

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós Graduação em Psicologia

Paola Vargas Barbosa

O desenvolvimento da autonomia adolescente:

**Contexto, valores, estilos educativos e a legitimidade da
autoridade parental**

Tese apresentada no curso de Doutorado em Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Wagner

Porto Alegre, RS

Abril de 2014

AGRADECIMENTOS

Há quatro anos eu deixei as terras capixabas para vir para o Rio Grande do Sul. Atrás de uma tal professora Adriana que estudava as famílias... Bah, mas eu nem imaginavam o quanto Ele, Aquele que sabe de todas as coisas, tinha guardado aqui pra mim...

Aqui aprendi tanta coisa, de psicologia, de autonomia, de amizade, de amor...

Porto Alegre me deu uma orientadora cheia de paixão pela pesquisa... e transformou “a tal Adriana” na Adri das reuniões semanais, das orientações inundadas de afeto. Alguém que me ensinou a ser pesquisadora, professora, escritora... tanta coisa! Ainda ganhei um núcleo de pesquisas – Dinâmica das Relações Familiares – cheio de mulheres brilhantes, generosas, amigas e parceiras, que tanto me apoiaram nesses quatro anos. Aos que fizeram ou ainda fazem parte desse grupo, vocês foram minha primeira casa nessa terra... obrigada!

Aqui eu aprendi a ser eu mesma e enfrentar o medo de não ser amada assim. Aprendi que amigos de verdade se encontram em vários lugares e sim, me amam como sou... Me fez encontrar amigos da graduação de um outro jeito. Transformou Marcella em irmã e ainda me deu Manô e Lore pra fechar o quarteto da família escolhida a dedo. Na distância dos quase 2 mil quilômetros entre Porto Alegre e Vitória, aprendi que alguns amigos se mantem... Carol Camilo, Mariana Bonomo, Andrea Nascimento, Rafaela Rolke... De todas vocês, tanto amor, tanta torcida! Obrigada!

Porto Alegre me deu um lugar, um amor... Me deu Aline, e Esteio, e nossa casa com cheiro de rosas amarelas e churrasco aos domingos. Me deu acampamentos e viagens e tantos sonhos para o futuro! Em quatro anos estudando a autonomia, o meu amor me ensinou o prazer de ser dependente de quem a gente ama... amor feliz, leve, bonito que só vendo! A você, meu amor, obrigada!

O Rio Grande me deu um coração cada vez mais gaúcho, mais respeitoso desse povo, dessa terra, de Gre-Nal, de chimarrão e churrasco.

Me ensinou que sonhar e conquistar o que a gente sonha às vezes vem com o preço enorme da saudade. Saudade que não tem fim... de Vitória, do mar, dos almoços na casa de papai e mamis, com os irmãos e cunhadas e sobrinho... todo mundo junto, falando alto, rindo feliz... Saudade do Antônio que insiste em crescer longe dos meus olhos... Saudade que se mata aos pequenos goles, nos feriados e festas em família... mas é saudade misturada com apoio, com admiração, com respeito pela minha trajetória e conquistas. Pelo amor incondicional, obrigada queridos!

O Rio Grande me deu um futuro. Ainda incerto, mas... quem é que tem um futuro certo, vamos combinar? Me deu um futuro cheio de sonhos... de carreira, de filhos e casa na praia. De envelhecer ao lado de quem eu amo tomando chimarrão... Futuro de paixão pela psicologia, pela autonomia, pela pesquisa, pela vida e carreira de ser professora.

Então, depois de quatro anos, o que eu posso dizer? Obrigada Rio Grande do Sul, por tanto amor, por tantos ensinamentos, por ter sido tão generoso comigo.

Meus agradecimentos também se estendem ao programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRGS, na pessoa de seus professores e alunos. Obrigada por tantos ensinamentos e parcerias, cafés e abraços no corredor. Agradeço também a Capes pelo apoio através da concessão das bolsas de doutorado e doutorado sanduiche.

Aos professores Jorge Sarriera, Daniela Levandowski e Patricio Cumsille por aceitarem fazer parte das bancas de qualificação e defesa. Suas contribuições foram riquíssimas! Obrigada pelo tempo dispensado a mim e ao meu trabalho.

To Professor Judi Smetana and her research group at University of Rochester, thank you for having me there and teaching me so much about autonomy! My time with you was great and I'll hold all of you in my heart with gratitude.

SUMÁRIO

	Pg.
Capítulo I	
Introdução	09
Capítulo II	
A autonomia na adolescência: revisando conceitos, modelos e variáveis.	
Resumo	12
Abstract.....	12
Resumen	13
Introdução.....	13
Método	15
Resultados.....	15
<i>Participantes estudados</i>	17
<i>Conceitos</i>	17
<i>Instrumentos</i>	19
<i>Variáveis</i>	20
Discussão e conclusões	25
Referências.....	28
Capítulo III	
A construção e o reconhecimento das regras familiares: a perspectiva dos adolescentes.	
Resumo	34
Abstract.....	34
Resumen	35
Introdução.....	36
Método	41
Resultados e Discussão	42
<i>Construção das regras</i>	42
<i>Manutenção das regras</i>	45
Considerações finais	49
Referências.....	51
Capítulo IV	
Evidências de validação do questionário de autonomia numa amostra de adolescentes gaúchos.	
Introdução.....	54
Método	58

<i>Participantes</i>	58
<i>Instrumentos</i>	59
<i>Procedimentos</i>	59
<i>Análise dos dados</i>	61
Resultados.....	61
<i>Estudo de validação da escala</i>	61
<i>Análises comparativas</i>	64
Discussão e conclusões.....	66
Referências.....	67

Capítulo V

A autonomia em adolescentes de escolas públicas e privadas: relações com o contexto e variáveis individuais e familiares.

Introdução.....	72
Método.....	77
<i>Participantes</i>	77
<i>Instrumentos e procedimentos</i>	77
<i>Procedimentos de coleta</i>	80
Resultados e discussão.....	80
<i>Caracterização da amostra</i>	80
<i>Valores de socialização</i>	82
<i>Relacionamento com os pais</i>	84
<i>Níveis de autonomia</i>	87
Considerações finais.....	92
Referências.....	97

Capítulo VI

Como se define a autonomia? O perfil discriminante em adolescentes gaúchos.

Introdução.....	101
Método.....	104
<i>Participantes</i>	104
<i>Instrumentos e procedimentos</i>	104
<i>Procedimento de coleta</i>	107
Resultados.....	107
Considerações finais.....	113
Referências.....	116

Capítulo VII

Conclusões gerais..... 120

ANEXOS

A - Questionário Adolescente.....	124
B - Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	135
C - Aceite do Comitê de Ética da UFRGS.....	136

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

	Pg.
Capítulo II	
Tabela 1: Tipo de instrumentos utilizados para medir a autonomia, seus objetivos e exemplo de utilização.....	19
Tabela 2: Categoria ajustamento - significados e exemplos de utilização.....	22
Tabela 3: Categoria clima familiar - significados e exemplos de utilização	23
Capítulo III	
Figura 1: Esquema das categorias e subcategorias analisadas	42
Capítulo IV	
Tabela 1: Carga Fatorial dos itens da versão final do questionário de autonomia	62
Tabela 2: Descrição de media e desvio padrão das dimensões de autonomia.....	64
Tabela 3: Sugestão de nova versão para o questionário de autonomia (adaptado) ..	71
Capítulo V	
Figura 1: Modelo esquemático da relação das variáveis influenciadoras do desenvolvimento da autonomia.....	73
Tabela 1: Descrição e porcentagem de respostas das categorias de valores	83
Gráfico 1: Questões sobre relacionamento parental: Diferenças entre grupos de escolas	85
Tabela 2: Médias por tipo de escola nas dimensões de autonomia	87
Figura 2: Variáveis com relação significativa com a autonomia adolescente.....	89
Capítulo VI	
Tabela 1: Número de participantes e medias de autonomia nos grupos de níveis de autonomia	108
Tabela 2: Dados descritivos das variáveis de diferenciação dos níveis de auton.	108
Tabela 3: Classificação dos grupos de baixa e alta autonomia	110
Tabela 4: matriz estrutural da função canônica discriminante	110

RESUMO

Barbosa, P. V. (2014). **O desenvolvimento da autonomia em adolescentes: valores, estilos educativos e a legitimidade da autoridade parental.** Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

A autonomia é uma habilidade construída durante toda a vida. Na adolescência, seu desenvolvimento reverbera em mudanças na relação com a família e com a comunidade. É também influenciada por inúmeras variáveis individuais, familiares e contextuais. Objetivando conhecer a influência do contexto, dos valores, estilos educativos e da legitimidade da autoridade parental no desenvolvimento da autonomia, investigaram-se 717 adolescentes gaúchos, de 14 a 18 anos, moradores do RS, alunos de escolas públicas e privadas. Foi utilizado um questionário de aplicação coletiva, contendo escalas que mensuravam os valores de socialização, os estilos parentais e a legitimidade da autoridade parental, além de questões fechadas sobre o contexto do participante. Análises de correlação e diferenças de médias revelaram a relação do clima parental favorável para o desenvolvimento da autonomia. Não houve diferença entre médias de autonomia entre participantes de escolas públicas e privadas. Análises discriminantes também apontaram a contribuição do clima parental e valores para altos níveis de autonomia. O caráter multi influenciado dessa habilidade é analisado, assim com a importância de um relacionamento parental favorável para o desenvolvimento saudável dos jovens. A importância do exercício de autoridade parental para o equilíbrio entre autonomia e obediência é discutida.

ABSTRACT

Barbosa, P. V. (2014). **The development of autonomy in teenagers: values, parenting styles and the legitimacy of parental authority.** Doctoral Dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Autonomy is an ability constructed during all life cycle. During adolescence, its development reflects in changes in the relationship with the family and community. It is also influenced by a number of individual, parental and contextual variables. With the objective to understand the influences of parental values and styles and the legitimacy of parental authority in the development of autonomy, 717 teenagers were evaluated. They were resident of the state of RS, students from public and private schools and from 14 to 18 years of age. Correlation analysis and ANOVAS revealed the association of variables of good parental relationship and the development of autonomy. There were not found differences on the average of autonomy in students from public and private schools. Discriminant analysis showed the contribution of parental climate and socialization values to higher levels of autonomy. The multi-influenced characteristic of autonomy and the importance of a good parental climate to the healthy development of youth is discussed. The importance of parental exercise to maintain the balance between obedience and autonomy is discussed.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O foco da presente tese de doutorado é o estudo do desenvolvimento da autonomia em adolescentes. Essa habilidade é caracterizada aqui como a capacidade de “dar direção à sua própria vida, definir objetivos, sentir-se competente e ter condições de regular suas próprias ações” (Noon, Dekovic e Meeus, 1999, pg. 771 – tradução livre). Como uma característica de desenvolvimento contínuo, a autonomia está em construção durante todo o ciclo vital. Entretanto, a adolescência é um momento no qual tal desenvolvimento irá reverberar em grandes mudanças no que tange a identidade pessoal e as relações com a família e a sociedade.

Este trabalho se apoia na perspectiva ecológico-sistêmica para fundamentar a escolha das variáveis e análises realizadas. Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento se constrói a partir de inúmeras influências, e pode ser analisado levando em conta a interação entre Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (Bronfenbrenner, 1994). Isso significa dizer que a autonomia na adolescência sofre influência das relações desse indivíduo com a família e com a escola (Processo), suas características e capacidades genéticas (Pessoa), sua relação com seus micro, meso e macro sistemas (Contexto) e, finalmente, com as relações sócio históricas que se estabelecem num momento específico, assim como a fase maturacional nesse indivíduo (Tempo).

Assim, diante das inúmeras variáveis que são relevantes para estudar o desenvolvimento da autonomia, escolheu-se compreender como o contexto, os valores de socialização, os estilos educativos e a legitimidade da autoridade parental interagem na construção da autonomia adolescente. Para alcançar esse objetivo esse trabalho foi realizado em diferentes estudos, divididos aqui em cinco artigos.

O primeiro artigo, “A autonomia na adolescência - revisando conceitos, modelos e variáveis” é uma revisão sistemática da literatura produzida no Brasil e exterior dos últimos 15 anos tendo o estudo da autonomia do adolescente como foco. Com o objetivo de conhecer os diferentes conceitos, modelos teóricos e variáveis relacionadas com a autonomia analisaram-se 46 artigos. A falta de sistematização conceitual e instrumental

encontrada dificultou a comparação dos resultados encontrados. Percebeu-se a existência de um padrão do perfil do adolescente pesquisado nos diversos países e a relevância de variáveis contextuais, de ajustamento e de clima familiar para compreender o fenômeno da autonomia. Discute-se criticamente a produção científica nessa área.

Em seguida, percebe-se a autonomia como desenvolvida na relação com a família, e destaca-se a importância das regras parentais para compreender o embate obediência x autonomia para o relacionamento pais e filhos. No segundo artigo, “A construção e o reconhecimento das regras familiares: a perspectiva dos adolescentes” descrevemos os dados obtidos através da realização de um grupo focal com 15 adolescentes de 15 a 18 anos de uma escola privada na Região Metropolitana de Porto Alegre. Tendo o funcionamento das regras familiares como mote para discussão, foi possível entender que os jovens percebem as regras familiares como flexíveis e co-construídas. Revelaram-se algumas estratégias por parte dos pais e dos filhos para manutenção das regras, que permitem a conservação do bom relacionamento parental e a construção de espaços de autonomia. Também discutimos a importância do exercício parental para a construção e manutenção das regras.

O terceiro artigo intitulado “Evidências de validação do Questionário de Autonomia numa amostra de adolescentes gaúchos” buscou evidências de validação do questionário utilizado para mensurar a autonomia nos adolescentes participantes desse estudo. Criado por Noom, Dekovic e Meeus (1999/2001), o Questionário de Autonomia é um instrumento que compreende a autonomia como multi dimensional. A escala original em inglês é formada por três dimensões, abrangendo aspectos cognitivos, funcionais e emocionais. Essa escala foi traduzida e adaptada para o português brasileiro a partir de uma amostra de 717 adolescentes de 14 a 18 anos do Estado do Rio Grande do Sul. Através da realização de uma análise fatorial encontraram-se as três dimensões originais e mais uma dimensão relativa a habilidade de iniciar atividades por conta própria. Os índices de adequação e de confiabilidade da escala são apresentados. Também foram realizadas análises comparativas das médias de autonomia (geral e por dimensões) com características sociodemográficas da amostra. A adequação da versão brasileira da escala e suas limitações são discutidas.

A partir dessa amostra de 717 adolescentes, no quarto artigo “A autonomia em adolescentes de escolas públicas e privadas: relações com o contexto e variáveis individuais e familiares” realizamos análises de diferenças de médias e de correlação. O objetivo desse estudo foi o de conhecer as relações entre a autonomia e as variáveis contextuais, os valores de socialização, estilos parentais e a legitimidade da autoridade parental. Os participantes foram analisados numa comparação entre os grupos de alunos de escolas públicas e privadas. Os resultados encontrados reforçam que a autonomia é uma habilidade multi-influenciada e apontam a importância do relacionamento familiar para essa construção.

Finalmente, no quinto e último artigo, “Construindo perfis discriminantes de autonomia em um grupo de adolescentes gaúchos”, a partir da mesma amostra de adolescentes, buscamos conhecer a importância das diversas variáveis para a construção de perfis discriminantes de altos e baixos níveis de autonomia. Discutimos a importância da família para o desenvolvimento dessa habilidade, assim como a relevância de outras variáveis. Aponta-se a importância dos domínios de legitimidade para compreender o equilíbrio entre obediência e autonomia no exercício do relacionamento entre pais e filhos. Espera-se, através desse trabalho, contribuir para a produção de conhecimento acerca do processo de construção da autonomia nos jovens, proporcionando discussões relevantes sobre o relacionamento parental, especialmente, nesse momento evolutivo vital.

CAPÍTULO II

A AUTONOMIA NA ADOLESCÊNCIA: REVISANDO CONCEITOS, MODELOS E VARIÁVEIS.

RESUMO

A conquista da autonomia está descrita como uma importante tarefa desenvolvimental da adolescência. Todavia, a complexidade da temática dificulta a compreensão do que seja a autonomia, assim como a comparação dos resultados encontrados na literatura científica. Com o objetivo de descrever os principais conceitos, modelos teóricos e variáveis associadas à autonomia adolescente, realizou-se uma revisão sistemática das publicações brasileiras e internacionais. Selecionaram-se 46 artigos que tratassem da autonomia como capacidade pessoal. Foram classificados de acordo com: conceitos utilizados, amostra, instrumentos e variáveis associadas à autonomia. A análise revelou uma diversidade de conceitos e instrumentos para compreensão do fenômeno; a existência de um perfil de adolescente no qual se baseia grande parte das publicações; a associação desta habilidade a variáveis contextuais, de ajustamento e clima familiar. Percebeu-se a descrição da autonomia como complexa e marcada por variáveis contextuais. Uma discussão crítica sobre a produção encontrada na área foi feita.

Palavras chave: autonomia, adolescente, adolescência.

AUTONOMY IN ADOLESCENCE: REVIEWING CONCEPTS, MODELS AND VARIABLES

ABSTRACT

The development of autonomy is described as an important developmental task during adolescence. However, the complexity of the theme hinders the comprehension of what is considered autonomy, as the relation of the results that are found in the scientific literature. With the objective of describing the main concepts, theoretical models and variables associated to adolescent's autonomy, was done a systematic review of Brazilian and international publications. 46 paper that discussed the autonomy as a personal ability were selected. They were classified according to: concepts used, sample, instruments and variables associated to autonomy. The analysis revealed a multiplicity of concepts and

instruments in the comprehension of this ability; the existence of a main profile of adolescent in which are based most of the publication; the association of this capacity to contextual, adjustment and family environment variables. The autonomy was described as a complex and influenced by contextual variables. A critical discussion about what has been produced in the field was made.

Keywords: Autonomy, adolescent, adolescence.

LA AUTONOMÍA EN LA ADOLESCENCIA: REVISIÓN DE CONCEPTOS, MODELOS Y VARIABLES.

RESUMEN

La conquista de la autonomía se describe como una tarea importante en el desarrollo de la adolescencia. Sin embargo, la complejidad de la materia hace que sea difícil de comprender lo que es la autonomía, así como la comparación de los resultados en la literatura científica. Con el fin de describir los principales conceptos, modelos teóricos y las variables asociadas a la autonomía de los adolescentes, se realizó una revisión sistemática de publicaciones nacionales e internacionales. Fueron seleccionados 46 artículos que abordan la autonomía como capacidad personal. Fueron clasificados de acuerdo a: los conceptos utilizados, la muestra, los instrumentos y las variables asociadas con la autonomía. El análisis reveló una diversidad de conceptos y herramientas para comprender el fenómeno; la existencia de un perfil de los jóvenes en el que gran parte de las publicaciones se basa; la combinación de esta habilidad a las variables contextuales, de ajuste y de ambiente familiar. La autonomía se describe como compleja, y marcada por variables contextuales. Se realizó una discusión crítica sobre la producción científica revisada.

Palabras clave: autonomía, adolescente, adolescencia.

INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento adolescente é marcado por importantes transições. A conquista paulatina da autonomia tem sido descrita como uma das mais importantes tarefas desenvolvimentais dessa fase (Celen Cok, Bosma & Djurre, 2006). Porém, o que

significa tornar-se autônomo?

Na psicologia, o conceito da autonomia tem sido estudado e discutido a partir de diferentes referenciais teóricos. De forma geral, este construto é compreendido como complexo. Entende-se que seu desenvolvimento é contínuo (Anderson, Worthington, Anderson, & Jennings, 1994) e que tal capacidade é desenvolvida de forma diferente em dimensões distintas, como por exemplo, emocional, cognitiva ou funcional (Yeh & Yang, 2006). Estudos dos anos oitenta demonstraram que o seu desenvolvimento está positivamente correlacionado à idade (Noom, Dekovic, & Meeus, 2001), que acontece de forma diferente para os meninos e meninas (Steinberg & Silverberg, 1986) e que está associada ao bem estar psicológico (Lekes, Gingras, Philippe, Koestner, & Fang, 2010). Além disso, aparece na literatura como sendo influenciada pelos estilos parentais (Baumrind, 1966), pelo nível educacional dos pais (Romich, Lundberg, & Tsang, 2009) pelo contexto sociocultural do sujeito (Yeh & Yang, 2006), pelo estilo de apego (Jamabo & Jamabo, 2010), dentre inúmeras outras variáveis que se associam ao fenômeno.

Atualmente, as discussões registradas na literatura a respeito dessa temática circulam, principalmente, em torno de três aspectos. O primeiro, diz respeito ao *conceito* de autonomia. Essa capacidade tem sido concebida e descrita como formada por subconstrutos ou dimensões, numa tentativa de circunscrever a complexidade do tema. Alguns exemplos das dimensões relatadas para conceituar a autonomia foram: autonomia emocional (Steinberg & Silverberg, 1986), cognitiva (Beckert, 2007), comportamental (Bakken & Bronw, 2010) entre outras. A existência de diversos pontos de vista teóricos e ênfases em dimensões diferentes dessa habilidade tornam a pesquisa empírica nessa área muito heterogênea e de difícil análise.

Outra discussão recorrente nessa temática diz respeito ao *desenvolvimento* da autonomia. Pesquisadores têm discutido duas grandes visões sobre esse processo desenvolvimental. De um lado, numa perspectiva sociodinâmica, estudiosos prevêm que a estruturação da autonomia se dá num processo de gradual afastamento ou separação emocional das figuras de referência (como os pais ou responsáveis) (Bloss, 1994; Steinberg & Silverberg, 1986). Dessa forma, a autonomia pode ser analisada como o extremo oposto da dependência emocional em relação aos progenitores. De outro lado, pesquisadores do desenvolvimento e psicólogos sociais definem a autonomia como uma habilidade que se desenvolve a partir de uma relação próxima e afetuosa com as figuras de referência (Deci &

Ryan, 2000; Yeh & Yang, 2006). À luz dessa perspectiva, o contraponto da autonomia não é a dependência, mas sim a heteronomia, definida como a sujeição da pessoa à vontade de terceiros. (Soenens, Vansteenkiste, Lens, Luyckx, Goossens, Beyers, & Ryan, 2007).

Pesquisadores apontam que a conceituação da autonomia como a capacidade de independência em relação aos outros, acaba por reforçar a noção de que seu desenvolvimento se dá de forma individual, sendo assim concebida como uma capacidade contrária à relação ou ligação com outros (Kagitçibasi, 2005). A partir desse ponto de vista, essa visão individualista do desenvolvimento da autonomia é consequência da construção de conhecimento enviesado pela cultura individualista ocidental, que julga, a partir de seus padrões e valores culturais, parâmetros universais. Pesquisadores dessa temática na perspectiva da psicologia cultural referem que a autonomia é valorizada também em culturas coletivistas (que não tem a independência como um valor proeminente). Entretanto nesses contextos, essa habilidade se desenvolve na relação de proximidade dos pais e familiares (Kagitçibasi, 2005).

Outro aspecto importante desse fenômeno diz respeito às inúmeras *variáveis* apontadas como associadas ou preditoras do desenvolvimento da autonomia. Pesquisas têm buscado demonstrar as diferenças no desenvolvimento da autonomia entre amostras com valores culturais diferentes, analisando culturas individualistas ou coletivistas (Ferguson, Kasser, & Jahng, 2010); verificar as variações observadas por idade (Daddis, 2011), por gênero (Marsh, McFarland, Allen, McElhaney, & Land, 2003) e por nível socioeconômico (Allen, Marsh, McFarland, McElhaney, Land, Jodl, & Sheryl, 2002). Além disso, com o objetivo de mapear diferentes fatores associados a esse construto, a autonomia tem sido correlacionada com o clima familiar (Fuhrman & Holmbeck, 1995), suporte parental (Lekes, et al., 2010), legitimidade da autoridade parental (Daddis, 2011; Cumsille, Darling, & Martínez, 2010) e outras variáveis que dizem respeito ao contexto. Algumas consequências do comportamento também aparecem na literatura como correlacionadas a altos ou baixos índices de autonomia. Entre elas: os problemas de comportamento, externalização (Eichelsheim, et al. 2010), autoestima, bem estar (Yeh & Yang, 2006), depressão e ideação suicida (Pace & Zappulla, 2010), uso de substâncias (Scholte, Van Lieshout & Van Aken, 2001) e desempenho acadêmico (Smetana, Campione-Barr, & Daddis, 2004).

Frente à complexidade da temática e sua multiplicidade de vertentes, nesse trabalho

objetiva-se descrever os achados sobre autonomia a partir de uma revisão sistemática da literatura sobre o assunto.

MÉTODO

A presente revisão sistemática teve como questão norteadora a pergunta: “Quais são os conceitos utilizados em publicações científicas que descrevem a autonomia adolescente?”. A partir desse questionamento pretendeu-se conhecer o conceito de autonomia, os processos de seu desenvolvimento e as principais variáveis envolvidas nos estudos realizados nos últimos 20 anos no exterior e dos últimos 15 anos no Brasil.

Fez-se um levantamento bibliográfico a partir de uma busca nas seguintes bases de dados: *Academic search premier* (EBSCO), *Annual reviews*, *Cambridge Journals on line*, *Gale Academic onefile*, *General Science Fulltext* (Wilson), *Oxford Journals*, *Scielo.org*, *Science Direct* (Elsevier), *Web of Science*, *Wiley online Library* e *Springer link*, disponibilizadas através do portal Periódicos da Capes. Além disso, para uma maior abrangência das publicações no Brasil, foi feita uma busca no site BVS Psicologia ULAPSI – Brasil, acessando as bases de dados Index Psi, LILACS e o Portal Nacional BVS Brasil em Saúde.

O levantamento teve como descritores as palavras “autonomia” e “adolescente (em português, inglês e espanhol), incluindo os artigos publicados em periódicos nacionais ou internacionais. A partir desses critérios foram encontrados 789 artigos. Através da leitura dos títulos e resumos foram excluídos artigos que não discutissem a autonomia como habilidade ou capacidade pessoal e que pudessem ser acessados na íntegra, totalizando uma seleção de 46 publicações. As publicações incluídas nessa revisão estão marcadas com um asterisco nas referências do presente trabalho.

Todos os artigos selecionados foram lidos na íntegra e, a partir dessa leitura detalhada, foi construído um formulário para a organização das informações. Esse formulário continha dados de identificação do artigo (títulos, autores, ano de publicação e revista publicada), os participantes, objetivos, delineamento, principais resultados, conceito de autonomia adotado, instrumentos utilizados, e outras variáveis associadas a autonomia.

RESULTADOS

Depois da leitura dos 46 artigos, 37 foram classificados como principais e nove como periféricos, nos quais a autonomia aparecia como um resultado observado e não como o

objetivo do estudo. A maioria dos artigos selecionados estava na língua inglesa e apenas um artigo principal estava em português (Reichert & Wagner, 2007). Apenas três artigos haviam sido publicados no Brasil.

Participantes Estudados

Todas as 46 publicações selecionadas, com exceção de dois artigos, tinham os adolescentes como foco do estudo. Os principais critérios de inclusão dos participantes foram: série escolar, idade, raça, identidade cultural e situação de risco. Os participantes tinham idades entre a *early adolescence* (10-13 anos/16 artigos), *middle adolescence* (14-17 anos/ 20 publicações) e *late adolescence* (18- 21/4 artigos). Os seis artigos restantes (do total de 46 artigos) não especificaram a idade de seus participantes. A maioria dos adolescentes era Estadunidense (em 26 publicações), de um total de 12 países identificados. Não há menção na maioria dos trabalhos quanto ao nível socioeconômico e a identidade racial dos participantes. Dos trabalhos que o fazem, a maior parte dos sujeitos é branca e de classe média.

Conceitos

A autonomia tem sido um tema de interesse crescente na literatura, mas a multiplicidade e falta de clareza nos conceitos utilizados pulveriza os resultados encontrados, dificultando a construção de teorias consistentes sobre esse fenômeno. Apenas 20 dos 46 artigos analisados apresentam o conceito que utilizam sobre a autonomia. Nos demais, é possível apenas inferir, com base na discussão e literatura apresentada, o que entendem por autonomia.

Dos artigos analisados, 62,8% deles utiliza a autonomia comportamental como conceito principal. A autonomia comportamental é apresentada como o processo de tomada de decisão, ou a capacidade de regular o próprio comportamento (Haase, Tomasik, & Silbereisen, 2008; Peterson, Bush, & Supple, 1999). Em outros trabalhos, a tomada de decisão é utilizada apenas como indicador da autonomia comportamental (Seiffge-Krenke & Pakalniskiene, 2011; Smetana & Gettman, 2006; Wray-Lake, Crouter, & McHale, 2010).

