correspondem a vicissitudes extremas do processo.

Seguindo esta linha de pensamento, estes dois modelos teóricos apresentam dinâmicas familiares que, não sendo necessariamente patogênicas, podem ter implicações negativas na recíproca individuação e estar associadas a determinadas formas de patologia (no modelo centrípeto a esquizofrenia e no modelo centrífugo a certas formas de sociopatia). Assim, o modelo centrípeto é altamente captativo, gratificante dos comportamentos regressivos, indiferenciador e conduz a sentimentos de culpa no adolescente face à separação, incapacidade e dependência. Já o modelo centrífugo, seria rejeitante, mistificador da realidade exterior apresentada como fonte de gratificação e segurança, que conduz a que o adolescente tenda a estabelecer relações precoces com o exterior.

A estes dois modelos, correspondem diferentes conflitos de separação ou modos transacionais de separação: o acorrentamento, a expulsão e a delegação. O primeiro ocorre em famílias de tipo centrípeto e corresponde a uma forma de encadeamento afetivo, cognitivo ou moral, entre o adolescente e os pais. O segundo, ocorre em famílias do tipo centrífugo e corresponde ao abandono e/ou rejeição contínua do adolescente. E por último, o terceiro relaciona-se com famílias onde agem em simultâneo forças centrífugas e centrípetas e corresponde à delegação no adolescente de missões que servem as instâncias psíquicas conscientes e inconscientes dos pais, e em que a autonomia é permitida ou encorajada em função da missão que se espera que ele realize (Fleming, 2005).

Os estudos de Figueiredo et al (1983, cit in Fleming, 1993) demonstram que: o desejo de autonomia aumenta em ambos os sexos, à medida que a idade aumenta e não apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os sexos; existe uma tendência para que a obediência diminua com o aumento da idade em ambos os sexos, sendo esta diminuição mais acentuada no sexo feminino e partir dos 14 anos.

Além destes, tanto os estudos de Smith (1985) como os de Peppitone (1980) encontraram resultados idênticos nos dois sexos, não se encontrando diferenças significativas entre rapazes e raparigas (Fleming, 1993).

Por outro lado, Steinberg e Silverberg (1986, cit in Fleming, 1993), verificam que as raparigas são mais autónomas em todos os aspetos de autonomia estudados, que são a autonomia emocional, a suscetibilidade à pressão do grupo e sentimentos subjetivos de autoconfiança. Os resultados dos seus estudos também indicam que a autonomia emocional tende a aumentar com o aumento da idade, formando um sentimento do self mais individuado, abandonando algumas das suas dependências infantis e adotando imagens menos idealizadas dos pais. Este desenvolvimento é frequentemente acompanhado por uma crescente suscetibilidade à influência dos seus pares.

Estes autores também encontram resultados relativamente à autoconfiança que indicam que esta tende a crescer à medida que a idade aumenta, ainda que com alguma flutuação (Fleming, 1993)

Importa ainda, abordar as variáveis familiares que se podem opor à progressiva separação dos filhos, onde se destaca: 1) as expectativas dos pais, 2) a crise de integridade dos pais, 3) a forma como os pais lidaram com a separação quando adolescentes, 4) a parentificação dos filhos, 5) as amarras da lealdade para com a família e 6) o facto da separação entre os pais e os filhos ser vivida como uma perda.

1. As perceções e as expectativas dos pais sobre a capacidade de separação dos filhos podem induzir ou inibir a separação e neste sentido as perceções que mostram confiança nessa capacidade favorece a separação, ao passo que a ausência dessa perceção inibe a separação.
2. O equilíbrio versus desequilíbrio emocional dos pais, influencia uma maior ou menor capacidade dos filhos lidarem com a separação, que coloca em evidência as influências parentais como forças modeladoras.
3. Os pais tendem a replicar junto dos seus filhos, a forma como eles próprios se ligaram e se desligaram das suas famílias de origem, assim como é verificada uma associação entre os conflitos não resolvidos dos pais e as perturbações psicopatológicas dos seus próprios filhos quando iniciam o seu processo de separação. Neste sentido o mecanismo de identificação projetiva, pode estar presente na comunicação entre pais e filhos, no sentido de tornar os filhos objeto de projeção, traduzindo a fantasia de que partes não desejadas da personalidade podem ser dissociadas do self e projetadas no interior de outra pessoa.
4. O fenómeno de parentificação, em que se verifica uma inversão, temporária ou contínua, dos papéis pais filhos, observado nalgumas famílias parece funcionar também como um obstáculo possível ao desenrolar harmonioso do processo de separação pais-adolescentes.
5. A exigência absurda de lealdade por parte dos pais em relação aos filhos, pode provocar no adolescente o sentimento de que estaria a trair a família no caso de se separar dela. Assim, a chave para uma separação bem-sucedida no adolescente consiste na capacidade de romper com as lealdades e na capacidade de não renunciar à sua liberdade pessoal.
6. Os movimentos de autonomia podem ser sentidos pelos pais como uma rejeição da família, conduzindo a movimentos de hostilidade dos pais para com os filhos. Assim, os processos de separação arrastam fantasias ou sentimentos de perda de pessoas de quem o individuo se separa e por



isso, a condição necessária para que se verifique sucesso no processo de separação é lidar com esses sentimentos de forma a que eles não perturbem o movimento de progressão e portanto, favorecer o processo de luto (inevitavelmente associado ao processo de separação) é tornar o adolescente capaz de aceitar o crescimento e desejar ser adulto, com todas as implicações de responsabilização e realização pessoal (Fleming, 2005).

As perturbações na separação-indivuação manifestam-se numa série de problemas clinicamente significativos, incluindo personalidade borderline e narcisista, a disfunção familiar e conjugal, ideação suicida e o ajustamento à faculdade. Distinguindo-se as formas superiores e inferiores de ordem patológica da separação-indivuação. Distúrbios de ordem inferior incluem: a experiência de fusão ou incorporação com o outro e a falta geral de limites. Distúrbios de ordem superior incluem: intolerância a estar sozinho, o uso da coerção para obter o controlo onipotente sobre os outros como uma extensão de si mesmo, e defeitos de constância do objeto (Lapsey & Stey, 2010).

Baseando-se na obra de Blos e Mahler, Pine e Bergman, Levine et al. (1986, cit in Holmbeck & Wandrei, 1993) apresentaram uma discussão útil sobre a questão separação-indivuação durante o final da adolescência. Assim, a sua revisão e resultados empíricos sugerem que a tarefa de separação-indivuação pode ser resolvida de diferentes maneiras (por exemplo, com ansiedade de separação, a dependência da negação, ou resoluções mais saudáveis) e que a natureza da resolução tem um significado adaptativo (Holmbeck & Wandrei, 1993).

Moore (1987, cit in Hombeck & Wandrei, 1993) nos seus estudos, desenvolveu uma medida de construções cognitivas do processo de saída de casa, alegando que a maneira como os adolescentes tardios interpretam o significado de separação irão influenciar a maneira pela qual essa experiência será assimilada nas concepções de si próprio e nas suas relações com os pais, estando subjacente a expectativa de que algumas cognições (por exemplo, autogoverno) são mais adaptáveis do que as outras (por exemplo, o desvinculação emocional).

Tanto a teoria da separação-indivuação como a teoria da vinculação enfatizam que o comportamento das crianças é organizado em torno da relação com os prestadores de cuidados e que a identificação de padrões e tendências esclarece acerca da forma como o jovem se percebe a si próprio e ao seu ambiente. Tanto a vinculação segura como o processo de separação-indivuação bem-sucedido são marcados pelo equilíbrio entre autonomia e ligação, pela capacidade de estar e confiar

no outro, mantendo um claro sentido do self e de regulação emocional apropriada (Blom & Bergman, 2013)

Ao pensar em termos de **vinculação-indivuação**, é sublinhada a necessidade que a criança tem, para estabelecer e manter vínculos e, ao mesmo tempo, para encontrar espaço, nessas relações, para a sua iniciativa e individualidade. Neste sentido, o desenvolvimento é encarado como uma dinâmica contínua entre estas duas dimensões: a dimensão do apego e de procura de vínculos e a dimensão da exploração, do fascínio pelo novo, que nos leva a querer partir, para conhecer o desconhecido e criar novas realidades. Por isso, a autonomia psicológica pressupõe sempre vinculações, laços seguros que permitem e promovem a separação, em vez de estar relacionada com comportamentos de desvinculação. (Fleming, 2005; Machado, Branco & Sousa, 2008). Assim vinculação e indivuação consistem em duas dimensões interligadas do desenvolvimento, que se potencializam reciprocamente (Machado, Branco & Sousa, 2008).

Fleming (2005), apresenta “um modelo em dupla hélice” psicológica\_ fundamentado no corpo teórico da psicologia do desenvolvimento, em particular nas teorias sociocognitivas e teorias do desenvolvimento do ego, e no campo da psicanálise, particularmente nas teorias da relação do objeto\_ que conceptualiza o desenvolvimento humano como resultado de interação dinâmica entre hélices psicológicas, que correspondem ao processo de vinculação e ao processo de separação-indivuação. Este modelo tem como objetivo principal confirmar que ocorre, ao longo da vida do sujeito, uma interação dialética entre a vinculação e a separação. Assim, propõe uma visão destas duas entidades como co-evoluindo iterativamente (Fleming, 2005).

Uma das premissas na qual o modelo assenta concetualiza que o desenvolvimento psicológico de cada individuo ocorre na tensão dialética entre o processo de vinculação e o processo de separação-indivuação, que é olhado como duas hélices que evoluem em torno de um eixo, representante da evolução psicológica (em função da predominância dos processos de separação ou de indivuação, aproximam-se mais ou menos do eixo). Outra premissa em que se baseia, defende que estes dois processos ocorrem em simultâneo, estando presentes desde o período pré natal, mantêm-se ativos e permanecem como motores do desenvolvimento ao longo da vida. E por último, assenta na premissa que apresenta o processo de vinculação e o de separação-indivuação, como estando articulados entre si numa espiral em dupla hélice, que apresentado configurações diferentes, consoante aos tarefas de desenvolvimento específicas a cada etapa do desenvolvimento (Fleming, 2005).

Quando iniciada a adolescência, a hélice da separação-indivuação torna-se predominante, incentivando a níveis mais complexos de autonomia (Fleming, 2005).

A construção de autonomia oferece aos adolescentes a oportunidade para redefinir e reestruturar experiências de vinculação passadas, e portanto não implica a perda ou rutura das relações com os pais (Allen et al, 2004).

Neste sentido a autonomia é concetualizada como um conceito relacional que na adolescência se reflete na necessidade de reestruturar as relações com os pais, no encontrar de um novo equilíbrio entre a distância e a proximidade. Esta procura de proximidade confronta-se com o desejo de partir, que ganha agora um novo impulso (Machado, Branco & Sousa, 2008).

