

Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade¹

Teresa Sousa Machado²

Apresenta-se neste trabalho uma revisão de interpretações recentes sobre as relações entre a representação da vinculação aos pais e a adaptação ao Ensino Superior. A metáfora de Kenny de que o ingresso na Universidade pode ser visto como uma nova *Situação Estranha* – como a descrita por Ainsworth – é explorada em diferentes investigações. Os estudos sugerem que os adolescentes/jovens adultos com representações seguras tendem a responder melhor aos desafios inerentes à nova situação (nomeadamente quando esta implica a saída de casa), e continuam a recorrer aos pais em situações de stress. As dimensões da vinculação valorizadas variam consoante o sexo e nível sócio-cultural dos estudantes.

Introdução

A adaptação ao Ensino Superior, apesar da valorização de que se reveste o seu ingresso para muitas famílias portuguesas, implica, para alguns, dificuldades várias que acabam por induzir o insucesso académico. Entre estas, várias são as que dizem respeito a questões inerentes à resolução de tarefas desenvolvimentais tidas por normativas. Dificuldades na construção da autonomia psicológica, separação da tutela parental, consolidação da auto-estima e estabelecimento de uma relação amorosa, têm sobressaído nas queixas dos estudantes que recorrem aos gabinetes de apoio psicológico na Universidade. Estas queixas repercutem-se na adaptação geral ao Ensino Superior, sobretudo quando este ingresso implica a primeira “saída de casa”. Compreende-se, neste contexto, que os estudos mais recentes sobre as condições que propiciam (ou entravam) o sucesso académico na Universidade se voltem para a análise de dimensões globais do desenvolvimento do estudante. Esta análise não se substitui, obviamente, à consideração de variáveis de natureza cognitiva, metacognitiva ou, até, pedagógica; mas pretendem colmatar as insuficiências e fracassos de intervenções baseadas exclusivamente nestas últimas.

¹ Trabalho realizado no âmbito do projecto FEDER/POCTI-SFA-160-192.

² Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

O desenvolvimento da autonomia, individualização e capacidades para estabelecer e lidar com novas relações – processos desenvolvimentais particularmente relevantes ao longo da adolescência – tem sido considerado significativo para enfrentar a transição para a Universidade. Diversos autores atribuem à qualidade da resolução destas tarefas um papel de relevo na mediação de comportamentos adaptativos à vivência académica. Uma das formas de estudar variáveis envolvidas na construção destes processos consiste na análise da influência da vinculação aos pais, no contexto dos alargamentos contemporâneos da teoria de Bowlby (cf. Soares, 2006). A ideia global, destes estudos, postula que a qualidade dos *padrões das relações* e do *self*, construídos a partir das interações precoces rotineiras, significativas e continuadas, constitui um alicerce para o desenvolvimento de um *self* coeso e autónomo, para competências de lidar com separações e capacidades para estabelecer novas relações significativas (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1988). A saída de casa/família para a Escola (entendida esta em sentido lato e considerando particularmente os momentos de transição de ciclo de ensino) exige, entre muitas outras, estas competências.

A revisão que propomos neste trabalho explora algumas das interpretações recentes sobre as implicações da qualidade da vinculação aos pais na adaptação e sucesso escolar no momento de transição para a Universidade³. Incidiremos na análise de eventuais relações entre a qualidade da vinculação e a resolução de tarefas desenvolvimentais como a consolidação da identidade própria, formar novas relações significativas e investir autonomamente em explorações mais alargadas do meio – competências recorrentemente exigidas em cada novo patamar da escolarização e associadas ao sentimento subjectivo de bem-estar do estudante (Dias & Fontaine, 2001). A disparidade de operacionalizações destas variáveis dificulta todavia uma síntese coesa dos estudos revistos.

1. Adaptação ao meio académico em adolescentes e jovens adultos

Investigações recentes em torno da adaptação dos adolescentes e jovens adultos ao meio escolar têm focado a interferência do processo de construção da *identidade própria* (i.e. autónoma), encarado este processo como “dependente”, entre outros

³ Neste trabalho, Universidade surge para designar as formações académicas ou profissionalizantes após os estudos secundários. Embora a maioria das publicações recentes (maioritariamente anglo-saxónicas) particularizem a situação dos “caloiros universitários”, outros remetem para o ingresso em cursos técnicos/artísticos/comerciais.

factores, das relações de vinculação aos pais (Samuolis, Layburn & Schiaffino, 2001; Sorokou & Weissbrod, 2005).

A importância da qualidade da relação entre adolescentes e seus pais para concretizar as tarefas desenvolvimentais tem sido reforçada em diferentes investigações empíricas, reafirmando-se assim o papel fundamental destes últimos bem para além dos anos da infância (Claes, 2004; Collins & Laursen, 2004; McCarthy, Lambert & Moller, 2006; Sampaio, 2006; Scharf, Mayseless & Kivenson-Baron, 2004). A ideia que sobressai do conjunto de trabalhos revistos é de que, independentemente da alteração da concepção de família, esta continua a ter um papel considerável no desenvolvimento dos adolescentes e que a *qualidade das relações parentais* continua a ser um dos mais fortes preditores da saúde mental durante e no final da adolescência (Claes, 2004). São os próprios adolescentes que afirmam a importância da qualidade das relações com os pais no decurso do seu desenvolvimento, manifestando pesar, nostalgia ou sentimentos de mal-estar face a uma percepção negativa do apoio que deles poderão receber (e.g. Armsdem & Greenberg, 1987; Claes, 1998; 2004; Taborda Simões, Machado & Lima, 2004).

Tornou-se habitual afirmar que ao longo da adolescência o sistema familiar deve facilitar o equilíbrio entre liberdade e responsabilidade, o que implicará renegociar as relações pais-filhos, conduzindo a uma nova definição dos filhos no interior da família, assim como dos papéis parentais (Relvas, 1996). Passar à prática esta ideia é todavia mais complicado, tanto mais quando tal é interpretado como algo a iniciar nesta fase da vida dos filhos, em lugar de ter sido gradualmente preparada ao longo do desenvolvimento. Se as relações passadas interferem nas pressões do presente, uma das fontes de pressão ao longo da adolescência está ligada, frequentemente, à adaptação escolar. E hoje, a desistência escolar é tida como sintomática de inadaptação social e é encarada como constituindo quer um problema individual como social (Janosz & Le Blanc, 2000), ao qual o sistema de ensino em Portugal não parece estar a dar resposta adequada.

Questões como a escolha de uma área de estudos – pelas possibilidades que abre, mas também por aquelas que o adolescente sabe que fechará – o sentir-se bem no seu próprio corpo, ser aceite num grupo de iguais, a escolha amorosa, ou o lidar com a decepção inerente à perda dos “pais idealizados”, propiciam conflitos internos que terão de ser resolvidos pelos próprios. O ingresso na Universidade, proporcionando uma moratória que permite amplas oportunidades de experimentação (interpessoal, social, intelectual) (Arnett, 2000; 2001; Dias & Fontaine, 2001), pode facilitar, ou avivar, dificuldades na resolução dos mesmos. É nesta linha de

ideias que questões como a qualidade das representações internas de si e dos outros fazem todo o sentido. Uma representação dos outros enquanto pessoas em que se pode confiar e que estarão dispostos a ajudar, facilita o pedido espontâneo de ajuda, quando necessário. Pelo contrário, padrões internos em que os outros são ressentidos como indiferentes, rejeitantes ou punitivos são factores de risco para o isolamento, “passagem ao acto”, ou refúgio em pares igualmente frágeis (que nada questionam).