A autonomia comportamental ainda é descrita como uma capacidade consciente de tomar decisões em direção a um fim (Soenens et al., 2007). Tal conceito se baseia na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), entendendo a autonomia não como

independência, mas como função volitiva. Outras nomenclaturas utilizadas foram: autonomia de decisão (Scabini, 2000), independência (Blair & Fletcher, 2011; Butner et al., 2009; Sellers, Black, Boris, Oberlander & Myers, 2011; Slater, Kelly, Lawrence, Stanley & Comello, 2011) e autonomia individual (Fuligni, 1998).

Em nove outros artigos, o conceito de Autonomia Emocional é utilizado. Nessas pesquisas a autonomia é descrita como a capacidade de perceber a si mesmo e aos pais como indivíduos separados, compreendendo-os como pessoas falíveis e normais (Blos, 1994). Tal descrição é também utilizada por Steinberg e Silverber (1986) na Escala de Autonomia Emocional (EAE), construída com o objetivo de incorporar o conceito de Blos à pesquisa empírica (Beyers, et al., 2005).

Outro conceito que aparece relacionado com a autonomia emocional é o de separação (*detachment*). Tal discussão é feita a partir de críticas à EAE. Para os autores da escala, altos índices de afastamento dos pais (obtidos através de altos índices na escala) retratariam maior autonomia e se associariam com consequências positivas para o desenvolvimento adolescente, como melhor ajustamento (Steinberg & Silverberg, 1986). Porém, algumas críticas foram apresentadas a essa perspectiva, quando altos índices na escala aparecem associados a sentimentos de insegurança em relação aos pais (Ryan & Lynch, 1989) e sentimentos de depressão e ansiedade (Beyers & Goossens, 2005). Para esses autores, a EAE seria uma medida de separação extrema (*detachment*) e não de autonomia emocional. Dessa forma, no contexto dos artigos aqui revisados, alguns utilizam o conceito de autonomia emocional (e a EAE) para conhecer os níveis de separação dos participantes em relação aos pais (Allen, Hauser, Bell, & O'Connor, 1994; Marsh, et al., 2003) ou com o objetivo de investigar a associação da autonomia emocional à consequências positivas ou negativas para o desenvolvimento (Beyers, et al., 2005).

Além da autonomia comportamental e emocional, aparecem em cinco artigos conceitos gerais, compreendendo a autonomia como uma habilidade global, composta por diferentes dimensões que coexistem na relação com os outros (Noom, Dekovik & Meuss, 2001; Reichert & Wagner, 2007; Liu & Yeh, 2011; Yeh & Yang, 2001; Yu, 2011).

Finalmente, Lee, Beckert e Goodrich (2010) utilizam em seu artigo o conceito de autonomia cognitiva, entendendo-a como a habilidade do adolescente de pensar de forma independente. Já Brezina (2008) compreende a autonomia como “o poder sobre si mesmo, a habilidade de resistir às demandas dos outros e se envolver em ações sem a permissão

dos outros” (Agnew, 1984, p. 220). Os demais artigos não apresentam clareza conceitual.

Instrumentos

Diante de tal multiplicidade de conceitos, muitos são os instrumentos utilizados para avaliar e mensurar a autonomia. Oito artigos utilizam entrevista e/ou observação como método de coleta de dados. Seis destes incluem tarefas de interação entre pais e filhos, sendo que cinco destes utilizam o *Autonomy and Relatedness Coding System* (Allen, Hauser, O’Connor, & Bell, 2002) para codificação e análise dos dados.

Ainda são utilizadas também escalas de mensuração de diferentes dimensões e da necessidade de autonomia dos jovens (*Need for Autonomy*, baseada em Agnew, 1984; Feldmand & Quatman, 1988). Além disso, sete artigos utilizam escalas para medir variáveis que podem ser observadas como demonstração de autonomia comportamental. Entre elas, as medidas de legitimidade da autoridade parental (Cumsille, Darling, & Martínez, 2010) ou de como a tomada de decisão acontece entre pais e filhos (*Decision-making questionnaire – Dornbusch et al., 1985; Family decision-making*, Smetana, Campione-Barr, & Daddis, 2004).

Quatro artigos utilizam escalas de medida do apoio parental à autonomia (*Family Environment Scale*, Moos, 1974; *College-Student Scale*, Robbins, 1994) e dois artigos mensuram a concessão de autonomia por parte dos pais (*Parental Behavior Questionnaire*, Dekovic, Wissink, & Meijer, 2004; *Perception of parents scale*, Grolnick, Ryan & Deci, 1991). Os demais artigos não apresentaram medida para autonomia, sendo um de revisão teórica e os outros 12 que discutem resultados já obtidos, compreendendo a autonomia como independência ou individuação. O resumo dos instrumentos utilizados nos artigos e a que eles objetivavam medir encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1: Tipo de instrumentos utilizados para medir a autonomia, seus objetivos e exemplo de utilização

Tipo de instrumento	Instrumento	O que objetivam medir	Exemplo	
Entrevistas	Estruturadas Semi-estruturadas	Gerenciamento de informação	Bakken & Brown, 2010	
Observação de interação	Autonomy and Relatedness Coding System (Allen, et al., 1994)	Promoção de autonomia	Allen, et al., 2002 Marsh et al., 2003	
	The family interaction task (Weinfield, et al., 2002)	Promoção de autonomia	Willemen, et al., 2010	
Escala	Dimensões de autonomia	Emotional Autonomy Scale (Steinberg & Silverberg, 1986)	Autonomia Emocional Pace & Zappulla, 2010 Beyers, et. al., 2005	
		Autonomy Questionnaire (Noom, et al., 2001ha)	Autonomia funcional, atitudinal e emocional Reichert & Wagner, 2007	
		Cognitive Autonomy and Self Evaluation Inventory – CASE (Beckert, 2007)	Autonomia cognitiva Lee, et al., 2010	
	Tomada de decisão	Adolescent Autonomy Scale (Yeh & Yang, 2006)	Autonomia individual e relacional	Liu & Yeh, 2011 Yeh & Yang, 2006
		Decision-making questionnaire (Dornbusch, 1985)	Processo de tomada de decisão	Smetana, et al., 2004 Romich, et al., 2009
	Suporte parental	College-Student Scale (Robbins, 1994)	Suporte parental para autonomia	Ferguson, et al., 2010
		Parental Behavior Questionnaire (Wissink, et al., 2004)	Concessão de autonomia pelos pais	Scholte, et al., 2001
Perceptions of Parents Scale (Grolnick, et al., 1991)		Concessão de autonomia pelos pais	Eichelsheim, et al., 2010	

Variáveis

Na análise dos artigos, observou-se inúmeras tentativas de responder duas questões cruciais: como se desenvolve a autonomia; e, quais as consequências do desenvolvimento dessa habilidade. Diante das dificuldades metodológicas de abarcar tal complexidade e do intrincado processo do seu desenvolvimento e construção, as pesquisas se dedicam a

conhecer recortes desse constructo. Com delineamentos transversais, em sua maioria, é possível apenas apontar determinadas associações da autonomia com consequências positivas e negativas para o desenvolvimento, além de definir alguns preditores.

A fim de conhecer as principais variáveis associadas nas publicações recentes sobre a autonomia, analisou-se 37 artigos classificados como principais. A primeira constatação foi a grande quantidade de variáveis estudadas. Frente a isso, realizou-se uma Análise de Conteúdo (Bardin, 2004) de tais variáveis, agrupando-as por frequência e conteúdo.

As variáveis de caracterização dos participantes são encontradas em todos os artigos pesquisados. As principais são sexo, idade, nível socioeconômico (determinado pelo salário médio da família ou pelo nível educacional e ocupação dos pais), estabilidade da família (família intacta ou não) e finalmente raça. Diversas dessas variáveis são observadas ou controladas nas análises, demonstrando a compreensão dos autores de que a autonomia, assim como o desenvolvimento humano, sofre grande influência do contexto no qual o sujeito está inserido (Bronfenbrenner, 1986).

Em algumas pesquisas, diferenças de sexo e de idade são encontradas. Meninos parecem ter mais autonomia comportamental e cognitiva do que as meninas (Daddis, 2011; Lee, Beckert, & Goodrich, 2010) e as meninas esperam ter maior autonomia e liberdade mais tarde que os meninos (Fuligni, 1998). Sujeitos mais velhos também apresentam maiores índices de autonomia quando comparados com os mais novos (Daddis, 2011; Scabini, 2000). Outras pesquisas, por sua vez apontam maiores índices de autonomia comportamental associado às meninas (Wray-Lake, Crouter, & McHale, 2010). Por outro lado, diversas pesquisas não encontraram diferenças entre os sexos nos níveis de autonomia em jovens afro-americanos (Smetana & Gettman, 2006), europeu-americanos (Butner et al., 2009) italianos (Scabini, 2000) ou alemães (Seiffge-Krenke & Pakalniskiene, 2011).

Com relação ao nível socioeconômico, para um grupo de adolescentes Coreanos essa variável aparece positivamente associada com o nível de autonomia e *connectedness* no primeiro tempo de um estudo longitudinal, porém, ao final de cinco anos, não é considerado preditor de mudanças nos níveis de autonomia (Yu, 2011). Em outra pesquisa que avalia a relação de risco social (caracterizada por baixo salário dos pais e localização de moradia da família) e autonomia em adolescentes americanos brancos de baixo nível socioeconômico (McElhaney & Allen, 2001), foram encontradas associações negativas entre

autonomia e nível socioeconômico. Em contextos de maior risco, os adolescentes interpretavam menores índices de autonomia como uma forma de proteção dos pais. Já em contextos de menor risco, baixos níveis de autonomia (ou seja, menor liberdade de comportamento dada pelos pais) eram considerados pelos jovens como controle psicológico.

Em outras pesquisas, porém, nenhuma das variáveis sociodemográficas é diretamente determinante para os níveis de autonomia (Allen, et al., 1994; Marsh, et al., 2003), apesar de serem significativas para outras variáveis como comportamento de risco, sucesso acadêmico (Smetana, Campione-Barr, & Daddis, 2004) ou autoestima (Allen, Marsh, et al., 1994). Dessa forma, e diante de resultados tão contraditórios, as variáveis de contexto parecem essenciais numa análise minuciosa desse fenômeno.

Além dos dados sociodemográficos, foi realizada uma categorização temática das variáveis relacionadas à autonomia apresentadas nos artigos. As variáveis foram agrupadas em subcategorias, que por sua vez, foram reagrupadas em categorias mais abrangentes. O ajustamento psicossocial do adolescente e o clima familiar foram as categorias que surgiram na análise, conforme se pode observar na tabela 2.

Tabela 2: Categoria ajustamento – significados e exemplos de utilização

Subcategoria	Significado	Exemplos
Bem estar	Satisfação de vida, na escola Bem estar físico Afetos positivos ou negativos	Ferguson, et al., 2010 Butner, et al., 2009 Lekes, et al., 2010
Auto estima	Auto estima ou auto conceito positivo	Soenens, et al., 2007 Allen, et al., 1994
Problemas de internalização	Depressão, Ansiedade, Ideação suicida	Marsh et al., 2003 Willemen, et al., 2010
Problemas de externalização	Comportamento de risco*, problemas de comportamento*, delinquência* e agressão	Scholte, et al., 2001 Smetana, et al., 2004 Brezina, 2008

Nota: *Incluem vandalismo, atividades criminosas (como assalto ou uso de armas de fogo), uso de drogas, uso de álcool, atividade sexual precoce.

A categoria *Ajustamento* refere-se às variáveis que buscavam investigar os níveis de ajustamento psicossocial dos participantes. As principais subcategorias dizem respeito ao bem estar, autoestima e aos problemas de internalização e externalização. Ainda são utilizadas outras variáveis como desempenho acadêmico (Fuhrman & Holmbeck, 1995), habilidade social ou cognitiva (Allen, Marsh, et al., 2002), impulsividade (Romich, Ludberg, & Tsang, 2009) e hostilidade (Allen, Hauser, et al., 2002) como forma de avaliar o ajustamento dos adolescentes.

Muita autonomia, muito cedo, especialmente nos domínios multifacetado, convencional e prudencial, se associa a menor sucesso acadêmico, maiores índices de problemas de comportamento, menores índices de autovalor e maiores índices de sintomas depressivos (Smetana, Campione-Barr, & Daddis, 2004). Porém, numa análise longitudinal (cinco anos), os níveis iniciais de autonomia não foram preditores dos níveis de problemas de comportamento ao final. Por outro lado, mais autonomia no domínio pessoal se associa a maiores níveis de autovalor. De forma geral os resultados apontam que compartilhar a autonomia de decisão com os pais em domínios convencional e prudencial, se associa aos melhores índices de ajustamento (Smetana, Campione-Barr, & Daddis, 2004; Smetana & Gettman, 2006). Altos índices de autonomia também se associam a menores índices de agressão em adolescentes Holandeses de diferentes influências culturais (Eichelsheim, et al., 2010).

A categoria *Clima familiar*, por sua vez, incluiu variáveis que buscavam conhecer o contexto familiar do participante, assim como a influência desse contexto no desenvolvimento da autonomia, como pode-se observar na Tabela 3.

Tabela 3: Categoria clima familiar – significados e exemplos de utilização

Subcategoria	Significado	Exemplos
<i>Relatedness</i> ou <i>Connectedness</i>	Comunicação, cuidado, confiança, aceitação, expor razões das decisões	Smetana & Gettman, 2006 Yu, 2011
Apego	<i>Attachment</i>	McElhaney, & Allen, 2001
Suporte	Percepção de suporte parental para autonomia	Scholte, et al., 2001
Legitimidade da autoridade parental	Aceitação da autoridade parental	Daddis, 2011 Peterson, et al., 1999
Conflito	Conflito entre pais e filhos	Fuligni, 1998
Controle psicológico	Utilização de controle pelos pais	Soenens, et al., 2007

As principais subcategorias foram: *relatedness* e *connectedness*, apego, suporte parental, legitimidade da autoridade parental, conflito familiar e utilização de controle psicológico. Ainda foram incluídos afeto (Fuhrman & Holmbeck, 1995), coesão familiar (Peterson, Bush, & Supple, 1999), auto-revelação - *disclosure* (Eichelsheim, et al., 2010), conformidade com as expectativas parentais (Yeh & Yang, 2006), entre outros.

Resultados de diferentes pesquisas vêm demonstrando os efeitos protetivos de um clima familiar positivo, com maior *connectedness*, afeto, suporte além de uma comunicação aberta e regras claras (Casullo & Liporace, 2008). Pesquisa com 1023 adolescentes holandeses demonstraram que uma maior proteção parental (monitoramento) se associa a menores índices de problemas de comportamento (Sentse, et al., 2010). No que diz respeito à autonomia, diversos resultados demonstram que maiores índices de suporte parental (Liu & Yeh, 2011; Soenens, et al., 2007) e *relatedness* (Allen, et al., 1994) se associam com maiores índices de autonomia. A autonomia também se associa positivamente com uma maior abertura para supervisão por parte dos adolescentes (Wray-Lake, Crouter, & McHale, 2010).

O suporte parental, particularmente, tem sido apontado como positivo para o desenvolvimento da autonomia e satisfação de vida (Ferguson, Kasser, & Jahng, 2010) tanto por participantes de países individualistas (Dinamarca e Estados Unidos) como por adolescentes de países coletivistas (Coréia do Sul). Além disso, essa variável se associa a menores índices de problemas de comportamento em participantes holandeses, mesmo

diante de eventos estressores. Por outro lado, um clima familiar negativo, marcado por coercitividade, punição e retirada de afeto (*love withdrawal*) tende a ser associado a menores índices de autonomia (Peterson, Bush, & Supple, 1999).

É importante, contudo, atentar para o instrumento utilizado para medir a autonomia e ao contexto dos participantes. Pesquisas utilizando a Escala de Autonomia Emocional (Steinberg & Silverberg, 1986) apontam resultados diferentes dos já discutidos. Segundo Fuhrman & Holmbeck (1995), em um clima emocional positivo (afeto, coesão, monitoramento parental e baixa intensidade de conflito), altos índices de autonomia emocional se associam a um ajustamento negativo (problemas de comportamento internalizante e externalizante). Já em clima emocional negativo, o afastamento dos pais (altos índices de autonomia emocional) se associa a um ajustamento positivo.

Pode-se observar uma discussão cada vez mais presente nas pesquisas analisadas: é a autonomia uma capacidade a ser desenvolvida através da separação e individuação (portanto de afastamento dos pais e de desenvolvimento individual) ou de desenvolvimento concomitante com a relação próxima e afetuosa com as figuras de apego? Ferguson, Kasser e Jahng (2010) ao analisarem adolescentes americanos (descendentes de europeus, mexicanos, chineses e filipinos) afirmaram que a autonomia é uma capacidade importante para o desenvolvimento e para o bem estar, tanto em adolescentes de influência individualista ou coletivista e mesmo em relações de maior proximidade, autoridade e legitimidade parental.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Nessa revisão, puderam-se mapear os principais conceitos atribuídos à autonomia adolescente, seu processo de desenvolvimento e as principais variáveis associadas ao fenômeno. A construção de um panorama das publicações sobre a autonomia adolescente nos últimos 15 anos no Brasil e 20 anos no exterior, permitiu compreender melhor a importância dessa temática para a psicologia do desenvolvimento, assim como os principais focos destes estudos.

Apesar da importância da temática da autonomia, faz-se necessário apontar que o conhecimento produzido nessa área tem se baseado, em grande parte, em publicações que se referem a um adolescente específico: de 14 a 17 anos, norte americano, branco, de nível socioeconômico médio. A única publicação com amostra brasileira incluída nessa revisão

trata de um perfil semelhante: jovens de 14 e 15 anos, de escolas privadas da região Sul do país e de nível socioeconômico médio e alto. Ao afirmar isso, busca-se não desvalorizar todo o conhecimento já produzido sobre essa população, mas atentar para a impossibilidade de generalização das relações e padrões descritos para este grupo. Não há como afirmar que tais padrões e variáveis sejam inteiramente adequados para outros grupos adolescentes. Dessa forma, percebe-se a necessidade de novas pesquisas sobre essa população no Brasil e com adolescentes de outros contextos (minorias étnicas, diferentes níveis socioeconômicos e educativos).

Para além dessa constatação, revisar essa literatura permitiu perceber a complexa construção conceitual ao descrever a autonomia. De forma geral, diferentes conceitos têm sido utilizados para descrever uma mesma habilidade. Por um lado, pode-se pensar que uma maior padronização dos conceitos permitiria uma comparação mais clara dos resultados encontrados nos estudos sobre a autonomia. Por outro, uma habilidade tão complexa e multifacetada como esta (tendo ainda a adolescência como palco) carece de múltiplas visões, interpretações e análises. Dessa forma, uma maior clareza conceitual ao estudar qualquer visão da autonomia (suas dimensões, suas associações e sua construção) faz-se relevante. Especificações mais explícitas sobre “que autonomia” os autores se referem, ou a que dimensão da autonomia se referem podem contribuir, não para a padronização de um único modelo de análise, mas para possibilitar uma compreensão mais sistemática e rigorosa das variáveis preditoras e consequentes do desenvolvimento dessa habilidade.

A autonomia comportamental é o conceito mais frequentemente utilizado nas publicações selecionadas, seguida pela autonomia emocional. É interessante perceber que apesar de em menor número, os artigos que trabalham com a autonomia emocional são mais homogêneos em relação à sua conceituação e à utilização da EAE (Steinberg & Silverberg, 1986) como instrumento de mensuração. As pesquisas em autonomia comportamental, por sua vez, apresentam uma maior diversidade de instrumentos e nuances conceituais. Ainda assim, na análise dos artigos focados na Autonomia Emocional percebe-se que, apesar da padronização instrumental, alguns resultados são extremamente contraditórios. Encontra-se em diferentes trabalhos, altos índices de Autonomia Emocional como positivos (Steinberg & Silverberg, 1986) ou como negativos para o desenvolvimento adolescente (Ryan & Lynch, 1989). Já as pesquisas em autonomia comportamental, apesar

de sua heterogeneidade conceitual e instrumental, têm encontrado resultados semelhantes no que diz respeito aos níveis de autonomia, associando altos índices dessa dimensão ao um bom ajustamento (Ferguson, Kasser, & Jahng, 2010; Soenens, et al., 2007), desde que sua concessão não seja precoce – *early adolescence* (Smetana, Campione-Barr, & Daddis, 2004).

Constatou-se o interesse dos pesquisadores da temática em conhecer as variáveis preditoras do desenvolvimento da autonomia e as possíveis consequências da autonomia no desenvolvimento e ajustamento dos jovens. As variáveis de caracterização e contexto dos participantes estão sempre presentes nos estudos, comprovando a importância e influência do contexto no qual o sujeito está inserido na compreensão do fenômeno. Ressalta-se, entretanto, que tais variáveis não identificam resultados homogêneos, o que aponta para a importância da contínua análise de tais variáveis no estudo da autonomia.

Com relação às variáveis de ajustamento associadas à autonomia, encontraram-se pesquisas sobre diferentes temáticas. Segundo os resultados encontrados, maiores índices de autonomia podem ser associados a maior autovalor e autoestima. A autonomia aparece negativamente associada com índices de agressão. O clima familiar também aparece como relevante nas pesquisas analisadas. Os resultados encontrados apontam que um clima familiar positivo, marcado por maior suporte para autonomia e maior *relatedness* se associam a maiores índices de autonomia. Já um clima familiar negativo, marcado por coercitividade, punição e retirada de afeto (*love withdrawal*) tende a ser associado a menores índices de autonomia.

Uma vertente de pesquisas que apoia esses resultados é aquela que aponta a importância de se estudar a autonomia como uma habilidade que melhor se desenvolve no contato próximo das figuras relevantes para o adolescente, como seus pais. Um crescente número de pesquisas com esse foco tem apresentado resultados demonstrando essa associação como positiva para o desenvolvimento (Kagitçibasi, 2005; Smetana & Gettman, 2006) e tal perspectiva merece mais estudos que discriminem o tipo de relação favorecedora da autonomia.

Finalmente, diante da multiplicidade de conceitos e variáveis associados à autonomia, pode-se pensar que esta é uma habilidade complexa, marcada por inúmeras variáveis contextuais, entre elas as familiares e a do ambiente direto do sujeito. Tal multiplicidade abre espaço para um olhar ecológico-sistêmico (Bronfrenbrenner, 1986), que possibilite abarcar a interação desses diversos contextos, necessários para a compreensão

desse fenômeno. Ao possibilitar a análise dos diferentes sistemas envolvidos no desenvolvimento da autonomia, essa visão nos permite contemplar tal complexidade de forma abrangente, mesmo diante de dificuldades metodológicas de acessá-la como um todo.

Espera-se que a partir dessa revisão sistemática, outras pesquisas possam ser realizadas sobre a temática da autonomia adolescente, especialmente no Brasil. É curioso pensar que uma temática com um número relevante de pesquisas e publicações no exterior seja tão pouco estudada no Brasil. Essa escassez talvez se deva a dificuldade de circunscrever esse construto e encontrar instrumentos adequados para medi-lo, como já foi demonstrado nas discussões anteriores. É urgente, porém, dentre os diversos temas de relevância para a adolescência, discutir a juventude em suas ações afirmativas. Apesar da relevância social de estudar os riscos da adolescência (uso e abuso de álcool e drogas, gravidez precoce, violência, entre outros) é cada vez mais importante afirmar vivências positivas e adaptativas para essa faixa etária. A autonomia, enquanto habilidade que expressa tanto a relação com o outro quanto a relação consigo mesmo, pode ser uma dessas expressões afirmativas da juventude contemporânea.

REFERÊNCIAS

- Agnew, R. (1984). Autonomy and delinquency. *Sociological Perspectives*, 27(2), 219-240.
- *Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K. L., & O'Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 65(1), 179-194.
- *Allen, J. P., Hauser, S. T., O'Connor, T. G., & Bell, K. L. (2002). Prediction of peer-rated adult hostility from autonomy struggles in adolescent-family interaction. *Development and Psychopathology*, 14(1), 123-137.
- Allen, J. P., Marsh, P., McFarland, C., McElhaney, K. B., Land, D. J., Jodl, K. M., & Peck, S. (2002). Attachment and autonomy as predictors of the development of social skills and delinquency during midadolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 56-66.
- Anderson, R. A., Worthington, L., Lowell, A., William, T., & Jennings, G. (1994). The development of an autonomy scale. *Contemporary Family Therapy*, 16(4), 329-345.
- *Bakken, J. P., & Bronw, B. B. (2010). Adolescent secretive behavior: African American and

Hmong adolescents' strategies and justifications for managing parent's knowledge about peers. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 359-388.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.

Beckert, T. (2007). Cognitive autonomy and self evaluation in adolescence: A conceptual investigation and instrument development. *North American Journal of Psychology*, 9(December), 579-594.

*Beyers, W., Goossens, L., van Calster, B., & Duriez, B. (2005). An alternative substantive factor structure of the Emotional Autonomy Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(3), 147-155.

*Blair, B. L., & Fletcher, A. C. (2011). "The only 13-year-old on planet earth without a cell phone": meanings of cell phones in early adolescents' everyday lives. *Journal of Adolescent Research*, 26(2), 155-177.

Blos, P. (1994). *Adolescência: Uma interpretação psicanalítica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

*Brezina, T. (2008). Recognition denial, need for autonomy, and youth violence. *New Directions for Youth Development*, 119 (Fall), 111-128.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

*Butner, J., et al. (2009). Parent-adolescent discrepancies in adolescent's competence and the balance of adolescent autonomy and adolescent and parent well-being in the context of type 1 Diabetes. *Developmental Psychology*, 45(3), 835-849.

Casullo, M. M., & Liporace, M. F. (2008). Percepción sobre estilos e inconsistencias parentales en adolescentes argentinos. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 25(1),3-9.

Celen, N., Cok, F., Bosma, H. A., & Djurre, H. Z. (2006). A percepção de adolescentes e de pais sobre decisão e autonomia. *Paidéia*, 16(35), 349-363.

*Cumsille, P., Darling, N., & Martínez, M. L. (2010). Shading the truth: the patterning of adolescents' decisions to avoid issues, disclose, or lie to parents. *Journal of Adolescence*, 33(2), 285-296.