Portanto, o processo de construção de autonomia só pode ser compreendido no contexto das relações de vinculação, uma vez que o desenvolvimento realiza-se entre estes dois movimentos complementares de procura de proximidade e desejo de partir (Machado, 2002). Assim, o adolescente precisa de se sentir ligado aos pais por um sistema vincutivo seguro, para poder levar a cabo a sua separação-indivuação, visto que no caso de não estar seguro dos laços que o unem aos pais, e temendo uma perda de amor pelo facto de desejar separar-se deles, o jovem tende a retrair-se no percurso da tarefa de individualização, cedendo lugar ao impasse ou à paragem do desenvolvimento psicológico (Fleming, 2005).

Neste sentido, o adolescente que se sente ligado aos pais por vínculos seguros, onde predomina o amor e a aceitação, tendem fazer maiores progressos em autonomia e portanto na construção da sua identidade, enquanto que o adolescente que se sente ligado por um vínculo em que predomina a hostilidade, não constituindo um vínculo seguro, tendem a ter maiores dificuldades em concretizar o seu processo de autonomia, deste modo não encontram condições favoráveis para desencadear ativamente o processo de afirmação da sua identidade, sob a pena de se sentirem rejeitados (Fleming, 2005).

A possibilidade do adolescente explorar o mundo com confiança depende da perceção que tem de uma figura acessível e disponível, que está quando é necessária. Assim são os vínculos fortes, que permitem partir para explorar e conhecer o mundo. E não se trata só de explorar o mundo exterior, mas também de poder explorar a si próprio, porque é a segurança do vínculo, que permite o espaço onde é possível experimentar e integrar as emoções positivas e negativas, tornando o adolescente competente para as pensar (Machado, Branco & Sousa, 2008).

Segundo o paradigma etiológico de Bowlby, as figuras de vinculação funcionam como uma base segura, que possibilita a exploração ativa do ambiente, num equilíbrio maturativo gradual entre aproximação e afastamento aos pais e em que a qualidade

dos vínculos primitivos e atuais implica a maior ou menor capacidade de autonomização. A vinculação é, então, concebida como um laço afetivo persistente que promove os comportamentos de autonomia no adolescente e não como um laço que promove a dependência (Bowlby, 1990).

Os padrões de interação de famílias de adolescentes inseguros podem ser problemáticos em qualquer ponto do desenvolvimento, mas são particularmente problemáticos na adolescência, quando os esforços de autonomia exigem, quase certamente, alguma renegociação sensível da relação com os pais (Cassidy & Shaver, 1999).

A investigação evidencia ainda a relação que existe entre a qualidade do vínculo e a capacidade de comunicar não só com as figuras de vinculação, mas também com outros significativo, estando as vinculações seguras relacionadas com a capacidade de uma comunicação mais aberta, coerente e fluente, quer na exploração de si, quer na interação com o outro (Machado, Branco & Sousa, 2008).

A partir da década de 70, as investigações da psicologia sobre as relações familiares ao longo da adolescência, revela que, neste período, a construção da autonomia se realiza no contexto da manutenção de uma relação positiva com os pais (Allen, Hauser, Bell & O' Conor, 1994, cit in Menezes, 2005). Assim, os investigadores realçam que o processo de individuação implica um equilíbrio entre separação e vinculação face aos pais, tendo em conta que as relações familiares que equilibram a ligação e a autonomia, tendem a promover um desenvolvimento ótimo do adolescente (Menezes, 2005).

O adolescente sente-se seguro para levar a cabo as suas mudanças inevitáveis que devem acompanhar o seu crescimento, quando se sentem com espaço de contenção, social e mental (Fleming, 2005)

As proibições e os limites impostos pelos pais, são profundamente tranquilizadores para o adolescente, embora aparentemente, sejam rejeitados. Os pais assumem um papel de guia protetor, compreensivo e atento, estando presente mas a uma distância apropriada e sendo respeitador e não invasor (Braconnier 2002)

A procura de autonomia tende a funcionar como uma pressão saudável para o adolescente começar a utilizar os pares como figuras de vinculação, permitindo o surgimento de um contexto onde as necessidades de vinculação podem ser satisfeitas, ao mesmo tempo que a autonomia em relação aos pais está a ser estabelecida (Steinberg, 1996, cit in Bastos & Costa, 2005).

Matos e Costa (1996, cit in Bastos e Costa, 2005) explicam a vinculação e a autonomia como dois processos dialeticamente complementares e interdependentes, em que o processo de crescimento psicológico em direção à autonomia é otimizado no

contexto de proximidade emocional e de segurança transmitidos pela família. Neste contexto a relação do adolescente com os pais comporta progressivas transformações, no sentido da complementaridade para a reciprocidade, mantendo o seu papel fundamental para a manutenção do seu sentido de segurança interna e por isso, embora na adolescência as relações com os pares preencham mais significativamente as necessidades de vinculação, não funcionam como substitutas das relações com os pais. Pelo que, a teoria da vinculação, preconiza que os adolescentes seguros têm maior possibilidade de lidar, de uma forma mais construtiva, com os desafios que acompanham os diferentes estádios do desenvolvimento psicológico.

A aquisição da autonomia e individuação marca a adoção de um novo estilo de vida pessoal, onde se verifica uma maior capacidade para estar sozinho e para encarar esses momentos como positivos e construtivos. No caso dos indivíduos que estão seguros, estes momentos a sós com eles próprios podem representar um tempo utilizado para a construção da identidade, para explorar e experimentar opções alternativas em relação à identidade futura e refletir sobre quem realmente são (Larson, 1995, cit in Bastos e Costa, 2005). Assim, uma relação de vinculação segura promove a criação de uma imagem positiva de si próprio e do outro, que abre caminho ao desenvolvimento e a manutenção de relações íntimas, sem a perda da própria autonomia ou identidade. Estes adolescentes, por possuírem um modelo de si próprios como sendo dotados de capacidade para ser amadas e respeitadas pelos outros, não se preocupam em estar sozinhos ou por existirem outros que não os aceitem.

Tanto os estudos de Ginker, como os de Peck e Havighrust, os de Offer e os de Murphey et al., sugerem que a autoconfiança e a capacidade para confiar nos outros são fruto de uma família que fornece solido apoio, combinado com o respeito por as suas aptidões pessoais, senso de responsabilidade e aptidão para lidar com o mundo. Neste sentido, o forte apoio da família, pode estimular a autoconfiança do jovem. Este padrão de autoconfiança baseado numa ligação com uma figura em que o individuo confia e se desenvolve a partir desta, pode ser observado desde o primeiro ano da criança (Bowlby, 1990).

Também, durante o primeiro ano de faculdade, um momento em que muitos alunos vivem longe de casa pela primeira vez, as questões Separação-individuação parecem ser particularmente relevantes. Se os alunos e os pais estão emocionalmente preparados para o evento, essa experiência, pode facilitar questões do domínio da separação e pode estar associada a estreitas relações familiares e altos níveis de ajuste durante o primeiro ano (Holmbeck & Wandrei, 1993). A transição para a universidade pode ser vista como uma segunda "situação estranha" em que os

indivíduos com uma história de vinculação segura com os pais se sentiram mais confortáveis em torno do seu suporte social (Mattabah, Brand & Hancock, 2004).

Cooper, Grotevant e Condon (1986, cit in Soares & Campos, 1988) desenvolveram um modelo de individuação na adolescência, em que esta é operacionalizada em termos de padrões de comunicação que refletem a vinculação e a autonomia. Os seus estudos, nos quais foram analisados comportamentos comunicacionais individuais, conduziram à elaboração dum modelo relacional de individuação que se tem revelado um instrumento conceptual válido no estudo de competências adolescentes, na interface individuo-família (Soares & Campos, 1988).

Neste sentido, a individuação neste modelo inclui duas componentes complementares: a individualidade/ autonomia e a vinculação, em que a primeira se traduz ao nível da comunicação através de expressões de separação e a auto assertividade, e a segunda através de expressões de reciprocidade e a permeabilidade (Fleming, 1988; Soares & Campos, 1988). Mais especificamente, a separação envolve a capacidade de exprimir diferenças entre o self e os outros e, a vontade de aceitar a responsabilidade pelos seus próprios sentimentos e pensamentos e a capacidade de comunicar e de diferenciar claramente as suas ideias; a auto assertividade envolve a consciência do seu próprio ponto de vista e a responsabilidade de o comunicar com clareza; a reciprocidade envolve o respeito pelas crenças, pensamentos e ideias dos outros; e, por último, a permeabilidade diz respeito à abertura às ideias dos outros, permitindo e encorajando que o outro desenvolva um ponto de vista (Grotevant & Cooper, 1986, cit in Flemig, 1988).

O apoio parental diminui com a idade, aumentando o compromisso identitário relacional com outros além dos pais e com a sociedade no geral (Meeus et al., 2005, cit in Mota & Rocha, 2012). É no contexto de relações seguras com os pais, que permitem a separação e o pronuncio da individuação, que se criam as condições para o advento de relações românticas ajustadas no jovem adulto (Mota & Rocha, 2012)

Pretende-se um equilíbrio na vida do jovem, que tem por base a vivência de uma separação-individuação capaz de manter ligações de qualidade com as figuras significativas de afeto. Torna-se claro que o jogo relacional com as figuras parentais é um contínuo e assume relevância nas decisões dos jovens, contrariando a ideia de que os fatores estruturais podem ser determinantes por si só (Mota & Rocha, 2012). Esta perspetiva sublinha a ideia de que a desvinculação é ilusória na adolescência, a diferença evidencia-se antes pela alteração dos comportamentos de apego (Fleming, 2005). Fala-se de um complemento de proximidade emocional que está naturalmente implícito, mas, ao mesmo tempo, permite ao jovem a experienciar a distância, questão que é fundamental para o processo de autonomia. Finalmente, paralelamente às

figuras parentais, outras figuras significativas, tais como os irmãos e os pares, assumem um papel complementar nesta dinâmica de crescimento pessoal. Neste contexto, o processo relacional é percebido pelos irmãos e pares de forma horizontal, muitas vezes mais próximos da realidade vivencial dos jovens, pelo que o cariz de partilha, compreensão e ajuda ativa merecem atenção quando se aborda a dinâmica implícita na transição para a idade adulta (Mota & Rocha, 2012).

Vários estudos têm mostrado como a qualidade da vinculação (segura *versus* insegura) interfere no comportamento e bem-estar dos indivíduos, em diversos momentos e vários domínios da sua trajetória ao nível do desenvolvimento e existencial. Na idade adulta, Muderrisoglu (1999, cit in Pacheco, Costa & Figueiredo, 2003) constatou que indivíduos seguros, em comparação com sujeitos inseguros, revelam valores mais baixos de stress, usam estratégias defensivas mais adequadas e são menos impulsivos, manifestando reações emocionais menos intensas. Os adultos com estilo de vinculação seguro produzem um maior número de comportamentos de exploração (Green & Campbell, 2000, cit in Pacheco, Costa & Figueiredo, 2003).