No que se refere às investigações que incidem nos desistentes escolares – não obstante enfatizarem a heterogeneidade que os caracteriza enquanto grupo lato – elas têm realçado, entre alguns dos parâmetros da sua tipificação, uma estrutura familiar mais deficitária e desorganizada, com menores recursos económicos e culturais, assim como a atitude dos pais relativamente aos trabalhos escolares e à escolaridade em geral (Formosinho & Tabora Simões, 2006; Marcus & Sanders-Reio, 2001). Sendo mais difícil a possibilidade dos reajustamentos nestas famílias, tal influi no equilíbrio total do adolescente (e família), e por isso mesmo, na forma de lidar com as vivências escolares.

Quanto ao recurso à teoria da vinculação, o paradoxo entre as afirmações de que “a vinculação mostrou ser, talvez, o conceito desenvolvimental mais importante alguma vez estudado” e “os investigadores da teoria da vinculação são os primeiros a afirmar que as experiências precoces de vinculação não estão (e não devem ser) relacionadas directamente com nenhum resultado futuro” (Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005, p.51) chama a atenção para a intrincada rede de influências ao longo do desenvolvimento, e pode ser explorado na investigação de factores de risco e de protecção à transição para novos, e mais exigentes, graus de ensino.

2. Teoria da vinculação e algumas tarefas desenvolvimentais

2.1. Qualidade da vinculação e capacidade

para lidar a separação – da infância à adolescência

O carácter desenvolvimental da vinculação tem sido descrito desde o início da teoria (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1982; 1988). Se os comportamentos inatos do bebé para promover a proximidade de um cuidador são, inicialmente, dirigidos indiscriminadamente para qualquer figura, progressivamente este vai-as discriminando e elegendo a que cumpre a função de vinculação, passando a construir diferentes estratégias de activação da relação consoante a figura (e.g. mãe/pai) a que se dirige (Brazelton & Greenspan, 2002).

A manifestação do *medo do estranho* pela criança (dos 8-9 meses)⁴ traduzirá a incipiente capacidade de representação, que permite então ao bebê manter presente, na mente, a mãe quando esta se ausenta. De forma complementar ao modelo da mãe, o bebê forma uma representação (*modelo*) de si na relação com ela, e de si na relação com o pai (Bowlby, 1988). Sensivelmente no final do primeiro ano, o bebê tornou-se já relativamente apto a descobrir *como* deve fazer para terminar com as situações que lhe causam desconforto (insegurança) e o seu comportamento torna-se, gradualmente, mais intencional e premeditado (Bowlby, 1969/1982). A partir daqui poderemos falar, com mais propriedade, da presença de *padrões de vinculação* que se distinguem pela sua *qualidade*. Acreditamos que a *precocidade* verificada na “permanência do objecto” quando este é a “mãe”, traduz magistralmente o *significado* das experiências de vinculação (cf. Waters, Posada, et al., 1994).

Os padrões de vinculação – *seguro* e *inseguros* – distinguem-se por particularidades na forma de gerir a distância/proximidade face à necessidade de recorrer à figura de vinculação (em momentos potencialmente stressantes ou ameaçadores). A *vinculação segura* é aquela em que o sujeito sente que pode contar incondicionalmente com a figura de vinculação e, por isso, a ela pode recorrer em momentos de perigo, ansiedade, ou em qualquer situação na qual se sinta fragilizado. O padrão inseguro pode traduzir dois tipos de situações: *a*) o sujeito sente que não pode contar com a figura de vinculação, seja porque esta não é (está) disponível (podendo ser abertamente rejeitante), quando dela necessita e, nesta situação, a construção de uma estratégia de negação da necessidade dessa figura pode ser adaptativa – *padrão inseguro de evitamento*; *b*) a figura de vinculação alterna de modo imprevisível a qualidade das suas respostas, inviabilizando a construção de expectativas pelo sujeito, que pode, ainda assim, tentar díspares comportamentos de aproximação ou sobre-dimensionar as manifestações de ansiedade, sem, todavia, garantia de ser atendido – *padrão inseguro ambivalente (ou inseguro ansioso)*. Em alguns casos, menos frequentes, a criança pode manifestar (temporariamente)⁵ uma *desorganização* nas estratégias de vinculação, apresentando, quase simultaneamente, comportamentos opostos na sua tentativa para lidar a ansiedade e aproximação à figura de vincu-

4 Não se tratando aqui de uma exposição pormenorizada sobre o desenvolvimento infantil, poupamos o preciosismo de debater a idade rigorosa da emergência do “medo do estranho”. De qualquer modo, perfilhamos a ideia de que, não raras vezes, as discussões em torno de uma idade “precisa” servem, em psicologia do desenvolvimento, para camuflar uma ignorância acerca da *natureza* do conceito.

5 Estudos que seguem a evolução dos padrões de crianças com vinculação desorganizada observam que muitas delas, posteriormente (aos 6 anos) apresentam padrões de vinculação relativamente organizados, mas caracterizados por uma espécie de “inversão de papéis” (e.g. comportamentos de controlo ou punitivos relativamente aos pais) (Cicchetti, Toth & Lynch, 1995; Main & Cassidy, 1988).

lação (e. g., inicia um movimento de aproximação para estancar de repente ou fica siderada/atordoadada face ao retorno dessa figura).

Podemos dizer, algo apressadamente, que por volta do segundo ano a maioria das crianças disporá de mais do que duas figuras de vinculação (e. g. irmãos, avós, tios, madrinha), persistindo, em termos de interpretação, algumas dúvidas quanto à forma como se interpenetram as diferentes influências relacionais significativas na actualização dos modelos internos (Miljkovitch, 2002/2004).

Se tudo correr bem, por volta dos 3 anos, o comportamento de vinculação é menos frequentemente e menos intensamente activado, podendo a criança dirigir a sua atenção para outros focos de interesse. Progressivamente, os períodos de ausência da figura da vinculação aumentam, sem que a criança se sinta ameaçada (i. e. *insegura*). Esta conquista desenvolvimental é essencial para que a criança possa “partir” para a escola⁶. Efectivamente, diversos trabalhos têm vindo a confirmar a ideia de que o padrão de vinculação seguro propicia o desenvolvimento da capacidade para estabelecer relações, compreender as intenções dos outros, e poder investir na exploração do *mundo*, que se torna cada vez mais vasto. Ou seja, será este padrão o que facilitará a possibilidade da separação. Na verdade, a activação do *sistema de exploração*, ocorrendo quando o *sistema vinculação* está “desactivado” parece fundamental para fazer face à vivência escolar. Mas, só pode verdadeiramente “separar-se” quem não teme perder a figura da relação.

Os dados das investigações longitudinais de Grossmann e colaboradores, por exemplo, são bastante significativos ao mostrarem que a *sensibilidade* das figuras de vinculação ao alargamento progressivo da *exploração* e “afastamento” dos filhos (desde que estes comecem a gatinhar/andar), é tão, ou mais, significativa para o desenvolvimento da *autonomia*, como a sensibilidade manifestada no anterior período de desenvolvimento (Grossmann, Grossmann & Kindler, 2005). Também Bowlby (1973/1998), há muitos anos atrás, sugerira que algumas fobias escolares podiam indiciar inseguranças na vinculação; ou seja, em rigor tratar-se-iam de pseudo-fobias escolares, pois a criança não receava propriamente a escola mas

⁶ Referimo-nos, evidentemente, a uma progressiva autonomização da criança em meio escolar. No caso das creches ou jardins de infância a proximidade com (outro) cuidador – a ama, educadora – é, como os próprios profissionais sabem, muito maior e cumpre papéis de cuidador semelhantes às das figuras primárias de vinculação; i.e. são ainda pequenos os intervalos de tempo nos quais o sistema de vinculação não é activado – basta assistir a um recreio num jardim infantil para observar a frequência com que as crianças, no decurso das brincadeiras/jogos, *retornam* à Educadora para dizer algo, fazer queixa de alguém, pedir ajuda, entregar o chapéu, atar a sapatilha, mostrar uma flor, etc, etc. e, quando tal se verifica, sabemos que “tudo está bem” nessa relação.

antes, e fundamentalmente, temia perder a mãe (durante a sua ausência). À luz destes dados podemos especular que o “padrão parental” face ao progressivo afastamento dos filhos tornar-se-á muito significativo na adolescência, e será *posto à prova* no decurso deste período (Sampaio, 2006). Compreender-se-á igualmente que as implicações da qualidade da vinculação não pressupõem qualquer causalidade linear mas traduzem um padrão de relações que se foi perpetuando⁷ e, por isso mesmo, fortaleceu (ou não infirmou) os *modelos operantes internos* das relações; ora, estes podem “dizer”, por exemplo, que “uma *relação forte* entre pais/filhos é a que implica presença constante, proximidade física e/ou comunhão total de gostos”, o que propicia a culpabilidade ou inviabilidade face à (normativa) separação/individualização⁸.