*Daddis, C. (2011). Desire for increased autonomy and adolescents' perceptions of peer autonomy: "Everyone else can; why can't I?" *Child Development*, 82(4), 1310-1326.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 319–338.
- Dekovic M., Wissink I. B., & Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behavior: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence, 27*, 497–514
- Dornbusch, S. M., et al. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development, 56*(2), 326–341.
- *Eichelsheim, V. I., et al. (2010). Associations among the parent-adolescent relationship, aggression and delinquency in different ethnic groups: A replication across two Dutch samples. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 45*(3), 293-300.
- Feldman, S. S., & Quartman, T. (1988). Factors influencing age expectations for adolescent autonomy: A study of early adolescents and parents. *Journal of Early Adolescence, 8*(4), 325-342.
- *Ferguson, Y. L., Kasser, T., & Jahng, S. (2010) Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: the role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence, 21*(3), 649-661.
- *Fuhrman, T., & Holmbeck, G. N. (1995). A contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Child Development, 66*(3), 793-811.
- *Fulgini, A. J. (1998). Authority, autonomy, and parent-adolescent conflict and cohesion: A study of adolescents from Mexican, Chinese, Filipino, and European backgrounds. *Developmental Psychology, 34*(4), 782-792.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children’s perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*(4), 508–517.
- *Haase, C. M., Tomasik, M. J., & Silbereisen, R. K. (2008) Premature behavioral autonomy: Correlates in late adolescence and young adulthood. *European Psychologist, 13*(4), 255-266.
- *Jamabo, A., & Jamabo, T. (2010). Filial relationship and autonomy of senior secondary school students in Rivers State. *Bangladesh e-Journal of Sociology, 7*(2), 42-49.
- Kagitçibasi, C. (2005) Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(4), 403-422.
- *Lee, G., Beckert, T. E., & Goodrich, T. R. (2010). The relationship between individualistic,

- collectivistic, and transitional cultural value orientation and adolescent's autonomy and identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (8), 882-893.
- *Lekes, N., Gingras, I., Philippe, F. L., Koestner, R., & Fang, J. (2010). Parental autonomy-support, intrinsic life goals, and well-being among adolescents in China and North America. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(8), 858-869.
- *Liu, Y., & Yeh, K. (2011). The mediating effect of mother-adolescent interaction on the relationship between maternal ego development and adolescent individuation in Taiwan. *Swiss Journal of Psychology*, 70(3), 155-164.
- *Marsh, P., McFarland, F. C., Allen, J. P., McElhaney, K. B., & Land, D. (2003). Attachment, autonomy, and multifinality in adolescent internalizing and risky behavioral symptoms. *Development and Psychopathology*, 15(2), 451-467.
- *McElhaney, K. B., & Allen, J. P. (2001). Autonomy and adolescent social functioning: the moderating effect of risk. *Child Development*, 72(1), 220-235.
- Moos, R. H. (1974). *Family Environment Scale (FES)* Preliminary manual. Palo Alto, CA: Social Ecology Laboratory, Department of Psychiatry, Stanford University.
- *Murphy, D. A., Greenwell, L., Resell, J., Brecht, M., & Schuster, M. A. (2008). Early and middle adolescent's autonomy development: Impact of maternal HIV/AIDS. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13(2), 253-276.
- Noon, M. J., Dekovic, M., & Meeus, W. (2001) Conceptual Analysis and Measurement of Adolescent Autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595.
- *Pace, U., & Zappulla, C. (2010). Relations between suicidal ideation, depression, and emotional autonomy from parents in adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 19(6), 747-756.
- *Peterson, G. W., Bush, K. R., & Supple, A. (1999). Predicting adolescent autonomy from parents: relationship connectedness and restrictiveness. *Sociological Inquiry*, 69(3), 431-457.
- *Reichert, C. B., & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Psico*, 38(3), 292-299.
- Robbins, R. J. (1994). *An assessment of perceptions of parental autonomy support and control: child and parent correlates* (Tese de doutorado não-publicada). Departamento de Psicologia, University of Rochester, Rochester, NY.
- *Romich, J., Lundberg, S., & Tsang, K. P. (2009). Independence giving or autonomy taking?

- Childhood predictors of decision-making sharing patterns between young adolescents and parents. *Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 587-600.
- Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60(2), 340-356.
- *Scabini, E. (2000). Parent-child relationships in Italian families: connectedness and autonomy in the transition to adulthood. *Psicologia: Teoria e Prática*, 16(1), 23-30.
- *Scholte, R. H. J., van Lieshout, C. F. M., & van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 71-94.
- *Seiffge-Krenke, I., & Pakalniskiene, V. (2011). Who shapes whom in the family: Links between autonomy support in the family and parent's and adolescents' coping behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(8), 983-995.
- *Sellers, K., Black, M. M., Boris, N. W., Oberlander, S. E., & Myers, L. (2011). Adolescent mother's relationships with their own mothers: Impact on parenting outcomes. *Journal of Family Psychology*, 25 (1), 117-126.
- *Sentse, M., Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., Ormel, J., & Veenstra, R. (2010). The delicate balance between parental protection, unsupervised wandering, and adolescents' autonomy and its relation with antisocial behavior: The TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(2), 159-167.
- *Slater, M. D., Kelly, K. J., Lawrence, F. R., Stanley, L. R., & Comello, M. L. G. (2011). Assessing media campaigns linking marijuana non-use with autonomy and aspirations: "Be under your own influence" and ONDCP's "Above the influence". *Prevention Science*, 12(1), 12-22.
- *Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Daddis, C. (2004). Longitudinal development of family decision making: Defining healthy behavior autonomy for middle-class African American adolescents. *Child Development*, 75(5), 1418-1434.
- *Smetana, J. G., & Gettman, D. C. (2006). Autonomy and relatedness with parents and romantic development in African American adolescents. *Developmental Psychology*, 42(6), 1347-1351.
- *Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K, Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning.

Developmental Psychology, 43(3), 633-646.

Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence.

Child Development, 57(1), 841-851.

*Willemen, A. M., Schuengel, C., & Koot, H. M. (2010). Observed interactions indicate protective effects of relationships with parents for referred adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 569-575.

*Wray-Lake, L., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2010). Developmental patterns in decision-making autonomy across middle childhood and adolescence: European American parents' perspective. *Child Development*, 81(2), 636-651.

*Yeh, K., & Yang, Y. (2006). Construct validation of individuation and relating autonomy orientations in culturally Chinese adolescents. *Asian Journal of Social Psychology*, 9(2), 148-160.

*Yu, J. J. (2011) Reciprocal associations between connectedness and autonomy among Korean adolescents: Compatible or antithetical? *Journal of Marriage and Family*, 73(4), 691-888.

CAPITULO III

A CONSTRUÇÃO E O RECONHECIMENTO DAS REGRAS FAMILIARES: A PERSPECTIVA DOS ADOLESCENTES

THE CONSTRUCTION AND RECOGNITION OF FAMILY RULES: THE ADOLESCENT'S PERSPECTIVE

LA CONSTRUCCIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DE LAS NORMAS DE LA FAMILIA: LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES

RESUMO

Os valores e regras familiares contribuem para a construção da estabilidade necessária ao desenvolvimento saudável da família e seus membros. Para conhecer como as regras são construídas e exercidas na família realizou-se um grupo focal, durante uma hora e meia, com 15 adolescentes de 15 a 18 anos (8 meninas, 7 meninos) numa escola privada do sul do Brasil. Os dados foram transcritos e organizados por temáticas a partir da Análise de Conteúdo. Os resultados apontam que, enquanto algumas regras são prescritas pelos pais, muitas são co-construídas e adaptáveis ao contexto. Revelaram-se determinadas estratégias para a manutenção das regras. Os pais utilizam a cobrança, a punição e o controle. Por parte dos filhos, percebe-se o uso da resistência e controle de informações, criando espaço para o desenvolvimento da autonomia, enquanto buscam a manutenção do bom relacionamento parental. A conversa é relatada como a estratégia mais eficaz para manutenção das regras. A importância do exercício parental na construção e manutenção das regras é discutida.

Palavras-chave: Adolescência, parentalidade, família.

ABSTRACT

Values and family rules contribute to the construction of the necessary stability to the healthy development of the family and its members. To know how the rules are constructed and operated in the family a focus group was held, during an hour and a half, with 15

adolescents 15-18 years (8 girls, 7 boys) in a private school in southern Brazil. The group lasted one hour and a half. The results show that while some rules are prescribed by the parents, many are co-constructed and context adaptable. Certain strategies for the maintenance of rules were revealed. Parents use demand, punishment and control. The youth use strategies of resistance and information control, creating space for the development of autonomy, while seeking to maintain a good parental relationship. The conversation is reported as the most effective strategy for maintaining the rules. The importance of parental exercise in the construction and maintenance of rules is discussed.

Keywords: Adolescence, parenting, family.

RESUMEN

Los valores y las reglas de la familia contribuyen a la construcción de la estabilidad necesaria para el sano desarrollo de la familia y sus miembros. Para conocer cómo las reglas son construidas y ejercidas en la familia se realizó un grupo focal con 15 adolescentes de 15 a 18 años (8 mujeres, 7 varones) en una escuela privada en el sur de Brasil. Los datos fueron transcritos y organizados por temáticas a partir del análisis de contenido. Los resultados muestran que mientras que algunas reglas son prescritas por sus padres, muchas son co-construidos y adaptadas al contexto. Ciertas estrategias para el mantenimiento de las normas fueron probadas. Los padres usan el cobro, sanción y control. Por parte de los hijos se percibe estrategias como la resistencia y el control de la información, generando un espacio para el desarrollo de la autonomía, conjuntamente buscan mantener la buena relación con los padres. La conversación se presenta como la estrategia más eficaz para el mantenimiento de las reglas. Se discute la importancia del ejercicio de los padres en la construcción y mantenimiento de las normas.

Palabras clave: adolescencia, paternidad, familia.

INTRODUÇÃO

A adolescência é vista como um momento de crise para muitas famílias. A percepção culturalmente aceita de que esse é um período de não obediência às regras parentais reforça o estereótipo do jovem como rebelde e naturaliza a dificuldade encontrada por algumas famílias de construir e manter regras. Alguns pais relatam um estranhamento dos filhos quando chegam à adolescência. As crianças dóceis e obedientes são misteriosamente substituídas por adolescentes críticos, insatisfeitos e “construtores de suas próprias regras”, afirmam alguns responsáveis. A percepção, frequentemente equivocada, de um rompimento das relações anteriormente estabelecidas entre pais e filhos torna a consolidação das regras construídas desde a infância um processo, muitas vezes, árduo para a família.

Mas por que pode ser difícil para algumas famílias construir e consolidar regras? Por que alguns pais têm mais sucesso do que outros nessa tarefa? Será que seguir todas as regras parentais é o ideal para o desenvolvimento dos filhos? Refletir sobre essas questões e dificuldades têm levado pesquisadores e clínicos a buscar dados que auxiliem na compreensão de como o processo de construção e manutenção das regras se dá na relação parental.

Compreende-se que as regras ou normas familiares são construídas a partir de um sistema de crenças e valores que orienta a conduta de seus membros. Esses valores são socialmente construídos e selecionados por serem coerentes com o contexto e história de cada indivíduo ou família (Rodrigo & Palacios, 2003). A partir dessa base valorativa, as famílias constroem regras explícitas ou implícitas para orientarem e darem estabilidade e previsibilidade às suas relações (Livingston, 2007).

Para compreender o processo de construção e manutenção das regras na família as pesquisas tradicionais vinham focando seus estudos nas ações dos pais, estudando a explicitação das normas, os lembretes sobre as regras ou como garantiam o cumprimento delas. Os modelos de socialização criados a partir dessas pesquisas consideravam a influência dos filhos nesse processo, mas entendiam sua atividade apenas como reativa. Ou seja, a partir da norma parental, os filhos reagiriam obedecendo-a ou não (Parkin & Kuczynski, 2012). Mais tarde, essa área de pesquisa passou a compreender a

bidirecionalidade da interação pais e filhos (Maccoby, 2007), aparecendo estudos mais recentes sobre o papel dos filhos como agentes do processo de socialização e construção de regras (Keijsers & Laird, 2010; Parkin & Kuczynski, 2012).

Pesquisas nas últimas décadas vêm observando que o processo de construção e manutenção das regras tem se tornado cada vez mais flexível. Ao invés de afirmar regras únicas em diferentes situações, os pais tem se mostrado mais abertos, adaptando seu comportamento e objetivos aos contextos em que a regra é necessária e até mesmo ao histórico de comportamento da criança ou adolescente (Smetana, 1997). Dessa forma, observa-se que os pais acabam por comunicar aos filhos uma série de expectativas sobre seu comportamento em diferentes situações, que podem variar desde o que é ideal até o que é completamente inaceitável (Parkin & Kuczynski, 2012). Em contrapartida, a obediência ou não a essas expectativas é intermediada pelos desejos das próprias crianças e adolescentes, sua avaliação da legitimidade de tais regras, seu senso de justiça ou a importância dos desejos parentais (Smetana, 1997).

As mudanças sociais e econômicas vivenciadas pelas famílias no último século também retroalimentam essa flexibilização das regras. As transformações nos papéis de gênero, e, conseqüentemente, dos papéis parentais (Wagner, Predebon, Mosman, & Verza, 2005), o enfraquecimento da hegemonia do modelo tradicional da família nuclear patriarcal (Stengel, 2011) dentre outras mudanças, tem transformado a forma de pensar e viver a autoridade familiar, que passa a ser dividida entre os cônjuges. Assim, o modelo hierárquico da família torna-se cada vez mais igualitário, demandando mudanças também na construção e manutenção das regras. Tantas transformações tornam o sistema familiar um terreno fluido no que tange à autoridade, a determinação, cumprimento e manutenção das regras (Romanelli, 2000).

Além da divisão da autoridade parental entre pais e mães, a crescente democratização da autoridade (que cada vez mais é discutida com os filhos e não imposta pelos pais) torna a construção das regras um assunto de difícil conceituação. Nesse processo cada vez mais democrático, os filhos têm mais espaço para expressar suas necessidades e desejos diante das regras parentais. Essa expressão pode se dar através da discussão sobre as normas, mas geralmente acontece através da não obediência. Em qualquer fase

desenvolvimental, o desobedecer às normas pode ser uma demonstração de não concordância, mas acima de tudo, de insatisfação com a falta de autonomia ou liberdade. No período da adolescência, especificamente, a obediência é um processo ainda mais complexo. A construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia, mais intensos nessa fase, tornam o equilíbrio entre obediência e desobediência, dependência e autonomia, difícil de alcançar.

É importante atentar que a construção das regras é um processo contínuo, que deve se manter durante a adolescência. Mesmo que este seja um período de consolidação dos valores e regras construídos durante a infância, entende-se que a família continua responsável pela orientação e segurança dos filhos. Sendo assim, pais e filhos vêm usando estratégias com o objetivo de garantir a manutenção e obediência às regras e ainda assim manter espaços de liberdade e autonomia.

Por um lado, as pesquisas apontam que os pais utilizam estratégias com o intuito de monitorar as atividades e comportamentos dos filhos, a fim de garantir o cumprimento das regras e, acima de tudo, a segurança e bem estar da prole. Estratégias como a solicitação de informações (Aonde vão? Com quem? O que vão fazer lá?) ou o controle parental (só devem sair com a autorização dos pais, devem voltar num horário específico) já são descritas desde os anos 90 na literatura como protetivas para os jovens (Stattin & Kerr, 2000). De fato, diversas pesquisas norte americanas e europeias demonstraram que adolescentes pouco monitorados tendem a ser mais antissociais ou envolvidos em delinquência do que os que são monitorados pelos pais (Sampson & Laub, 1994). Além disso, apresentam maior risco de envolvimento com drogas (Flannery, Vazsonyi, Torquati, & Fridrich, 1994) e um pior desempenho na escola (White, & Kaufman, 1997).

Entretanto, pesquisas atuais têm apontado que as estratégias de monitoramento são sim protetivas e estão associadas a menores índices de delinquência (Kerr, Stattin & Burke, 2010), porém não são as estratégias mais eficientes. Estudiosos tem mostrado que as informações que os pais possuem sobre as atividades ou comportamentos dos filhos são muito mais advindas do próprio adolescente do que das estratégias de monitoramento parentais (Stattin & Kerr, 2000). Ou seja, os pais dependem da decisão dos adolescentes de informar ou esconder informações (Rote, Smetana, Campione-Barr, Villalobos, & Tasopoulos-Chan, 2012).

Por outro lado, os adolescentes também utilizam de estratégias para “alimentar” os pais com informações sobre suas ações (e conseqüentemente sobre a obediência ou não às regras). As chamadas estratégias de controle de informações e as estratégias de resistência são utilizadas pelos adolescentes como forma de lutar contra as regras parentais ou controlar as informações que os pais recebem sobre seu comportamento. A resistência se refere a “capacidade interpretativa dos filhos e sua habilidade de expressar autonomia no relacionamento com os pais” (Parkin & Kuczynski, 2012, pg. 634). São divididas em *estratégias habilidosas* (ex. negociação, argumentação) e *menos habilidosas* (ex. recusa direta, transgressão escondida). As primeiras, apesar de serem vistas pelos pais como aversivas, indicam o engajamento dos filhos na relação através da comunicação, e por isso são compreendidas como saudáveis (Parkin & Kuczynski, 2012). As menos habilidosas podem ser prejudiciais ao relacionamento com os pais.

As estratégias de controle de informação, paralelamente, também são divididas de acordo com grau de prejuízo ao relacionamento parental. Com base em pesquisas com amostras norte americanas (Laird & Marrero, 2010), europeias (Stattin & Kerr, 2000) e latino americanas (Chile) (Cumsille, Darling & Martínez, 2010), os comportamentos foram mapeados e divididos em *estratégias de abertura* e *estratégias de segredo*.

As estratégias de abertura são aquelas onde o adolescente apresenta as informações sobre si e suas atividades e pensamentos livremente. Alguns exemplos são: revelação total (quando os jovens contam tudo sobre suas ações e atividades aos pais), revelação quando perguntado ou evitação do assunto (Cumsille, Darling & Martínez, 2010; Smetana, Villalobos, Tasopoulos-Chan, Gettman, & Campione-Barr, 2009). Essas estratégias são compreendidas como menos prejudiciais, pois tem por objetivo proteger o relacionamento parental ao mesmo tempo em que buscam espaço para a expressão da autonomia.

Em contrapartida, as estratégias de segredo envolvem algum tipo de engano, como a revelação parcial (com a omissão de detalhes importantes) ou a mentira (Cumsille, Darling & Martínez, 2010; Smetana, *et al.*, 2009; Rote & Smetana, no prelo). Tais estratégias tendem a ser mais prejudiciais ao relacionamento parental. Quando analisadas longitudinalmente, as estratégias de segredo parecem estar mais associadas a comportamentos delinquentes e a quebra de regras quando comparadas com adolescentes que utilizavam estratégias de abertura com mais frequência (Laird & Marrero, 2010).

A utilização dessas estratégias é influenciada por diversos fatores. A qualidade da relação pais-filhos já foi apontada como relevante. Isto é, uma ligação emocional mais forte entre pais e filhos tende a diminuir o risco de que o adolescente faça algo que irá colocar em risco essa relação. Isso se refere tanto a um menor índice de envolvimento em comportamentos ilícitos quanto a uma maior revelação das ações e menos segredos com os pais (Stattin & Kerr, 2000; Rote et al, 2012). A temática ou domínio do comportamento também é levado em conta para a decisão de usar estratégias de controle de informação. Os jovens se sentem mais obrigados a revelar ações que se referem ao domínio prudencial (ligado à segurança do adolescente) e menos obrigados a revelar comportamentos que consideram de fórum íntimo o chamado domínio pessoal (Rote & Smetana, no prelo). Finalmente, os aspectos práticos da situação são levados em conta, como a probabilidade e as possíveis punições que enfrentarão caso sejam descobertos, e o tempo disponível para planejamento podem influenciar a quebra da regra e também a utilização da estratégia de controle de informações (Darling, Cumsille, Caldwell, & Dowdy, 2006).

Percebe-se, então, que a relação entre pais e filhos adolescentes é constantemente marcada pelo embate de obediência x não obediência às expectativas e regras construídas. As pesquisas nessa área até agora afirmam que um relacionamento parental marcado pelo afeto, pelo suporte para autonomia e pela comunicação clara das regras e expectativas está associado aos melhores índices de desenvolvimento e a uso de menos estratégias negativas de resistência e de controle da informação como a mentira (Parking & Kuczynski, 2012; Rote, *et al.*, 2012). Mas muito ainda está por se conhecer sobre o processo de construção e manutenção das regras, especialmente no Brasil, onde poucos são os estudos que discutem especificamente tal temática.

Para explorar esse processo, algumas premissas são necessárias. Compreende-se que as tarefas atribuídas aos pais (como educação, orientação, transmissão de valores e regras) continuam, essencialmente, inalteradas (Moreira & Biasoli-Alves, 2008; Wagner, Mosman, Dell'Aglio, & Falke, 2010). Da mesma forma, entende-se que as regras são necessárias ao bom funcionamento de qualquer grupo, inclusive o familiar. Também se afirma a necessidade de um equilíbrio entre a construção e funcionamento das regras na família e a possibilidade de desenvolvimento da autonomia adolescente. A partir desses pressupostos,

objetivou-se então compreender como são construídas e mantidas as regras nas famílias com filhos adolescentes. Como a autonomia se expressa nesse processo?

De acordo com a tendência atual nas pesquisas na área de psicologia do desenvolvimento, buscou-se dar voz aos jovens adolescentes, como forma de conhecer sua opinião sobre as regras parentais, seus desejos de autonomia e seu papel protagonista na construção da homeostase familiar.

MÉTODO

Com o intuito de conhecer como as regras parentais e os processos de autonomia são construídos nas famílias com adolescentes, julgou-se que a realização de um grupo focal seria mais rica do que entrevistas individuais. A possibilidade de compreender a experiência desses jovens a partir de significados intrapessoais (pensamentos, sentimentos, valores individuais) e também intragrupal (a partir da comunicação e interação dentro de um grupo) (Millward, 2006) tornou os dados mais ricos. Essa metodologia deu oportunidade de acesso a vivências e idiosincrasias de cada adolescente (e sua família), assim como a valores e representações socioculturais importantes para a construção da relação entre pais e filhos. Além disso, permitiu que esses adolescentes exercessem seu protagonismo, através de um espaço de discussão e construção de sentido.

Foi contatada uma escola privada de Ensino Médio e Fundamental na Região Metropolitana de Porto Alegre. A proposta da pesquisa foi aprovada pela coordenação e o convite de participação para um grupo de discussões foi feito aos alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio. Uma carta explicativa e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram entregues aos alunos nessa oportunidade. Na data marcada, os alunos que quiseram participar e haviam trazido o TCLE assinado por um responsável foram levados para uma sala de reuniões no espaço da escola. Os objetivos do encontro foram mais uma vez esclarecidos, assim como um contrato grupal de sigilo das identidades dos participantes foi firmado entre os adolescentes.

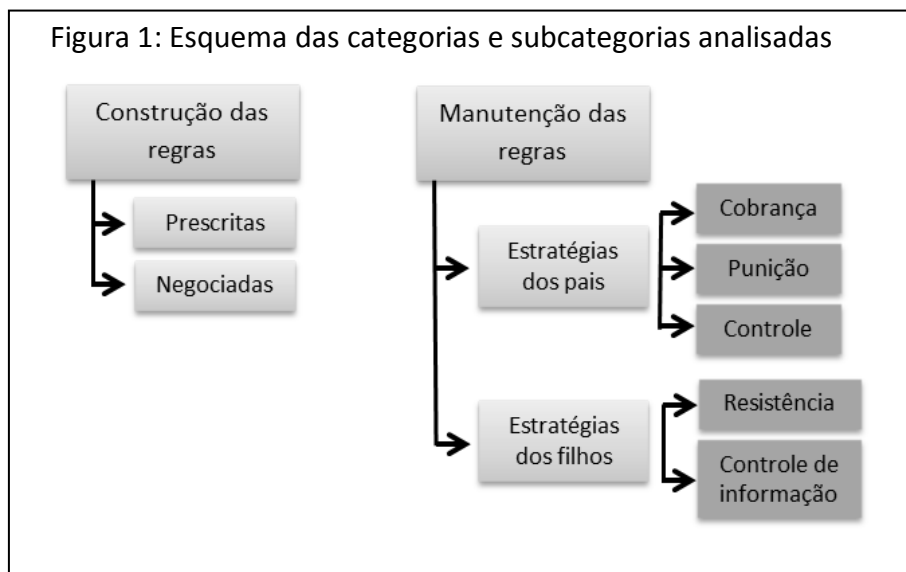
Participaram 15 adolescentes, sendo oito meninas, de 15 a 18 anos ($M = 16,2$, $dp = 0,35$). 11 dos participantes vinham de famílias intactas e quatro de famílias separadas ou

reconstituídas. A maioria dos pais e mães dos jovens participantes tinha o ensino superior ou pós-graduação e trabalhavam como profissionais liberais (médicos, psicólogas, etc.).

O grupo se reuniu uma vez, por cerca de uma hora e meia. A questão que orientou a realização do grupo foi: “Como as regras são construídas na sua família?” A discussão foi gravada em áudio e vídeo com a autorização prévia dos participantes. As gravações foram transcritas na íntegra para posterior análise. A partir da transcrição da discussão do grupo, as falas foram organizadas por unidade temática. As unidades temáticas, por sua vez, reunidas em categorias (Bardin, 2002), as quais serão apresentadas e analisadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias temáticas foram agrupadas conforme o esquema abaixo. Tal esquema também orientará a apresentação e discussão dos resultados.



Construção das regras

Ao discutirem sobre a construção de regras na família, os adolescentes relatam que não há regras claras. Segundo a descrição dos participantes existem expectativas implícitas e flexíveis sobre diversos temas, estabelecidas pelo “bom senso” dos adolescentes. Os estudos na área do desenvolvimento já apontam essa flexibilização na construção das regras, demonstrando uma maior abertura dos pais para receber as ideias e informações dos filhos para construção das normas (Parkin & Kuczynski, 2012).

Tem algumas que podem ser discutidas, mas nem todas. Tipo o meu pai quando ele não tá a fim de abrir um assunto pra discussão ele fala: isso não está em discussão, daí eu tenho que fazer o que ele manda, mas, às vezes, ele deixa... a gente pode chegar num consenso ou a gente pode discutir o assunto pra fazer o que é melhor pra todo mundo, mas nem sempre (Celia, 16 anos)¹

À medida que a discussão se aprofundava, percebe-se a existência de algumas poucas **regras prescritas** pelos pais, especialmente, referentes a assuntos de segurança (uso de drogas, saídas à noite, etc.). A existência de um menor número de regras prescritas e a priorização de regras claras prudenciais também foi encontrada em amostras qualitativas e quantitativas em jovens estadunidenses (Parkin & Kuczynski, 2012; Smetana, 1997).

Os adolescentes relatam a existência de regras ou expectativas com relação aos seguintes temas: a liberdade de sair para festas ou atividades de lazer, o rendimento escolar, a organização do quarto e pertences pessoais, a participação nas tarefas domésticas, dentre outros. Algumas expectativas são claras como, por exemplo, a de ter um rendimento acadêmico específico ou a necessidade de arrumar o quarto antes de fazer atividades de lazer. Outras expectativas são mais implícitas ou dependem do bom senso do adolescente:

Muitas vezes [a regra] não é do tipo: “ah, tem que fazer...” mas é tipo: “ah, poxa, né?! Ajuda!” Bom senso também... (Larissa, 16 anos). Tipo ela deixa o lustro móveis e o perfex em cima da bancada e diz: “ah, eu tenho que sair de casa...” e deixa ali em cima. É muito implícito, assim: limpa! Sabe? (Antônio, 16 anos). Tipo, “tu não tá fazendo nada, ai, poxa, então ajuda né? (Larissa, 16 anos).

Além disso, outras regras parecem ser fruto de uma **negociação entre pais e filhos**, adaptada a um contexto e realidade específicos:

Uma coisa que foi discutida é que no fim do ano eu vou viajar, vou viajar sem eles, e isso foi discutido assim, pra ver se eu ia mesmo, pra ver como é que ia ser... e aí a gente chegou num consenso de que eu ia de fato viajar (Celia, 16 anos).

¹ Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, os nomes utilizados são fictícios. As falas em negrito são da moderadora do grupo.

Também se pode observar que além da variação das regras de acordo com alguns temas, há grandes diferenças de família para família. Enquanto em algumas famílias há uma determinação mais clara de algumas regras, em outras as regras são flexibilizadas ou até mesmo invalidadas pelos adolescentes.

Não faço nada mesmo! [se referindo a ajudar nas tarefas em casa]. E ela [a mãe] não me cobra, porque ela sabe que eu não vou fazer... (Juliana, 16 anos). Comigo também... não tem... não faço, não tem quem me faça fazer... (Vinícius, 17 anos). Não, na minha casa não é assim “não quero fazer, não vou fazer” se eles mandam, tem que fazer (Melissa, 18 anos).

De forma geral, a negociação das regras é um processo flexível, marcado pelo diálogo entre pais e filhos. Pode-se perceber que a negociação para a construção e manutenção das regras é influenciada pelo relacionamento que estabelecem entre si e pela experiência dos irmãos mais velhos e dos próprios pais. Segundo os participantes a relação previamente estabelecida com os pais influencia a possibilidade de negociação das regras. Eles afirmam que a existência de um clima de confiança e obediência constrói espaço para barganhar e ter suas vontades atendidas.

Isso é uma coisa que se ganha com tempo, né? Se tu sempre sai e volta, sei lá, faz o que tu prometeu, começa a ganhar confiança. (...) é, é isso que eu digo.. é, num dia, por exemplo... ai tu vai lá e, sei lá, combina que vai ficar num lugar e fica em outro, dorme em algum outro lugar... fica difícil de conseguir as coisas depois (Fabrício, 16 anos).

Na opinião de alguns dos adolescentes participantes, o processo de confiança é de idas e vindas. Quando as regras estabelecidas não são cumpridas a confiança se perde, e deverá ser reconquistada.