Vários estudos apontam para a premissa que sujeitos com vinculação segura são descritos como tendo geralmente representações de si e dos outros mais complexas, diferenciadas e integradas, bem como se verifica uma associação negativa entre a vinculação segura e vários indicadores de mal-estar psicológico: depressão, agressividade, consumo de álcool e drogas, raiva e ansiedade. Waldron (1995, cit in Pacheco, Costa e Figueiredo, 2003), por sua vez, encontrou correlações significativas entre um padrão de vinculação seguro e uma melhor perceção do suporte social.





## **ESTUDO EMPÍRICO**



## 1. OBJETIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação tem como **objetivo geral** estudar a problemática separação-indivuação na adolescência e a forma como os padrões de vinculação poderão influenciar este processo.

Tendo por base o objetivo geral supracitado, formulámos e procurámos obedecer aos seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender a relação entre o processo de separação-indivuação na adolescência e os estilos de vinculação;
- Compreender como o processo de separação-indivuação varia em função da idade e do sexo.

Em função destes objetivos, foram avançadas as seguintes **hipóteses de investigação**:

**H1.** Os padrões de vinculação estão associados com o processo de separação-indivuação.

**H.2.** Existem diferenças significativas no processo de separação-indivuação em função do género.

**H.3.** Existem diferenças significativas no processo de separação-indivuação em função da idade.



## 2. METODOLOGIA

### 2.1. Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 411 adolescentes e jovens adultos portugueses. As características sociodemográficas encontram-se descritas na tabela 1.

Verificámos que 185 são do género masculino (44,9%), 224 são do género feminino (54,4%). Apresentam idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos, tendo uma média de 15,51 e um desvio-padrão de 1,69.

Os adolescentes frequentam entre o 7º e o 12º ano, distribuindo-se da seguinte forma: o maior número de adolescente corresponde aos que estão a frequentar o 9º ano, com 97 (23.6%), seguido pelo 10º ano, com 80 alunos (19.5%), a frequentar o 11º ano estão 70 adolescentes (17.0%), no 8º ano estão 69 adolescentes (16.8%) e estão 61 alunos a frequentar o 12º ano (14.8%), ao passo que o 7º ano e o 12º ano do CEF, apresentam o menor número de adolescentes, com 24 alunos (5.8%) e 10 alunos (2.4%), respetivamente. Sendo que, 137 deles já repetiram o ano (33.3%) e 272 transitaram sempre de ano (66.2%).

Em relação às variáveis psicossociais, cerca de 79.8% dos adolescentes da amostra residem com ambos os pais (o que corresponde a 328 adolescentes), ao passo que 14.6% (60 adolescentes) residem apenas com a mãe e 2.7% (10 indivíduos) residem apenas com o pai, e ainda 2.4% (10 sujeitos) residem com outros familiares. A acrescentar que 80.8% destes adolescentes afirmam que os pais não estão divorciados, o que corresponde a 332 sujeitos e apenas 18.0% afirmam que os pais estão divorciados, ou seja 74 indivíduos. E por ultimo, 327 dos adolescentes tem irmãos (79.6%), enquanto que 80 adolescentes não tem irmãos (19.7%).

**Tabela 1**

Descrição das características sociodemográficas da amostra avaliada (n=411).

Variáveis	Frequência	Porcentagem
<b>Gênero</b>		
Masculino	185	45.0
Feminino	224	54.5
<b>Idade</b>		
12 anos	8	1.9
13 anos	42	10.2
14 anos	73	17.8
15 anos	84	20.4
16 anos	77	18.7
17 anos	71	17.3
18 anos	32	7.8
19 anos	17	4.1
20 anos	1	0.2
Média – 15.51	SD – 1.69	Oscilação entre 12 e 20
<b>Ano de escolaridade</b>		
7º ano	24	5.8
8º ano	69	16.8
9º ano	97	23.6
10º ano	80	19.5
11º ano	70	17.0
12º ano	61	14.8
2º ano CEF	10	2.4
<b>Se repetiu algum ano</b>		
Sim	137	33.3
Não	272	66.2
<b>Se vive com ambos os pais</b>		
Sim	328	79.8
Só com a mãe	60	14.6
Só com o pai	11	2.7
Outros familiares	10	2.4
<b>Se tem irmãos</b>		
Sim	327	79.6
Não	80	19.5
<b>Se os pais estão divorciados</b>		
Sim	74	18.0
Não	332	80.8

## **2.2 Protocolo de Investigação**

Dos muitos instrumentos de autorrelato encontrados, foram selecionados aqueles que pareceram mais indicados para o estudo, tendo em conta os constructos teóricos que pretendíamos avaliar, as características dos próprios instrumentos e a população a avaliar.

### **2.2.1. Caracterização Sociodemográfica**

O questionário sociodemográfico foi concebido como um instrumento de autorresposta, construído tendo por base o objetivo de avaliar os aspetos sociodemográficos e, eventualmente, controlar o seu efeito nos resultados (por exemplo, a idade) e de recolher informação acerca de alguns aspetos e dimensões importantes extraídos da revisão bibliográfica. O questionário procura, assim, identificar dados demográficos relativos aos sujeitos e respetivas famílias (tal como, o sexo e a idade).

### **2.2.2. Questionário de Separação-Indivuação na Adolescência (S.I.T.A.)**

A Escala de Separação e Indivuação para a Adolescência, trata-se de um instrumento de autorrelato desenvolvido por Levine e Saintonge (1993) e traduzido para português por Sousa, Machado e Branco (2008), que apresenta uma série de declarações que refletem a dinâmica atual dos relacionamentos com os pais, professores e pares (Tamar et al 2006).

Levine et al. (cit in Mattanah, Hancock & Brand, 2004) desenvolveu a SITA para avaliar sentimentos sobre a separação e indivuação durante a adolescência. Com base na teoria psicanalítica de Mahler (1968, 1974) acerca da separação-indivuação infantil, Levine teorizou que a adolescência seria uma época em que as preocupações sobre a separação e indivuação seriam despertados.

Assim, esta escala, destina-se a avaliar as repercussões do processo de separação-indivuação do desenvolvimento afetivo precoce, em fases posteriores do desenvolvimento, particularmente na adolescência (Geada, 1992)

Este instrumento compõe-se por 86 itens classificados numa escala de 5 pontos de Likert (em que 5 significa elevado grau de concordância e 1 significa baixo grau de concordância) e divide-se em 9 subescalas, cada conceptualmente ligado a

um derivado específico do processo de separação-individualização da primeira infância explicada por Mahler (1968, 1975, cit in Levine & Saintonge, 1993):

1. **Ansiedade de Separação** (*Separation Anxiety*), composta por 14 itens, descreve indivíduos com grande receio de perder o contacto emocional ou físico, com outros significativos, que tendem a ser expressos sob a forma de ansiedade face à expectativa ou percepção de abandono ou rejeição. Propõe-se a representar os efeitos residuais da intensa ansiedade de separação sentida pela criança durante a aproximação, que é revivida durante a separação adolescente.
2. **Ansiedade de Aproximação** (*Engulfment Anxiety*), formada por 7 itens, descreve indivíduos que são particularmente afetados pelo medo das relações interpessoais estreitas e tendem a vê-las como uma ameaça ao seu senso de independência e individualidade. Tendem a sentir-se controladas e dominados por outras pessoas que eles percebem como colidindo com a sua autonomia. É suposto avaliar os efeitos residuais do medo de destruição do eu, sentido na fase de reaproximação do processo de separação-individuação.
3. **Procura de Cuidados** (*Nurturance Seeking*), constituída por 8 itens, descreve os indivíduos com fortes necessidades de ligação às figuras parentais, assim como uma forte necessidade de prestação de cuidados. É suposto representar os efeitos residuais da fase simbiótica de separação-individuação.
4. **Aproximação a Pares** (*Peer Enmeshment*), composta por 8 itens, descreve indivíduos que procuram estabelecer relações próximas com os pares.
5. **Aproximação a Professores** (*Teacher Enmeshment*), organizada por 8 itens, descreve indivíduos que procuram estabelecer relações próximas com os professores.
6. **Prática de Espelho** (*Practicing-Mirroring*), constituída por 15 itens, descreve os indivíduos que possuem um elevado grau de narcisismo e auto-centração, frequentemente reforçados pelo elogio e admiração dos outros significativos. Torna-se evidente o ênfase colocado na sobrevalorização de si mesmo por outro e/ou excessiva atenção das outras pessoas. Propõem-se a medir os efeitos residuais da fase de exercitação da infância.



7. **Negação da Dependência** (*Need Denial*), formada por 12 itens, descreve indivíduos que negam ou evitam as necessidades de dependência. Esta é, frequentemente, uma defesa construída contra a ansiedade de separação. Propõem-se a detetar indivíduos em que o uso deste estilo defensivo teve início durante as fases de separação-individuação e continua durante a adolescência.
8. **Expectativas de Rejeição** (*Rejection Expectancy*), composta por 12 itens, descreve indivíduos que tendem a sentir os outros significativos como sendo insensíveis e hostis.
9. **Separação Saudável** (*Healthy Separation*), organizada por 7 itens, descreve os indivíduos que fizeram progressos significantes na resolução de conflitos associados ao processo de separação-individuação. Propõe-se a representar os indivíduos que evoluíram com sucesso na fase de consolidação da separação-individuação durante a infância e são, portanto, capazes de alcançar um tipo semelhante de consolidação do self e do objeto durante a adolescência (Levine, Green, Millon, 1986; Geada, 1992; Levine & Staintonge, 1993)

A pontuação dos sujeitos nas várias subescalas é obtida multiplicando por 10 a média dos valores dos respetivos itens.

Este instrumento, foi desenvolvido com base no modelo proposto por Loewinger (1957, cit in Geada, 1992, Levine & Staintonge, 1993) de acordo com o qual o processo de validação deve compreender três fases:

1. *A validação teórica-substantiva*: avalia em que medida o conteúdo dos itens que compõe o instrumento derivam diretamente e claramente do quadro teórico postulado e por isso o representam;
2. *A validação estrutural-interna*: exige que a consistência interna esteja de acordo com a teoria em que o instrumento se fundamenta;
3. *Validação externa por critério*: requer o uso de um critério empírico objetivo que apoie a validação teórica-substantiva (Geada, 1992, Levine & Staintonge, 1993).