Quanto aos pais, por seu turno, não são raros os que lidam mal o natural afastamento, ou uma maior reserva afectiva, dos seus filhos adolescentes. Como refere Sampaio, “quando a família se centra demasiado à volta do filho e os pais não são capazes de traçar limites, a criança atinge a puberdade (...) com um eu infantil onnipotente, por vezes mesmo opressor do quotidiano familiar. Os pais, por vezes, têm grande dificuldade em conseguir mudar os seus relacionamentos, de modo a permitir a autonomia do filho em crescimento, físico e emocional” (2006, p.71). É neste sentido que, por vezes, nos interrogamos se as verdadeiras acrobacias que alguns pais conseguem fazer no seu dia-a-dia para levar-buscar-entregar-trazer os seus filhos adolescentes da escola e actividades extra-curriculares não traduzem mais a sua própria insegurança, temor e incapacidade em deixar os filhos autonomizarem-se, do que impossibilidades reais destes conseguirem deslocar-se sem se “perderem”. No pólo oposto, encontraremos os pais que crêem (ou desejam?) que os filhos adolescentes “já não precisam deles” e podem (ou devem) “safar-se” sozinhos, pois tal os fará “crescer”. Mas, se não é ainda no início, nem no meio da adolescência, que falaremos hoje de verdadeira autonomia da parte dos jovens (Arnett, 2000; 2001) – e sabemos que o período da adolescência se tende a pro-

7 Pelo contrário, quando se verificam alterações significativas na qualidade das relações, sejam elas positivas ou negativas, os padrões poderão alterar-se. Tal mudança depende da conjugação de diversas variáveis: e. g., estratégias de defesa utilizadas (Karen, 1998) ou da qualidade do padrão prévio, sabendo-se, nomeadamente, que as crianças seguras apresentam menor vulnerabilidade à diminuição da qualidade dos cuidados parentais quando, ou se, eventualmente esta ocorrer (NICHD, 2006).

8 Esta culpabilidade pode ser favorecida pelas próprias palavras/attitudes parentais: e. g. algumas alunas do 1º ano (Universidade de Coimbra) referem dificuldades na capacidade de lidar com a decisão de “ir” ou “não ir a casa” no fim de semana face às queixas/observações das suas mães que dizem “sentir muitas saudades” ou “sentir muito a falta delas em casa” – estas dificuldades agudizam-se no período de exames, durante o qual elas próprias sentem “falta da casa”, mas reconhecem que “nada estudam” quando aí regressam.

longar – que dizer da saída de casa para os que seguem estudos secundários e/ou superiores longe dos pais? A questão que colocamos, em termos desenvolvimentais, passa por saber como resolverão estes sujeitos a saída de casa e a adaptação a um novo meio académico, se não estão *seguros* quanto à sua individualidade ou autonomia psicológica.

2.2. Padrão de vinculação e construção de novas relações - da infância à adolescência

Se é verdade que não podemos afirmar uma causalidade linear entre padrão de vinculação na infância e ulteriores resultados comportamentais (relacionais) do sujeito como se justifica a continuada ênfase nas relações precoces⁹? As palavras de Piaget quando afirmava (num outro, muito diferente, contexto pois que se referia às *estruturas*), que “não há começos absolutos” aplicam-se certamente aqui. São muitos os argumentos que poderíamos invocar para o justificar. Fiquemos, neste momento, pelas relações com os pares no início da escolaridade. Seguindo Bowlby (1973/98), o que é aprendido no seio das relações pais-filhos tende a ser generalizado para outro tipo de relações, particularmente nos primeiros anos, no decurso dos quais a criança não disporá de recursos cognitivos para poder questionar a qualidade dessas interações, nem disporá facilmente de exemplos que a contradigam. Posteriormente, nomeadamente na adolescência, novas capacidades cognitivas permitirão a reinterpretção, confronto de múltiplos “possíveis” e elaboração de múltiplas hipóteses (relacionais) cada vez mais complexas, e a qualidade da vinculação aos pais, assim como a sua *inevitabilidade*, poderá ser posta em causa. Daí que, se a relação pais-filhos na adolescência pressupõe a história relacional passada, ela simultaneamente põe à prova o que se construiu anos atrás e regula de novo a distância entre ambos (Sampaio, 2006).

9 A influência destas relações não se esgota, obviamente, nas dimensões da vinculação – muitas outras tarefas cabem aos cuidadores desde o início (e. g. criação de limites, alargamento do campo relacional, estimulação cognitiva) – e a capacidade para funcionar como uma “boa” fonte de *segurança* não implica equivalentes competências noutros domínios. Claes (2004), por exemplo, destaca a par da importância da função de vinculação na adolescência, a da *função de controlo* que os pais exercerão. Mas, quanto a esta função, fazemos duas ressalvas: 1) primeiro, como diria Braconnier (1999/2002), “antes da autoridade vem a relação afectiva” – quando para trás (i. e. na infância), a relação foi gratificante e de respeito mútuo, não haverá óbices intransponíveis; 2) segundo, e em estreita relação com o anterior, se o adolescente sentir realmente necessidade de fugir/contrariar o controlo ou orientação parental, ele poderá e saberá fazê-lo. Na verdade, a eficácia do controlo/orientação parental traduz a *convivência* do adolescente (se pode/quer comunicar e partilhar livremente os seus actos, escolhas, hesitações) (cf. Kerr & Stattin, 2000).

Como dissemos, nos primeiros anos de escolaridade, quando se inicia o alargamento das relações, é mais provável a continuidade nos padrões relacionais. Vários estudos mostram que, comparadas com as crianças inseguras, as crianças seguras tendem a receber mais comportamentos pró-sociais da parte de pares desconhecidos, a ser avaliadas pelos professores como mais competentes com os colegas, a apresentarem menos problemas de comportamento e menor probabilidade de assumirem quer o papel de vítimas quer o de agressoras (in, Cassidy, Kirsh, Scolton & Parke, 1996). Três estudos desenvolvidos por Cassidy e colaboradores (op. cit), confirmam a generalização dos padrões construídos no seio familiar para as relações com os colegas – dados que sugerem a vantagem de uma intervenção precoce, dirigida às crianças que exibem recursos relacionais pobres para com os pares, para evitar a rigidificação de estratégias relacionais inadequadas. Também Fagot (1997), por exemplo, ao comparar as reacções desencadeadas nos pares por crianças (aos 18 e 24 meses) com padrões *inseguros* (resistentes e de evitamento) e *seguros*, observou que as inseguras resistentes são as que recebem menos reacções positivas da parte dos pares (quer iniciem elas próprias a interacção de forma positiva ou negativa). Estes resultados apoiam a tese de que uma vinculação segura implica algo mais do que a simples ausência de interacções negativas. Os cuidadores, através das suas respostas positivas, consistentes e construtivas oferecem modelos de respostas e formas de lidar com as relações (e seus inevitáveis atritos) (Fagot, 2007; Scharf, Mayseless & Kivenson-Baron, 2004). Teríamos assim, a mais longo prazo, que uma eventual continuidade na qualidade das vinculações já não passará apenas pela influência mais directa das relações familiares mas incorporará, progressivamente, as confirmações dos pares (e/ou outros significativos), passando estas a funcionar como variável mediadora pela confirmação (ou refutação) dos *modelos internos*.