*Eu acho que quem já deu motivo pra ter desconfiança, com os pais, é sempre mais difícil conseguir as coisas (Lucas, 17 anos). **Mas é sempre possível conquistar a confiança dos pais de novo?** Sim! (Isabela, 15 anos; Lucas, 17 anos). Lógico! (Vanessa, 16 anos). **Por quê?** Porque é teus pais.. eles não vão te odiar... (Isabela, 15 anos). Se eu tivesse perdido na primeira vez eu já.. (risos) (Fabrício, 16 anos). Ah eu não, eu não sei, eu nunca perdi a confiança do meu pai... ele sempre fala “eu confio*

em ti, eu deixo tu fazer o que tu quiser, (...) mas o dia que tu ratear comigo, nunca mais". Ele sempre fala isso (Celia, 16 anos).

O estabelecimento das regras também é influenciado pela experiência anterior dos irmãos mais velhos e pelo exemplo dos pais. Os padrões estabelecidos para os irmãos mais velhos e os resultados obtidos por estes anteriormente orientam as expectativas impostas para os jovens:

Meu irmão mais velho normalmente ia bem [na escola], então eu tinha meio que obrigação de, meio que seguir o caminho dele. De ir tão bem quanto ele... (Ricardo, 16 anos). (...) a minha mãe era fumante, entendeu, com 14 anos... uma vez ela descobriu que eu tava fumando com 14 anos (risos) cigarro... no caso. Então ela veio e falou comigo, olha... tu tem.. ela chegou e abriu o jogo.. tu tem 14 anos, eu não queria ver um filho meu viciado. Eu fui e sei o quanto é ruim, e consegui parar.. mas, tu é o dono da tua vida e enfim né... mas não ia fazer sentido ela ter fumado desde sempre e depois dizer que eu não podia fumar (Vinícius, 17 anos).

A clássica premissa de que “as ações falam mais alto do que as palavras” parece ser verdadeira no que diz respeito às relações parentais. Gronhoj e Thogersen (2012) em pesquisa sobre a manutenção de comportamentos pró-ambientais observam que a percepção das ações parentais tem mais impacto para os comportamentos dos filhos do que a descrição da norma em si. Por isso, a influência das regras depende da visibilidade e da não ambiguidade do comportamento parental.

Manutenção das regras

A partir do estabelecimento e negociação das regras **os pais** utilizam a cobrança, a punição e o controle para garantir sua manutenção. Os participantes acreditam que os pais se sintam responsáveis por eles, que querem o melhor para eles e por isso existem **cobranças**. Outros participantes afirmam que os pais cobram, pois sabem que se não houvesse cobrança as metas impostas não seriam alcançadas pelos jovens.

***E por que os pais cobram?** porque eles se sentem responsáveis (Isabela, 15 anos). Por que eles conhecem o filho que tem e sabem que se não cobrar ninguém faz nada (Lucas, 17 anos). Porque eles são responsáveis por mim (Isabela, 15 anos). Porque eles querem o melhor pra mim (Leticia, 16 anos). Porque não querem pagar mais um ano de colégio (Lucas, 17 anos).*

Os participantes não concordam quando à necessidade de serem ou não cobrados. Alguns acham a cobrança boa ou necessária. Outros não sentem que precisam ser cobrados para seguirem as expectativas parentais.

***E isso é bom ou ruim, cobrança?** É bom (Leticia 16 anos). Às vezes é bom (Isabela, 15 anos). Durante é ruim... Mas às vezes precisa (Lucas, 17 anos). Eu sou uma pessoa que eu não funciono quando tem alguém me pressionando (Melissa, 18 anos). Eu, ao contrário, se tem alguém pressionando me dou muito melhor (Vanessa, 16 anos).*

Por outro lado, alguns participantes acreditam que as cobranças nem sempre são justas.

Lá em casa é assim também, tipo, eu levei o lixo todo dia pra fora, durante cinco meses, aí um dia que tu esquece... (Fabrício, 16 anos) Sim, se tu não faz uma coisa, meu deus do céu, né? (Isabela, 15 anos) Elas cobram como se tu não fizesse absolutamente nada (Leticia, 17 anos). Já eu que não faço nada, quando eu faço alguma coisa... aí, é elogios.. então o negócio é não fazer nada.. (todos riem) (Lucas, 17 anos).

A **punição** também é usada pelos pais para garantir a obediência às regras. A maioria das punições consiste em retirada de vantagens ou o cerceamento da liberdade dos jovens: “Na minha casa já aconteceu essa situação [de fazer algo que os pais não queriam e ser descoberta]. Eu fui punida (Melissa, 18 anos). **Como?** Eu fiquei um bom tempo sem sair.”

Em algumas famílias, a manutenção das regras é também estabelecida através do **controle**. Alguns adolescentes relatam que os pais controlam horários de saída e chegada de casa, onde podem ir e até mesmo que tipo de atividade os jovens podem participar.

*Ah, algumas coisas é difícil de fazer. Eles controlam e não abrem mão. **Tipo o que?** Ah, viajar com pessoas que eles não conhecem... (Vanessa, 16 anos). Bate e volta [viajar e voltar no mesmo dia] (Larissa, 16 anos). Em algumas épocas controlam o horário de voltar pra casa (Celia, 16 anos).*

Alguns dos adolescentes acreditam que tal controle é necessário. Outros entendem como excessivo.

(...) se teus pais sempre deixam fazer tudo, tudo o que tu pedir tu vai lá e deixa, não coloca regra, não controla nada... Uma hora vai dar errado... Tu não vai sempre te sair ileso (Fabrício, 16 anos) controlar um pouco, né? (...) mas não o tempo todo

(Vinícius, 17 anos). Mas não trancar uma pessoa dentro de casa, né? Tem hora que eles exageram... (Fabricio, 16 anos).

Outros acreditam que seja possível (e até fácil) “enganar” o controle dos pais, já que estes não sabem de tudo que eles fazem, ou se estão mesmo seguindo as regras estipuladas.

[se não seguem as exigências dos pais] dá problema? Só eles não descobrirem (Lucas, 17 anos). Mas eles [os pais] sempre dão um jeito de descobrir (Isabela, 15 anos). Não... (Lucas, 17 anos). É, não, tem várias coisas que minha mãe nunca descobriu... Várias coisas... (Vanessa, 16 anos).

Nesse embate entre a obediência às regras parentais e a autonomia, a **resistência** e o **controle de informações** surgem como forma de manutenção da confiança e relacionamento com os pais e construção de espaços de liberdade e autonomia. Além da negociação e argumentação, já discutida anteriormente, os jovens se utilizam de estratégias menos habilidosas como a transgressão escondida, a abertura parcial (contar apenas parte da verdade) ou a omissão (se não perguntarem eu não falo). Mesmo que aparentemente a intenção dos jovens seja a manutenção de um bom relacionamento com os pais, a necessidade de autonomia parece necessariamente levar a transgressões:

Mas, é difícil quando as pessoas fazem alguma coisa errada e os pais ficam bravos... elas não fazerem mais a coisa errada, sabe? Elas querem conquistar a confiança, mas elas continuam fazendo a coisa errada... não dá pra mudar muito. então eu acho que continua fazendo as coisas, mas não deixa os pais saberem, entendeu? (Leticia, 16 anos).

Pesquisadores que estudam os processos de controle de informação afirmam que utilizar estratégias que envolvem engano (como a mentira) tem se demonstrado mais aversivas para o relacionamento parental do que aquelas que envolvem o segredo ou abertura parcial (Parkin & Kuczynski, 2012). O uso dessas estratégias pode sinalizar a existência de incoerências entre pais e filhos no que se refere à autonomia dos adolescentes (ou os filhos desejam mais autonomia do que têm condições de lidar ou os pais não estão atentos às necessidades de autonomia de cada idade). Além disso, essas estratégias pouco habilidosas podem apontar para dificuldades no relacionamento parental como falta de legitimidade da autoridade parental ou comunicação e suporte (Rote, et al., 2012).

Os participantes, especialmente os mais velhos (17, 18 anos) afirmam que o controle parental tem limites, pois eles “sabem o que é melhor pra si” ou suas ações se realizam num “risco calculado”.

*É, tem coisa que não tem como... proibir (Isabela). **Mas os pais de vocês, às vezes, fazem as regras pra proteger vocês... e mesmo assim, não vale a pena obedecer? Não há risco?** Mas é porque..., tu sabe, tu pode saber que é ruim, mas tu não tá pensando na coisa..., tá pensando na.. em agora ...e agora eu tô afim de fazer.. (Celia, 16 anos). Eu acho que, a questão é cada um é.. ninguém aqui é mais criança, entendeu? Cada um sabe o que é melhor pra si.. então se eu bebo e gosto e minha mãe diz pra eu não beber, o fato é que eu vou continuar bebendo, ela querendo ou não. E não é se, se teu pai falar: tu vai na festa hoje mais tu não vai beber, se tu quer beber tu vai lá e tu vai beber (Vinícius, 17 anos).*

Ao serem perguntados se o controle parental tem alguma influência, os participantes apontam para as diferenças que os relacionamentos entre pais e filhos impõem. Segundo eles, em relacionamentos mais próximos, de maior legitimidade parental, ou seja, onde os filhos respeitam mais a imagem e autoridade dos pais, as orientações dos pais são levadas em conta como guia, e influenciam o comportamento dos jovens, o que é corroborado pela literatura científica (Rote, et al, 2012; Stattin & Kerr, 2000).

***O que o pai fala então não vai mudar seu comportamento?** Depende da pessoa... tipo, tem pessoas que o que os pais vão falar vai ser diferente porque vai influenciar o que a pessoa pensa que é certo ou não, o quanto ela valoriza a ideia dos pais. Tem outros que não vai fazer diferença... Ela não leva em conta o que o pai fala porque pode fazer o que quiser, não vai mudar nada... (Antônio, 16 anos).*

Outro fator que pode influenciar o comportamento dos jovens é a forma de ação dos pais. Segundo os participantes, punir, gritar, não ouvir os jovens apresenta menos resultados do que uma conversa franca.

Eu prefiro que meu pai chegue e me espanque do que ele venha com aquela conversa de ah... tô muito decepcionado contigo com isso que tu fez, eu não esperava isso de... bah, isso é pior que... meu deus, um soco na boca (Vinícius, 17 anos). Sim, vai te fazer pensar muito mais (Isabela, 15 anos). É... eu acho que uma boa conversa, assim

que faz tu pensar.. (Larissa, 17 anos) e do modo que é falado também... minha mãe quando ela se estressa ela começa a falar alto... aí eu não ouço mais nada... (Antônio, 16 anos). Eu nem converso com o meu pai porque ele grita, ele grita e aí não tem como... eu me irrita e mando todo mundo pra p q* p* e me tranco no quarto (Juliana, 16 anos).*

Essa conversa pode não mudar completamente o comportamento dos jovens, mas consegue resultados.

Mas mesmo assim [com a conversa] nem sempre você vai parar de fazer aquilo (Lucas, 17 anos). Tá, mas pelo menos vai ser de outro jeito... Tipo, comigo... Já aconteceu de eu chegar mal [bêbada] em casa e a minha mãe me dar sermão e tal... Ela vem e diz... “não é porque tu tá bebendo, mas por segurança, porque tu não sabe o que tá fazendo, podia ter chegado qualquer pessoa e ter feito uma coisa contigo”. Sei lá, eu acho que não vou deixar de beber, mas eu tento não exagerar, entendeu? (Vanessa, 16 anos).

Pesquisadores já apontam a importância da conversa entre pais e filhos (Parkin & Kuczynski, 2012). O uso dessa estratégia de negociação parece oferecer espaço para que os filhos apresentem seu ponto de vista e suas necessidades ao mesmo tempo em que os pais podem exercer a autoridade necessária para a saudável manutenção de regras e limites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção das regras é feita a partir da prescrição dos pais e também pela negociação que se dá na interação pais e filhos, de acordo com a necessidade do contexto ou situação e o comportamento dos adolescentes. Sua manutenção é marcada pelo uso de estratégias por parte dos pais e também dos filhos. Os pais utilizam estratégias como a cobrança, punição e controle para garantir que as regras estabelecidas sejam cumpridas. Os filhos, por sua vez, utilizam a resistência e o controle de informações para manter um bom relacionamento com os pais e ainda assim construírem algum espaço para sua autonomia.

Transversalmente, os sujeitos investigados demonstram ter consciência de como seus pais se comportam. Fica claro que eles realmente compreendem as expectativas parentais com relação às regras, ao mesmo tempo em que conseguem prever as reações de seus progenitores diante de sua obediência ou não ao estabelecido. Essa consciência pode permitir aos jovens certa elasticidade no processo obediência x autonomia e, em algumas

situações, o controle do processo de construção e manutenção das regras familiares. De forma geral, os filhos reportaram bastante liberdade no processo de obediência às regras. As perguntas que se originam dessa percepção dos dados são: os pais são realmente tão permissivos quanto é possível perceber através das falas dos filhos? A visão dos filhos sobre as práticas parentais é inadequada? Ou houve uma necessidade dos jovens de mostrarem-se mais autônomos e independentes frente ao grupo?

A literatura especializada apresenta explicações para todas essas hipóteses. Por um lado, pesquisas tem apontado a dificuldade atual de alguns pais em exercer sua autoridade. Muitos progenitores se sentem culpados pela falta de tempo que podem dispensar aos filhos e por não oferecerem a eles o modelo idealizado de família (Stengel, 2011). A culpa e a falta de tempo tem dificultado a tarefa parental, especialmente, no que tange a construção e manutenção das regras. Por outro lado, pesquisas demonstram que filhos percebem os pais muito menos exigentes e responsivos do que os pais dizem ser (Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg, 2004), o que pode explicar a percepção de liberdade que os adolescentes reportam sobre o relacionamento que estabelecem com seus pais. Entretanto, outros estudos também demonstram que o desejo de autonomia expresso pelos jovens adolescentes é maior do que o que seus pais permitem (Rote & Smetana, no prelo), o que pode ter levado os participantes a reportarem a autonomia desejada e não a real.

Para além das intenções dos participantes falarem sobre seu relacionamento familiar, pode-se afirmar que os dados encontrados corroboram os achados na literatura especializada sobre a forma de construção/existência das regras na família (Parkin & Kuczynski, 2012), assim como as estratégias utilizadas por pais e filhos para mantê-las (Parkin & Kuczynski, 2012; Rote, *et al.*, 2012). Conhecer tal funcionamento nos permite compreender o quanto é importante que os pais se mantenham no exercício e responsabilidade de construir e manter as regras, mesmo em tempos de tanta flexibilidade. É latente o desejo dos jovens de participarem desse processo ativamente, se sentindo ouvidos e compreendidos, sem que esse desejo impeça o exercício da autoridade dos pais, função esta que pode e deve ser desempenhada sem exageros ou autoritarismo.

Com relação ao ponto de vista dos adolescentes, deve-se compreender que o desejo de autonomia e a necessidade de enfrentamento da autoridade é um processo normativo e saudável, e que quando se dá num espaço de afeto, confiança, comunicação e regras claras, reverbera no desenvolvimento saudável da autonomia. Dessa forma, é importante que pais

e filhos tenham a flexibilidade de adequar suas exigências e adaptar a forma de comunicação para um novo momento do ciclo vital, de forma a manter as regras necessárias para o funcionamento saudável da família e, ao mesmo tempo, dar suporte para o desenvolvimento da autonomia adolescente.

Finalmente, algumas limitações do presente estudo podem ser apresentadas. Sua construção metodológica qualitativa não permite uma avaliação se os dados aqui apresentados se referem também a outros grupos adolescentes. Outra dificuldade se refere ao fato do estudo analisar uma relação bidirecional – pais e filhos – apenas do ponto de vista dos adolescentes. Conhecer a visão dos pais sobre a construção e manutenção das regras familiares através de um grupo focal com os responsáveis, poderá apresentar uma visão mais completa e sistêmica de como esse fenômeno se configura na família. Buscou-se, entretanto, apresentar pistas de como essa construção se dá, de forma a subsidiar ações junto às famílias, assim como embasar outras pesquisas sobre uma temática ainda pouco discutida no Brasil.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cumsille, P., Darling, N., & Martínez, M. L. (2010). Shading the truth: the patterning of adolescents' decisions to avoid issues, disclose, or lie to parents. *Journal of Adolescence, 33*, 285-296.
- Darling, N., Cumsille, P., Caldwell, L. L., & Dowdy, B. (2006). Predictors of adolescents' disclosure to parents and perceived parental knowledge: between- and within-person differences. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 667-678.
- Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T., Torquati, J., & Fridrich, A. (1994). Ethnic and gender differences in risk for early adolescent substance use. *Journal of Youth and Adolescence, 23*, 195–213.
- Gronhoj, A., & Thogersen, J. (2012). "Action speaks louder than words: the effect of personal attitudes and family norms on adolescents' pro-environment behavior. *Journal of Economic Psychology, 33*, 292-302.
- Keijsers, L., & Laird, R. D. (2010). Introduction to special issue. Careful conversations: adolescents managing their parents' access to information. *Journal of Adolescence, 33*, 255-259.

- Kerr, M., Stattin, H., & Burk, W. J. (2010). A reinterpretation of parental monitoring in longitudinal perspective. *Journal of Research on Adolescence, 20* (1), 39-64.
- Laird, R. D. & Marrero, M. D. (2010). Information management and behavior problems: is concealing misbehavior necessarily a sign of trouble? *Journal of Adolescence, 33*, 297-308
- Livingstone, S. (2007). Strategies of parental regulation in the media-rich home. *Computers in human behavior, 23*, 920-941.
- Maccoby, E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization Research* (pp. 13-41). New York, NY: Guildford.
- Millward, L. J. (2006). Grupos focais. In. G. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (2006). *Métodos de pesquisa em psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, L. V. de C., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2008). O olhar dos pais de camada média sobre a educação de filhos. In. L. Moreira, & M. A. Ana. *Família e educação: olhares da psicologia*. SP: Paulinas.
- Parkin, C. M., & Kuczynski, L. (2012). Adolescent perspectives on rules and resistance within the parent-child relationship. *Journal of Adolescent Research, 27* (5), 632-658.
- Rodrigo, M.J. & Palacios, J. (coord.) (2003) *Familia y desarrollo humano*. Madri: Alianza editorial.
- Romanelli, G. (2000). Autoridade e poder na família. In. M. do C. B. Carvalho (2000). *A família contemporânea em debate*. 3ed. São Paulo: Cortez.
- Rote, W. M., & Smetana, J. G. (no prelo). Acceptability of information management strategies: adolescents' and parents' judgment and links with adjustment and relationships.
- Rote, W. M., Smetana, J. G., Campione-Barr, N., Villalobos, M., & Tasopoulos-Chan, M. (2012). Associations between observed mother-adolescent interactions and adolescent information management. *Journal of Research on Adolescence, 22*(2), 206-214.
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: a new look at structure and process in a classic study: Children and poverty [Special issue]. *Child Development, 65*, 523-540.

- Smetana, J. G. (1997). Parenting and the development of social knowledge reconceptualized. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and the internalization of values: a handbook of contemporary theory* (pp. 227-256). New York, NY: Wiley.
- Smetana, J. G., Villalobos, M., Tasopoulos-Chan, M., Gettman, D. C., & Campione-Barr, N. (2009). Early and middle adolescents' disclosure to parents about activities in different domains. *Journal of Adolescence*, *32*, 693–713.
- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: a reinterpretation. *Child Development*, *71*(4), 1072-1085.
- Stengel, M. (2011). O exercício da autoridade em famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Revista-BH*, *17*(3), 502-521.
- Wagner, A., Predebon, J., Mosman, C., & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papeis e funções de pai e mãe na família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *21*(2), 181-186.
- Wagner, A., Mosman, C. P., Dell'Aglio, D. D., & Falke, D. (2010). *Família & Internet*. São Leopoldo: Sinodal.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de Estilos Parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *17*(3), 323-331.
- White, M. J., & Kaufman, G. (1997). Language usage, social capital, and school completion among immigrants and native-born ethnic groups. *Social Science Quarterly*, *78*, 385–398.

CAPITULO IV

EVIDÊNCIAS DE VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE AUTONOMIA NUMA AMOSTRA DE ADOLESCENTES GAÚCHOS.

INTRODUÇÃO

A autonomia é uma habilidade pessoal socialmente valorizada no desenvolvimento humano. A capacidade de ser autônomo é compreendida como uma condição necessária para a vida adulta (Abramo, 2004) e, atualmente, apreciada pelo mercado de trabalho (Sullivan & Baruch, 2009). Apesar de se desenvolver durante toda a vida, é vista como uma das tarefas desenvolvimentais da adolescência (Noom, Dekovic & Meeus, 2001).

Os estudos referentes ao tema compreendem a autonomia como um construto complexo e por isso, formado por subconstrutos. Portanto, tem-se utilizado inúmeras dimensões para descrevê-lo numa tentativa de circunscrever a complexidade do tema. Algumas das dimensões que desdobram o conceito e têm sido utilizadas são: a autonomia emocional, de valores, comportamental (Anderson et al., 1994), cognitiva (Beckert, 2007) atitudinal e funcional (Noon, Dekovic & Meeus, 2001).

Em revisão sistemática recente (Barbosa & Wagner, no prelo) constatou-se que estudos que tem com foco a autonomia adolescente utilizam conceitos e instrumentos para compreender a autonomia a partir de três focos: comportamental, psicodinâmico ou eclético. No foco comportamental a autonomia é compreendida e mensurada a partir da capacidade de tomada de decisão de forma autônoma (Smetana, Campione-Barr & Daddis, 2004; Wray-Lake, Crouter & McHale, 2010). A partir do ponto de vista psicodinâmico a autonomia é compreendida como acontecendo num crescente afastamento das figuras de referencia, e tem como foco a dimensão emocional/afetiva da autonomia (Beyers, Goossens, Van Claster, & Duriez, 2005, Steinberg & Silverberg, 1986;). Por sua vez, o foco eclético busca relacionar diferentes dimensões para compreender a autonomia, tais como a cognitiva e afetiva (Yeh & Yang, 2006) ou a cognitiva, comportamental e afetiva (Noom, Dekovic & Meeus, 2001; Butner, et al., 2009).

Porém, os instrumentos utilizados por pesquisadores das primeiras duas vertentes tentam compreender a autonomia como um construto unidimensional, dando importância

apenas a uma de suas dimensões, como a autonomia comportamental (Haase, Tomasik, & Silbereisen, 2008; Smetana & Gettman, 2006), autonomia emocional (Pace & Zappulla, 2010; Allen, et al., 2002) ou autonomia cognitiva (Lee, Beckert, & Goodrich, 2010). Apenas autores com o foco eclético tem conceituado a autonomia como um construto multifacetado e multidimensional. Dentre essas visões, Noon, Dekovic e Meeus (1999) parecem apresentar um modelo integrador mais completo, abrangendo as dimensões cognitiva, funcional e emocional. Assim, definem a autonomia como a “habilidade de dar direção à sua própria vida, definir objetivos, sentir-se competente e ter condições de regular suas próprias ações” (Noon, Dekovic, & Meeus, 1999, pg. 771 – tradução livre).

Segundo esses autores, ela é formada por três dimensões: Autonomia Atitudinal, Autonomia Emocional e Autonomia Funcional. A Autonomia Atitudinal é descrita como a capacidade de avaliar possibilidades e desejos. Diz respeito à percepção dos adolescentes sobre o que pretendem “fazer da vida” e é composta pela habilidade de selecionar opções, tomar decisões e definir um objetivo (Noon, Dekovic & Meeus, 2001). A dimensão Emocional pode ser vista tanto como afetiva quando como relacional e diz respeito à percepção de independência em relação aos pais ou pares. Envolve a habilidade de perceber seus objetivos como próprios e ter segurança em mantê-los diante da pressão ou influência externa. Portanto, é apresentada por Noon, Dekovic & Meeus (2001, pg. 581) como “o sentimento de confiança em suas próprias escolhas e objetivos”. Finalmente, a dimensão Funcional se refere à capacidade regulatória do adolescente, envolvendo a percepção de competência e controle. É descrita como a “capacidade de desenvolver estratégias para alcançar um objetivo” (Noon, Dekovic & Meeus, 2001, pg. 581).

Essa visão multifacetada e complexa da autonomia remonta a perspectiva ecológico-sistêmica (Bronfenbrenner, 1986), que propõem uma forma de pensamento que prioriza os processos e as interações do indivíduo nos seus diversos ambientes ou sistemas. Segundo ele, o desenvolvimento humano deve ser estudado levando em conta a interação entre *Processo, Pessoa, Contexto e Tempo* (Bronfenbrenner, 1994). Desde esse ponto de vista, a autonomia adolescente é compreendida como uma habilidade desenvolvida a partir de inúmeras influências, num processo protagonizado pelos jovens, mas também influenciado por seu contexto sociocultural e suas relações com a família e os pares.

Para mensurar o construto, Noom, Dekovic e Meeus (1999, 2001) construíram uma escala que busca medir autonomia adolescente. A partir de um questionário de autonomia para adultos, os autores adaptaram os itens para adolescentes (Bekker, 1991). Foram adaptados os 50 itens do questionário original. Metade dos itens era positivos e a outra metade negativos. Todos eram respondidos numa escala tipo *Likert* de 5 pontos que variavam de “é uma péssima descrição de mim” até “é uma ótima descrição de mim”. Esses itens foram em seguida categorizados de acordo com seu conteúdo nas três dimensões propostas para a escala (atitudinal, emocional e funcional) por dois pesquisadores. Foram mantidos os 36 itens onde houve concordância entre os dois pesquisadores quanto a categorização de conteúdo.

Esses itens foram utilizados em um estudo piloto realizado com 58 adolescentes Holandeses (32 meninos), de 12 a 15 anos de idade ($M=13,9$; $dp=0,92$). Foram retirados os itens com curtose e assimetria que não estivessem entre 1 ou -1. Também foram retirados os itens com correlação item-total correto menor que 0,30, resultando um total de 18 itens. Três itens ainda foram retirados com o objetivo de padronizar o número de itens por subescala, chegando ao modelo final com 15 itens, cinco em cada uma das três subescalas.

Esse questionário com 15 itens foi testado num estudo de validação com 400 jovens Holandeses de 12 a 18 anos de idade ($M=15$; $dp=1,85$) (Noon, Dekovic & Meeus, 2001). Nesse estudo, o modelo de três dimensões foi demonstrado através de uma análise fatorial confirmatória. A estrutura final da escala foi confirmada com cinco itens para cada dimensão, num total de 15 itens. Os índices de confiabilidade encontrados na amostra de validação foram $\alpha=0,71$ para Autonomia Atitudinal, $\alpha=0,60$ para Autonomia Emocional e $\alpha=0,64$ para Autonomia Funcional. As dimensões encontradas também apresentaram correlações positivas com outras medidas de independência como, a percepção de objetivos pessoais (Palmonari, Pombeni, & Kirchler, 1990) e estilo de *coping* ativo (Schreurs, Van de Willige, Tellegen, & Brosschot, 1988).

A escala também foi adaptada para o Português (Portugal) por Graça, Calheiros, e Martins (2010). Nessa adaptação o questionário foi traduzido e utilizado em uma amostra de 171 adolescentes de escolas públicas de Lisboa, de 14 a 19 anos. A estrutura tri-fatorial da escala original foi testada através de uma análise fatorial confirmatória, porém os

resultados demonstraram a inadequação desse modelo à amostra portuguesa. Uma análise fatorial exploratória com rotação *varimax* revelou a existência de quatro fatores, que alcançavam uma variância total explicada de 57,3%. Os fatores foram interpretados pelos autores como: *Auto determinação* – é a autonomia funcional descrita por Noom e colaboradores (1999). Diz respeito à capacidade de ser confiante e auto-determinado. Foi composto por cinco itens, com $\alpha=0,71$. *Independência* – diz respeito a capacidade de iniciar novas atividades sozinho. Agrupou três itens, com $\alpha=0,62$. *Autonomia Cognitiva* – equivalente a autonomia Funcional descrita por Noom (1999), e diz respeito a capacidade de tomar decisões e estabelecer objetivos. Composto por três itens, com $\alpha=0,73$. E finalmente a dimensão *Autonomia Emocional* – dimensão também descrita por Noom (1999) que expressa o sentimento de segurança em suas próprias crenças e valores, composto por três itens ($\alpha=0,53$).