A presente forma da SITA difere da descrita por Levine et al. em 1986, em três formas. Em primeiro lugar, a subescala “*Enmeshment Seeking*” foi dividida em duas subescalas, “*Enmeshment Peer*” e “*Enmeshment Teacher*”. Em segundo lugar, foi criada uma nova escala “*Rejection Expectancy*” derivada teoricamente de Kernberg (1975), com características defendidas por este autor como típicas das fases precoces de separação-individuação de futuros pacientes narcisistas e borderline. O que perfaz

m total de 9 subescalas. Por último, a subescala “*Self-Centeredness*” foi renomeada para “*Practicing-Mirroring*”, de forma a melhor descrever os conceitos abrangidos e a corresponder à terminologia de Mahler usada para descrever a fase de separação-individuação a que esta Escala remete (Levine & Saintonge, 1993).

A verificação da precisão, por meio da consistência interna, foi estabelecida pela técnica de Alfa de Cronbach, aplicado às diferentes subescalas do S.I.TA., cujos resultados podem ser observados na Tabela 2. A nível da escala total, o alfa foi de 0,86, que segundo Prieto e Muñiz (2000) é excelente, pois está acima de 0.85. Contudo os valores das subescalas são bastante variáveis, inclusive o coeficiente correspondente à subescala da separação saudável (.48) é considerado, por Prieto e Muñiz (2000), inadequado por estar abaixo de 0.60. E por isso, partindo do princípio que a validade de um instrumento de medida demonstra até que ponto o instrumento ou indicador mede o que se propõe a medir, decidimos retirar esta subescala da nossa análise, visto que não avalia o que pretende avaliar nesta população. As restantes subescalas variam entre, o que é considerado por Prieto e Muñiz (2000), adequado com algumas carência (Procura de cuidados), adequado (Ansiedade de Separação, Ansiedade de Aproximação, Aproximação aos Pares, Aproximação aos Professores, Negação da Dependência e Expetativa de Rejeição) e bom, no caso das subescala Práticas ao Espelho.

**Tabela 2**

Consistência interna do S.I.T.A.

	<b>Alfa de Cronbach</b>
Ansiedade de Separação	.705
Ansiedade de Aproximação	.736
Procura de Cuidados	.605
Aproximação aos Pares	.728
Aproximação a Professores	.769
Práticas ao Espelho	.817
Negação da dependência	.760
Expetativa de Rejeição	.706
Separação Saudável	.489
<b>Escala Total</b>	<b>.861</b>

### 2.2.3. Inventário sobre a Vinculação para a Infância e a Adolescência (I.V.I.A.)

O Inventário de Vinculação para a Infância e para a Adolescência (IVIA), é um questionário de autorrelato (e também de relatos parentais, embora não tenha sido utilizado neste estudo), composto por 37 itens, classificados numa escala de 5 pontos de Likert (em que 1 significa “nunca” e 5 significa “sempre”), que pretende avaliar os comportamentos de vinculação na infância e adolescência, com base nas contribuições teóricas de Bowlby (1969; 1973; 1980, cit in Carvalho, 2007) e Ainsworth et al. (1978, cit in Carvalho, 2007).

Os itens deste questionário foram criados com o objetivo de refletir um conjunto abrangente de comportamentos e representações da vinculação em diferentes categorias: procura de proximidade, evitação, dependência, confiança, expectativas

dos outros, valor dos relacionamentos, medo da rejeição/abandono, procura de ajuda e auto-revelação.

Este inventário divide-se em três subescalas: **vinculação segura** (14 itens), **vinculação ansiosa/ ambivalente** (13 itens) e **vinculação evitante** (10 itens). A primeira avalia a confiança nos outros e nas próprias capacidades, a segunda avalia a apreensão e as preocupações com os relacionamentos e a terceira avalia a dependência e a evitação. Ou seja, enquanto que os itens que se agruparam na dimensão da vinculação segura avaliam características relacionadas com confiança, procura de ajuda e de proximidade, os itens que se agruparam nas duas dimensões relativas à vinculação insegura avaliavam características relacionadas quase exclusivamente com medo de abandono/rejeição, expectativas negativas e independência, que podem não ser, por si só, representativas das principais características dos comportamentos de vinculação inseguros (Carvalho, 2007).

As notas totais para cada dimensão podem ser calculadas pelo somatório das respostas aos itens relevantes para cada dimensão. Os resultados mais elevados refletem uma maior frequência dos comportamentos e representações da vinculação avaliados em cada dimensão (Carvalho, 2007).

Ao analisar a consistência interna deste inventário, através do Alfa de Cronbach, os valores variam entre .83 (vinculação segura), .84 (vinculação ansiosa/ambivalente) e .68 (vinculação evitante), o que significa que, segundo a classificação de Prieto e Muñiz (2000), as duas primeiras subescalas apresentam boa consistência e a terceira consistência adequada com algumas carências. Ao nível da escala total o alfa foi de .83, o que é considerado um bom coeficiente (Tabela 3).

**Tabela 3**

Consistência interna do I.V.I.A.

	<b>Alfa de Cronbach</b>
Vinculação Segura	.835
Vinculação Ansiosa/ Ambivalente	.842
Vinculação Evitante	.683
<b>Escala Total</b>	<b>.831</b>

## **2.3. Procedimentos**

### **2.3.1. Procedimentos de Recolha de Dados**

No âmbito de outra investigação foram recolhidos 276 questionários, na zona do Redondo e do Porto.

No âmbito deste projeto foram recolhidos 135 questionários, nas escolas básicas e secundárias, na zona de Peniche.

Inicialmente foram contactados os Conselhos Executivos de todas as escolas envolvidas no estudo, no sentido de obter a sua autorização e colaboração para a participação dos alunos na investigação em curso. Neste contacto foram apresentados os questionários utilizados, salientado o seu carácter anónimo e confidencial, e os objetivos do estudo. Posteriormente foram selecionados e contactados, pelos responsáveis pelos conselhos executivos, alguns professores que exercem a função de diretores de turma, com o objetivo de obter a sua autorização para aplicação dos questionários nas suas aulas, com as turmas pelas quais são responsáveis.

Deste modo, foi utilizada uma técnica de amostragem não probabilística denominada amostragem de conveniência. Em que o critério foi, essencialmente, ser adolescentes a frequentar entre o 7º ano e o 12ºano.

A aplicação dos questionários foi realizada pela própria investigadora, durante uma parte das aulas das turmas cujos diretores de turma foram selecionados, em que lhes foi, antecipadamente, explicado o carácter anónimo, confidencial e voluntário da participação dos alunos nesta investigação. A aplicação dos questionários durou cerca de 30 minutos, nunca ultrapassando os 45 minutos.

No momento da aplicação foi explicitado aos adolescentes os objetivos do estudo, assim como foi referido o carácter anónimo e confidencial dos questionários e recolhido o consentimento informado oralmente.

### **2.3.2. Procedimentos de Análise de Dados**

As análises estatísticas dos dados foram realizadas no programa estatístico: *PASW Statistics 18*.

Assim, o tratamento dos dados, resultou dos seguintes procedimentos:

- 1) Análise estatística descritiva para a caracterização da amostra;

- 2) Cálculo dos coeficientes *Alpha de Cronbach* para determinar a consistência interna para cada um dos instrumentos utilizados (S.I.T.A. e I.V.I.A.);
- 3) Cálculo dos coeficientes *Alpha de Cronbach* com vista a determinar a consistência interna para cada um das subescalas que compõem os instrumentos utilizados;
- 4) Estatística Descritiva do S.I.T.A. e do I.V.I.A.;
- 5) Correlação entre as várias subescalas do S.I.T.A., através do cálculo do coeficiente de correlação de Pearson;
- 6) Correlação entre as várias subescalas do I.V.I.A., a partir do cálculo do coeficiente de correlação de Pearson;
- 7) Correlação entre as várias subescalas do S.I.T.A. e do I.V.I.A. (coeficiente de correlação de Pearson);
- 8) Teste de diferenças estatísticas para as variáveis sexo (Teste T) e idade (ANOVA e Teste Post-Hoc).

### 3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. Escala de Separação-Individuação para Adolescentes (S.I.T.A.)

##### 3.1.1. Análise descritiva dos resultados da Escala de Separação-Individuação para Adolescentes

Inicialmente fomos analisar a pontuação da nossa amostra na escala de separação-individuação para adolescentes (tabela 4).

A partir desta análise verificámos que a dimensão Negação da Dependência é a que em média mais pontua na nossa amostra (média de 37.04 e desvio-padrão de 5.45), seguida da dimensão Expetativa de Rejeição, com média de 34.32 e desvio-padrão de 5.28. Por outro lado a dimensão Aproximação aos Pares, foi a que menos pontuou, tendo uma média de 22.19 e um desvio-padrão de 5.75.

**Tabela 4**

Estatística descritiva do S.I.T.A.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
<b>Ansiedade de Separação</b>	16	41	28.47	5.321
<b>Ansiedade de Aproximação</b>	11	49	30.25	7.098
<b>Procura de Cuidados</b>	10	46	26.83	6.081
<b>Aproximação aos Pares</b>	10	39	22.19	5.754
<b>Aproximação aos Professores</b>	13	50	31.32	6.925
<b>Práticas ao Espelho</b>	15	47	30.55	5.189
<b>Negação da Dependência</b>	21	49	37.04	5.456
<b>Expetativa de Rejeição</b>	18	47	34.32	5.280

### 3.1.2. Análise da relação entre as várias dimensões do processo de separação-individuação

Fomos verificar como se comportam as dimensões do processo de separação-individuação na nossa amostra, verificando a Correlação de Pearson, para as oito dimensões (Ansiedade de aproximação, procura de cuidados, aproximação aos pares, aproximação a professores, práticas ao espelho, negação da dependência e expectativa de rejeição), como podemos verificar na tabela 5.

Podemos verificar que nem todas as dimensões apresentam resultados significativos, para a nossa amostra.

Contudo analisando particularmente cada uma das dimensões verificamos que:

- A **ansiedade de separação** encontra-se positivamente relacionada com todas as outras dimensões em análise;
- A **ansiedade de aproximação** encontra-se positivamente correlacionada com a aproximação aos pares, com a dimensão práticas ao espelho, com a negação da dependência e com a expectativa de rejeição;
- A **procura de cuidados** está correlacionado positivamente com a aproximação aos pares, a aproximação a professores, a práticas ao espelho e como já foi referido, com a ansiedade de separação;
- A **aproximação a pares** mostra estar positivamente correlacionada com a aproximação a professores, práticas ao espelho, procura de cuidados, ansiedade de separação e ansiedade de aproximação, e negativamente correlacionada com a negação da dependência e a expectativa de rejeição;
- Na dimensão de **aproximação a professores** verifica-se uma correlação positiva com as dimensões práticas ao espelho e negação da dependência, assim como com a aproximação a pares, procura de cuidados e ansiedade de separação;
- A dimensão **práticas ao espelho** também se encontra positivamente correlacionada com todas as outras dimensões em análise.
- A dimensão da **negação da dependência** encontra-se correlacionada com todas as outras dimensões, à exceção da dimensão procura de cuidados, sendo esta relação positiva com



todas elas, à exceção da aproximação de pares com a qual se encontra negativamente correlacionada;

- Por último, a dimensão **expetativa de rejeição**, encontra-se positivamente correlacionado com ansiedade de separação, aproximação, práticas ao espelho e negação da dependência, e negativamente correlacionado com a aproximação a pares.