Quanto à evolução dos *padrões desorganizados* quando se passa para as relações com os pares, muito menos se sabe. Considerando que a criança desorganizada se tende a ver como desprotegida e incapaz, alguns admitem que ela possa encarar as relações com pares como potencialmente ameaçadoras, e daí alternarem entre comportamentos extremos de retraimento ou agressivos-defensivos (Jacobvitz & Hazen, 1999; Moss, St.-Laurent & Parent, 1999).

Mas a vinculação precoce é apenas *uma das* variáveis que influi na construção das relações com os pares; características da própria criança (e.g. ser engraçada, esperta, ter um talento particular) podem torná-la “atraente” para os colegas (Cassidy, et al., 1996), independentemente desta o ser (ou não) para os pais – e as des-

continuidades podem ocorrer. O estudo longitudinal de Minnesota mostra que a segurança da vinculação na infância explica (apenas) 13% da variância na capacidade de construir relações de amizade 9 anos mais tarde (Sroufe, Egeland, et al., 2005). No mesmo sentido aponta o já citado estudo de Fagot (1997), ao interpretar o relativamente baixo valor da variância das relações entre a vinculação aos pais e a qualidade das interações aos pares, como traduzindo a interferência de outras variáveis parentais e/ou do próprio. A conjugação de influências de modelos contrários nas relações precoces (i.e. vinculação segura, por exemplo, à mãe e vinculação insegura ao pai), sugere outra das possíveis influências que se interpenetram (Cassidy, Kirsh, Scolton & Parke, 1996).

No decurso da adolescência novas alterações desenvolvimentais são possíveis relativamente às *representações* da vinculação (Atger, 2002/2004). Estas mudanças envolvem não só a construção de novas relações significativas (e. g. com os pares, ou de índole amorosa, relações cuja qualidade pode ser diferente), como podem despoletar uma “revisão” dos padrões interiorizados relativos às figuras parentais. Também eventuais alterações na qualidade das relações pais-filhos podem induzir revisões nos padrões das relações e do *self* – por exemplo, a introdução da distância (na saída de casa) pode facultar uma reorganização positiva em relações perturbadas e/ou mais conflituosas, ou, noutros casos, favorecer uma (re)representação da relação como mais positiva (Kenny, 1994).

A adolescência pode ser vista, num certo sentido, como uma fase de revisão; revisão necessária para fazer escolhas do que se querará manter do passado, ensaiando (consciente e inconscientemente) um novo percurso, que se pretende, com “toda a força”, mais *pessoal*. Considerando que as referências corporais, de identidade, psicológicas e sociais da infância deixam (progressivamente) de fazer sentido, compreende-se a necessidade da redefinição de todas estas dimensões – redefinição que só pode, verdadeiramente, ser concretizada pelo próprio, tendo por detrás um ponto de referência e de apoio. Ora, o *próprio* tem agora, (se tudo correu bem) novas formas de pensar, e não tem mais, também neste domínio, de se restringir ao que lhe é próximo: o pensamento formal permite-lhe o acesso ao possível (e impossível ou *desejado*). Porém, inebriado pelos produtos do seu pensamento – como diria Braconnier, o adolescente, graças às novas possibilidades de raciocínio, tem mesmo “tendência a privilegiar o possível sobre o real” (1999/2002, p.129) – pode ver-se confrontado com obstáculos “reais” à prossecução dos seus ideais, e isso, também fará sofrer, ou desencadear movimentos de revolta ou de raiva.

A adolescência é também o tempo da descoberta de novas emoções, como o comprometimento numa relação amorosa e o que esta implica de exaltação da paixão e partilha de uma nova intimidade; mas igualmente com a descoberta de sentimentos potencialmente destrutivos, face à rejeição ou ruptura (Claes, 2004) – tudo experiências que farão ressurgir, com ‘novos’ outros, interiorizações sobre si mesmo e sobre os outros na relação consigo (Brehm, Miller, et al., 2002; Sampaio, 2006; Scharf, Mayselless & Kivenson-Baron, 2004). Os adolescentes com representações seguras (i.e. os *seguros autónomos*) construíram estratégias mais adaptadas para regular as emoções, podem recorrer a uma fonte de segurança e a “separação” não é temida, uma vez que não implica a perda das figuras interiorizadas. Pelo contrário, os inseguros – seja *inseguros preocupados* ou *inseguros desligados*¹⁰ – dispõem de menos estratégias para lidar com a separação e as novas relações. Os primeiros porque, fundamentalmente, temem a perda da figura de vinculação; os segundos porque crêem não precisar dela, negando (em si, e nos outros) qualquer indício de aproximação e assim boicotando à partida a possibilidade da mesma.

Para os que não adquiram formas tão complexas de pensar, e/ou não possam vislumbrar um horizonte (e.g. uma escolha académica, profissional, uma orientação de vida) que lhes norteie o percurso, a procura de “novas definições” fica muito mais *presa* a um presente concreto/restritivo e a outros (i.e. imitando-os); outros que serão, mais facilmente, igualmente frágeis, ou seja, outros imaturos que se lhes juntam numa ânsia de novas regras, novas condutas, novas identidades, pois a indefinição é fonte acrescida de angústia (cf. Strecht, 2003).

Em síntese, o adolescente, no comportamento, nos pensamentos e nas suas emoções, oscila entre uma necessidade de separação e uma necessidade de dependência que se contradizem reciprocamente (Braconnier, 1999/2002) – ou seja, o *sistema de vinculação* está particularmente activado ao longo deste desenvolvimento. Assim, não é tanto uma oposição entre vinculação e autonomia que parece caracterizar a dinâmica das relações pais-adolescentes, mas antes a necessidade de harmonizar, conciliar estas duas tendências (Dias & Fontaine, 2001; Niemiec, Lynch, et al., 2006; Schwartz & Buboltz, 2004; Soares & Campos, 1988).

10 A designação de *inseguro-preocupado* traduz o desenvolvimento – e novas classificações – do padrão inseguro ambivalente (ou ansioso) da infância, e o *inseguro-desligado* refere-se ao que teria o equivalente no inseguro de evitamento na infância. A alteração nas designações dá-nos conta dos desenvolvimentos nas manifestações (no comportamento e/ou representação) do (mesmo) *modelo interno* das relações e do *self*.

Os trabalhos que revimos tendem, efectivamente, a apoiar a ideia de que a vinculação não impede a autonomia e a separação do jovem, bem pelo contrário, constitui uma componente-chave desse mesmo processo, já que oferece a garantia da presença de uma base segura e apoio emocional à qual voltar (se, ou quando, necessário). Tudo isto se passará essencialmente a nível do pensamento – quer dizer, não é forçoso, nem o mais importante, o voltar fisicamente à presença das figuras de vinculação, nem tão pouco o (poder) recorrer a ela *apenas* em momentos de necessidade (Sorojou & Weissbrod, 2004). O sentimento de *segurança* traduz-se antes na confiança/certeza na acessibilidade, disponibilidade e sensibilidade das figuras de vinculação; e, pelo contrário, a insegurança reflecte-se nas dúvidas e receios de que a figura de vinculação não esteja (seja) disponível. Mas, a qualidade das relações pais-filhos – aqui considerada em termos da vinculação – influi também de formas mais subtis no desenvolvimento do adolescente ao modificar o impacto de outras fontes de influência (Collins & Laursen, 2004; Marcus & Sanders-Reio, 2001).