Pesquisas utilizando a escala têm encontrado níveis médios de autonomia, tanto no Brasil como no exterior. Numa amostra de 168 adolescentes de 14 e 15 anos no Brasil foram encontradas médias de autonomia de $M=2,84$, $dp=0,83$ (Reichert & Wagner, 2007). Em Portugal as médias foram $M=3,19$, $dp=0,61$ com 181 jovens institucionalizados de 13 a 21 anos de Coimbra (Neves, 2011) e $M=3,61$, $dp=0,67$ no estudo com 171 adolescentes de 14 a 17 anos de idade em Lisboa (Graça, Calheiros, & Martins, 2010). Nos Estados Unidos, Noom, Dekovic e Meeus (2001) encontraram médias de $M=3,41$, $dp=0,65$ numa amostra com 400 adolescentes holandeses de 12 a 18 anos de idade.

A pesquisa com jovens em Coimbra (Neves, 2011) encontrou diferenças por sexo apenas na dimensão de Autonomia Atitudinal, com os meninos apresentando índices mais elevados do que as meninas ($p<0,05$). Em Lisboa, Garcia e colaboradores (2010) encontraram maiores índices de autonomia nos grupos de maior idade (15 a 18 anos) quando comparados com o grupo de menor idade (12 a 14 anos). Diferenças entre os sexos também foram encontradas nessa amostra apenas na dimensão de Autonomia Funcional (com os meninos apresentando índices mais elevados do que as meninas, com $p<0,001$).

No Brasil não foram encontrados instrumentos que buscassem mensurar a autonomia enquanto habilidade pessoal. Uma publicação foi encontrada utilizando a tradução do Questionário de Autonomia (Noom, Dekovic, & Meeus, 2001) no Brasil.

Reichert e Wagner (2007) publicaram um trabalho relacionando o nível de autonomia e os estilos parentais percebidos por adolescentes gaúchos (168 jovens de 14 e 15 anos de idade). Porém, não há informações sobre a composição fatorial ou índices de consistência interna da escala para essa amostra brasileira.

Tendo em vista a importância dessa temática para os estudos de desenvolvimento adolescente e a inexistência de instrumentos no Brasil que deem conta desse construto, o objetivo desse estudo foi de buscar evidências de validade e fidedignidade do Questionário de Autonomia na versão brasileira. Além disso, buscou-se explorar as diferenças nas dimensões da autonomia, conforme mensurada pela escala, em grupos de adolescentes de diferentes inserções sociodemográficas.

MÉTODO

Participantes

A pesquisa foi realizada com adolescentes, alunos do Ensino Médio de 16 escolas do Estado do Rio Grande do Sul (nove escolas privadas, 52,5% da amostra). A amostra contou com 717 adolescentes, sendo 457 meninas (63,7%) de 14 a 18 anos de idade ($M=16$; $dp=1,03$). Os participantes eram moradores da capital (22,8%), da região metropolitana (54,2%) e do interior do Estado (23%). A maioria dos participantes morava com o pai e com a mãe (76%), enquanto o restante dos sujeitos morava apenas com um dos responsáveis (25%) ou com outras pessoas, como avós, tios, irmãos (1%). 80,3% dos participantes tinham ao menos um irmão (ã). Entre os participantes, 49,1% nunca haviam trabalhado, enquanto 18,3% já tinham tido alguma experiência de trabalho e 32% estavam trabalhando no momento da coleta de dados.

A escolaridade dos pais dos entrevistados era de Ensino Médio (34% das mães, 38% dos pais) ou Ensino Superior (31% das mães e 29% dos pais). Segundo o Índice de Status Social avaliado em quatro fatores por Hollinghead (1975)², a maioria das famílias dos

² Segundo a avaliação do autor, através de quatro fatores (sexo, formação acadêmica, ocupação e estado civil) é possível construir uma escala de Status Social. Tal escala, segundo os estudos empíricos realizados pelo autor e por outros pesquisadores (Ribas Jr, Seild-de-Moura, Soares, Gomes & Bornstein, 2003), é uma medida adequada do Nível Socioeconômico da amostra avaliada.

adolescentes participantes se inseriu no nível 4 (30,4%) numa escala que varia de 1 (trabalhadores sem formação acadêmica/técnica) a 5 (grandes empresas ou profissionais). O restante da amostra estava dividida de forma equilibrada nos níveis, 1 (19%), 2 (17,7%), 3 (17,7%) e 5 (15,2%). Com base nesse índice podemos classificar a amostra participante como preponderantemente de classe média.

Instrumento

Para a coleta de dados desse estudo utilizou-se um instrumento composto por questões sociodemográficas e de contexto que incluíam perguntas sobre o adolescente (como sexo, ano escolar, tipo de escola), sobre sua família (nível de escolaridade dos pais, ocupação) e sobre o relacionamento entre pais e filhos (Há conflito com os pais? O jovem se sente amado? Compreendido? dentre outros). Também foi aplicado o Questionário de Autonomia (Noon, Dekovic & Meeus, 1999/2001).

Essa é uma escala de autorelato composta por três subescalas contendo cinco itens cada (autonomia funcional, atitudinal e emocional) respondidas numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (1=discordo completamente; 5=concordo completamente). As subescalas apresentaram consistência interna adequada em diferentes estudos (Noon, Dekovic & Meeus, 1999, 2001; Beyers, Goossens, Vansant & Moors, 2003). A subscala de autonomia atitudinal: $\alpha = 0,71$ a $0,79$; de autonomia emocional: $\alpha = 0,60$ a $0,69$; de autonomia funcional: $\alpha = 0,64$ a $0,75$.

Procedimento

Este estudo seguiu os passos sugeridos por Cassepp-Borges, Balbinotti & Teodoro (2010) para adaptação de instrumentos. Os itens da versão original em inglês da escala foram traduzidos para o português brasileiro por duas pesquisadoras brasileiras proficientes em inglês. A tradução buscou adequar os conteúdos dos itens às características da cultura brasileira e ao entendimento dos adolescentes. A partir das duas traduções, foi construída uma primeira versão da escala, que foi analisada e corrigida por uma doutora em Psicologia

com larga experiência em Psicologia do Desenvolvimento. Em seguida foi realizada uma retro tradução para o inglês (tradução reversa) por uma pesquisadora bilíngue (português/inglês). A versão original da escala e a tradução reversa foram analisadas por um grupo de pesquisadores em psicologia do desenvolvimento, as discrepâncias foram discutidas e, por consenso, as adequações necessárias foram feitas.

Em seguida foi realizado um grupo focal com 15 adolescentes de 15 a 18 anos ($M=16,2$; $dp=0,65$), alunos de uma escola privada na Região Metropolitana de Porto Alegre. O grupo teve duração de uma hora e trinta minutos, e uma das questões norteadoras foi “Na opinião de vocês, o que é autonomia?”. O objetivo da realização desse grupo focal foi o de garantir que as conceituações de autonomia presentes na escala fossem pertinentes para a realidade brasileira, além de validar a versão preliminar semanticamente.

Durante a realização do grupo focal foi possível perceber que a visão dos participantes sobre a autonomia é coerente com a apresentada na escala. Os sujeitos entrevistados reportaram que a autonomia é composta por uma capacidade de fazer algo de forma independente, mas também pela percepção de autonomia, ou seja, pela capacidade de eleger objetivos que são vistos como próprios e da capacidade de pensar e realizar estratégias que permitam alcançar tais objetivos (Barbosa & Wagner, manuscrito enviado para publicação). A partir dessas informações, observou-se que há uma consonância entre os temas levantados pelos adolescentes no grupo focal e as dimensões apresentadas pelo Questionário de Autonomia. Ao final da realização do grupo focal, a primeira versão preliminar do questionário foi aplicada. Os jovens foram convidados para, não só preencherem o questionário, mas também apontarem frases de difícil entendimento ou de interpretação dúbia. Eles também sugeriram modificações para tornar os itens mais claros.

Com base nas sugestões recebidas no grupo focal, foi construída uma versão final da escala que foi aplicada em adolescentes em escolas públicas e privadas. Para a coleta de dados foi solicitada, primeiramente, a autorização das escolas, depois os alunos foram convidados a responder um questionário na escola, num dia e horário disponibilizado pela coordenação. Os alunos receberam uma carta convite que discutia brevemente os objetivos da pesquisa e também um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deveria

ser lido e assinado pelos pais, caso o aluno quisesse participar da aplicação. Numa data posterior os termos assinados foram recolhidos e os alunos que foram autorizados por seus pais a responderem ao questionário. A aplicação do instrumento foi coletiva e durou entre 20 e 40 minutos. Todos os procedimentos de coleta e o TCLE se adequam as resoluções 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia e 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Análise dos Dados

Foram conduzidas Análises Fatoriais Exploratórias (AFE) por meio do programa FACTOR, utilizando o método *Hull* de retenção fatorial, a matriz de dispersão policórica (*Polychoric correlations*) e o método de extração MRFA. O tipo de rotação utilizada foi o *weighted oblimin*, indicado como um modelo oblíquo de rotação adequado a cargas fatoriais complexas (Lorenzo-Seva, 2000; Damásio, 2012).

RESULTADOS

O estudo de validação foi realizado, a partir da análise da estrutura fatorial e consistência interna da escala na versão brasileira. Em seguida foram realizadas análises comparando as dimensões (ou fatores) de autonomia e os índices da média total de Autonomia quanto aos grupos de sexo, idade, nível socioeconômico (NSE), experiência de trabalho (nunca ter trabalhado, já ter trabalhado, ainda trabalhar), estrutura familiar (morar com pai e com a mãe, morar apenas com pai OU mãe, morar com outro responsável como tios, avós, irmãos), ter ou não irmãos, tipo de escola (públicas ou privadas) e níveis de escolaridade dos pais.

Estudo de validação da escala

Foi realizada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) utilizando o modelo original da escala com três fatores. Os índices de adequação foram suficientes, porém a organização dos itens nos fatores foi confusa em relação ao conteúdo dos itens agrupados em cada

dimensão. O programa FACTOR sugeriu uma solução de quatro fatores que foi testada. Nessa nova solução, a análise dos índices de adequação dos dados para a exploração fatorial obteve resultados apropriados, a saber, o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi 0,77 e o teste de esfericidade de Bartlett apresentou resultado significativo ($p < 0,001$). A variância total explicada foi de 80%. As comunalidades observadas variaram entre 0,26 e 0,82. Com base na carga fatorial obtida, optou-se por retirar o item 2 da escala (0,036) Todos os outros itens foram mantidos com carga fatorial acima de 0,30.

Foi realizada outra AFE, sem o item 2, e o KMO foi de 0,78, o teste de esfericidade de Bartlett se manteve significativo ($p < 0,001$) e o total da variância explicada foi de 84,32%. As comunalidades variaram de 0,30 a 0,76. Os resultados da análise da versão final da escala e uma comparação da organização dos itens por fatores entre a estrutura original da escala e a versão atual são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Carga Fatorial dos Itens da Versão Final do Questionário de Autonomia

Itens	Classificação original	Fatores			
		AF	I	AE	AA
15. Eu rapidamente me sinto à vontade numa nova situação	AF	0,39			
3. Eu busco seguir meus objetivos	AF	0,40			
12. Eu sou uma pessoa corajosa	AF	0,42			
10. Quando as pessoas me perguntam o que eu quero, imediatamente sei a resposta	AA	0,62			
4. Eu tenho facilidade em escolher o que quero	AA	0,77			
9. Tenho facilidade em começar novas tarefas por conta própria	AF		0,67		
6. Eu acho difícil começar uma nova atividade por conta própria (-)	AF		0,87		
8. Quando eu discordo dos outros, eu digo isso a eles	AE			0,48	
14. Com frequência eu mudo de opinião depois de escutar os outros (-)	AE			0,62	

5. Eu tenho uma forte tendência em concordar com os desejos dos outros (-)	AE				0,65
11. Frequentemente eu concordo com os outros, mesmo que eu não tenha certeza da minha opinião (-)	AE				0,76
7. Frequentemente me sinto confuso(a) (-)	AA				0,50
1. Eu acho difícil decidir o que eu quero (-)	AA				0,57
13. Frequentemente eu tenho dúvidas sobre o que fazer (-)	AA				0,71
Variância Explicada		44,7	16,1	13,2	10,3
Consistência Interna		0,59	0,66	0,64	0,68

Notas: *Cargas fatoriais inferiores a 0,30 foram suprimidas. AF: Autonomia Funcional; I: Iniciativa; AE: Autonomia Emocional; AA: Autonomia Atitudinal. (-) itens reversos.

A nova organização da escala em quatro fatores modifica a estrutura original, reunindo itens segundo os critérios apresentados pelos autores, porém, demonstrando que a interpretação da amostra brasileira pode ter focado em capacidades um pouco distintas da amostra Holandesa do estudo original. As dimensões encontradas foram: Autonomia Funcional (AF); Iniciativa (I); Autonomia Emocional (AE) e Autonomia Atitudinal (AA). Segundo os critérios originais da escala, a autonomia funcional deve-se a percepção de competência necessária para alcançar um objetivo. Na estrutura fatorial do presente trabalho, foram reunidos itens que diziam respeito a uma percepção de segurança em si mesmo (ex: A3: “Eu rapidamente me sinto à vontade numa nova situação” ou A4: “Eu tenho facilidade de escolher o que eu quero”). Essa dimensão agrupa três itens da AF original e os itens 4 e 10 da AA.

O fator Iniciativa foi criado nessa versão da escala e reúne dois itens originalmente da dimensão de AF. Eles dizem respeito a capacidade de iniciar novas atividades (Ex: A6: “Eu acho difícil começar uma nova atividade por conta própria”). O terceiro fator diz respeito a Autonomia Emocional que manteve todos os itens da estrutura original, com exceção do item 2 que foi excluído por não ter carga fatorial superior a 0,30.. Finalmente, a dimensão Autonomia Atitudinal reuniu três dos itens originais dessa dimensão, e dizem respeito a percepção dos adolescentes sobre o que vão fazer da vida, suas possibilidades e desejos.

Apesar de reunir itens de forma diferente, os fatores encontrados nessa versão da escala se assemelham muito com os encontrados pelos pesquisadores portugueses responsáveis pela adaptação da escala naquele país (Graça, Calheiros, & Martins, 2010).

As médias encontradas em cada fator e a média geral de autonomia nessa amostra estão descritas na tabela abaixo:

Tabela 2: Descrição de média e desvio padrão das dimensões de autonomia

Autonomia Funcional	Iniciativa	Autonomia Emocional	Autonomia Atitudinal	Média Geral
3,67 (0,68)	3,50 (1,05)	3,58 (0,81)	2,86 (1,02)	3,44 (0,58)

Média (Desvio Padrão)

Análises comparativas

As análises comparativas foram realizadas com a mesma amostra de adolescentes que participou do estudo de validação do Questionário de Autonomia. Depois de concluída a análise de estrutura fatorial do Questionário, foram realizadas análises de diferenças de médias entre grupos de idade, sexo, NSE, experiência de trabalho, estrutura familiar, ter ou não irmãos, tipo de escola e níveis de escolaridade dos pais.

Quando os grupos foram comparados em relação ao sexo dos participantes, houve diferenças significativas apenas na dimensão de autonomia atitudinal [$t(714)=4,19$, $p=0,001$, $d=0,33$]. Os sujeitos do sexo masculino apresentaram médias mais altas nessa dimensão da autonomia ($M=3,07$; $dp=0,95$) quando comparados com o sexo feminino ($M=2,74$; $dp=1,04$).

Com exceção da dimensão Iniciativa, ANOVAS revelaram que os níveis de autonomia nas demais dimensões e nas médias totais diferem significativamente entre os grupos de idade dos participantes. Comparações a posteriori entre os pares de médias realizadas através do teste *Post Hoc* Tukey revelaram diferenças significativas entre os grupos de idades nas diversas dimensões da autonomia. Na autonomia atitudinal [$F(2, 714)=7,43$, $p=0,001$], emocional [$F(2, 714)=6,42$, $p=0,002$] e atitudinal [$F(2, 693)=10,36$, $p=0,001$], os participantes de 13 a 15 anos apresentam menores médias do que os de 16 anos ($p=0,04$; $p=0,03$ e $p=0,001$, respectivamente). Estes participantes (13 a 15 anos) também apresentam

menores índices quando comparados aos de 17 e 18 anos ($p=0,001$; $p=0,002$ e $p=0,001$, respectivamente). Finalmente, a média total de autonomia (média geral de todas as dimensões) também foi significativamente diferente entre os grupos etários [$F(2, 714)=12,79$; $p=0,001$]. Teste *Post Hoc* Tukey mostra que o grupo de 17 a 18 anos tem maiores índices de autonomia geral do que os participantes de outras idades ($p=0,001$).

Com relação ao Nível Socioeconômico, foram encontradas diferenças nas médias da dimensão Iniciativa [$F(4,685)=4,94$; $p=0,001$] entre os grupos socioeconômicos médio (3) e médio-baixo (2) ($p=0,001$), médio (3) e médio-alto (4) ($p=0,001$) e médio (3) e alto (5) ($p=0,001$) através de análises *Post hoc* com o teste de Tukey. Na dimensão autonomia atitudinal negativa foram encontradas diferenças de médias [$F(4,685)=3,81$; $p=0,004$] entre os grupos baixo (1) e médio (3) ($p=0,02$) e médio (3) e médio-alto (4) ($p=0,006$). Não foram encontradas diferenças de médias em outras dimensões da autonomia com relação aos níveis socioeconômicos.

Finalmente, com relação à experiência de trabalho dos participantes, foram encontradas diferenças significativas nas médias de autonomia funcional [$F(2,709)=8,89$; $p=0,001$], na dimensão Iniciativa [$F(2,709)=5,98$; $p=0,003$], na dimensão atitudinal [$F(2,709)=3,03$; $p=0,05$] e na média total de autonomia [$F(2,709)=7,01$; $p=0,001$] entre o grupo que nunca trabalhou e o grupo que trabalhava no momento da coleta. Através do teste *Post Hoc* Tukey, averiguou-se que os participantes que ainda trabalhavam apresentavam maiores médias nas dimensões de autonomia funcional, Iniciativa, atitudinal e na média total de autonomia, quando comparados aos que nunca haviam trabalhado.

Não foram encontradas diferenças entre as médias das dimensões de autonomia quando os grupos foram comparados quanto à estrutura familiar (morando com pai e mãe, apenas com um dos responsáveis ou com outros familiares), quanto a ter ou não irmãos, quanto ao tipo de escola (privada ou pública) ou quanto à escolaridade do pai. Foram encontradas diferenças significativas nos níveis de Autonomia Emocional [$F(3,711)=3,89$; $p=0,009$] entre os participantes cujas mães tinha ensino fundamental e pós graduação (teste *Post Hoc* Tukey, $p=0,005$).

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A adaptação e validação do Questionário de Autonomia para amostras brasileiras foi realizada utilizando diversos procedimentos que tornaram seu processo mais fidedigno conferindo razoável garantia de compatibilidade dos itens em inglês e português brasileiro. Fez-se uso da tradução reversa, da avaliação de juízes experts, da avaliação através de consenso de grupo de pesquisa e da realização da validação semântica e de conteúdo por meio da realização do grupo focal.

A média geral de autonomia encontra na amostra desse estudo foi um pouco acima da média da escala ($M=3,44$; $dp=0,58$). A dimensão com maior média foi a Autonomia Funcional, enquanto a com menor média foi a Autonomia Atitudinal. Tais médias podem apontar que os participantes tenham mais clareza de suas próprias qualidades e habilidades para alcançar seus planos futuros do que têm dos planos e objetivos em si. Foram encontradas diferenças significativas na média geral de autonomia entre os grupos de faixas etárias (participantes mais velhos apresentam maiores índices de autonomia) e entre os grupos com diferentes experiências de trabalho (participantes que já trabalharam ou que ainda trabalhavam tinham maiores índices de autonomia quando comparados com os que nunca haviam trabalhado).

É importante discutir que os índices de consistência interna que são apenas satisfatórios apontam para a multiplicidade de variáveis e dimensões que compõem o construto da autonomia adolescente, tornando-o difícil de mensura-lo. Parte disso pode ser verificado nos índices de consistência interna da escala original, que também foram satisfatórios ou apenas bons (Noom, Dekovic & Meeus, 2001), assim como em sua validação para o Português de Portugal (Graça, Calheiros, & Martins, 2010) e os resultados de outras pesquisas (Neves, 2011). Os vários trabalhos realizados discutindo diferentes dimensões da autonomia e utilizando diferentes instrumentos também demonstram essa dificuldade de mensuração do construto (Barbosa & Wagner^a, no prelo).

Outra limitação talvez se deva a dificuldade de abstração necessária para compreensão de alguns itens da escala. Entendendo a dificuldade de compreensão de itens abstratos e reversos (negativos) pode-se aventar a possibilidade de que alguns dos itens tenham sido de difícil compreensão, afetando os resultados do questionário. Sugere-se a

realização de novas avaliações da compreensão do instrumento, através da realização de uma discussão em grupo de adolescentes sobre seu entendimento acerca dos itens. Acredita-se também que a elaboração de novos itens que possam fortalecer a estrutura fatorial de quatro dimensões encontrada nesse estudo pode contribuir para a melhora dos índices de confiabilidade. Algumas sugestões de modificações na redação de alguns itens (para sua maior clareza) e de novos itens se encontra ao final do presente trabalho (Tabela 3).

De forma geral, esse estudo demonstra que a estrutura multifatorial da autonomia se aplica também a populações brasileiras. Tal entendimento abre caminhos para uma maior compreensão e estudo do desenvolvimento da autonomia adolescente a partir de pontos de vista teóricos mais abrangentes, que concebam o desenvolvimento como um intercruzamento de características pessoais, relacionais e contextuais. A teoria Ecológico-Sistêmica (Bronfenbrenner, 1986) apresenta-se como um desses arcabouços teóricos que podem contribuir para o entendimento da autonomia adolescente em sua multiplicidade.

REFERÊNCIAS

- Abramo, H. W. (2004). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: H. W. Abramo; P. P. Branco (Org.) *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania e Ed. Fundação Perseu Abramo.
- Allen, J. P., et al. (2002). Attachment and autonomy as predictors of the development of social skills and delinquency during midadolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(1), 56-66.
- Anderson, R. A., Worthington, L., Lowell, A., William, T., & Jennings, G. (1994). The development of an autonomy scale. *Contemporary family therapy, 16*(4), 329-345.
- Barbosa, P. V. & Wagner, A. (no prelo). A autonomia na adolescência: revisando conceitos, modelos e variáveis. *Estudos em Psicologia (Natal)*.
- Barbosa, P. V. & Wagner, A. (manuscrito enviado para publicação). A construção e o reconhecimento das regras familiares: a perspectiva dos adolescentes.
- Beckert, T. E. (2007). Cognitive autonomy and self-evaluation in adolescence: a conceptual investigation and instrument development. *North American journal of psychology. 9*(3), 579-594.

- Bekker, M. H. J. (1991). *De Bewegelijke Grenzen Van Het Vrouwelijk Ego [The movable boundaries of the female ego]*. Eburon, Delft.
- Beyers, W., Goossens, L., van Calster, B., & Duriez, B. (2005). An alternative substantive factor structure of the Emotional Autonomy Scale. *European Journal of Psychological Assessment, 21*(3), 147-155.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*. Vol. 3, Ed. 2. Oxford: Elsevier.
- Butner, J., et al. (2009). Parent-adolescent discrepancies in adolescent's competence and the balance of adolescent autonomy and adolescent and parent well-being in the context of type 1 Diabetes. *Developmental Psychology, 45*(3), 835-849.
- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M. A. A., & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: Uma proposta para a adaptação de instrumentos. In L. Pasquali, *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas* (pp. 506-520). Porto Alegre: Artmed.
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica, 11*(2), 213-228.
- Graça, J., Calheiros, M. M., & Martins, A. (2010). Adaptação do Questionário de Autonomia nos Adolescentes (QAA) para a língua portuguesa. *Laboratório de Psicologia, 8*(2), 237-250.
- Haase, C. M., Tomasik, M. J., & Silbereisen, R. K. (2008). Premature behavioral autonomy: correlates in late adolescence and young adulthood. *European Psychologist, 13*(4), 255-266.
- Hollingshead, A. B. (1975). *The four-factor index of social status*. Unpublished manuscript, Yale University.
- Lee, G., Beckert, T. E., & Goodrich, T. R. (2010). The relationship between individualistic, collectivistic, and transitional cultural value orientation and adolescent's autonomy and identity status. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(8), 882-893.
- Lorenzo-Seva, U. (2000). The weighted oblimin rotation. *Psychometrika, 65*(1), 301-318.
- Neves, M. C. F. (2011). *Autonomia e satisfação com a vida em jovens institucionalizados*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior Miguel Torga. Coimbra/Portugal.

- Noon, M. J., Dekovic, M., & Meeus, W. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword? *Journal of adolescence*, 22, 771-783.
- Noon, M. J., Dekovic, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual Analysis and Measurement of Adolescent Autonomy. *Journal of youth and adolescence*, 30(5), 577-595.
- Pace, U., & Zappulla, C. (2010). Relations between suicidal ideation, depression, and emotional autonomy from parents in adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 19(6), 747-756.
- Palmonari, A., Pombeni, M., & Kirchler, E. (1990). Adolescents and their peer groups: a study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks. *Social Behaviour*, 5, 33-48.
- Reichert, C. B., & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Psico*, 38(3), 292-299.
- Ribas Jr., R. de C., Seild-de-Moura, M. L., Soares, I. D., Gomes, A. A. do N., & Bornstein, M. H. (2003). Socioeconomic status in Brazilian psychological research: I. validity, measurement, and application. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 375-383.
- Schreurs, P., Van de Willige, G., Tellegen, B., & Brosschot, J. (1988). *Utrechtse Coping Lijst (UCL) [The Utrecht Coping Questionnaire]*. Utrecht University, Utrecht.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Daddis, C. (2004). Longitudinal development of family decision making: Defining healthy behavior autonomy for middle-class African American adolescents. *Child Development*, 75(5), 1418-1434.
- Smetana, J. G., & Gettman, D. C. (2006). Autonomy and relatedness with parents and romantic development in African American adolescents. *Developmental Psychology*, 42(6), 1347-1351.
- Steinberg, L & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child development*, 57, 841-851.
- Sullivan, S. E. & Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: a critical review and agenda for future exploration. *Journal of management*, 35(6), 1542-1571.
- Wray-Lake, L., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2010). Developmental patterns in decision-making autonomy across middle childhood and adolescence: European American parents' perspective. *Child Development*, 81(2), 636-651.

Yeh, K., & Yang, Y. (2006). Construct validation of individuation and relating autonomy orientations in culturally Chinese adolescents. *Asian Journal of Social Psychology, 9*(2), 148-160.

Tabela 3: Sugestão de nova versão para o Questionário de Autonomia (adaptado).

Itens	Dimensões
1. Eu rapidamente me sinto à vontade numa nova situação	Autonomia Funcional (percepção de competência para alcançar um objetivo)
2. Eu consigo seguir os objetivos que coloco para minha vida (MR)	
3. Eu sou uma pessoa corajosa	
4. Eu tenho as características necessárias para conquistar o que quero para minha vida (NI)	
5. Eu sei que consigo conquistar meus objetivos (NI)	
6. Tenho facilidade em começar novas tarefas por conta própria	Iniciativa e independência (percepção da capacidade de iniciar novas atividades sozinho)
7. Eu acho difícil começar uma nova atividade por conta própria (-)	
8. Eu sei me virar sozinho (NI)	
9. Eu sempre preciso de ajuda para resolver meus problemas (-) (NI)	
10. Quando eu discordo dos outros, eu tenho facilidade de dizer isso a eles (MR)	Autonomia Emocional (percepção dos objetivos como próprios)
11. Eu sei quais são minhas opiniões, e não mudo de ideia depois de escutar os outros (MR) (MI)	
12. Eu acho que não preciso concordar com os desejos dos outros (MI)	
13. Frequentemente eu concordo com os outros, mesmo que eu não tenha certeza da minha opinião (-)	
14. Raramente me sinto confuso ou não sei o que pensar sobre algum assunto (MR) (MI)	Autonomia Atitudinal (percepção sobre o que fazer na vida, possibilidades e desejos)
15. Eu tenho facilidade em escolher o que quero (MD)	
16. Eu tenho planos claros para o meu futuro (NI)	
17. Quando as pessoas me perguntam o que eu quero para o meu futuro, imediatamente sei a resposta (MD) (MR)	
18. Frequentemente eu tenho dúvidas sobre o que fazer diante de uma situação (-) (MR)	

Notas: (MR) Mudança de redação, (MI) Mudança de item inverso, (NI) Novo item, (MD) Item foi mudado de dimensão

CAPÍTULO V

A AUTONOMIA EM ADOLESCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS: RELAÇÕES COM O CONTEXTO E VARIÁVEIS INDIVIDUAIS E FAMILIARES.