Importa referir que estas diferentes dimensões apresentam relações significativas para  $p < 0,01$ .

**Tabela 5**

Relação entre as várias subescalas do S.I.T.A.

	<b>Ansiedade de Aproximação</b>	<b>Procura de Cuidados</b>	<b>Aproximação aos Pares</b>	<b>Aproximação a Professores</b>	<b>Práticas ao Espelho</b>	<b>Negação da Dependência</b>	<b>Expetativa de Rejeição</b>
<b>Ansiedade de Separação</b>	.152**	.460**	.302**	.549**	.288**	.134**	.264**
<b>Ansiedade de Aproximação</b>		-.054	.146**	.030	.188**	.156**	.385**
<b>Procura de Cuidados</b>			.207**	.332**	.289**	-.076	.049
<b>Aproximação aos Pares</b>				.228**	.267**	-.332**	-.191**
<b>Aproximação a Professores</b>					.321**	.160**	.076
<b>Práticas ao espelho</b>						.140**	.129**
<b>Negação da dependência</b>							.570**
<b>Expetativa de Rejeição</b>							

\*\* Correlações significativas para um  $p < 0,01$

### 3.2. Inventário sobre a Vinculação para a Infância e a Adolescência (I.V.I.A.)

#### 3.2.1. Análise Descritiva dos Resultados do I.V.I.A.

Tal como fizemos inicialmente em relação à escala de separação-indivuação para adolescentes, fomos também analisar a pontuação da nossa amostra no inventário sobre a vinculação para a infância e a adolescência, cujos resultados são apresentados na tabela 6.

A partir desta análise verificámos que a dimensão Vinculação Segura, tem uma média de 3.62 e um desvio padrão de .616 e que as outras duas dimensões do I.V.I.A., apresentam valores idênticos, visto que a dimensão Vinculação Evitante tem uma média de 2.92 e um desvio padrão de .601 e a Vinculação Ansiosa/ Ambivalente, tem uma média de 2.75 e um desvio-padrão de .729.

**Tabela 6**

Estatística Descritiva do I.V.I.A.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
<b>Vinculação Segura</b>	2	5	3.62	.616
<b>Vinculação Ansiosa/ Ambivalente</b>	1	5	2.75	.729
<b>Vinculação Evitante</b>	1	5	2.92	.601

#### 3.2.2. Análise da relação entre os padrões de vinculação

Correlacionando as três dimensões da vinculação através do coeficiente de *Pearson*, verificamos que só existe correlação significativa para  $p < ,001$ , entre o padrão de vinculação ansioso e o evitante, sendo esta uma correlação positiva, como podemos verificar na tabela 7.

**Tabela 7**

Relação entre as várias subescalas do I.V.I.A.

	Vinculação Ansiosa	Vinculação Evitante
<b>Vinculação Segura</b>	0.68	-.025
<b>Vinculação Ansiosa</b>		.482**
<b>Vinculação Evitante</b>		

\*\* Correlações significativas para um  $p < 0,01$ 

### 3.3. Estudo das Hipóteses

#### 3.3.1. Análise da relação entre os padrões de vinculação e o processo de separação-indivuação (Hipótese 1)

A primeira hipótese colocada no nosso estudo (**H1**), pretende verificar se os padrões de vinculação estão associados com o processo de separação-indivuação.

Correlacionando as dimensões do processo de separação-indivuação e as dimensões da vinculação através do coeficiente de *Pearson* (tabela 8), verificamos que:

- O padrão de **vinculação segura** se encontra positivamente correlacionado com as dimensões expectativa de rejeição e negação da dependência, do processo de separação indivuação, e encontra-se negativamente correlacionado com as dimensões práticas ao espelho, aproximação a professores, aproximação a pares e procura de cuidados.
- O padrão de **vinculação ansioso** se encontra negativamente correlacionado com todas as dimensões do processo de separação-indivuação em análise;
- E, por último, o estilo de **vinculação evitante**, também se encontra negativamente correlacionado com todas as dimensões do processo de separação indivuação em análise, à exceção das dimensões

referentes à aproximação aos pares a à procura de cuidados, com as quais não se verifica uma relação significativa.

**Tabela 8**

Relação entre as várias subescalas do S.I.T.A e do I.V.I.A.

	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
<b>S1</b> Ansiedade de Separação	.152**	.460**	.302**	.549**	.288**	.134**	.264**	-.043	-.520**	-.210**
<b>S2</b> Ansiedade de Aproximação		-.054	.146**	.030	.188**	.156**	.385**	.059	-.162**	-.141**
<b>S3</b> Procura de Cuidados			.207**	.332**	.289**	0.76	.049	-.174**	-.270**	.000
<b>S4</b> Aproximação aos Pares				.228**	.267**	-.332**	-.191**	-.443**	-.097*	.091
<b>S5</b> Aproximação a Professores					.321**	.160**	.076	-.141**	-.293**	-.110*
<b>S6</b> Praticas ao espelho						.140**	.129**	-.237**	-.193**	-.159**
<b>S7</b> Negação da dependência							.570**	.346**	-.179**	-.349**
<b>S8</b> Expetativa de Rejeição								.362**	-.309**	-.426**
<b>S9</b> Vinculação Segura									.068	-.025
<b>S10</b> Vinculação Ansiosa										.482**
<b>S11</b> Vinculação Evitante										

\*\* Correlações significativas para um  $p < 0,01$

\* Correlações significativas para um  $p < 0,05$

### 3.3.2. Análise das diferenças no processo de separação-indivuação em função do género (Hipótese 2)

A segunda hipótese colocada no nosso estudo (**H2**), pretende verificar se a variável género, se encontram relacionada com as dimensões do processo de separação-indivuação, apresentados pelos adolescentes.

Para verificar esta hipótese, utilizou-se o Teste T, que se propõe a averiguar se as médias da variável dependente nos dois grupos em comparação diferem significativamente uma da outra, assim este teste avalia se a diferença de médias encontradas se deve ao acaso (quando o resultado não é significativo) ou se se deve a diferenças que existem, de facto, na população de onde foram reunidos os dois grupos que estão a ser comparados (Martins, 2011).

Assim, recorrendo a este teste, verificou-se que existem diferenças significativas entre o género feminino e masculino ao nível da ansiedade de separação ( $p=.034$ ), da aproximação aos pares ( $p=.000$ ), das práticas ao espelho ( $.000$ ) e da negação da dependência ( $p=.000$ ), tal como podemos verificar na tabela 9.

**Tabela 9**

Teste T para a variável género

	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
<b>Ansiedade Separação</b>	2.126	407	.034
<b>Ansiedade Aproximação</b>	.423	407	.672
<b>Procura de Cuidados</b>	.020	407	.984
<b>Aproximação aos Pares</b>	5.183	407	.000
<b>Aproximação a Professores</b>	-1.587	407	.113
<b>Práticas ao Espelho</b>	-4.722	407	.000
<b>Negação de Dependência</b>	-5.138	407	.000
<b>Expetativa de Rejeição</b>	-1.031	407	.303

A acrescentar que, a partir da análise da tabela 10, podemos verificar que em média são os adolescentes do sexo masculino que apresentam níveis mais elevados, de Ansiedade de Separação e Aproximação aos Pares, em que a média é de 29.3 e 23.92, respetivamente, face às adolescentes do sexo feminino. Por outro lado, são as adolescentes do sexo feminino que em média apresentam níveis mais elevados quantos a Práticas ao Espelho (31.61) e a Negação da Dependência (38.27).

**Tabela 10**

Comparação dos grupos que apresentam diferenças significativas em função do género

		<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>Ansiedade Separação</b>	<b>Masculino</b>	185	29.03	5.314
	<b>Feminino</b>	224	27.92	5.232
<b>Aproximação aos Pares</b>	<b>Masculino</b>	185	23.72	5.872
	<b>Feminino</b>	224	20.85	5.286
<b>Práticas ao Espelho</b>	<b>Masculino</b>	185	29.23	4.824
	<b>Feminino</b>	224	31.61	5.626
<b>Negação de Dependência</b>	<b>Masculino</b>	185	35.56	5.639
	<b>Feminino</b>	224	38.27	5.010

### 3.3.3 Análise das diferenças no processo de separação-individuação em função da idade (Hipótese 3)

A última hipótese colocada no nosso estudo (**H3**), pretende verificar se a variável idade, se encontra relacionada com as dimensões do processo de separação-individuação, apresentados pelos adolescentes.

Segundo Baron & Kenny (1986) para se verificar o efeito moderador de variáveis independentes (idade) sobre variáveis dependentes (subescalas do S.I.T.A.), a análise mais familiar é a análise de variância ANOVA (*n-way*), que discrimina como o efeito básico moderador interage entre a variável independente e o fator que especifica apropriadamente esta operação.

A variável independente, controlada no questionário foi a idade. As variáveis dependentes foram as várias subescalas do S.I.T.A.

Inicialmente foi testado o nível de significância, que quando estatisticamente significativo permite a não-aceitação da hipótese nula ( $H_0$ : Não existem diferenças significativas no processo de separação-indivuação em função da idade).

Assim, a partir da análise da tabela 11, verificamos que apenas existem diferenças significativas na Negação da Dependência em função da idade,  $p=0.35$ . De salientar, que é possível verificar uma diferença quase significativa em relação à Ansiedade de Aproximação,  $p=.058$ .

Por isso, o valor da probabilidade,  $p<.05$ , permite-nos apenas em relação à Negação da Dependência, rejeitar a hipótese nula ( $H_0$ ) e aceitar a hipótese alternativa ( $H_4$ ), e concluir que existem diferenças significativas no processo de separação-indivuação em função da idade. Em todas as outras subescalas teremos de rejeitar  $H_4$  e aceitar a hipótese nula.

**Tabela 11**

ANOVA para a variável idade

	df	F	Sig.
<b>Ansiedade Separação</b>	8 396	1.452	.173
<b>Ansiedade Aproximação</b>	8 396	1.902	.058
<b>Procura de Cuidados</b>	8 396	1.726	.091
<b>Aproximação aos Pares</b>	8 396	.676	.713
<b>Aproximação a Professores</b>	8 396	1.265	.260
<b>Práticas ao Espelho</b>	8 396	1.536	.143
<b>Negação de Dependência</b>	8 396	2.120	.035
<b>Expetativa de Rejeição</b>	8 396	1.595	.124

Contudo, a ANOVA, mostra apenas que foram detetadas diferenças, não especificando onde estão. Para identificar onde estão as diferenças é necessário realizar testes de comparação à posteriori (Testes Post-Hoc). Estes testes, realizados no âmbito da análise de variâncias, possibilitam comparar os grupos dois a dois, identificando entre que grupos existem diferenças significativas (Martins, 2011). Neste sentido, escolhemos o teste de LSD, cujos resultados são apresentados na tabela 12.