3. Ingresso na Universidade e vinculação aos pais

A “entrada” na Universidade pode activar o sistema de vinculação. O estudo da influência da qualidade da vinculação aos pais na adaptação a este novo grau de ensino traduz o conhecimento mais profundo que temos hoje sobre o papel indirecto dos pais (i.e. das figuras primárias de vinculação) ao longo do desenvolvimento. De facto, estudos que envolvem conselheiros escolares (do Ensino Superior) salientam que muitos dos estudantes que têm dificuldades em lidar com a transição para a Universidade relatam uma história familiar pautada por problemas relacionais (usualmente envolvendo a temática da separação/individualização) mesmo que não impliquem conflitos abertos (Dias & Fontaine, 2001; McCarthy, Lambert & Moller, 2006).

Em termos desenvolvimentais, as relações com as figuras parentais nesta nova fase implicaram, como dissemos, a construção de uma progressiva autonomia da parte dos jovens, mantendo ainda assim uma relação de confiança e suporte afectivo da parte dos pais (Geuzaine, Debry, & Liesens, 2000; Scharf, Mayselless & Kivenson-Baron, 2004; Schwartz & Buboltz, 2004). A consolidação da autonomia psicológica implica a interiorização do que era externo (i. e., normas parentais/sociais, valores, formas de controlo), processo claramente longo e sujeito a múltiplos ajustes. A individualização (processo complementar) envolvendo a consciencialização da diferença (diferença relativamente aos outros, sejam eles pais, pares ou amigos) não implica obrigatoriamente a adopção de atitudes e valores

profundamente diferentes dos veiculados pelos pais (i. e. das figuras significativas), mas implica que tais valores e atitudes resultem de opção pessoal. Ou seja, que não derivam nem de uma aderência passiva, nem que (pelo contrário) sejam movidos pela oposição. O acesso a novas formas de pensar e o alargamento das relações, pelo que implicam de contacto com novas realidades que, diria Piaget, favorecem a ocorrência de conflitos cognitivos, contribuem para o desenvolvimento destes processos. O ingresso na Universidade oferece oportunidades para lidar estas tarefas desenvolvimentais, sem exigir ainda um verdadeiro comprometimento (Ainsworth, 1989; Arnett, 2000; 2001; Arnett & Taber, 1994). Mas, estes processos desenvolvimentais (i. e., construção da autonomia e individualização) são diferentemente valorizados consoante as sociedades e, nestas, consoante o grupo sócio-cultural e económico, sendo, tendencialmente mais valorizados nos meios médio e alto (Dias & Fontaine, 2001; Kenny, 1994). Tamar, Bildik, Kösem, et al., (2006), por exemplo, comentam que, comparada com as sociedades Ocidentais (mais individualistas) os turcos valorizam tanto as ligações à família como a separação dos adolescentes; e as famílias de meio rural apresentam expectativas mais baixas relativamente ao desenvolvimento da autonomia dos seus adolescentes, e estes tendem a apresentar mais sentimentos de mal-estar e ansiedade quando o ingresso na Universidade implica o afastamento. Em termos desenvolvimentais observaram-se ainda, após um período inicial de maior tendência para a “separação” (por volta dos 16 anos), um novo movimento de aproximação aos pais. Estes dados explicariam o facto de não encontrarem, (ao contrário da maioria dos estudos Ocidentais), diferenças entre rapazes e raparigas nos índices de vinculação aos pais, nos anos mais tardios da adolescência, já que ambos valorizam os laços e “lealdade” à família. Parece-nos todavia que estes dados não contrariam as observações dos estudos (Ocidentais) revistos, antes, talvez, acentuem particularidades sócio-culturais¹¹.

Numa análise muito interessante acerca da resiliência na capacidade de adaptação de estudantes Latinos (mexicanos e da América Central) à Universidade (nos E.U.A. onde, de acordo com os autores, os Latinos são o grupo menos representado nos estudos superiores, cerca de 5,7% de rapazes e 6,1% de raparigas obtêm um diploma), o suporte parental e a identidade étnica surgem como factores que compensam as desigualdades socioeconómicas de muitos dos elementos deste grupo (Ong, Phinney & Dennis, 2006). A ideia dos autores é de as dificuldades finan-

¹¹ Estas observações fazem-nos recordar a estranheza manifestada habitualmente pelos estudantes estrangeiros (do programa *Erasmus*) face à atitude dos seus colegas universitários portugueses que teimam ir “a casa” todos os fins-de-semana (em vez de, por exemplo, viajarem por Portugal, envolverem-se em programas culturais, nomeadamente os oferecidos pela própria Universidade e/ou estudarem).

ceiras (e esforços dispendidos para as superar) induzem maiores níveis de *stress* psicológico e sentimentos de isolamento, que são “compensados” pelo suporte e proximidade parental, traduzindo-se nos melhores desempenhos académicos dos estudantes seguros-autónomos.

A vinculação não é o oposto da individualização; ideia reforçada pelas diversas relações significativas encontradas entre a segurança da vinculação aos pais e a adaptação pessoal, social e académica em “caloiros” universitários (Armsden & Greenberg, 1987; Kenny, 1987; Mattanah, Hancock & Bethany, 2004; Schwartz & Buboltz, 2004); e entre a segurança na vinculação e menores níveis de ansiedade e sentimentos de solidão nos jovens universitários (Armsden & Greenberg, 1987; Bastos & Costa, 2005; Silva & Costa, 2005; Niemiec, Lynch, et al., 2006). Estas últimas variáveis são significativas uma vez que o sentimento de solidão é um obstáculo ao sucesso (Braconnier, 1999/2003), e constitui também frequentemente uma das queixas dos estudantes (Pereira, 2006), que, muitas vezes, deixam para trás familiares e amigos – e estes, quando se reencontram, nem sempre correspondem às novas necessidades ou expectativas dos que partiram e que, entretanto, se desenvolveram numa “outra direcção”.

Braconnier comenta dados (franceses) que mostram que à medida que o ano lectivo avança, a moral dos estudantes (do primeiro ano) baixa: “Se 80% dos estudantes, no princípio do ano estão de boa ou de muito boa saúde, à medida que o ano se desenrola, um terço queixa-se de uma baixa moral. (...) Mais alarmante: 16% pensaram em suicídio. (...). Para tratar o seu mal estar, numerosos são aqueles que recorrem a medicamentos. 36% consomem soníferos ou tranquilizantes” (1999/2003, p.223).

O ingresso no Ensino Superior pode ser assim visto metaforicamente como uma nova *Situação Estranha* (Kenny, 1987); e daí a activação das estratégias de vinculação. Ora, à semelhança aliás da própria *Situação Estranha*, a mesma situação não é “igualmente estranha”¹² para diferentes sujeitos e assim, a dinâmica entre os *sub-*

12 Pressupomos aqui um paralelismo com a discussão desencadeada em redor da equivalente “estranheza” que comportaria a situação laboratorial de Ainsworth – a *Situação Estranha* – para bebés criados em casa e bebés criados em creches. O índice de novidade/estranheza da situação não sendo de facto de menosprezar na avaliação da qualidade da vinculação. A presença de uma sobrevalorização de inseguros (evitantes) nos bebés que frequentam creches/amas pode ser afinal explicada pelo facto de, para estes, a presença de um cuidador diferente não ser, necessariamente, stressante; pelo que não se justifica a procura/retorno da fonte de segurança (cf. análise de Clarke-Stewart, Allhusen & Goossen, 2001). Braconnier (1999/2003) é particularmente sensível à forma como esta questão se pode colocar ao estudante universitário; por exemplo, no caso de uma mudança radical de meio educativo ou sócio-cultural, o jovem que “não se sente à altura dos outros estudantes, terá a impressão de ser relegado.

sistema vinculação e o *sub-sistema exploração* (Guedeney, 2002/2004) comporta particularidades individuais marcadas. O sentimento de pertença (vinculação) à comunidade académica/educativa, por exemplo, tem mostrado relacionar-se com o sucesso académico (sendo este mediado por variáveis como a motivação, o esforço, e o absentismo) (Sánchez, Cólón & Esparza, 2005).