INTRODUÇÃO

A autonomia é uma habilidade complexa e multidimensional. Apesar de ser desenvolvida ao longo de toda a vida, tem sido apontada como uma tarefa desenvolvimental importante para a adolescência. Pesquisas nessa temática demonstraram que seu desenvolvimento está positivamente correlacionado à idade (Noon, Dekovic & Meeus, 2001) e que acontece de forma diferente para meninos e meninas (Daddis, 2011; Lee, Beckert, & Goodrich, 2010). Os inúmeros conceitos utilizados para descrever essa capacidade, porém, têm dificultado a comparação dos resultados obtidos em diferentes pesquisas e uma maior clareza sobre as variáveis que podem influenciar seu desenvolvimento (Barbosa & Wagner, no prelo; Graça, Calheiros, & Martins, 2010).

Diante dessa variação de conceitos utilizados por distintos estudiosos, escolheu-se, para o presente estudo, a visão de autonomia utilizada por Noon, Dekovic e Meeus (1999, 2001), que entendem tal conceito como a “habilidade de dar direção à sua própria vida, definir objetivos, sentir-se competente e ter condições de regular suas próprias ações” (Noon, Dekovic e Meeus, 1999, pg. 771 – tradução livre). Para esses autores a autonomia é um constructo composto por três dimensões, a saber: a) Autonomia Atitudinal, que diz respeito à percepção de objetivos, de metas, oportunidades e desejos; b) Autonomia Emocional, que se refere à percepção de independência, através da autoconfiança e individualidade; e a c) Autonomia Funcional, que fala da percepção de estratégias de controle e autoregulação.

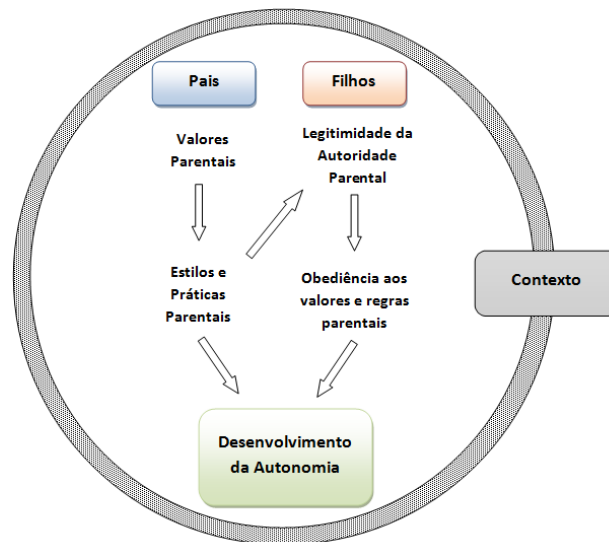
Estudos que utilizam essa visão de autonomia no Brasil (Barbosa & Wagner, manuscrito em construção) e em Portugal (Graça, Calheiros, & Martins, 2010) apresentam resultados que apontam que, para essas amostras de adolescentes, a autonomia compõe-se também de um quarto fator. Chamado de Iniciativa (Barbosa &

Wagner, manuscrito em construção) ou Independência (Graça, Calheiros, & Martins, 2010), essa dimensão se refere à habilidade de começar novas atividades sozinho. Compreende-se então, que a autonomia seja uma capacidade multidimensional formada pela habilidade de visualizar e desejar objetivos, compreendê-los como próprios, perceber-se com as características necessárias para alcançá-los e ter a iniciativa de colocá-los em prática.

Entender a autonomia como um construto multifacetado abre espaço para analisa-la do ponto de vista ecológico-sistêmico (Bronfenbrenner, 1986). Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento se constrói a partir de inúmeras influencias, e pode ser analisado levando em conta a interação entre Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (Bronfenbrenner, 1994). Isso significa dizer que a autonomia na adolescência sofre influência das relações desse indivíduo com a família e escola (Processo), suas características e capacidades genéticas (Pessoa), sua relação com seus micro, meso e macro sistemas (Contexto) e, finalmente, com as relações sócio históricas que se estabelecem num momento específico, assim como a fase maturacional nesse indivíduo (Tempo).

Sendo assim, inúmeras são as variáveis que influenciam o desenvolvimento da autonomia adolescente. Incluir todas elas num único modelo explicativo é metodologicamente improvável, por isso, com base na literatura da área, foram selecionadas aquelas que têm sido apontadas como mais relevantes para o desenvolvimento dessa característica, expressas esquematicamente na figura abaixo:

Figura 1: modelo esquemático da relação das variáveis influenciadoras do desenvolvimento da autonomia.



Esse modelo relaciona variáveis referentes aos pais e aos adolescentes. Desde a perspectiva do desenvolvimento, compreende-se que a autonomia é uma habilidade que resulta de uma relação próxima e afetuosa com as figuras de referência (Deci & Ryan, 2000; Kagitçibasi, 2005; Yeh & Yang, 2006). Assim, o papel dos pais é indiscutível para o desenvolvimento dessa habilidade. Entretanto, considerando que o jovem é um ser ativo no seu processo de desenvolvimento (Ozela & Aguiar, 2008), e que a relação parental é bidirecional (Maccoby, 2007) e retroalimentada (Wagner, Mosman, Dell’Aglío, & Falke, 2010), as variáveis que dizem respeito a contribuição do adolescente na dinâmica dessa construção, também integram a explicação do fenômeno.

Com relação às variáveis ligadas a família, pode-se nomear os valores familiares e os estilos parentais. Os valores, de forma geral, são metas genéricas estáveis, socialmente construídas, que orientam a conduta dos indivíduos. No contexto da família – primeiro e mais importante contexto socioeducativo do indivíduo (Lopez & Escudero, 2003) – os valores trazem estabilidade para o sistema familiar, através da construção de expectativas e regras que guiam o comportamento de seus membros. Acredita-se que estes embasem o estilo parental, mas pouco ainda se sabe como eles são interiorizados pelos jovens (Martínez & García, 2008).

Mesmo sabendo que nem todos os valores parentais são assimilados pelos filhos, já se demonstrou que alguns fatores podem facilitar sua transmissão e

interiorização (Lopez & Escudero, 2003). A intensidade da relação parental é um desses fatores. Quando há um contexto familiar próximo, comunicativo, afetuoso e cooperativo, a tendência é de uma interiorização mais eficaz e duradoura.

Além dos valores, os estilos parentais também têm sido estudados como variáveis que influenciam o desenvolvimento da autonomia. Os estilos parentais são conceituados como um “conjunto de atitudes direcionadas às crianças (ou adolescentes) que são comunicadas a elas e que criam um clima emocional no qual os comportamentos parentais são expressos” (Darling & Steinberg, 1993, p. 488, inserção do autor). Esse conjunto de atitudes vem sendo estudados desde os anos sessenta por Baumrind (1966, 2005), primeira pesquisadora a propor uma classificação do tipo de controle parental exercido na família. Posteriormente, Maccoby e Martin (1983) reclassificam os estilos de controle pelas dimensões de *exigência* (que diz respeito ao controle, padrões de comportamento, regras) e *responsividade* (exemplifica pela comunicação, afetividade) disponibilizadas pelos pais em relação aos filhos (Hutz & Bardagi, 2006).

Portanto, é possível compreender os estilos parentais como a combinação das dimensões de exigência e responsividade, a saber: o estilo autoritário, que combina altos índices de exigência e baixos níveis de responsividade; o estilo autorizante, marcado por altos índices de exigência e responsividade; o estilo indulgente, que combina baixos índices de exigência e altos índices de responsividade; e, finalmente, o estilo negligente, descrito por baixos índices de exigência e responsividade.

Críticas mais recentes têm sido feitas com relação à abrangência do conceito de estilos parentais (Teixeira, Oliveira & Wottrich, 2006; Smetana, 2011) apontando que tal globalidade tem, muitas vezes, mascarado ou não contemplado os efeitos de algumas práticas parentais específicas. Pesquisas no Brasil e no exterior já vem demonstrando a importância de mensurar as práticas parentais em suas subdimensões, como a monitoramento, controle psicológico, apoio emocional, intrusividade (Teixeira, Oliveira & Wottrich, 2006), controle de informações e autonomia (Rote & Smetana, no prelo).

Contudo, mesmo utilizando dimensões abrangentes como a exigência e a responsividade, diversos resultados de pesquisa têm afirmado a influência dos estilos parentais no desenvolvimento. De forma geral, a exigência parece estar associada à redução de comportamentos desviantes e melhor desempenho acadêmico, enquanto a responsividade parece estar associada ao desenvolvimento de autoconceito positivo, autoconfiança, bem estar psicológico e comportamento social (Boeckel & Sarriera, 2006; Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Darling, 1999; Hutz & Bardagi, 2006; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991). Até agora, os dados levantados no Brasil parecem consistentes com os resultados obtidos por pesquisas americanas e européias (Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Hutz & Bardagi, 2006), porém, poucos são os estudos nacionais que associam o desenvolvimento da autonomia aos estilos parentais (Reichert & Wagner, 2007).

Além das influências familiares, estudos têm apontado a influência de variáveis do próprio adolescente no desenvolvimento da autonomia. Compreende-se que a legitimidade da autoridade parental diz respeito à crença dos filhos de que os pais têm o direito de construir e impor regras para eles, e que mesmo quando não concordam, os filhos têm a obrigação de obedecê-los (Darling, Cumsille & Martinez, 2008). Portanto, esse construto pode ser analisado no que se refere ao “direito” dos pais, na opinião dos filhos, de criar regras e expectativas, mas também quanto a obediência a regras impostas pelos pais.

Segundo os pesquisadores dessa temática, a legitimidade não se dá de igual forma em todos os aspectos da vida dos jovens. Enquanto algumas regras são consideradas como legítimas pelos filhos, e, por isso, obedecidas com maior frequência, outras são compreendidas pelos jovens como de domínio pessoal. Assim, podem-se analisar as temáticas em domínios, a saber: O domínio convencional (relativo às convenções sociais), o domínio prudencial (referente à segurança e saúde), o domínio pessoal (as questões de escolha pessoal) e o domínio moral (contempla aspectos ligados à justiça e aos direitos universais). Além disso, há temas que envolvem mais de um domínio e, por isso, chamado de Multidomínio (Smetana, 2006; Smetana, 1999).

Pesquisas demonstram que os adolescentes que percebem seus pais disponíveis, exercendo alto monitoramento, são os que mais atribuem autoridade a eles e que mais obedecem a suas orientações, mesmo quando discordam delas (Cumsille, Darling, Flaherty & Martínez, 2009). Ou seja, podemos afirmar que os pais com maiores índices de exigência e responsividade provavelmente, serão aqueles que seus filhos apresentam maiores probabilidades de seguirem as suas orientações e regras.

Finalmente, para além das variáveis dos pais e dos filhos, as variáveis sociodemográficas e o contexto têm sido frequentemente incluídos nos estudos sobre autonomia. Uma revisão sistemática recente sobre o conceito de autonomia adolescente (Barbosa & Wagner, no prelo) revelou, porém, resultados contraditórios quanto à ação dessas variáveis no desenvolvimento dessa habilidade. A existência de um padrão no perfil dos participantes em estudos no Brasil e no exterior (adolescentes de 14 a 17 anos, brancos, de classe socioeconômica média ou alta) reafirma a importância da realização de pesquisas com amostras heterogêneas que incluam variáveis sociodemográficas e de contexto.

Sendo assim, tendo em vista a importância das variáveis parentais, dos adolescentes e do contexto para o desenvolvimento da autonomia, o objetivo desse estudo foi de conhecer como os valores, estilos educativos e a legitimidade da autoridade parental contribuem para o desenvolvimento da autonomia em adolescentes de diferentes contextos.

MÉTODO

Participantes

A pesquisa foi realizada com 717 adolescentes. Eram 457 meninas (63,7%) de 14 a 18 anos de idade ($M=16$; $dp=1,03$), alunos do Ensino Médio de nove escolas públicas e sete escolas privadas do Estado do Rio Grande do Sul.

Instrumento e Procedimentos

O instrumento estava composto por 122 questões, detalhadas abaixo:

1) *Questões sociodemográficas e de contexto*: Incluíam 31 perguntas de múltipla escolha sobre as características do adolescente, de sua família e sobre o relacionamento entre pais e filhos. Perguntas sobre contexto do jovem versavam sobre os meios de transporte utilizados, a percepção dele sobre a violência de sua cidade e bairro, experiência de trabalho ou de atividades extracurriculares.

2) *Valores de socialização*: Os adolescentes deveriam relatar, de forma descritiva, palavras ou frases que seus pais julgavam ser importantes para sua criação. Cada sujeito relatou em média 5,4 palavras/frases. Os valores reportados foram organizados e categorizados utilizando a técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2004). Foram encontradas 16 categorias. Para cada uma dessas categorias criou-se uma variável artificial (*dummy variable*) no banco de dados e todos os valores foram recategorizados. Para cada um dos valores de cada participante, inseriu-se a resposta “sim” (1) caso um valor daquela categoria específica tivesse sido citado ou “não” (0), quando o valor específico não aparecesse. Dessa forma, pode-se observar a soma da pontuação de cada participante em cada categoria. A soma total de cada valor foi utilizada nas análises de diferenças de médias e correlação com outras variáveis do estudo.

3) *Escala de Estilos Parentais*: busca avaliar os estilos parentais percebidos pelos adolescentes. Originalmente construída por Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch (1991), foi traduzida e adaptada no Brasil por Costa, Teixeira e Gomes (2000). A versão mais recentemente traduzida e adaptada ao português é a de Teixeira, Bardagi e Gomes (2004), que foi utilizada nesse estudo. Essa escala é um instrumento de autorelato, composto por 24 itens, divididos em duas subescalas (12 itens referem-se à responsividade e 12 itens à exigência). As respostas foram dadas separadamente para pai e mãe, numa escala tipo *Likert* de cinco pontos. Tradicionalmente os escores totais obtidos através da escala são utilizados para classificar os pais de acordo com os estilos parentais descritos por Maccoby e Martin (1983), a saber: *Autorizante, Negligente, Autoritário e Indulgente*. A determinação se um escore é considerado alto ou baixo é feita através da mediana da amostra.

Apesar disso, as recentes críticas a respeito da abrangência do conceito de estilos parentais tem se mostrado válidas. Portanto, buscando tornar tais medidas

menos arbitrárias, decidiu-se por utilizá-las de forma contínua, separando-as apenas por dimensões de responsividade e exigência. Os índices de confiabilidade da escala encontrados nesse estudo foram: Dimensão Responsividade: $\alpha = 0,94$ e $0,92$ e Dimensão Exigência: $\alpha = 0,88$ e $0,82$ dos pais e mães, respectivamente. A confiabilidade da escala completa foi de $\alpha = 0,93$ e $0,89$ dos pais e mães, respectivamente.

4) *Questionário de Autonomia*: construído originalmente por Noon, Dekovic e Meuss (1999/2001) foi traduzido e adaptado por Barbosa e Wagner, (manuscrito enviado para publicação). Tem por objetivo avaliar as diferentes dimensões da autonomia, segundo a percepção dos adolescentes. É composto por quatro subdimensões, a saber: Autonomia Funcional: 5 itens com $\alpha = 0,59$; Autonomia de Iniciativa: 2 itens com $\alpha = 0,66$; Autonomia Emocional: 4 itens com $\alpha = 0,64$ e Autonomia Atitudinal: 3 itens com $\alpha = 0,68$. Os itens são respondidos numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (1=discordo completamente; 5=concordo completamente). Foram estimados os escores totais da amostra no Questionário. Em seguida, os participantes foram divididos de acordo com a média com o objetivo de classificar os participantes quanto ao nível de autonomia em Menos Autonomia e Mais Autonomia.

5) *Escala de parentalidade e o Self Autônomo-relacional*: a escala de Parentalidade e o Self autônomo-relacional (Kagitiçibasi, 2005) têm por objetivo mensurar a compatibilidade da autonomia e do relacionamento parental. É composta por seis subescalas. No presente estudo foram traduzidas para o português brasileiro três subescalas por se referirem à autonomia no relacionamento familiar: Escala do self autônomo na família (9 itens); Escala do self relacional da família (8 itens); Escala do self autônomo-relacional na família (4 itens). Nessa amostra os índices de confiabilidade encontrados foram: Escala do self autônomo na família ($\alpha = 0,65$); Escala do self relacional na família ($\alpha = 0,86$); Escala do self autônomo-relacional na família ($\alpha = 0,81$). As respostas eram dadas numa escala tipo *Likert* de cinco pontos, que variavam de 1 (discordo completamente) a 5 (concordo completamente). As médias de cada subescala foram utilizadas nas análises.

6) *Questionário de legitimidade da autoridade parental*: o questionário tem o objetivo de medir as crenças dos adolescentes sobre a legitimidade da

autoridade parental em diferentes temáticas (Cumsille et al., 2009; Smetana, 1988). Compõem-se de vinte itens, representativos dos temas de maior conflito pais-adolescentes, segundo a literatura da área. Os itens dividiram-se entre os domínios: Convencional: 4 itens; Prudencial: 4 itens; Pessoal: 5 itens; Moral: 2 itens e Multidomínio: 5 itens. Sobre cada um desses itens os adolescentes deveriam responder a três perguntas: “Seus pais têm regras ou expectativas sobre esse assunto?” (sim ou não); “Você acredita que seus pais têm o direito de construir regras ou ter expectativas sobre esse assunto?” (sim ou não); “Com que frequência você se sente obrigado a obedecer às regras ou expectativas sobre esse assunto?” (escala tipo *Likert* de quatro pontos, de 1: nunca até 4: sempre). Para cada uma das perguntas, foi estimada a soma das respostas por domínio.

Procedimentos de coleta

A coleta de dados foi realizada em escolas públicas e privadas do Estado do RS. Após a autorização da direção, os alunos receberam um Termo de Consentimento Lido e Esclarecido (TCLE) que deveria ser assinado pelos pais, caso o aluno desejasse participar da pesquisa. As aplicações foram coletivas e duraram de 20 a 40 minutos. Todos os procedimentos de coleta e o TCLE se adequam as resoluções 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia e 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização da amostra

A amostra estava composta por meninas (63,8%) e meninos (36,2%), moradores da região metropolitana de Porto Alegre (77% da amostra). Pouco mais de 80% tinha contato diário com o pai e com a mãe, apesar não ser a totalidade (71,9%) que coabitava com o pai e com a mãe. Mais de 80% dos participantes tinham ao menos um irmão (ã). Quase metade dos participantes eram alunos de escolas da rede pública (47,5%). Por se tratarem de grupos de contexto distinto, e pela relevância do contexto para o entendimento do desenvolvimento da autonomia optou-se por relatar os dados de forma comparativa entre esses dois grupos de escolas. Não foram

encontradas diferenças significativas entre os grupos, considerando o sexo dos participantes e a variável *pais terem ou não uma religião*.

O grupo de participantes de escolas públicas é significativamente mais velho do que os de escolas privadas [$M= 16,19$; $dp=1,06$; $t(699)=5,54$; $p<0,001$]. Mais de 70% desses jovens moravam com pai e mãe. A maioria das famílias dos adolescentes desse grupo foi classificada como de classe média e média-baixa³. Quanto a escolaridade, 78,8% das mães 80,7% dos pais dos entrevistados tinham Ensino Fundamental e Médio. A maioria dos participantes desse grupo eram moradores da região metropolitana de Porto Alegre (68,5%), uma porcentagem superior a encontrada no grupo de escola privada [$t(387)=16,05$; $p<0,001$]. É possível que a diferença entre os grupos quanto à cidade de moradia deva-se ao procedimento de coleta e não a características específicas do grupo de escolas públicas.

Os participantes do grupo de escola privada, por sua vez, eram mais jovens ($M=15,76$; $dp=0,97$), de famílias intactas [$t(543)=26,03$; $p<0,001$], com menor número de irmãos [$t(713)=3,42$; $p<0,001$] quando comparados aos de escolas públicas. A maioria das famílias desses jovens podem ser classificadas nas classes média-alta e alta. Sendo que 67,1% das mães e 60,1% dos pais tinham escolaridade de Ensino Superior e Pós-graduação.

Para fins explicativo dos dados, dividiu-se o contexto dos participantes em acadêmico, laboral e comunitário. Com relação ao contexto acadêmico os participantes de escolas públicas reportam passar menos tempo na escola do que os alunos de escolas privadas [$t(714)=7,38$; $p<0,001$]. No grupo de escolas públicas, 51,3% deles afirmaram fazer algum tipo de atividade extracurricular. As principais atividades reportadas foram os cursos técnico-profissionalizantes, cursos de idiomas, esportes e cursos de computação. Com relação ao tipo de transporte utilizado para as atividades obrigatórias e de lazer, os participantes que estudavam em escolas públicas reportaram utilizar mais os transportes públicos do que outras formas de locomoção

³ Segundo o índice de status social de quatro fatores (Hollinghead, 1975), é possível construir uma escala de Status Social a partir da análise de quatro fatores: sexo, formação acadêmica, ocupação e estado civil. Tal escala, segundo os estudos empíricos realizados pelo autor e por outros pesquisadores (Ribas Jr, Seild-de-Moura, Soares, Gomes & Bornstein, 2003), é uma medida adequada do Nível Socioeconômico da amostra avaliada.

(ir a pé, de carro com um amigo ou com os pais).

Os participantes de escolas privadas, por sua vez, afirmam passar mais de cinco horas por dia na escola. Mais participantes desse grupo reportam fazer atividades extracurriculares (78,6%, [t(711)=8,03; p<0,001]) do que os participantes de escolas públicas. As principais atividades extracurriculares foram a academia/esportes, cursos de idiomas e curso pré-vestibular. O principal meio de transporte utilizado por esse grupo para atividades obrigatórias e de lazer é o carro dos pais.

Com relação ao contexto laboral, a maioria dos adolescentes do grupo de escolas públicas já havia trabalhado (18%, [t(130)=13,91; p<0,001]) ou ainda trabalhava (32%, [t(228)=10,96; p<0,001]) no momento da realização da pesquisa. Dos participantes que trabalhavam ou haviam trabalhado, 72,3% dos participantes de escolas públicas utilizava seus salários para uso pessoal, e não ajudavam a família com esse dinheiro. Já a maioria dos participantes de escolas privadas nunca havia trabalhado (58%, [t(351)=23,75; p<0,001]). Entre aqueles que trabalhavam ou já haviam trabalhado, 91% desse grupo utilizavam seu salário apenas para uso pessoal [t(148)=2,79; p<0,05].

Finalmente, com relação ao contexto residencial, foi perguntado aos participantes a respeito da sua percepção sobre a segurança de sua cidade/bairro, e também sobre as experiências de violência (como assaltos, roubos, etc.) vivenciadas por eles ou por pessoas conhecidas. Apesar de grande parte dos participantes já ter vivenciado algum episódio de violência (46%), ou conhecerem alguém quem já vivenciou violência nos locais que frequentam (45,3%), os jovens dos dois grupos de escolas percebem seu bairro e cidade seguro, pelo menos em alguns horários. Não houve diferença significativa entre os grupos de escolas com relação à experiência de vivenciar episódios de violência [t(715)=0,51; p=0,61].

Valores de socialização

O total de 3896 citações (frases ou palavras) que refletiam valores que fossem importantes para os pais dos participantes, foi agrupado em 16 categorias. As descrições de cada categoria podem ser observadas na Tabela 1:

Tabela 1: Descrição e porcentagem de resposta das categorias de valores

Categoria	Inclui frases ou palavras como:	% de respostas
Estudo	Estudar, terminar os estudos, ter boas notas, fazer aulas de inglês, fazer faculdade, ser boa aluna, aprender, fazer os temas escolares.	14,2%
Respeito	Respeito, respeitar as pessoas, tratar as pessoas sem discriminação, não ofender as pessoas, respeitar a opinião dos outros.	8,8%
Ser responsável	Responsável, responsabilidade, ser responsável por minhas atitudes.	8,2%
Boa Educação	Bem educada, ser educado, boas maneiras	5,5%
Feliz	Feliz, felicidade, alegre, alegria	5,2%
Pensar antes de agir	Pense antes de agir, não aja por impulso, planeje, não faça para se arrepender, pense nas consequências, tenha consciência das escolhas	5,2%
Honesto	Honesto, honestidade	4,7%
Amor	Amor, amoroso, me sentir amada, carinho, simpática, gentil, afeto, afetuoso.	4,6%
Fazer o bem	Fazer o bem para as pessoas, ser solidário, ser bondoso, não pensar só em mim, ser uma pessoa de bem, ter boas atitudes	4,2%
Não fazer coisas erradas	Agir corretamente, fazer o certo, não cometer nenhum crime, não me meter em confusão, não me envolver em brigas, não roubar, não usar drogas, não aprontar	4,2%
Autonomia	Autonomia, saber me virar sozinho, tomar minhas próprias decisões, ser independente, não depender dos outros, saber o que eu quero	3,9%
Dedicação	Ser dedicada, me esforçar, ter força de vontade, empenho, tente ser o melhor	3,9%
Família	Família, pensar na família, cuidar dos meus pais, confiar neles, amar meus pais, não brigar com os irmãos, ficar perto da família, ser um bom filho	3,7%
Obediência	Obedecer, fazer o que eles querem, seguir as regras, me comportar, fazer minhas obrigações.	3,2%
Ser alguém no futuro	Seja alguém, seja bem sucedido, tenha um bom futuro, se preocupe com o futuro	3,1%

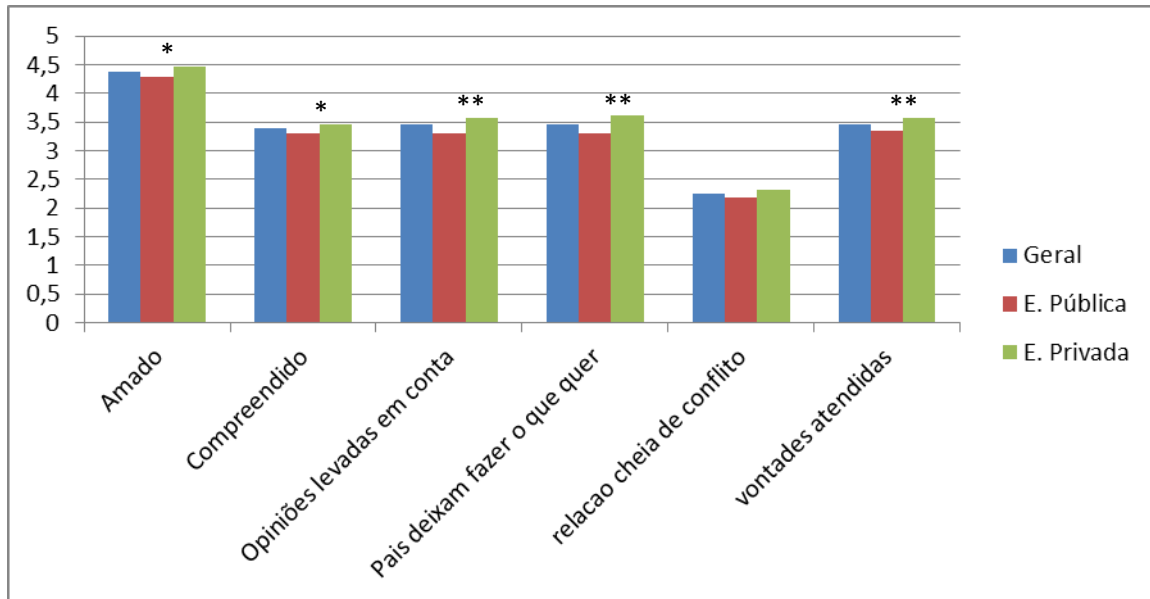
Outros	Palavras ou frases que não se adequaram as categorias anteriores, nem se agruparam em novas categorias	17,4%
Total		100%

Participantes do grupo de escolas públicas e privadas relatam valores parecidos. Os únicos valores que apresentaram índices significativamente diferentes entre os grupos de escolas públicas e particulares foram os valores “dedicação” e “família”. A porcentagem de participantes de escolas públicas que incluíram frases e palavras que se adequaram a categoria “dedicação” totalizaram 14,1%, enquanto os dos alunos de escolas privadas totalizaram 25,2% [$t(705)=3,97$; $p<0,001$]. Já a porcentagem de participantes de escolas públicas que referiram respostas do valor “família” foi de 16,5%, enquanto os de escolas privadas totalizou 22% [$t(705)=2,10$; $p<0,05$].