Para realizar este teste estatístico retirámos o grupo de 20 por ser menor do que dois sujeitos.

Assim, analisando a dimensão do processo de separação-indivuação onde foram apresentados resultados significativos em função da idade (Negação da Dependência), verificamos que o teste de Post Hoc de LSD revelou que entre o grupo dos 13 anos em relação ao grupo dos 16 anos e 17 anos a diferença de médias é estatisticamente significativa,  $p=.014$  e  $p=.017$  respetivamente. O mesmo acontece com o grupo dos 14 anos em relação ao grupo dos 16 anos, 17 anos e 19 anos ( $p=.003$ ,  $p=.004$  e  $p=.047$ ). Assim, apenas o grupo dos 12 anos, dos 15 anos e dos 18 anos não apresentam diferenças de médias estatisticamente significativas em relação às outras idades em análise.

Partindo do princípio que a dimensão Ansiedade de Aproximação apresenta valores aproximados ao que é considerado significativo, parece-nos também pertinente identificar os grupos onde existem diferenças significativas nesta dimensão. Assim, o teste Post Hoc de LSD, relativamente à dimensão Ansiedade de Aproximação revelou que a diferença das médias é estatisticamente significativa, apenas entre o grupo dos 14 anos em relação ao grupo dos 15 anos, 16 anos e 19 anos, assim como o grupo dos 18 anos em relação ao grupo dos 19 anos.



**Tabela 12**

Análise da Variância (ANOVA) Unifatorial com o Teste Post Hoc de LSD

		<b>Sig.</b>						
		<b>Idade (J)</b>						
		<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>
<b>Negação da Dependência</b>	<b>Idade (I)</b>							
	12	.465	.422	.807	.611	.624	.827	.579
	13		.928	.311	.014	.017	.405	.071
	14			.192	.003	.004	.315	.047
	15				.077	.091	.984	.218
	16					.970	.191	.855
	17						.207	.838
	18							.281
<b>Ansiedade de Aproximação</b>	12	.252	.102	.521	.551	.320	.195	.843
	13		.387	.279	.251	.715	.765	.067
	14			.020	.018	.153	.646	.010
	15				.921	.407	.186	.226
	16					.365	.168	.253
	17						.507	.092
	18							.047



#### 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a apresentação dos dados teremos necessariamente de refletir, realizando a sua análise e discussão.

Começando pela análise da relação entre os padrões de vinculação e o processo de separação-individuação, quando olhamos para os resultados apresentados pela subescala relativa ao padrão de vinculação segura, que se propõe a avaliar a confiança nos outros e nas próprias capacidades, constatamos que este padrão se encontra positivamente relacionado com indivíduos que tendem a negar ou evitar as necessidades de dependência (negação da dependência) e com indivíduos que tendem a sentir os outros significativos como sendo insensíveis e hostis (expetativa de rejeição), e por outro lado, encontra-se estabelece uma relação inversa com indivíduos que tendem a possuir um elevado grau de narcisismo e auto-centração (práticas ao espelho), assim como com indivíduos que procuram estabelecer relações próximas com os pares e com os professores (aproximação a pares e aproximação e professores), e com indivíduos que tendem a assumir fortes necessidades de ligação às figuras parentais (procura de cuidados).

Tais resultados parecem vir contrariar os estudos de Allen et al (2003), relacionam positivamente a vinculação segura com maior popularidade entre os pares e maior auto-estima, na adolescência. Quanto mais segura for a vinculação da criança à figura de vinculação, mais fácil parece ser para ela, tornar-se independente desse adulto e desenvolver boas relações com os outros (Papalia, Olds, Feldman, 2001). De um modo geral, o processo de individuação leva ao distanciamento emocional em relação aos pais e à aproximação aos iguais (Palácios & Oliva, 2004).

Por outro lado, o facto de não termos encontrado uma relação significativa entre jovens que apresentam um padrão de vinculação segura e os sujeitos que tendem a demonstrar um grande receio de perder o contacto emocional ou físico com os outros significativos, confirma as ideias apresentadas por Fleming (2005), que indicam que os indivíduos quando se sentem ligados aos pais por um sistema vincutivo seguro, não temem uma perda de amor pelo facto de desejar separar-se deles. Assim, o adolescente que se sente ligado aos pais por um vínculo seguro, pode levar a cabo a sua separação-individuação, sem experimentar elevada ansiedade de separação.

Estes resultados, também vão ao encontro das ideias de Waldron (1995, cit in Pacheco, Costa & Figueiredo, 2003), que relacionam um padrão de vinculação seguro, com uma melhor perceção do suporte social.

De salientar, que os resultados relativamente á prevalência dos padrões de vinculação, vão ao encontro dos resultados encontrados por Ainsworth nos seus estudos, em que a vinculação segura é a mais presente nos jovens.

Quanto à análise das diferenças no processo de separação-indivuação em função do género, os resultados evidenciam diferenças significativas em apenas algumas das suas dimensões (ansiedade de separação, aproximação aos pares, praticas ao espelho e negação da dependência).

Contudo os estudos de Figueiredo et all (1983, cit in Fleming, 1993) demonstram que o desejo de autonomia aumenta em ambos os sexos, à medida que a idade aumenta e não apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os sexos. Além destes, tanto os estudos de Smith (1985, cit in Fleming, 1993) como os de Peppitone (1980, cit in Fleming, 1993) encontraram resultados idênticos nos dois sexos, não se encontrando diferenças significativas entre rapazes e raparigas.

Por outro lado, Steinberg e Silverberg (1986, cit in Fleming, 1993), verificam que as raparigas são mais autónomas em todos os aspetos de autonomia estudados, que são a autonomia emocional, a suscetibilidade à pressão do grupo e sentimentos subjetivos de autoconfiança). Neste sentido, as raparigas evidenciam uma maior autonomia emocional, são mais resistentes à pressão do grupo e consideram-se mais autoconfiantes. Os resultados encontrados no nosso estudo, parecem ir ao encontro do estudo destes autores, visto que demonstram que os adolescentes do sexo masculino experimentam níveis mais elevados, de Ansiedade de Separação e procuram mais estabelecer relações próximas com os pares (Aproximação aos Pares), face às adolescentes do sexo feminino.

Os estudos de Figueiredo et all (1983, cit in Fleming, 1993) indicam uma tendência para que a obediência diminua com o aumento da idade em ambos os sexos, sendo esta diminuição mais acentuada a partir dos 14 anos. Tal parece ir ao encontro dos resultados encontrados na nossa amostra, onde a dimensão do processo de separação-indivuação que apresentou diferenças significativas em função da idade, foi a negação da dependência.

## CONCLUSÃO

*“Durante este período da vida os pais representam um verdadeiro porto de abrigo. Deste porto de abrigo, o adolescente afasta-se (...). Efetua idas e vindas, a fim de, mais tarde, regressar da melhor forma a esse porto de apoio e de amor, alimentado pelas experiências necessárias à sua maturidade e ao conhecimento de si próprio.”*  
(Braconnier, 2002, p.18)

Como resultados centrais, salientamos:

a) Os padrões de vinculação influenciam o modo como a separação-indivuação é vivida pelos adolescentes, neste sentido reconhecemos que os adolescentes que têm por base padrões de vinculação seguros, tendem a viver este processo com menor ansiedade;

b) Existem algumas diferenças significativas no processo de separação-indivuação em função do sexo, nomeadamente em relação à ansiedade de separação, à procura de proximidade nas relações com os pares, ao grau de narcisismo e auto-centração e à negação ou evitamento de necessidades de dependência. Neste sentido, os adolescentes do sexo masculino aparentam maior ansiedade de separação e maior procura de estabelecer relações próximas com os pares em relação aos jovens do sexo oposto, ao passo que os adolescentes do sexo feminino parecem negar e evitar mais a necessidade de dependência e apresentar graus mais elevados de narcisismo.

c) Encontra-se diferenças no processo de separação-indivuação em função da idade, contudo tais diferenças apenas são consideradas significativas ao nível da negação da dependência e verificam-se entre os jovens mais novos em relação aos que já estão perto da idade adulta.

Ao pensar nas limitações do estudo, centrando-nos primeiramente na amostra utilizada, é importante referir que nem todos os grupos em análise estavam igualmente representados no estudo, como é o caso da idade e do género, o que pode ter afetado alguns dos resultados obtidos.

No que diz respeito aos instrumentos utilizados na investigação, torna-se também importante notar que o estudo psicométrico, da adaptação para a população portuguesa da versão do S.I.T.A. que foi utilizada neste estudo, ainda não se encontra concluída, o que levanta questões. Neste âmbito, é importante referir, que a consistência interna da subescala “separação saudável”, da escala de separação e individuação para a adolescência (S.I.T.A.), é considerada inadequada, o que pode significar que esta não avalie o que se propõe nesta amostra, razão pela qual não foi considerada neste estudo. Assim como, a subescala “procura de cuidados” (do S.I.T.A.) e a subescala “vinculação evitante” (do I.V.I.A.) embora, a sua consistência interna seja considerada aceitável, apresentam Alfas de Cronbach relativamente baixos, o que remete para a necessidade de termos algum cuidado na utilização dos resultados.

Em estudos futuros seria interessante implementar um questionário que avaliasse o tipo de práticas educativas familiares que permitisse compreender as associações entre essas práticas educativas (autoritárias, permissivas, de aceitação, de promoção de autonomia) e a percepção do suporte emocional e o modo como a separação-individuação é vivida pelos adolescentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, C. (2005). *Teoria do Apego – Fundamentos, pesquisas e implicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: Apsychological study of the Strange Situation*. New Jersey: Erlbaum.

Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares* (3ª ed). Coimbra: Quarteto.

Allen, J. et all (2003). A secure base in adolescence: markers of attachment security in the mother-adolescents relationship. *Child development*, 74 (1), 292-307.

Allen, J., McElhaney, K., Kuperminc, G. & Kathleen, J. (2004). Stability and Change in Attachment Security Across Adolescence. *Child development*, 75 (6), 1792-1805.

Bastos, M. & Costa. M. (2005). A influência da vinculação nos sentimentos de solidão nos jovens universitários: implicações para a intervenção psicológica. *Psicologia*, 13 (2), 33-56. Lisboa: Ed. Colibri.

Blom, I. & Bergman, A. (2013). Observing development: a comparative view of attachment theory and separation-individuation theory. In Bettmann, J. & Friedman, D., *Attachment : based clinic work with children and adolescents*. New York: Springer.

Blos, P. (1985). *Adolescência – Uma Interpretação Psicanalítica*. São Paulo: Martins Fontes.

Blos, P. (1996). *Transição Adolescente: Questões Desenvolvimentais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Blum, H. (2004). Separation-Individuation theory and attachment theory. *JAPA*, 52 (2), 535-553.