Para além das novas exigências “exteriores” (inerentes à nova organização dos estudos e lazeres), o ingresso nos estudos superiores concretiza um conjunto de sonhos e aspirações – mas, pode acontecer que o jovem se dê agora conta de que escolheu uma via difícil, ou de que esta, afinal, não é o que imaginara. Estratégias de *coping* diversas serão exigidas para fazer face a estas experiências e a teoria da vinculação propõe algumas das interpretações da génese destas mesmas estratégias ou recursos.

Diversos estudos exploram então diferentes variáveis que se crêem mediadoras da relação entre a qualidade da representação da vinculação aos pais e a adaptação à Universidade. Vejamos alguns exemplos.

Ao longo da adolescência (e idade adulta) as avaliações da vinculação incidem nas representações e afectos a estas ligados, mas também os comportamentos e discursos sobre estes construídos são índices significativos da sua qualidade (Soares, 2006). Quanto aos comportamentos, obviamente estes não serão mais os de anteriores estádios desenvolvimentais, e, por exemplo, a *procura de contacto* (que não implica obrigatoriamente a presença física) quer em momentos de necessidade, como também, em momentos em que tal não acontece (i.e. o sujeito quer “apenas” partilhar uma experiência, uma emoção) são indicadores das representações construídas e da (in)coerência entre estas e os movimentos de aproximação desencadeados.

Sorokou e Weissbrod (2004), observaram que, durante o primeiro ano, os estudantes universitários entrevistados continuam a perceber os seus pais como uma fonte de segurança em momentos de *stresse*, dependendo a iniciativa de aproximação da qualidade da representação da vinculação. Em momentos neutros (i.e. não stressantes) as raparigas distinguem-se dos rapazes ao apresentarem maiores índices de procura de contacto e proximidade emocional com os pais – embora, à semelhança do que se verifica com os rapazes, o contacto com a mãe fosse sempre superior. Kenny (1987) documentara também índices superiores de procura dos pais (e amigos) – ou seja, da fonte de segurança – nas raparigas do 1^o

Poderá, para evitar o seu mal-estar, começar a beber ou a tomar drogas” (op. cit., p.216).

ano, quando confrontadas com os rapazes. Resultados semelhantes haviam sido encontrados por Samuolis e colaboradores (2001), particularizada neste estudo a variável desenvolvimento da *identidade* (segundo o modelo de Marcia¹³). Também nas raparigas se encontraram relações mais fortes entre a vinculação à mãe e o nível de *exploração* e *comprometimento*/escolhas (aliás, com índices superiores aos dos rapazes) - nível mais complexo em termos desenvolvimentais. O estudo de Schultheiss e Blustein (1994) refere ainda que não só a proximidade emocional com ambos os pais, como a partilha de crenças e atitudes se encontra relacionada com a melhor adaptação das raparigas à Universidade, mas não para os rapazes. Estes, não atribuindo grande valor à proximidade emocional aos pais, valorizam todavia a ausência de conflitos. Kenny (1987; 1994) vai mais longe, interpretando os índices mais significativos das correlações entre vinculação segura (aos pais) e competências sociais (i.e. assertividade) nas raparigas universitárias, como traduzindo que, para estas, o apoio parental no sentido da sua autonomização (para além da mera presença de afectos positivos) pode ser particularmente importante. Tal verificar-se-ia especialmente em grupos e/ou comunidades com menores índices de educação, nos quais a *conformidade*, *obediência* é mais frequentemente inculcada e/ou valorizada nas mulheres, pelo que aí seria relevante o suporte das figuras de vinculação.

O conjunto dos estudos revistos reforça a ideia, que temos vindo a defender, de que no final da adolescência, início da idade adulta, os pais são (ainda) ressentidos como uma importante fonte de segurança, independentemente de o sujeito ter construído entretanto outras relações significativas. Se as transformações cognitivo-afectivas e relacionais permitiram aos adolescentes tornarem-se eles próprios figuras de vinculação de uns em relação aos outros (Atger, 2004), tal não significa que passem a prescindir do suporte parental. Mais ainda, estes estudos apontam todos no sentido de que a vinculação aos pais não actua obrigatoriamente da mesma forma para os rapazes e raparigas (embora persistam dados contraditórios). Por exemplo, Mattanah e colaboradores (2004) sugerem, para ambos, o mesmo tipo de associação entre a vinculação segura aos pais e a melhor adaptação à Universidade. Saliente-se que, também neste estudo, a vinculação à mãe era a mais significativa (para ambos os sexos). O estudo destas inconsistências neces-

13 O modelo de James Marcia propõe os seguintes quatro níveis de desenvolvimento da identidade: 1) *identidade difusa* - ausência de qualquer tipo de comprometimento e presença de muitas indecisões; 2) *identidade cativa* - comprometimento com algo, mas ditado pela aceitação passiva de ideias/valores de outros; 3) *moratória* - estado de intensa crise de identidade e activas explorações; 4) *realização* - resolução da crise pessoal e compromissos com ideais próprios.

sita ainda ser explorado; elas podem dever-se simultaneamente à influência das dimensões da vinculação avaliadas (inerentes à diversidade de instrumentos) e, também, possivelmente, a diferenças culturais e/ou sociais nas relações familiares (cf. Dias & Fontaine, 2001). Todavia, de acordo com a maioria dos estudos revistos, temos de reconhecer que, verificando-se nas raparigas maiores índices de procura de proximidade aos pais tal não afecta o seu desenvolvimento/adaptação à Universidade – bem pelo contrário.

Num outro sentido, mas de forma complementar, o padrão de vinculação, influi nas competências para o estudante assumir responsabilidades, auto-monitorizar o seu estudo e progressão académica (e.g. escolha de disciplinas, programação de exames), tomar a iniciativa de pedir ajuda/orientação a professores, ser mais auto-confiante, entre outras (Collins & Laursen, 2004; Larose, Bernier & Tarabulsy, 2005). Estas competências poderão ser particularmente postas à prova no primeiro ano, quando este coincide com primeira “grande” separação da família (e, por vezes, do namorado/a). Partindo destas hipóteses, Larose e colaboradores (2005) incidem a sua análise nas relações entre o estado mental sobre a vinculação (avaliado pelo A.A.I.¹⁴) e estratégias de aprendizagem na transição do secundário para a Universidade, avaliando ainda o nível médio de desempenhos académicos no último ano do secundário e nos 1º, 2º e 3º trimestres do primeiro ano dos estudos superiores. Os estudantes seguros-autónomos apresentam maior adaptação (nas estratégias de estudo), enquanto que os inseguros-preocupados e inseguros-desligados apresentam um decréscimo. Para além disso, os inseguros-desligados constituem o grupo que obtém níveis mais baixos nas avaliações, sendo esta relação mediada por dificuldades de atenção/concentração.

McCarthy e colaboradores (2006) analisam o papel mediador de dois tipos de recursos psicológicos – capacidade geral para lidar o stresse e capacidade específica para regular o afecto negativo – e a relação entre vinculação aos pais e adaptação à Universidade. Conjugam assim dois conjuntos de dados que têm surgido em investigações sobre implicações da qualidade da vinculação: a) relações positivas entre vinculação segura e estratégias de *coping* mais eficazes; b) relações positivas entre o padrão seguro e maior adequação no controlo das emoções (nomeadamente na capacidade para lidar com emoções negativas). Os estudantes com representações seguras apresentam simultaneamente maiores expectativas e

14 O A.A.I. – *Adult Attachment Interview* – é uma entrevista clínica semi-estruturada que avalia a representação das experiências (passadas) de vinculação aos pais e destaca o *estado de espírito* actual sobre as mesmas.

melhores desempenhos nas capacidades para gerir emoções negativas despoletadas em situações inerentes à vivência académica.