Relacionamento com os pais

De forma geral o relacionamento entre os adolescentes participantes e seus pais ou responsáveis é favorável. As respostas das perguntas sobre o relacionamento parental indicam que quase sempre os sujeitos se sentem amados pelos pais, compreendidos e têm as opiniões levadas em conta, guardadas as diferenças entre os grupos. Também afirmam que quase sempre os pais deixam fazer as coisas que eles querem e que tem suas vontades atendidas. Os escores de conflito com os pais são relativamente baixos e foi a única questão dessa temática que não apresentou diferenças significativas entre os grupos de escolas [$t(714)=1,76$; $p<0,08$]. As diferenças entre os participantes de escolas públicas e privadas estão descritas no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Questões sobre relacionamento parental: diferenças entre grupos de escolas



Diferenças significativas entre grupos de escolas * $p < 0,05$ e ** $p < 0,001$.

Os participantes de escolas privadas apresentam médias mais altas do que os de escolas públicas nas questões sobre a frequência que se sentem amados [$t(714)=12,01$; $p < 0,05$], se sentem compreendidos [$t(714)=2,34$; $p < 0,05$] e tem suas opiniões levadas em conta [$t(714)=3,47$; $p < 0,001$]. Eles também reportam médias mais altas nas questões sobre a frequência com que os pais os deixam fazer as coisas que querem [$t(714)=4,04$; $p < 0,001$] e tem suas vontades atendidas [$t(714)=3,76$; $p < 0,001$].

Na escala de estilos parentais os índices mais altos foram observados sobre as mães, que apresentaram médias de 4,17 ($dp=0,81$) e 4,07 ($dp=0,84$) para as dimensões de exigência e responsividade, respectivamente. As médias de exigência e responsividade dos pais foram 3,55 ($dp=0,85$) e 3,65 ($dp=1,00$) respectivamente. Foram encontradas diferenças significativas entre as escolas apenas na dimensão de Exigência da mãe, com maiores médias entre os alunos de escolas públicas [$t(714)=2,77$; $p < 0,05$] e da dimensão de responsividade dos pais, com maiores médias nos participantes de escolas privadas [$t(714)=2,56$; $p < 0,05$].

Com relação à legitimidade da autoridade parental os participantes foram questionados sobre a existência de regras, sobre a legitimidade dos pais de fazerem tais regras e da frequência de obediência às regras nos diferentes domínios. As respostas às três perguntas se comportam de forma semelhante. Os jovens acreditam

que as questões ligadas ao domínio convencional, moral e prudencial são legítimas de serem legisladas pelos pais. São esses os domínios que os adolescentes mais reportam haver regras, que atribuem maior poder aos pais para fazer regras e que eles reportam que obedeceriam com maior frequência, mesmo que não concordassem com as regras.

Assim como em pesquisas com jovens estadunidenses (Smetana, Crean, & Campinone-Barr, 2005), o domínio pessoal é visto como de alçada do adolescente, segundo as repostas dos participantes. A maioria dos jovens relata não existir regras para as questões que avaliam esse domínio. Da mesma forma, afirmam que os pais não têm direito de fazer regras nessa área e que não obedeceriam as regras impostas nessas temáticas. A questão prudencial 8.1 (“Sobre quando ter sua primeira relação sexual”) foi a exceção desse domínio, e seu padrão de resposta se assemelha ao domínio pessoal. A maioria dos participantes (53%) afirma não haver regra, 41% concordam que os pais podem fazer regras sobre esse assunto, e 40% afirmam que obedeceriam com frequência as regras dos pais sobre essa temática.

Finalmente, o domínio Multi foi o de maior variação nas respostas, com 40% a 73% dos participantes respondendo “sim, existe regra” e de 42% a 82% dos participantes afirmando que os pais teriam direito de construir regras sobre essas temáticas. Na questão sobre a frequência de obediência, as respostas nesse domínio ficaram equiparadas entre “nunca” obedecer (37%) e a soma de “sempre” e “quase sempre” obedecer (39%).

Todos os domínios apresentaram correlações negativas entre as questões de legitimidade e a idade, demonstrando que quanto mais velhos os participantes, menos eles afirmavam obedecer as regras parentais. Os únicos domínios que apresentaram diferenças significativas entre os grupos de escolas na pergunta sobre a existência ou não de regras foram o domínio moral e o domínio multi. Nos dois domínios os alunos de escolas privadas apresentam maiores somas do que os alunos de escolas públicas ([$t(714)=2,1$; $p<0,05$] e [$t(714)=2,86$; $p<0,05$] respectivamente). Na questão sobre a legitimidade dos pais em construir regras, foram encontradas diferenças significativas entre os grupos de escolas nos domínios pessoal e multi. A soma de respostas “sim,

podem fazer regra” é maior entre os alunos de escolas particulares nos dois domínios ([$t(714)=2,35$; $p<0,05$] e [$t(714)=4,46$; $p<0,001$] respectivamente). O domínio multi também foi o único que apresentou diferenças significativas entre os grupos de escolas para a questão de obediência as regras. Os participantes de escolas públicas apresentam médias mais altas – e conseqüentemente mais obediência às regras parentais nas questões multidomínio – do que os alunos de escolas privadas [$t(714)=2,20$; $p<0,05$].

De forma geral a legitimidade atribuída aos pais está ligada a percepção da frequência que eles reportam obedecer às regras. Isso significa que os jovens apenas afirmam obedecer as regras em temáticas que eles concordam que os pais teriam legitimidade para legislar. Esse resultado corrobora os encontrados em pesquisas com adolescentes chilenos (Darling, Cumsille, & Martínez, 2008). Outro fato interessante é que, quando cada domínio é analisado, o número de participantes que afirma que os pais têm direito de fazer regras é, geralmente, superior aos que afirmam que existem regras na família. Isso significa que os jovens acreditam que os pais tem a autoridade de fazer mais regras do que eles realmente exercem na prática. Caso as regras e expectativas existissem, com exceção das questões ligadas ao domínio pessoal, os adolescentes afirmam que estariam dispostos a obedecer, mesmo que não concordassem com as regras.

Níveis de autonomia

Apesar de todas as diferenças de contexto e de valores observadas até aqui entre os grupos de escolas públicas e privadas, não foram encontradas diferenças significativas entre os níveis de autonomia dos participantes, como se pode observar na tabela abaixo. As maiores médias foram encontradas na dimensão de Autonomia Funcional e Emocional, e as menores na dimensão Atitudinal.

Tabela 2: Médias por tipo de escola nas dimensões de autonomia.

Autonomia	Geral (n=717)	Escola	Escola	Testes t
		Pública (n=341)	Privada (n=376)	
Autonomia Funcional	3,67 (0,68)	3,68 (0,72)	3,65 (0,64)	t(714)=0,50; p=0,62
Autonomia Iniciativa	3,50 (1,06)	3,50 (1,06)	3,50 (1,06)	t(714)=0,06; p=0,96
Autonomia Emocional	3,58 (0,81)	3,54 (0,83)	3,63 (0,79)	t(714)=1,46; p=0,15
Autonomia Atitudinal	2,86 (1,01)	2,92 (1,04)	2,80 (1,00)	t(714)=1,61; p=0,11
Autonomia Geral	3,44 (0,58)	3,45 (0,60)	3,44 (0,57)	t(714)=0,22; p=0,83

Respostas poderiam variar de 1 (discordo completamente) a 5 (concordo completamente).

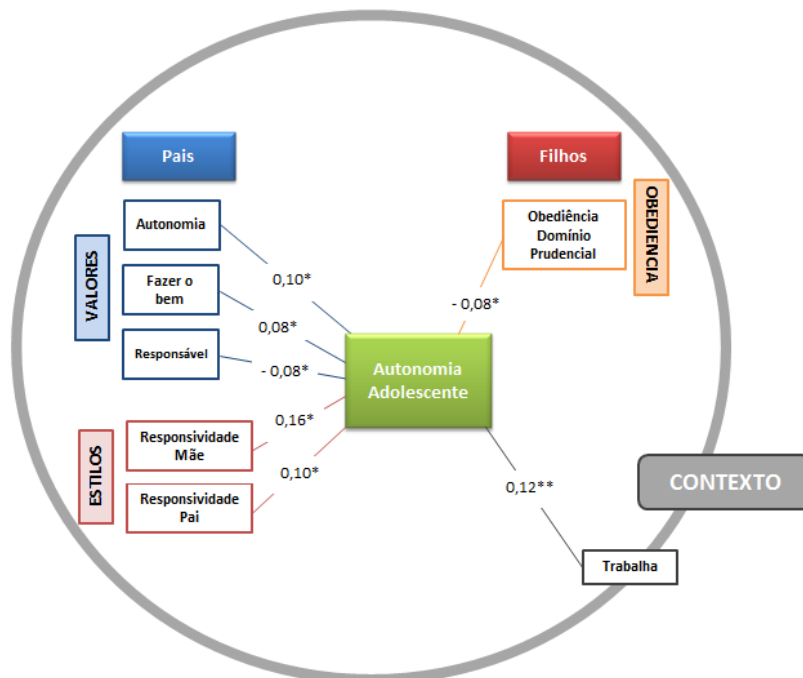
Com relação a outras variáveis incluídas no estudo, algumas diferenças de médias foram encontradas quando analisadas em relação aos níveis de autonomia. Os participantes mais velhos apresentam maiores índices de autonomia quando comparados com os mais novos [$F(697, 4)=7,24$; $p<0,001$]. Os participantes que nunca haviam trabalhado apresentavam menores médias de autonomia do que os participantes que trabalhavam no momento da coleta de dados [$F(709,2)=7,01$; $p<0,001$]. Os participantes que reportam se sentirem mais compreendidos pelos pais [$F(712,4)=4,42$; $p<0,001$], que tem suas opiniões mais levadas em conta [$F(712,4)=4,17$; $p<0,001$] e que tem menos conflitos com eles [$F(712,4)=3,55$; $p<0,001$] também apresentam maiores níveis de autonomia. Não foram encontradas diferenças de autonomia entre sexo, número de irmãos, cidade onde mora, escolaridade dos pais, nível socioeconômico, se tem ou não religião, se faz ou não atividade extracurricular, tipos de transporte utilizado para atividades obrigatórias ou de lazer e a percepção de violência do bairro ou cidade.

Outra característica interessante dos dados é que, assim como em amostras internacionais (Kagitçibasi, Baydar, & Cemalcilar, 2006; Raeff, 2004), o desenvolvimento da autonomia parece acontecer num contexto de proximidade com os pais. Os escores encontrados na escala de parentalidade e o Self Autônomo-relacional (Kagitçibasi, 2005) são acima da média da escala, especialmente nas dimensões relacionais. Isso significa que os jovens que tem um relacionamento próximo com a família e se sentem considerados em suas opiniões sentem-se

independentes para tomar suas decisões sem serem dominados pelos desejos e expectativas parentais. Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos nos resultados dessa escala.

Quando as correlações entre as variáveis elencadas nesse estudo e a autonomia adolescente são analisadas, percebem-se resultados pouco robustos. Tal fato corrobora a percepção de que a autonomia é um construto que sofre influências múltiplas e difíceis de mapear. Ainda assim, as correlações se sustentam mesmo quando a análise é controlada por sexo, idade, NSE e tipo de escola. No gráfico abaixo se observam as variáveis com relações significativas com a autonomia. Assim como no modelo proposto anteriormente (Figura 1), as variáveis estão divididas entre o contexto, as que se referem à percepção dos adolescentes sobre os pais (valores e estilos parentais) e sobre sua percepção sobre suas próprias características (legitimidade e obediência).

Figura 2: variáveis com relação significativa com a autonomia adolescente.



As análises de correlação de Pearson foram parciais, controladas por sexo, idade, Nível Socioeconômico e tipo de escola. As correlações são significativas * $p < 0,05$ e ** $p < 0,001$.

No que se refere aos pais, o relacionamento parental, expresso nas dimensões de responsividade do pai e da mãe, aparece positivamente relacionado à autonomia. A

responsividade refere-se à capacidade parental de estar atento às necessidades dos filhos. Geralmente se expressa através da comunicação e da afetividade. Os valores “Autonomia”, “Fazer o bem” e “Responsabilidade” aparecem relacionados significativamente com a autonomia. Pode-se inferir que, a importância dos valores de “autonomia” e “fazer o bem” representem o entendimento da autonomia como uma habilidade que pode se desenvolver a partir de tais valores, e não como a completa independência do outro. A correlação negativa do valor “responsabilidade” talvez se dê, pois, na interpretação dos participantes, esse valor esteja ligado à obediência às regras e as expectativas parentais (e da sociedade) e por isso, nem sempre ligadas à autonomia ou livre escolha.

No que se refere às características sociodemográficas e ao contexto, apenas a experiência de trabalho dos adolescentes se correlacionaram significativamente com a autonomia. Participantes que trabalhavam no momento da coleta de dados apresentaram maiores índices de autonomia.

No que se referem às variáveis sobre os próprios adolescentes foram analisadas as questões de legitimidade, obediência e autonomia na relação com a família. As questões sobre a legitimidade da autoridade parental (“existe regras” e “tem direito de fazer regras?”) não apresentaram relação significativa com a autonomia adolescente. Com relação a obediência à autoridade parental apenas o domínio prudencial (que diz respeito a segurança dos jovens) aparece como negativamente correlacionado a autonomia. Acredita-se que essa correlação negativa e a falta de correlação dos outros domínios da legitimidade com a autonomia se dê pela diferença na organização e análise dos dados da presente pesquisa.

Nas pesquisas americanas e chilenas que utilizam o conceito da legitimidade da autoridade parental, os pesquisadores consideram a construção de regras em família e a própria legitimidade uma medida de autonomia comportamental. Segundo essa percepção, quanto maior o nível de autonomia, menor a obediência e a legitimidade atribuída aos pais, especialmente nos domínios pessoal e multi (Smetana, Crean, & Campione-Barr, 2005). Usando esse critério, podemos afirmar que alguns dos resultados encontrados nessa amostra gaúcha são semelhantes aos das pesquisas no

exterior (Darling, Cumsille & Martínez, 2008). Os participantes mais velhos reportam ter mais autonomia (ou seja, menos legitimidade atribuída aos pais) quando comparados aos mais jovens ($p < 0,001$).

Do mesmo modo, os participantes que reportaram maiores índices de responsividade e exigência apresentam correlação positiva com os itens de obediência ($r = 0,13$ e $r = 0,24$ para responsividade e exigência, respectivamente. $p < 0,001$). Ou seja, quanto melhor o relacionamento parental, maior a obediência reportada pelos participantes às regras nos diferentes domínios. Por outro lado, os participantes relatam, na média, uma correlação negativa dos domínios de legitimidade com as médias de exigência do pai e mãe ($r = -0,23$; $p < 0,001$) e também com a média de responsividade das mães ($r = -0,09$; $p < 0,001$). Ou seja, quanto mais exigentes os pais na percepção dos participantes, menos regras ou expectativas parecem ter. Com relação a legitimidade dos pais em fazerem regras nos vários domínios, também encontram-se correlações negativas tanto com as médias de exigência ($r = -0,18$; $p < 0,001$) quanto com as médias de responsividade dos pais ($r = -0,14$; $p < 0,001$). O que significa que quanto mais responsivos e exigentes os pais são, menos os participantes acreditam que eles tenham direito de fazer regras nos diversos domínios.

As três subdimensões da escala de autonomia e relacionamento parental (que não aparecem no gráfico) se associam positivamente a autonomia. A subscala do self autônomo na família foi a que apresentou correlações de $r = 0,17$ ($p < 0,05$), seguida da subscala do self relacional na família, com $r = 0,11$ ($p < 0,001$) e finalmente a subscala do self autônomo-relacional na família, com correlação de $r = 0,10$ ($p < 0,001$). As baixas correlações apontam para a existência de um construto diferente sendo medido, ou seja, a escala de autonomia na família mede a relação com a família na temática da independência e autonomia e não a autonomia em si. Porém, a existência de correlações significativas demonstra mais uma vez a possibilidade de desenvolvimento da autonomia como compatível com o desenvolvimento de um relacionamento próximo e afetuoso com os pais ou figuras de referência, corroborando resultados de pesquisas no exterior (Kagitçibasi, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram mensuradas diversas variáveis de contexto e relacionamento parental a fim de conhecer a relação destas com os níveis de autonomia em uma amostra de adolescentes gaúchos de escolas públicas e privadas. Tal diversidade de dados possibilitou conhecer um pouco da realidade desses jovens e pensar relações entre a autonomia e outras variáveis referentes ao contexto dos sujeitos.

Os dados sociodemográficos permitem afirmar que os dois grupos que compuseram a amostra são diferentes em vários aspectos, mas, ainda muito semelhante em outros. Os grupos se diferenciam quanto aos locais de moradia, escola, nível socioeconômico, escolaridade dos pais, meios de transporte que utilizam, experiência de trabalho, entre outros. Por outro lado, os dois grupos frequentam a escola, fazem atividades extracurriculares (mesmo que sejam atividades diferentes), e tem níveis médio-altos nas variáveis que mensuraram o relacionamento parental.

Apesar de diverso, esse grupo de participantes é enviesado pela coleta por conveniência e de participação voluntária. Isso significa que os adolescentes participantes são, necessariamente, jovens que tem uma frequência mínima na escola, que tem algum suporte e relação com os pais (pois conseguiram autorizações por escrito para participação na pesquisa) e que relatam índices favoráveis de relacionamento familiar. Sendo assim, pode-se pensar que, mesmo que os sujeitos vivenciem contextos diferentes, eles têm uma equivalência no que se refere a estrutura de funcionamento familiar e escolar. Portanto, entende-se que essa estrutura é suficiente para que a construção de habilidades como a autonomia se dê de forma satisfatória. É importante afirmar que a presente pesquisa não traz medidas que possam avaliar a qualidade dessa estrutura familiar e escolar, como o bem estar, o desempenho acadêmico ou psicológico dos participantes. Porém, baseados em extensa literatura na área (Ferguson, Kasser, & Jahng, 2011, Willemen, Schuengel, & Koot, 2010, Smetana, Campione-Barr, & Daddis, 2004), pode-se aventar que níveis médio-altos de autonomia para uma amostra de adolescentes possam estar associados a outros indicadores de um desenvolvimento saudável.

As análises de correlação de Pearson também apontam para conclusões semelhantes. A relação demonstrada pela literatura da área entre os valores de socialização, os estilos parentais e a legitimidade da autoridade parental com a autonomia (Darling, Cumsille, & Martinez, 2008, Martínez & García, 2008) de fato são encontradas nessa amostra também. Ressalta-se, especialmente, a associação entre o valor “Autonomia” com as médias obtidas na escala de autonomia. Tal associação pode apontar a relação, discutida teoricamente (Rodrigo & Palacios, 2003), entre os valores de socialização e as práticas parentais, levando conseqüentemente ao desenvolvimento da autonomia. Análises de mediação posteriores poderão responder a hipótese de que a relação entre os valores e autonomia seja (ou não) mediada pelas práticas e estilos parentais.

De forma geral, ainda que não se tenha encontrado correlações altas entre as variáveis estudadas, elas corroboram os resultados encontrados em diversas pesquisas (Darling, Cumsille, & Martinez, 2008, Jamabo & Jamabo, 2010, Liu & Yeh, 2011,) afirmando a associação entre uma relação parental favorável (bons níveis de comunicação, afeto, existência de regras) e o desenvolvimento da autonomia.

Tais resultados nos levam a refletir sobre como o desenvolvimento da autonomia se dá de forma multicausal e influenciado por diversos fatores. Mesmo diante de uma amostra com inúmeras diferenças, os jovens participantes tem conseguido desenvolver índices bastante similares dessa habilidade. Isso revela que apesar de ser um construto multi-influenciado, a família parece ter o maior poder explicativo na definição da condição da autonomia. Na verdade, pode-se pensar que a capacidade de autonomia se dê como consequência desse relacionamento próximo e afetivo com os pais. Ou seja, a partir de um relacionamento parental sólido baseado em afeto e confiança, o adolescente desenvolve as habilidades necessárias para explorar espaços de autonomia e independência. A correlação positiva entre as experiências de trabalho e os níveis de autonomia talvez seja um desses exemplos. Será a autonomia uma habilidade influenciada positivamente pela experiência laboral (e por isso conseqüente) ou uma capacidade que promove a busca e a conquista do trabalho (sendo então, antecedente)?

Um dado interessante é que, apesar das correlações positivas encontradas entre os estilos parentais e a obediência (ou seja, maiores médias em Exigência e Responsividade se associam com maiores médias de obediência às regras), outras medidas de legitimidade, como a existência ou não de regras e se os pais têm ou não direito de construir regras, se correlacionam negativamente com as médias de responsividade e exigência. Isso significa que quanto mais exigência e responsividade, menos os participantes reportam existirem regras sobre os diversos temas. Da mesma forma, menos os adolescentes acreditam ser direito dos pais construir tais regras. Essa associação negativa talvez se explique pela forma como o relacionamento parental é construído.

Quando o relacionamento parental é favorável, como os experimentados pelos participantes nessa amostra, a obediência às regras parentais é prevista como tarefa dos filhos numa relação hierárquica. Obedecer às expectativas parentais é parte do processo de manutenção de uma relação positiva. Por outro lado, o processo de autonomia encontra espaços nas variações entre domínios (menos obediência nos domínios pessoal e multi) e na afirmação da não legitimidade dos pais em fazer as regras. Sendo assim, pode-se interpretar que a correlação negativa com as dimensões dos estilos parentais seja o lugar de afirmação da autonomia adolescente e da não conformidade a todas as expectativas parentais.

As correlações entre as medidas de autonomia na família e autonomia refletem um dado importante para a discussão de como se dá o desenvolvimento dessa capacidade. Corroborando os resultados encontrados por Kagitçibasi (2005) e Raeff (2004) em amostras no exterior, os dados encontrados nessa amostra gaúcha também refletem a possibilidade do desenvolvimento da autonomia num contexto de proximidade emocional dos pais e da família. A autonomia, portanto, não parece ser incompatível com a importância das expectativas e opiniões dos pais na vida dos filhos adolescentes. Apesar de afirmarem a importância desse relacionamento, os participantes também reportam se sentir autônomos. Essa mesma ligação pode ser percebida quando refletimos sobre a presença do valor “autonomia” se dar ao mesmo tempo da preocupação e valorização do outro, expressa no valor “fazer o bem”.

Algumas limitações desse estudo, entretanto, devem ser apontadas. Como já discutido anteriormente, a utilização de uma amostra de conveniência traz consigo vieses que devem ser discutidos. A amostra desse estudo não retrata a grande variedade de contextos e realidades da adolescência gaúcha ou brasileira. Não foram contemplados adolescentes em situações de risco familiar ou acadêmico. Assim como não participaram jovens evadidos do sistema educacional tradicional, adolescentes alunos de programas educacionais para jovens adultos, ou ainda, que vivenciem situações muito negativas de relacionamento familiar. O convite para a participação da pesquisa deixava claro se tratar de uma investigação sobre o relacionamento parental. Acredita-se que a partir desse *rapport* jovens com dificuldades graves em casa não teriam aceitado participar. Sendo assim, esse estudo não tem a pretensão de generalização dos resultados encontrados para além do perfil da amostra pesquisada.

Outro ponto de importante reflexão é a dificuldade de mensuração de um fenômeno complexo como o da autonomia. A variedade de dimensões e perspectivas que buscam compreender a autonomia adolescente apenas demonstra ser esse um construto influenciado por inúmeras variáveis desenvolvimentais, contextuais e relacionais. Essa complexidade reverbera na dificuldade de construção de instrumentos que sejam ao mesmo tempo globais – ou seja, que analisem a autonomia como um fenômeno multidimensional – e ao mesmo tempo consistente estatisticamente. Os problemas de consistência interna encontrados no Questionário de Autonomia e já discutido em outro trabalho (Barbosa e Wagner – artigo escala autonomia) podem ter dificultado a obtenção de correlações mais fortes entre as variáveis elencadas e a autonomia.

Finalmente, pode-se refletir que, talvez o desenvolvimento da autonomia dos adolescentes não deva ser o objetivo dos esforços desenvolvimentais das famílias e escolas. Pelo menos não a visão de autonomia que parece estar difundida nesses espaços. Ter o foco apenas na autonomia enquanto capacidade de “se virar sozinho” tem buscado o desenvolvimento de uma independência que não vem aliada às consequências dessa autonomia, como a responsabilidade e a clareza de objetivos futuros. A associação negativa da autonomia com o valor da responsabilidade pelos adolescentes (ou até mesmo de seus pais, afinal os valores reportados pelos jovens

eram, a priori, de seus pais) e as baixas médias no domínio atitudinal (quando comparadas com a média geral de autonomia e com as médias nos outros domínios de autonomia - Barbosa e Wagner, manuscrito em construção) talvez possa corroborar essa hipótese. Os jovens se sentem relativamente autônomos, mas essa autonomia geral não é acompanhada com a mesma força pela responsabilidade e pela clareza de planos.

Investir então no relacionamento parental como um todo, considerando a comunicação, as fronteiras e a nitidez na definição das hierarquias como foco de intervenção, possa levar ao desenvolvimento da autonomia como uma consequência do desenvolvimento geral e saudável dos jovens. Investir em valores de socialização que enfatizem a autonomia, mas também a relação com o próximo; em práticas parentais calcadas na comunicação, no afeto, no suporte para autonomia, mas também na clareza de expectativas e na vivência saudável das regras e da hierarquia parental; ou ainda na valorização da importância de construir junto com os jovens, regras que os orientem certamente poderão levar a resultados mais positivos do desenvolvimento global.

Não se quer com isso afirmar, porém, que não existam práticas parentais mais adequadas ao desenvolvimento da autonomia. Pesquisas já tem apontado a importância do suporte para autonomia como prática parental relevante para o desenvolvimento geral (Teixeira, Oliveira, & Wottrich, 2006). Assim como grande parte das habilidades conquistadas durante o ciclo vital, a autonomia também se desenvolve através da experiência e da experimentação. Ocasões onde a criança (e depois o adolescente) possa vivenciar a autonomia são indispensáveis para a construção gradativa – e, portanto adequada a cada momento do ciclo vital – dessa habilidade (Wray-Lake, Crouter, & McHale, 2010). Sendo a autonomia uma habilidade de desenvolvimento contínuo e inacabado, espaços de liberdade e independência proporcionais à idade também são importantes para o desenvolvimento dessa característica, especialmente quando associados com experiências de responsabilidade.

Por fim, pode-se pensar que os dados sobre a disponibilidade dos filhos em obedecer às regras parentais (mesmo quando não afirmam claramente a legitimidade da autoridade dos pais em construí-las) aponte para reflexões acerca da importância da hierarquia na família. A necessidade da co-construção de regras que orientem crianças e jovens durante seu desenvolvimento já foi demonstrada (Barbosa & Wagner, manuscrito em construção), e mais uma vez se apresenta na presente pesquisa. Reafirmar a importância dos pais assumirem seu papel de autoridade na relação familiar e buscarem o equilíbrio entre espaços de autonomia e regras e expectativas claras se mostra, mais uma vez, um caminho favorável para o bom desenvolvimento dos adolescentes.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, P. V. & Wagner, A. (no prelo). A autonomia na adolescência: revisando conceitos, modelos e variáveis. *Estudos em Psicologia (Natal)*.
- Barbosa, P. V. & Wagner, A. (manuscrito enviado para publicação). A construção e o reconhecimento das regras familiares: a perspectiva dos adolescentes.
- Barbosa, P. V. & Wagner, A. (manuscrito em construção). Evidências de validação do Questionário de Autonomia numa amostra de adolescentes gaúchos.
- Bardin, L. (2004) Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In International Encyclopedia of Education. Vol. 3, Ed. 2. Oxford: Elsevier.
- Conselho Federal de Psicologia (2000). Resolução CFP Nº 016/2000, Ementa que dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. De 20 de Dezembro de 2000.
- Conselho Nacional em Saúde (2012). Resolução nº 466, que dispõe sobre a realização de pesquisas e testes com seres humanos. De 12 de dezembro de 2012.