Bizarro, L. (2001). O bem-estar psicológico do adolescente com insuficiência renal crónica. *Psicologia, Educação & Doença*, 2 (2), 55-67.

Bowlby, J. (1990). *Apego: Vol.1. Apego e Perda* (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

Bowlby, J. (1990). *Formação e Rompimento de Laços Afetivos* (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

Braconnier, A. (2002). *Guia da Adolescência*. Lisboa: Prefácio.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Development Psychology*, 28, 759-775.

Cassidy, J. & Shaver, P. (1999). *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. New York: The Guilford Press.

Carretero, M. & León, C. (2004). Do pensamento formal à mudança conceitual na adolescência. In Coll, C., Marchesi, A. & Palácios, A. *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 322-349). Porto Alegre: Artmed Ed.

Carvalho, M. (2007). *Vinculação, Temperamento e Processamento da Informação: Implicações nas Perturbações Emocionais e Comportamentais no início da adolescência*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Minho.

Claes, M. (1985). A génese da identidade na adolescência. In Claes, M., *Os problemas da adolescência* (pp. 152-158). Lisboa: Verbo Ed.

Clarkin, J., Fonagy, P. & Gabbard, G. (2013). *Psicoterapia psicodinâmica para transtornos da personalidade – Um manual clínico*. São Paulo: Artemed.

Dalbem, J. & Aglio, D. (2005). Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57 (1).

Dias, P. (2007). *Vinculação e regulação autonómica nas percepções alimentares*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Minho.

Erikson, E. (1976). *Identidade Juventude e Crise* (2ª ed). Rio de Janeiro: Zahar.

Fallon, A. & Goldsmith, B. (2013). Theoretical contributions to the understanding of parent-child bonding in adoption. In Brabender, V. & Fallon, A. *Working with adoptive parents: research, theory and therapeutic interventions*. New Jersey, Wilwy.



Ferreira, B., Ries, B., Santos, B., Rodrigues, E., Rosa, J. & Zanella, L. (2003). *Psicologia e educação: desenvolvimento humano, adolescência e vida adulta* (2ªed). Porto Alegre: Edipucrs.

Fleming, M. (1993). *Adolescência e Autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Ed. Afrontamento.

Fleming, M. (1988). *Autonomia Comportamental na Adolescência e Percepções das Atitudes Parentais*. Tese de Doutoramento apresentado à Universidade do Porto, Porto.

Fleming, M. (2005) *Entre o Medo e o desejo de crescer. A psicologia da adolescência*. Porto: Ed. Afrontamento.

Fonseca, A. (2005). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Ed.

Geadá, M. (1992). *Vulnerabilidade psicológica ao consumo ilícito de tóxicos na adolescência*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.

Holmebeck, G. & Wandrei, M. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, 40(1), 73-78.

Lapsley, D. & Stey, P. (2010). Separation-Individuation. In Weiner, I. & Craighead, E. (Eds) *Corsini's encyclopedia of psychology* (vol. 4). New York: Wiley.

Levandowski, D., Piccinini, C. & Lopes, R. (2009). O processo de separação-individuação em adolescentes do sexo masculino na transição para a paternidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (3), 353-361.

Levine, J., & Saintonge, S. (1993). Psychometric properties of the separation-individuation test of adolescence within a clinical population, *Journal of Clinical Psychology*, 49 (4), 492 – 507.

Machado, C. (2002). "Olhares sobre a adolescência". In Silva, A., *Vida, escola e religião no imaginário juvenil* (pp. 33-51). Braga: Ed. A. O.

Machado, C., Branco, V. & Sousa, A. (2008). Adolescência – da vinculação à individuação. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1, 211-216.

Machado, T. (2009). Vinculação aos Pais: Retorno às Origens. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13.

Malekpour, M. (2007) Effects of attachment on early and later development. *The British journal of development disabilities*, 53 (105), 81-95.

Mahler, M., Pine, F. & Bergman, A. (1993). *O Nascimento Psicológico da Criança: Simbiose e Individuação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Matos, C. (2002) *Adolescência: O Triunfo do Pensamento e a Descoberta do Amor*. Lisboa: Climepsi Editores.

Mattanah, F., Hancock, G., Brand, B. (2004). Parental Attachment, Separation-Individuation, and College Student Adjustment: A Structural Equation Analysis of Mediation Effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (2), 213-225.

Martins, C. (2011) *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Menezes, I. (2005). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: mudanças na definição de si próprio, na relação com os outros e na participação social e cívica. In Miranda, G. & Bahia, S., *Psicologia da educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 93-117). Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Mota, C. & Rocha, M. (2012). Adolescência e juventude adulta: crescimento pessoal, separação-individuação e o jogo das relações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (3), 357-366.

Muuss, R. (2006). *Theories of adolescence* (6<sup>th</sup>ed). New York: McGraw-Hill.

Oliva, A. (2004). Desenvolvimento social durante a adolescência. In Coll, C., Marchesi, A. & Palácios, A., *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (pp. 351-367). Porto Alegre: Artmed Ed.

Pacheco, A., Costa, R. & Figueiredo, B. (2003). Estilo de Vinculação, Qualidade da relação com Figuras Significativas e da Aliança Terapêutica e Sintomatologia Psicopatológica: Estudo exploratório com Mães Adolescentes. *Revista Internacional de psicologia clinica y de la salud*, 3 (1), 35-59.

Palacios, J. & Oliva, A. (2004). A adolescência e seu significado evolutivo. In Coll, C., Marchesi, A. & Palácios, A., *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (pp. 371-388). Porto Alegre: Artmed Ed.

Papalia, D., Olds, S. & Felman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8<sup>o</sup> ed). Lisboa: McGraw-Hill.

Prieto, G. & Muñiz, J. (2000). Um Modelo para Avaliar la calidad de los testes utilizados en España. Em [hppt://www.cop.es/tests/modelo.htm](http://www.cop.es/tests/modelo.htm)

Ribeiro, J. & Sousa, M. (2002). Vinculação e Comportamento de saúde: estudo exploratório de uma escala da vinculação em adolescentes. *Análise psicológica*, 1 (20), 67-75.

Ruth, K. (1991). Rapprochement or Approchement: Mahler's theory reconsidered from the vantage point of recent research on early attachment relationships. (*Art*) *Psychoanalytic Psychology*, 8 (1), 1-23.

Sá, E. (1996). *Abandono e Adaptação*. Lisboa: Almedina.

Sá, E. (1997). Esboço para uma compreensão psicodinâmica da adolescência. In Sá, E. (org) *A maternidade e o bebé* (pp. 57-63). Lisboa: Ed. Fim de Século.

Santos, P. (2001) *Psychological Separation Inventory: Revisão da investigação e análise fatorial com uma amostra de adolescentes*. Tese de doutoramento apresentado à Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

Senna, S. & Dessen, M. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (1), 101-108

Soares, I. (1996). *Representação da Vinculação na Idade Adulta e na Adolescência*. Braga: Serviço de Publicações, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Soares, I. (2007). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e Avaliação*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Soares, I. & Campos, B. (1988). Vinculação e Autonomia na Relação do Adolescente com os Pais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 57-64.

Solomon, J. & Georg, C. (2011). *Disorganized attachment and caregiving*. New York: The Guilford Press.

Tamar, M., Bildik, T., Kosem, F., Kesikçi, H., Tatar, A., Yaman, B., Erermis, S., Ozbaran, B., (2006). The Characteristics of Separation-Individuation in Turkish High School Student. *Adolescence*, 41 (161).

Yahav, R., Vosbugh, J., Miller, A. (2007). *Separation-Individuation Processes of Adolescent children of parents with multiple sclerosis*. Sage publications.

## **ANEXOS**



**ANEXO I – Protocolo de Investigação**

Esta investigação destina-se a estudar o desenvolvimento dos adolescentes e dos jovens adultos. Os questionários que se seguem são constituídos por um conjunto de afirmações que descrevem sentimentos, atitudes e comportamentos que as pessoas têm.

Lê cada afirmação e assinala a opção de resposta que consideras estar mais de acordo contigo.

Responde com sinceridade a todas as questões. Não há respostas certas ou erradas.

Este questionário é confidencial e anónimo, sendo as tuas respostas usadas apenas para fins de investigação.

Agradecemos a tua colaboração!

**CARACTERIZAÇÃO****1. Sexo**Feminino Masculino **2. Data de Nascimento**

\_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**3. Ano de escolaridade que frequentas** \_\_\_\_\_<sup>o</sup> ano**4. Já repetiste algum ano?** Não  Sim **5. Atualmente, vives com ambos os pais?** Sim  Não **5.1. Se não, indica com quem vives** \_\_\_\_\_**6. Tens irmãos?** Sim  Não **7. Os teus pais estão separados?** Sim  Não





**QUESTIONÁRIO DE SEPARAÇÃO-INDIVIDUAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA**

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Às vezes os meus pais são tão sobreprotectores que me fazem sentir sufocado.	1	2	3	4	5
2. Às vezes sinto-me tão poderoso/a que parece que não existe dificuldade que me seja difícil de ultrapassar.	1	2	3	4	5
3. A ideia de estar sozinho/a assusta-me muito.	1	2	3	4	5
4. Frequentemente não percebo o que é que as pessoas pretendem numa relação próxima comigo.	1	2	3	4	5
5. Sinto-me tão bem estando sozinho/a como com outras pessoas.	1	2	3	4	5
6. Mal posso esperar pelo dia em que irei morar por minha própria conta e estar livre dos meus pais.	1	2	3	4	5
7. Às vezes parece que as pessoas me querem magoar.	1	2	3	4	5
8. Preocupo-me muito com a morte.	1	2	3	4	5
9. A maior parte dos pais são controladores e não querem que os seus filhos cresçam.	1	2	3	4	5
10. Às vezes penso como era bom ser criança, quando alguém cuidava das minhas necessidades.	1	2	3	4	5
11. Sou amigável com tipos de pessoas diferentes.	1	2	3	4	5
12. Não percebo o objetivo das relações calorosas e afetivas.	1	2	3	4	5
13. Gosto particularmente de observar o meu corpo no espelho.	1	2	3	4	5
14. Um dos meus pais conhece-me tão bem, que na maioria das vezes sabe o que é que eu estou a pensar.	1	2	3	4	5
15. Se contasse a alguém as minhas preocupações, provavelmente não as compreenderiam.	1	2	3	4	5
16. Tenho um melhor desempenho quando estou sozinho e não tenho outras pessoas à minha volta a aborrecerem-me.	1	2	3	4	5
17. Mesmo quando tenho uma relação muito próxima com outra pessoa, sinto que não deixo de ser eu mesmo/a.	1	2	3	4	5
18. Normalmente, quando faço qualquer coisa com os meus amigos, ajo como um líder.	1	2	3	4	5
19. Sinto-me sozinho/a quando estou longe dos meus pais, durante demasiado tempo.	1	2	3	4	5
20. Sinto-me tão confortável com pelo menos um amigo ao ponto de poder dizer-lhe todo o que eu sinto.	1	2	3	4	5
21. Preocupo-me, frequentemente, com o facto de poder ser rejeitado/a pelos meus amigos.	1	2	3	4	5
22. Os meus amigos e eu temos alguns interesses comuns e outros diferentes.					
23. Não consigo sentir que o amor ocupe grande lugar na minha vida.	1	2	3	4	5
24. Preocupo-me frequentemente que o meu namoro possa terminar.	1	2	3	4	5