4. Conclusão

A teoria da vinculação, alargada a todo o ciclo de vida, tem permitido compreender algumas das influências das relações significativas para o desenvolvimento integral do sujeito. A avaliação dos padrões internos do *self* e das relações, as actualizações das representações da vinculação às figuras significativas, as (im)possibilidades de reestruturações ao longo da vida mostram, continuamente, que a dimensão relacional – particularmente nas relações pais-filhos – não se esgota entre a infância e a adolescência. Torna-se significativo recordar que o estudo da vinculação na idade adulta surge por duas vias distintas (se assim podemos exprimir-nos): 1) primeiro, no seguimento da avaliação da vinculação na infância, surge a vontade de avaliar a influência dos padrões dos adultos/pais na qualidade dos vínculos construídos com os seus filhos – e foi neste preciso contexto que surgiu o AAI, nos anos 70. A hipótese, que saiu reforçada das investigações, sugeria que o “estado de espírito” (actual) do adulto/pai relativo às suas próprias experiências passadas se repercutiria nas relações criadas agora com os seus filhos. 2) Uma outra linha de investigação desenvolve a hipótese de Bowlby relativa à existência de uma “equivalência funcional” do sistema de vinculação activado, com algumas actualizações, nas relações (românticas) entre adultos (e não apenas no papel de progenitor). Desde então, são (provavelmente) tantas as tentativas de refutação como as de confirmação de uma influência a *longo prazo* dos padrões construídos na infância – tanto mais que tal sugestão reacende as susceptibilidades dos que (apenas) aí encontram uma perniciosa possibilidade de retorno às teses psicanalíticas clássicas (o que, em rigor, implicaria o paradoxo de negar o contexto da génese das teses de Bowlby).

Se falámos, fundamentalmente, nas implicações da vinculação aos pais na adolescência foi porque consideramos que ao longo desta são possíveis reorganizações importantes. Como diria Karen (1998), se não é possível negar o passado, é todavia possível reconstruir o significado que lhe atribuímos. O acesso a novas formas de raciocínio, o alargamento das relações e das experiências sociais (particularmente quando do ingresso na Universidade), e até a introdução da distância física relativa às figuras parentais, constituem situações que propiciam conflitos cognitivos que podem abalar ou pôr à prova anteriores interpretações sobre os modelos do *self* e das relações. A resolução das tarefas desenvolvimentais associadas à construção da autonomia, individualização não implicam nem a obrigatoriedade da refutação

dos anteriores modelos nem a sua aceitação passiva – envolvem, antes, uma construção autónoma dos mesmos. Nem todos resolverão da melhor forma tais tarefas, o que não significa, obviamente, que caíam na patologia (pessoal e/ou relacional). Mas, não duvidamos que entre estes surgem soluções de compromisso instáveis/frágeis, traduzidas por exemplo no estabelecimento de relações românticas (ou entre pares) de dependência, no fracasso académico (que implica o retorno à família), ou na diluição dos afectos negativos por meio de drogas leves (i.e. socialmente aceites). Este tipo de respostas, independentemente do facto de não implicar grande contestação (pelos próprios e/ou de outros significativos), dificilmente poderá ser tido como sintomático de um desenvolvimento “bem conseguido”.

Vimos também que, se no decurso da adolescência e início da idade adulta é muito plausível a construção de novas relações significativas, tal não invalida que a *representação* das relações com os pais deixe de ser significativa. Fica também fortalecida a ideia de que a vinculação aos pais funciona como factor de protecção (ou de risco) na capacidade para enfrentar novas *Situações Estranhas* – como o ingresso na Universidade. Na continuidade da função protectora que outrora a vinculação segura proporcionara, nesta fase é, de certa forma indirectamente, através da activação dos recursos psicológicos entretanto construídos, que se exerce a sua influência. Em termos simples, podemos afirmar que a qualidade da vinculação interfere no modo como são resolvidas tarefas desenvolvimentais fulcrais neste período – e. g. a autonomização psicológica (relativamente aos pais, mas também a *outros*) e a separação/individualização. Todos os estudos apontam no sentido de que os indivíduos seguros autónomos se sentem mais auto-confiantes para se afastarem do lar familiar e encetar novas explorações, relações e realizações (como as académicas). Pelo contrário, os que referem vinculações inseguras apresentam maiores probabilidades de lidar ineficazmente a distância (física) relativamente às figuras primárias de vinculação, maior insegurança no estabelecimento de novas relações e maior stress face às inevitáveis contrariedades que a vida académica acarreta.

Se os trabalhos revistos apontam no sentido do papel protector da vinculação segura aos pais, eles sugerem também que a forma específica como esse papel se exerce pode depender do sexo dos sujeitos, do meio socioeconómico e cultural e da cultura mais vasta (e. g. cultura Ocidental versus outras). Uma vez que entre estas mesmas variáveis se tecem influências recíprocas (e. g. num meio familiar mais tradicional a autonomia das raparigas pode ser diferentemente valorizada relativamente aos rapazes, mas num outro meio social tal diferença não ocorre), compreendem-se inconsistências que persistem entre os dados das investigações.

Estas inconsistências clamam para o interesse em alargar as investigações e, para além disso, sugerem pontos de reflexão ou intervenção interessantes nas práticas de aconselhamento/orientação nas consultas com estudantes universitários.

O ingresso na Universidade (entendida esta em sentido lato) proporciona, como dissemos, uma moratória aos sujeitos para resolverem as tarefas desenvolvimentais da adolescência, ainda com a complacência da sociedade (e família) para pequenos excessos ou fraquezas. Quando este ingresso implica a saída do meio familiar, ganham, obviamente, os que internalizaram regras e valores e que dispõem de estratégias de auto-monitorização e auto-controlo. A teoria da vinculação oferece uma das interpretações acerca da génese de alguns dos processos desenvolvimentais envolvidos.

Bibliografia

- Ainsworth, M. D. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44 (4), 709-716.
- Ainsworth, M. D. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 4, 333-341.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-453.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8, 133-143.
- Arnett, J. J., & Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth and Adolescence*, 23 (5), 517-536.
- Atger, F. (2004). Vinculação e adolescência. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coord.). *Vinculação. Conceitos e aplicações* (pp. 147-156). Lisboa: Climepsi (obra original publicada em 2002).
- Bastos, M. T., & Costa, M. E. (2005). A influência da vinculação nos sentimentos de solidão nos jovens universitários: implicações para a intervenção. *Psicologia*, XVIII (2), 33-56.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss - vol.1. Attachment*, 2 ed. London: The Hogarth Press, (obra original publicada em 1969).
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical applications of attachment theory*, Londres: Routledge.
- Bowlby, J. (1998). *Separação- Angústia e raiva*, 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes (tradução brasileira de *Attachment and Loss - vol.II: Separation - Anxiety and Anger*, 1973).
- Braconnier, A. (2002). *O guia da adolescência*. 1ª Vol. (trad. de T. A. Correia). Lisboa: Prefácio (obra original publicada em 1999).