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
25. Os meus pais parecem interessar-se mais pelos seus próprios projetos do que pelos meus.	1	2	3	4	5
26. Não poderei contar mesmo com os meus melhores amigos, se, realmente necessitar.	1	2	3	4	5
27. Sinto que as outras pessoas interferem com a minha capacidade de resolver as coisas à minha maneira.	1	2	3	4	5
28. Estar próximo de alguém é desconfortável.	1	2	3	4	5
29. Embora o/a meu/minha melhor amigo/a faça coisas que eu não gosto, continuo a preocupar-me muito dele/a.	1	2	3	4	5
30. Tendo em conta a maior parte das pessoas que conheço, considero-me melhor que elas.	1	2	3	4	5
31. Frequentemente sinto-me revoltado/a em relação às coisas que os meus pais me dizem para fazer.	1	2	3	4	5
32. Às vezes sinto-me muito triste em dizer adeus a um professor que realmente gosto.	1	2	3	4	5
33. Às vezes surpreendo-me com as minhas próprias capacidades e talentos.	1	2	3	4	5
34. Penso em alguns dos meus amigos quando estou sozinho porque sinto a sua falta.	1	2	3	4	5
35. A minha vida é preenchida sem ter grandes amigos.	1	2	3	4	5
36. Embora eu seja parecido em alguns aspetos com os meus amigos próximos, também sou diferente noutros.	1	2	3	4	5
37. Fico bastante preocupado/a que na próxima década possa haver uma guerra nuclear que destrua uma grande parte do mundo.	1	2	3	4	5
38. As minhas amizades tendem a ser do tipo "melhores amigos".	1	2	3	4	5
39. Sinto que há pessoas que me admiram e me respeitam.	1	2	3	4	5
40. Um dos meus amigos conhece-me tão bem que sinto que consegue ler os meus pensamentos.	1	2	3	4	5
41. A amizade não vale o esforço que requer.	1	2	3	4	5
42. Embora goste de me dar bem com os meus amigos, se eu não concordar com algo que eles façam, sinto-me à vontade para lhes dizer.	1	2	3	4	5
43. Nos últimos 10 anos não dormi, em qualquer momento, mais do que três horas por noite.	1	2	3	4	5
44. A opinião dos professores acerca da minha pessoa é muito importante para mim.	1	2	3	4	5
45. Os meus pais parecem muito desinteressados relativamente ao que se passa comigo.	1	2	3	4	5
46. Conheço tão bem alguns dos meus amigos que parece que consigo ler-lhes o pensamento.	1	2	3	4	5
47. Sinto-me dominado ou controlado pelas pessoas à minha volta.	1	2	3	4	5
48. Penso que é ridículo quando as pessoas choram no fim de um filme emotivo.	1	2	3	4	5

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
49. Com o meu professor preferido posso partilhar alguns dos meus medos e preocupações mais íntimos.	1	2	3	4	5
50. Acredito que Deus olha por mim e me protege do perigo.	1	2	3	4	5
51. Às vezes parece que os meus pais desejam nunca me terem tido.	1	2	3	4	5
52. Eu não preciso verdadeiramente de ninguém.	1	2	3	4	5
53. Preocupo-me bastante com a possibilidade de um dos meus pais morrer.	1	2	3	4	5
54. Quando penso nas pessoas que são mais importantes para mim, desejo poder estar mais com elas e ser emocionalmente mais próximo/a.	1	2	3	4	5
55. É-me difícil confiar verdadeiramente em alguém.	1	2	3	4	5
56. Um dos meus professores preferidos tem uma personalidade espantosamente parecida com a minha.	1	2	3	4	5
57. Mesmo quando não o dizem, às vezes eu consigo perceber, pelo seu olhar, que os outros me admiram.	1	2	3	4	5
58. Não gosto verdadeiramente de ninguém.	1	2	3	4	5
59. Os meus pais exercem uma forte vigilância sobre as minhas saídas e os locais que frequento.	1	2	3	4	5
60. Na escola tenho uma relação especial com um professor que vai além do típico laço professor-aluno.	1	2	3	4	5
61. Sinto que os meus pais restringem em demasia a minha liberdade.	1	2	3	4	5
62. Às vezes as pessoas ficam surpreendidas com as minhas capacidades.	1	2	3	4	5
63. Quando sou verdadeiramente amigo/a de alguém é comum conhecerem os meus aspetos positivos e negativos.	1	2	3	4	5
64. Parece que ninguém me compreende.	1	2	3	4	5
65. À noite, antes de dormir, às vezes sinto-me sozinho/a e desejo que esteja alguém por perto para conversar ou apenas estar ali comigo.	1	2	3	4	5
66. Se eu me permitir aproximar-me emocionalmente de alguém, provavelmente saio magado/a.	1	2	3	4	5
67. Deus conhece a minha vida, irei onde ele me guiar.	1	2	3	4	5
68. As outras pessoas são facilmente impressionadas por mim.	1	2	3	4	5
69. Às vezes parece que os meus pais realmente me odeiam.	1	2	3	4	5
70. Desde que não dependa de ninguém, não serei magado/a.	1	2	3	4	5
71. Agrada-me muito saber que os outros me acham fisicamente atraente.	1	2	3	4	5
72. Frequentemente sinto que aqueles que estão em meu redor me admiram.	1	2	3	4	5
73. Em casa, muitas vezes sinto que estou no "bom caminho".	1	2	3	4	5

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
74. Geralmente recebo apreciações positivas das outras pessoas, relativamente ao que sentem por mim.	1	2	3	4	5
75. Sinto-me especial comparativamente com outras pessoas.	1	2	3	4	5
76. No meu grupo de amigos sou frequentemente o centro das atenções.	1	2	3	4	5
77. Preferia os primeiros anos de vida, quando podia confiar mais nos meus pais para me orientarem de modo a progredir.	1	2	3	4	5
78. Geralmente recebo apreciações positivas das outras pessoas, relativamente ao que sentem por mim.	1	2	3	4	5
79. Não posso ter muita necessidade de amizades próximas com outros.	1	2	3	4	5
80. Preocupo-me com o facto de não ter aprovação dos meus professores.	1	2	3	4	5
81. As outras pessoas parecem impressionar-se com as minhas capacidades.	1	2	3	4	5
82. Gostaria de viver sempre na mesma cidade que os meus pais e irmãos de modo a que possamos passar muito tempo juntos.	1	2	3	4	5
83. Os meus professores aconselham-me sobre a minha vida social.	1	2	3	4	5
84. Os meus planos pessoais são mais importantes que os meus relacionamentos.	1	2	3	4	5
85. Estou desejoso/a de deixar de estar sob o controlo dos meus pais.	1	2	3	4	5
86. Ficaria preocupado se descobrisse que um professor meu estava zangado ou desiludido comigo.	1	2	3	4	5

**INVENTÁRIO SOBRE A VINCULAÇÃO PARA A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA**

(Maria Carvalho, Isabel Soares e Américo Baptista, 2006)

	Sempre	Quase sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
1. Preocupo-me se tiver que depender de outras pessoas.	5	4	3	2	1
2. É difícil confiar totalmente nas outras pessoas.	5	4	3	2	1
3. Para mim, é mais importante conseguir coisas que manter relações com os outros.	5	4	3	2	1
4. Preocupo-me com a possibilidade de ser abandonado/a.	5	4	3	2	1
5. Acredito que as outras pessoas gostam de mim e respeitam-me.	5	4	3	2	1
6. Para mim, é difícil depender dos outros.	5	4	3	2	1
7. Gostava de ser mais próximo/a dos meus amigos.	5	4	3	2	1
8. Gosto de me sentir próximo/a das outras pessoas.	5	4	3	2	1
9. Preocupo-me com a possibilidade de ficar sozinho/a.	5	4	3	2	1
10. É bom estar próximo/a de outras pessoas.	5	4	3	2	1
11. Preocupo-me com a possibilidade de não ser aceite pelas outras pessoas.	5	4	3	2	1
12. Fico ansioso/a quando alguém se aproxima de mais de mim.	5	4	3	2	1
13. Prefiro não mostrar os meus sentimentos.	5	4	3	2	1
14. Sinto-me à vontade se tiver que pedir ajuda aos outros.	5	4	3	2	1
15. As outras pessoas podem contar comigo quando me pedem ajuda.	5	4	3	2	1
16. Sei que as outras pessoas estarão presentes quando eu necessitar delas.	5	4	3	2	1
17. Sinto que posso contar com os outros quando necessitar.	5	4	3	2	1
18. Preocupo-me que os meus amigos não queiram estar comigo.	5	4	3	2	1
19. Para mim, é muito importante sentir-me independente.	5	4	3	2	1
20. As outras pessoas afastam-se de mim porque eu tento estar demasiado próximo/a delas.	5	4	3	2	1
21. Prefiro não depender das outras pessoas.	5	4	3	2	1
22. Quando mostro os meus sentimentos pelos outros, tenho medo que não sintam o mesmo por mim.	5	4	3	2	1
23. Sinto que os meus pais me compreendem.	5	4	3	2	1
24. Prefiro que as outras pessoas não dependam de mim.	5	4	3	2	1
25. Não sei se posso depender de outras pessoas para me ajudarem quando for necessário.	5	4	3	2	1
26. Torno-me facilmente dependente das outras pessoas.	5	4	3	2	1

	Sempre	Quase sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
27. Peço conselhos aos outros quando estou preocupado/a.	5	4	3	2	1
28. Não gosto de contar às outras pessoas o que penso e sinto.	5	4	3	2	1
29. Preocupo-me por poder não impressionar os outros.	5	4	3	2	1
30. Acredito que as outras pessoas me rejeitam se eu me comportar mal.	5	4	3	2	1
31. Respeito os sentimentos das outras pessoas.	5	4	3	2	1
32. Posso contar com os meus amigos quando é necessário.	5	4	3	2	1
33. As outras pessoas aceitam-me tal como sou.	5	4	3	2	1
34. Não vale a pena expressar os meus sentimentos.	5	4	3	2	1
35. Confio nas minhas capacidades.	5	4	3	2	1
36. Expresso claramente o que pretendo.	5	4	3	2	1
37. Pergunto-me se os meus amigos gostam realmente de mim.	5	4	3	2	1