- Braconnier, A. (2003). *O guia da adolescência. À procura da identidade*. 2º Vol. (trad. de T. A. Correia) Lisboa: Prefácio (obra original publicada em 1999).
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. (trad. de M.M. Peixoto & M.F. Morgado) Lisboa: Editorial presença (obra original publicada em 2000).
- Brehm, S., Miller, R. S., Perlman, D., & Campbell, S. M. (2002). *Intimate relationships*. 3º ed. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Cicchetti, D., Toth, S. L., & Lynch, M. (1995). Bowlby's dream comes full circle. The application of attachment theory to risk and psychopathology. In T. H. Ollendick & J. Prinz (Eds.), *Advances in Clinical Child psychology, Vol. 17*. (pp. 1-75). New York: Plenum Press.
- Claes, M. (1998). Adolescents' closeness with parents, siblings, and friends in three countries: Canada, Belgium, and Italy. *Journal of Youth and Adolescence, 27* (2), 165-183.
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents: un bref bilan des travaux actuels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 33* (2), 205-226.
- Clarke-Stewart, A., Allhusen, V. & Goossen, F. (2001). Day care and the strange situation. In A. Göncü & E.L. Kleim (Eds.), *Children in play, story and school*, (pp. 241-266), New York: Guilford Press.
- Collins, W. A., Maccoby, E. L., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting. The case for nature and nurture. *American Psychologist, 55* (2), 218-232.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescence relationships and influences. In R. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology, 2ed.*, (pp. 331-361), New Jersey: John Wiley & Sons.
- Dias, M. G. F., & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. col. "Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas", Lisboa: FCG-FCT.
- Fagot, B. I. (1997). Attachment, parenting, and peer interactions of toddler children. *Developmental Psychology, 33* (3), 489-499.
- Formosinho, M. D., & Tabora Simões, M. C. (2006). Perspectivas sobre a problemática do abandono escolar. In M. C. Tabora Simões, T. S. Machado, et al., (Eds.). *Psicologia do desenvolvimento. Temas de investigação* (pp. 117-158). Coimbra: Almedina.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., & Kindler, H. (2005). Early care and the roots of attachment and partnership representations: The Bielefeld and Regensburg longitudinal studies. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp. 98-136). New York: Guilford Press.
- Guedeney, N. (2004). Conceitos-chave da teoria da vinculação. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coord.). *Vinculação. Conceitos e aplicações* (pp. 33-43). Lisboa: Climepsi (Obra original publicada em 2002).
- Geuzaine, C., Debry, M. & Liesens, V. (2000). Separation from parents in late adolescence: the same for boys and girls? *Journal of Youth and Adolescence, 29* (1), 79-91.

- Hinde, R. A. (2005). Ethology and attachment theory. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp. 1-12). New York: Guilford Press.
- Jacobvitz, D., & Hazen, N. (1999). Developmental pathways from infant disorganization to childhood peer relationships. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 127-159). New York: Guilford Press.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (2000). Abandono escolar na adolescência: Factores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1, 2 e 3), 341-403.
- Karen, R. (1998). Les stratégies, les défenses et les possibilités de changement des enfants ayant une forme d'attachement anxieux. *Enfance*, 3, 28-43.
- Kenny, M. E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year College students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (1), 17-29.
- Kenny, M. E. (1994). Quality and correlates of parental attachment among late adolescents. *Journal of Counseling and Development*, 72 (4), 399-403.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment : further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36 (3), 366-380.
- Larose, S., Bernier, A., & Tarabulsky, G. M. (2005). Attachment state of mind, learning dispositions, and academic performance during the college transition. *Developmental Psychology*, 41 (1), 281-289.
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24 (3), 415-426.
- Marcus, R. F. & Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), 427-444.
- Mattanah, J. F., Hancock, G. R., & Brand, B. L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (2), 213-225.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Moller, N. P. (2006). Preventive resources and emotion regulation expectancies as mediators between attachment and college students' stress outcomes. *International Journal of Stress Management*, 13 (1), 1-22.
- Miljkovitch, R. (2004). A vinculação ao nível das representações. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coord.). *Vinculação. Conceitos e aplicações* (pp. 45-53). Lisboa: Climepsi (Obra original publicada em 2002).
- Moss, E., St-Laurent, D., & Parent, S. (1999). Disorganized attachment and developmental risk at school age. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 160-186). New York: Guilford Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006). Infant-mother attachment classifications: Risk and protection in relation to change maternal caregiving quality. *Developmental Psychology*, 42 (1), 38-58.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for col-

- lege: A Self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.
- Ong, A. D., Phinney, J. S., & Dennis, J. (2006). Competence under challenge: Exploring the protective influence of parental support and ethnic identity in Latino college students. *Journal of Adolescence*, 29, 961-979.
- Pereira, A. M. S. (2006). Aconselhamento psicológico no Ensino Superior. In M. C. Tabora Simões, T. S. Machado, et al., (Eds.). *Psicologia do desenvolvimento. Temas de investigação* (pp. 159-183). Coimbra: Almedina.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família. Perspectiva sistémica*. Porto: Afrontamento.
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar. Um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Caminho.
- Samuolis, J., Layburn, K., & Schiaffino, K. M. (2001). Identity development and attachment to parents in College students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (3), 373-384.
- Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (6), 619-628.
- Scharf, M., Maysel, O., & Kivenson-Baron, I. (2004). Adolescents' attachment representations and developmental tasks in emerging adulthood. *Developmental Psychology*, 40 (3), 430-444.
- Schultheiss, D. E. P., & Blustein, D. L. (1994). Role of adolescent-parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 41 (2), 248-255.
- Schwartz, J. P., & Buboltz, W. C. (2004). The relationship between attachment to parents and psychological separation in college students. *Journal of College Student Development*, 45 (5), 566-577.
- Soares, I. (2006). Trajectórias dos nossos vínculos: Desenvolvimento, psicopatologia e aplicações clínicas. In M. C. Tabora Simões, T. S. Machado, et al., (Eds.). *Psicologia do desenvolvimento. Temas de investigação* (pp. 213-241). Coimbra: Almedina.
- Soares, I., & Campos, B. P. (1988). Vinculação e autonomia na relação do adolescente com os pais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 57-64.
- Silva, M. G., & Costa, M. E. (2005). Vinculação aos pais e ansiedade em jovens adultos. *Psicologia*, XVIII (2), 9-32.
- Sorokou, C. F., & Weissbrod, C. (2004). Men and women's attachment and contact patterns with parents during the first year of College. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (3), 221-228.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. A. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context. The Minnesota Longitudinal Study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters. (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp. 48-70). New York: Guilford Press.
- Strecht, P. (2003). *À margem do amor - notas sobre delinquência juvenil*. Lisboa: Assírio & Alvim.

- Taborda Simões, C., Machado, T. S. & Lima, L. (2004). Les adolescents portugais au du XXI^{ème} siècle: Que pensent-ils sur l'adolescence, le groupe de pairs, les parents et l'école? Poster apresentado no XXIX^{ème} Symposium de L'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française - *Adolescences d'Aujourd'hui*, Setembro, Universidade de Caen, Basse-Normandie.
- Tamar, M., Bildik, T., Kösem, F. S., Kesikçi, A. T., et al., (2006). The characteristics of separation-individuation in Turkish high school students. *Adolescence*, 41, 177-184.
- Waters, E., Posada, G., Crowell, J. A., Lay, K. L. (1994). The development of attachment: From control systems to working models. *Psychiatry*, 57 (1), 32-41.

Résumé

Cet article fait un bilan de quelques idées récentes sur les relations entre la représentation de l'attachement aux parents et l'adaptation à l'Université. L'hypothèse de Kenny, suggérant que le départ pour l'Université peut être envisagé en tant qu'une nouvelle *Situation Étrange* (de Ainsworth) est explorée en diverses études. Des données théoriques et empiriques suggèrent que les adolescents/jeunes adultes qui présente une forme d'attachement (sécure) autonome présente une meilleure adaptation à l'Université et qu'ils continuent à rechercher l'appui de leurs parents en cas de stress. Les dimensions de l'attachement plus valorisées varient en fonction du genre et du niveau social et culturel des étudiants.

Abstract

In this review, we explore some ideas about the relationships between attachment representation to parents and College adaptation. Several studies explore Kenny interpretation that leaving for College may be conceptualized as an example of a *Strange Situation* as described by Ainsworth. Theoretical and empirical literature suggest that securely attached students report better adaptation to College and continue to seek parents out in situations of stress. The dimensions of attachment valorised by students may differ by gender and socioeconomic background.