- Cumsille, P., Darling, N., Flaherty, B.P., & Martínez, M.L. (2009). Heterogeneity and change in the patterning of adolescents' perceptions of legitimacy of parental authority: A latent transition model. *Child Development, 80*(2), 418-432.
- Daddis, C. (2011). Desire for increased autonomy and adolescents' perceptions of peer autonomy: "Everyone else can; why can't I?" *Child Development, 82*(4), 1310-1326.
- Darling, N., Cumsille, P., & Martinez, M. L. (2008). Individual differences in adolescent's beliefs about the legitimacy of parental authority and their own obligation to obey: a longitudinal investigation. *Child development, 79*(4), 1103-1118.
- Ferguson, Y. L., Kasser, T., & Jahng, S. (2011). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence, 21*(3), 649 – 661.
- Graça, J., Calheiros, M. M., & Martins, A. (2010). Adaptação do Questionário de Autonomia nos Adolescentes (QAA) para a língua portuguesa. *Laboratório de Psicologia, 8*(2), 237-250.
- Hollingshead, A. B. (1975). *The four-factor index of social status*. Unpublished manuscript, Yale University.
- Kagitçibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(4), 403-422.
- Kagitçibasi, C., Baydar, N., & Cemalcilar, Z. (2006). Autonomy and relatedness scales. (progress report), Istanbul, Koç University.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.
- Lee, G., Beckert, T. E., & Goodrich, T. R. (2010). The relationship between individualistic, collectivistic, and transitional cultural value orientation and adolescent's autonomy and identity status. *Journal of Youth and Adolescence, 39* (8), 882-893.

- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Noon, M. J., Dekovic, M., & Meeus, W. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword? *Journal of adolescence*, *22*, 771-783.
- Noon, M. J., Dekovic, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual Analysis and Measurement of Adolescent Autonomy. *Journal of youth and adolescence*, *30*(5), 577-595.
- Raeff, C. (2004). Within-Culture Complexities: Multifaceted and Interrelated Autonomy and Connectedness Characteristics in Late Adolescent Selves. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *104*, 61-78.
- Ryan, R. M. & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, *60*, 340-356.
- Rote, W. M., & Smetana, J. G. (no prelo). Acceptability of information management strategies: adolescents' and parents' judgments and links with adjustment and relationships. *Journal of Research on Adolescence*.
- Rote, W. M., Smetana, J. G., Campine-Barr, N., Villalobos, M., & Tasapoulos-Chan, M. (2012). Associations between observed mother-adolescent interactions and adolescent information management. *Journal of Research on Adolescence*, *22*(2), 206-214.
- Smetana, J. G. (1988). Adolescents and parents' conceptions of moral and social rules. *Child Development*, *59*, 321-335.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (editors). *Handbook of Moral Development*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Daddis, C. (2004). Longitudinal Development of Family Decision Making: Defining Healthy Behavioral Autonomy for Middle-Class African American Adolescents. *Child Development, 75*(5), 1418 – 1434.
- Smetana, J. G., Crean, H. F., & Campione-Barr, N. (2005). Adolescent's and parent's changing conceptions of parental authority. *New Directions for Child and Adolescent Development, 108*, 31-46.
- Smetana, J. G., & Gettman, D. C. (2006). Autonomy and relatedness with parents and romantic development in African American adolescents. *Developmental Psychology, 42*(6), 1347-1351.
- Teixeira, M. A. P.; Bardagi, M. P. & Gomes, W. B. (2004) Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação psicológica, 3* (1), 1-12.
- Teixeira, M. A. P., Oliveira, A. M., & Wottrich, S. H. (2006). Escalas de Práticas Parentais (EPP): Avaliando dimensões de práticas parentais em relação a adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19*(3), 433-441.
- Wray-Lake, L., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2010). Developmental patterns in decision-making autonomy across middle childhood and adolescence: European American parents' perspectives. *Child Development, 81*(2), 636–651.
- Willemsen, A. M., Schuengel, C., & Koot, H. M. (2010). Observed interactions indicate protective effects of relationships with parents for referred adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 21*(3), 569 – 575.
- Yu, J. J. (2011). Reciprocal associations between connectedness and autonomy among Korean adolescents: Compatible or antithetical? *Journal of Marriage and Family, 73*, 692 – 703.

CAPÍTULO VI

COMO SE DEFINE A AUTONOMIA?

O PERFIL DISCRIMINANTE EM ADOLESCENTES GAÚCHOS

INTRODUÇÃO

É do senso comum a ideia de que a adolescência é uma etapa de turbulência, de rebeldia e de dificuldades de relacionamento entre pais e filhos. Atribuem-se tais comportamentos as mudanças hormonais e as dificuldades psicológicas inerentes ao crescimento. Socialmente, esse período evolutivo é explicado como um momento intermediário entre os cuidados da infância e a maturidade da adultez. “Querem a falta de responsabilidade das crianças, mas também a liberdade da vida adulta”, afirmam os adultos.

Sabe-se que esse momento do ciclo vital não é necessariamente difícil, e muito menos vivido da mesma forma por todos os adolescentes ou famílias. Mas será muito difícil negar que este seja um momento de diversas mudanças. Mudanças no corpo, nas vontades, nos relacionamentos com os pais e com os amigos. Muitas transformações que são relevantes para o desenvolvimento pessoal desses jovens e também para sua relação com a família e a comunidade são experimentadas. Uma dessas mudanças diz respeito à condição de autonomia e, conseqüentemente, aos processos de desenvolvimento inerentes a tal conquista.

Nomeia-se processos, pois é um desenvolvimento que acontece durante toda vida (Anderson, Worthington, Anderson & Jennings, 1994). Desenvolve-se a autonomia desde os primeiros momentos fora da barriga da mãe. A autonomia de controle do próprio corpo, de aprender seus próprios limites e, com o passar do tempo, reconhecer os desejos e expectativas dos outros também. Da mesma forma, desenvolve-se autonomia na fase adulta e na velhice. Mas é na adolescência que essa habilidade aparece como tarefa, como obrigação e expectativa social da transição para vida adulta.

Como tudo no desenvolvimento, o processo de autonomia se dá a partir das descobertas, de tentativa e erro, de sucessos e fracassos. Mas, acima de tudo é um processo relacional. Só se pode ser autônomo em relação a outros. Autonomia de decidir, pensar e agir a partir de um desejo que se percebe como próprio, mesmo que ele seja igual ou diferente aos da família, dos amigos ou da sociedade (Kagitçibasi, 2005; Noom, Dekovic, & Meeus, 2001). Aprender a ser autônomo exige muitas outras habilidades, como a construção de uma identidade, de valores pessoais, de auto estima, de protagonismo e de limites que são muitas vezes difíceis de desenvolver. Mas, como qualquer outra habilidade que se constrói, traz vantagens consigo.

A autonomia possibilita liberdade de ação e de pensamento, traz bem estar e permite trilhar caminhos (pessoais, relacionais, profissionais) que são próprios e por isso recompensadores. Mesmo que a autonomia também venha acompanhada de medos, responsabilidades e riscos. Pesquisas tem demonstrado que a autonomia se associa com uma série de indicadores de um desenvolvimento saudável, como melhor desempenho acadêmico (Smetana, Campione-Barr, & Daddis, 2004), maiores níveis de auto estima (Yeh & Yang, 2006) e bem estar (Lekes, Gingras, Philippe, Koestner, & Fang, 2010), maior legitimidade da autoridade parental e maior obediência às regras parentais (Daddis, 2011; Cumsille, Darling, & Martínez, 2010).

Como uma habilidade relacional, pode-se pensar que a família é a primeira e talvez, mais importante, influenciadora do desenvolvimento da autonomia. Pesquisadores dessa temática demonstram que um relacionamento próximo e afetivo, marcado por comunicação clara, apoio emocional e limites estão associados a maiores níveis de autonomia (Baumrind, Larzelere, & Owens, 2010; Darling, Cumsille, & Martinez, 2008, Martínez & García, 2008). Entretanto, a construção de uma relação com tais características entre pais e filhos não é sempre fácil.

Estudos que tentam mapear o relacionamento parental afirmam que há diversas práticas diárias que acabam por construir um clima parental, uma forma minimamente equilibrada dos pais se relacionarem com seus filhos, denominados estilos parentais (Baumrind, 1966/2005; Maccoby & Martin, 1983, Teixeira, Bardagi e Gomes, 2004). Esses estilos, influenciados pelos valores dos pais (Martínez & García,

2008) são formados por práticas que podem ser agrupadas em duas categorias ou dimensões (Maccoby & Martin, 1983): Responsividade, que diz respeito às práticas ligadas ao apoio emocional, a estar atento as necessidades dos filhos e a comunicação clara; e a Exigência, que se refere as práticas ligadas ao controle, as regras e aos padrões de comportamento (Reppold, Pacheco, & Hutz, 2002). Combinadas, essas dimensões podem construir um relacionamento que ofereça segurança, apoio emocional, suporte para autonomia e também limites e orientações claras para os filhos, assim como pode criar relacionamentos baseados na hierarquia, na distância emocional e na obediência. Dessa forma, é possível afirmar que os estilos parentais podem influenciar o desenvolvimento da autonomia.

Essa relação entre pais e filhos é uma via de mão dupla, retroalimentada tanto pela ação dos pais quanto dos filhos (Maccoby, 2007). Sendo assim, os filhos também são agentes do seu próprio processo de desenvolvimento (Ozella & Aguiar, 2008). Obedecer ou não as orientações parentais, entender como legítimas as regras e expectativas dos pais ou compartilhar com eles as informações sobre sua vida e atividades são tarefas dos filhos, as quais também estão intrincadas no desenvolvimento da autonomia. Pesquisas apontam que há algumas temáticas (ou domínios) sobre as quais os adolescentes atribuem maior legitimidade aos pais, como o domínio convencional (convenções e regras sociais), moral (questões ligadas à justiça e direitos) e prudencial (relativo à saúde e segurança). Por outro lado, os adolescentes percebem questões de escolha pessoal como fora da alçada dos pais. Nesse domínio (ou nas questões Multidomínio, que envolvem também o domínio pessoal), os jovens tendem a exercer maior autonomia, legitimar e obedecer menos à autoridade parental (Smetana, 2006; Smetana, Crean, & Campione-Barr, 2005).

Outras variáveis também têm sido apontadas como relevantes para o desenvolvimento dessa habilidade. As características do indivíduo, como a idade (Daddis, 2011), sexo (Marsh, McFarland, Allen, McElhaney, & Land, 2003) e nível socioeconômico (Allen, Marsh, McFarland, McElhaney, Land, Jodl, & Sheryl, 2002), assim como o contexto em que esse adolescente vive (mais ou menos violento, por exemplo) (McElhaney, & Allen, 2001) são alguns deles.

Mas será que mapeando essas variáveis é possível compreender melhor o desenvolvimento da autonomia? Será possível entender quais dessas variáveis influenciam maiores (e menores) níveis dessa habilidade? Sabe-se que a autonomia é um construto multi dimensional e multi influenciado (Barbosa & Wagner, manuscrito em construção^a; Graça, Calheiros, & Martins, 2010). Talvez por isso seja uma habilidade difícil de mensurar. Incluir todas as variáveis pessoais, familiares e contextuais que influenciam a autonomia num único modelo seria metodologicamente inviável. Por isso, para a presente pesquisa foram selecionadas algumas apontadas na literatura como relevantes para seu desenvolvimento. Objetiva-se assim construir um perfil discriminante dos adolescentes que reportam altos e baixos índices de autonomia, considerando os valores familiares, os estilos educativos, a legitimidade da autoridade parental e o contexto.

MÉTODO

Participantes

Participaram desse estudo 375 adolescentes, sendo 66% do sexo feminino. Os jovens eram alunos de escolas públicas (51%) e privadas (49%) no Rio Grande do Sul, e tinham entre 14 e 18 anos de idade ($M=16,05$; $dp=0,48$). Eles eram moradores da Região Metropolitana de Porto Alegre (78%) e interior do RS (22%). A maioria dos participantes morava com o pai e a mãe (73%) enquanto o restante morava apenas com um dos responsáveis (25%), ou com outras pessoas, como irmãos, avós, tios, etc.; 79% da amostra tinha ao menos um irmão.

Instrumento e Procedimentos

O instrumento estava composto por 122 questões, detalhadas abaixo:

1) *Questões sociodemográficas e de contexto*: Incluíam 31 perguntas de múltipla escolha sobre as características do adolescente, de sua família e sobre o relacionamento entre pais e filhos. Perguntas sobre contexto do jovem versavam sobre os meios de transporte utilizados, a percepção dele sobre a violência de sua cidade e bairro, experiência de trabalho ou de atividades extracurriculares.

2) *Valores de socialização*: Os adolescentes deveriam relatar, de forma

descritiva, palavras ou frases que seus pais julgavam ser importantes para sua criação. Cada sujeito relatou em média 5,4 palavras/frases. Os valores reportados foram organizados e categorizados utilizando a técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2004). Foram encontradas 16 categorias, a saber: Estudo, Respeito, Ser responsável, Boa educação, Feliz, Pensar antes de agir, Honesto, Amor, Fazer o bem, Não fazer coisas erradas, Autonomia, Dedicção, Família, Obediência, Ser alguém no futuro e Outros. Para cada uma dessas categorias criou-se uma variável artificial (*dummy variable*) no banco de dados e todos os valores foram recategorizados. Para cada um dos valores de cada participante, inseriu-se a resposta “sim” (1) caso um valor daquela categoria específica tivesse sido citado ou “não” (0), quando o valor específico não aparecesse. Dessa forma, pode-se observar a soma da pontuação de cada participante em cada categoria. A soma total de cada valor foi utilizada nas análises de diferenças de médias e correlação com outras variáveis do estudo.

3) *Escala de Estilos Parentais*: busca avaliar os estilos parentais percebidos pelos adolescentes. Originalmente construída por Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch (1991), foi traduzida e adaptada no Brasil por Costa, Teixeira e Gomes (2000). A versão mais recentemente traduzida e adaptada ao português é a de Teixeira, Bardagi e Gomes (2004), que foi utilizada nesse estudo. Essa escala é um instrumento de autorelato, composto por 24 itens, divididos em duas subescalas (12 itens referem-se à responsividade e 12 itens à exigência). As respostas foram dadas separadamente para pai e mãe, numa escala tipo *Likert* de cinco pontos. Tradicionalmente os escores totais obtidos através da escala são utilizados para classificar os pais de acordo com os estilos parentais descritos por Maccoby e Martin (1983), a saber: *Autorizante*, *Negligente*, *Autoritário* e *Indulgente*. A determinação se um escore é considerado alto ou baixo é feita através da mediana da amostra.

Apesar disso, as recentes críticas a respeito da abrangência do conceito de estilos parentais tem se mostrado válidas (Teixeira, Oliveira, & Wottrich, 2006). Portanto, buscando tornar tais medidas menos arbitrárias, decidiu-se por utilizá-las de forma contínua, separando-as apenas por dimensões de responsividade e exigência. Os índices de confiabilidade da escala encontrados nesse estudo foram: Dimensão Responsividade: $\alpha = 0,94$ e $0,92$ e Dimensão Exigência: $\alpha = 0,88$ e $0,82$ dos pais e mães,

respectivamente. A confiabilidade da escala completa foi de $\alpha = 0,93$ e $0,89$ dos pais e mães, respectivamente.

4) *Questionário de Autonomia*: construído originalmente por Noon, Dekovic e Meuss (1999/2001) foi traduzido e adaptado por Barbosa e Wagner, (manuscrito em construção^b). Tem por objetivo avaliar as diferentes dimensões da autonomia, segundo a percepção dos adolescentes. É composto por quatro subdimensões, a saber: Autonomia Funcional: 5 itens com $\alpha = 0,59$; Autonomia de Iniciativa: 2 itens com $\alpha = 0,66$; Autonomia Emocional: 4 itens com $\alpha = 0,64$ e Autonomia Atitudinal: 3 itens com $\alpha = 0,68$. Os itens são respondidos numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (1=discordo completamente; 5=concordo completamente). Foram estimados os escores totais da amostra no Questionário. Em seguida, os participantes foram divididos de acordo com a média com o objetivo de classificar os participantes quanto ao nível de autonomia em Menos Autonomia e Mais Autonomia.

5) *Escala de parentalidade e o Self Autônomo-relacional*: a escala de Parentalidade e o Self autônomo-relacional (Kagitiçibasi, 2005) têm por objetivo mensurar a compatibilidade da autonomia e do relacionamento parental. É composta por seis subescalas. No presente estudo foram traduzidas para o português brasileiro três subescalas por se referirem à autonomia no relacionamento familiar: Escala do self autônomo na família (9 itens); Escala do self relacional da família (8 itens); Escala do self autônomo-relacional na família (4 itens). Nessa amostra os índices de confiabilidade encontrados foram: Escala do self autônomo na família ($\alpha = 0,65$); Escala do self relacional na família ($\alpha = 0,86$); Escala do self autônomo-relacional na família ($\alpha = 0,81$). As respostas eram dadas numa escala tipo *Likert* de cinco pontos, que variavam de 1 (discordo completamente) a 5 (concordo completamente). As médias de cada subescala foram utilizadas nas análises.

6) *Questionário de legitimidade da autoridade parental*: o questionário tem o objetivo de medir as crenças dos adolescentes sobre a legitimidade da autoridade parental em diferentes temáticas (Cumsille, Darling, Flaherty, & Martine, 2009; Smetana, 1988). Compõem-se de vinte itens, representativos dos temas de maior conflito pais-adolescentes, segundo a literatura da área. Os itens dividiram-se entre os domínios: Convencional: 4 itens; Prudencial: 4 itens; Pessoal: 5 itens; Moral: 2

itens e Multidomínio: 5 itens. Sobre cada um desses itens os adolescentes deveriam responder a três perguntas: “Seus pais têm regras ou expectativas sobre esse assunto?” (sim ou não); “Você acredita que seus pais têm o direito de construir regras ou ter expectativas sobre esse assunto?” (sim ou não); “Com que frequência você se sente obrigado a obedecer às regras ou expectativas sobre esse assunto?” (escala tipo *Likert* de quatro pontos, de 1: nunca até 4: sempre). Para cada uma das perguntas, foi estimada a soma das respostas por domínio.

Procedimentos de coleta

A coleta de dados foi realizada em escolas públicas e privadas do Estado do RS. Após a autorização da direção, os alunos receberam um Termo de Consentimento Lido e Esclarecido (TCLE) que deveria ser assinado pelos pais, caso o aluno desejasse participar da pesquisa. As aplicações foram coletivas e duraram de 20 a 40 minutos. Todos os procedimentos de coleta e o TCLE se adequam as resoluções 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia e 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

RESULTADOS

Os participantes do presente estudo são um recorte de uma amostra maior (n=717) de adolescentes alunos de escolas públicas e privadas (Barbosa e Wagner, manuscrito em construção^a). Com o objetivo de conhecer as variáveis relevantes para discriminar adolescentes com mais e menos autonomia, essa amostra total (n=717) foi dividida em dois grupos (mais autonomia e menos autonomia) de acordo com as médias obtidas no Questionário de Autonomia (Barbosa & Wagner, manuscrito em construção^b). Apesar da diferença entre as médias dos dois grupos terem sido significativas [$t(716)=26,13$; $p<0,001$] os resultados encontrados nas análises discriminantes não foram ideais. Os grupos de autonomia ainda eram muito semelhantes, e foi possível discriminar corretamente apenas 60% dos participantes, com uma variância explicada de 9%.

Sendo assim, optou-se por dividir a amostra total em quartis, de acordo com as médias de autonomia, obtendo-se quatro grupos, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1: Número de participantes e médias de autonomia nos grupos de níveis de autonomia.

	Níveis de Autonomia			
	Baixa	Média Baixa	Média Alta	Alta
Participantes	203	164	178	172
M _{autonomia} (dp)	2,74 (0,30)	3,28 (0,10)	3,66 (0,11)	4,21 (0,23)
Anova	F (3,485)=1663,26; p<0,001			

As médias de autonomia poderiam variar de 1 a 5.

Buscando uma maior diferenciação entre grupos, decidiu-se por analisar apenas os grupos 1 (Baixa autonomia) e 4 (Alta autonomia), recortando uma amostra de 375 participantes. Realizou-se uma análise comparativa das variáveis que teoricamente tem a capacidade de diferenciar os grupos escolhidos. Essas análises, assim como as médias e desvios padrões obtidos em cada variável podem ser observadas na Tabela 2.

Tabela 2: Dados descritivos das variáveis de diferenciação dos níveis de autonomia.

		Baixa Autonomia	Alta Autonomia	Teste t
Idade		15,86 (1,04)	16,29 (0,98)	t(373)=4,10**
Atividade Remunerada^a		0,69 (0,87)	0,97 (0,91)	t(373)=3,00**
Nível Socioeconômico^b		2,98 (1,37)	3,07 (1,39)	t(373)=0,604
Sexo^c	Masculino	63 (31%)	65 (38%)	t(373)=1,38
	Feminino	140 (69%)	107 (62%)	
Tipo de escola^c	Pública	104 (51,2%)	86 (50%)	t(373)=0,24
	Privada	99 (48,8%)	86 (50%)	
Relacionamento Parental^d	Se sente amado	4,33 (0,90)	4,49 (0,84)	t(373)=1,81
	Se sente compreendido	3,24 (0,98)	3,59 (0,96)	t(373)=3,49**
	Opiniões levadas em conta	3,32 (1,09)	3,72 (1,05)	t(373)=3,60**
	Pais deixam fazer o quer	3,36 (1,04)	3,72 (0,88)	t(373)=3,54**
	Relação é cheia de conflitos	2,38 (0,99)	2,11 (1,00)	t(373)=2,66**
	Tem vontades atendidas	3,33 (0,88)	3,68 (0,84)	t(373)=3,91**

Valores ^e	Estudo	1,12 (0,88)	1,12 (0,83)	t(373)=0,03
	Respeito	0,59 (0,62)	0,59 (0,63)	t(373)=0,01
	Responsável	0,57 (0,60)	0,43 (0,61)	t(373)=2,10*
	Amor	0,28 (0,56)	0,29 (0,55)	t(373)=0,20
	Fazer o bem	0,21 (0,42)	0,30 (0,58)	t(373)=1,79
	Honestidade	0,23 (0,42)	0,22 (0,42)	t(373)=0,06
	Boa Educação	0,33 (0,47)	0,27 (0,47)	t(373)=1,02
	Feliz	0,28 (0,46)	0,25 (0,47)	t(373)=0,49
	Autonomia	0,18 (0,45)	0,35 (0,61)	t(373)=3,11**
	Ser alguém no futuro	0,19 (0,47)	0,15 (0,43)	t(373)=0,80
	Pensar decisões e conseq.	0,36 (0,58)	0,29 (0,53)	t(373)=1,08
	Dedicação	0,22 (0,48)	0,25 (0,51)	t(373)=0,60
	Obediência	0,23 (0,65)	0,15 (0,46)	t(373)=1,23
	Família	0,27 (0,62)	0,15 (0,41)	t(373)=2,03*
	Não fazer coisas erradas	0,29 (0,65)	0,23 (0,51)	t(373)=0,92
Estilos Parentais ^d	Exigência Mãe	4,19 (0,77)	4,22 (0,85)	t(373)=0,37
	Responsividade Mãe	3,90 (0,87)	4,24 (0,79)	t(373)=3,84**
	Exigência Pai	3,51 (0,88)	3,59 (0,91)	t(373)=0,94
	Responsividade Pai	3,55 (0,98)	3,79 (1,05)	t(373)=2,27*
Autonomia Família ^f	Autonomia do Self	3,19 (0,75)	3,51 (0,79)	t(373)=4,11**
	Self Relacional	4,18 (0,82)	4,41 (0,75)	t(373)=2,86**
	Autonomia x Relacional	4,40 (0,74)	4,56 (0,73)	t(373)=2,16*
Legitimidade (Obediência) ^g	Domínio Convencional	11,34 (2,62)	11,10 (2,99)	t(373)=0,82
	Domínio Prudencial	12,35 (3,21)	11,31 (3,75)	t(373)=2,89**
	Domínio Pessoal	9,73 (3,61)	9,26 (3,85)	t(373)=1,23
	Domínio Moral	6,17 (1,68)	5,99 (1,90)	t(373)=1,53
	Multidomínio	12,45 (3,89)	12,08 (4,05)	t(373)=0,91

Notas:

a Respostas variavam entre 0 (nunca trabalhou), 1 (já trabalhou esporadicamente), 2 (ainda trabalha). **b** Classificação de *status* socioeconômico leva em consideração quatro fatores (sexo, formação acadêmica, ocupação e estado civil dos pais). Variava entre 1 (classe baixa) e 6 (classe alta). **c** referem-se ao número de participantes (porcentagem) em cada categoria. **d** Respostas variavam entre 1 (quase nunca) até 5 (sempre). **e** Referem-se a soma das respostas naquele valor. Valores variavam de 0 a 10. **f** Respostas variavam entre 1 (discordo completamente) até 5 (concordo completamente). **g** Respostas variavam entre 1 (nunca) até 4 (sempre). Soma das respostas.

De forma geral, os participantes do grupo 4 apresentam médias mais altas nas variáveis analisadas quando comparados com o grupo 1. Apesar das diferenças entre os dois grupos serem pequenas em diversas variáveis, são significativamente diferentes em várias outras. Os participantes com maiores níveis de autonomia são mais velhos, trabalhavam ou já tinha tido experiências de trabalho. Eles ainda se sentiam mais compreendidos, tinham suas opiniões mais levadas em conta, podiam fazer o que queriam com mais frequência, tinham suas vontades mais atendidas e menos conflitos com os pais, quando comparados aos de menor autonomia. Eles também reportavam com mais frequência o valor “autonomia” e com menos

frequência que os participantes do grupo 1 os valores “responsável” e “família”. Os adolescentes do grupo de alta autonomia ainda reportavam maiores índices de responsividade da mãe e do pai, além de maiores níveis de autonomia e conectividade com a família. Finalmente, esse grupo reportava menor obediência no domínio prudencial.

Para compreender como essas diferenças constroem perfis diversos de autonomia, realizou-se uma Análise Discriminante, considerando como variável dependente os níveis de autonomia e como variáveis independentes todas as descritas na Tabela 2. Foi encontrada apenas uma função na análise entre os grupos de Alta e Baixa autonomia, explicando 100% da variabilidade entre os dois grupos. A função discriminante é significativa [$\chi^2(3)=84,14$; $p<0,001$] e apresenta uma correlação canônica discriminante de 0,466. Foi encontrado um λ de *Wilks* de 0,782, que equivale a uma variância explicada de 21,8%. A função encontrada classifica corretamente 68% dos participantes em seus respectivos grupos, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3: Classificação dos grupos de Baixa e Alta Autonomia

	Baixa Autonomia	Alta Autonomia	Total
Baixa Autonomia	151 (74,4%)	52 (25,6%)	203
Alta Autonomia	68 (39,5%)	104 (60,5%)	172

68% de casos originais agrupados corretamente.

As variáveis significativas mais relevantes para discriminar os participantes entre os níveis de autonomia estão descritas na Tabela 4, com ponto de corte de 0,10. As variáveis estão ordenadas por tamanho absoluto de correlação dentro da função.

Tabela 4: Matriz estrutural da função canônica discriminante.

	Função 1
Idade dos participantes	0,417
Autonomia do Self na família	0,409
Responsividade Mãe	0,403
Responsividade Pai	0,297

Self Relacional na família	0,293
Ter opiniões levadas em conta	0,284
Sente-se amado	0,277
Obediência – Domínio Prudencial	-0,272
Valor Autonomia	0,266
Pais deixam fazer as coisas que quer	0,260
Sente-se compreendido	0,249
Obediência – Multidomínio	-0,230
Tem suas vontades atendidas	0,217
Obediência – Domínio Convencional	-0,205
Valor Família	-0,200
Obediência – Domínio Pessoal	-0,185
Self Autônomo x Relacional	0,171
Obediência – Domínio Moral	-0,171
Valor Não fazer a coisa errada	-0,154
Relação com os pais é cheia de conflito	-0,147
Valor Estudo	-0,142
Valor Obediência	-0,129
Valor Respeito	0,119
Nível socioeconômico	0,109

O grupo de Baixa Autonomia apresentou valor de centróide de -0,487, enquanto o grupo de Alta Autonomia de 0,568. O sinal das correlações demonstradas na Tabela 4 indica a direção favorável ao grupo de baixa ou alta autonomia. As variáveis mais relevantes para classificar os participantes do grupo de Alta autonomia foram a idade, o nível socioeconômico, variáveis indicadoras de um bom relacionamento parental (responsividade, ter as opiniões levadas em conta, se sentir amado, compreendido, ter as vontades atendidas e fazer o que quer), os valores

“autonomia” e “respeito” e o *self* autônomo, relacional e autônomo x relacional. Em contra partida, maior obediência em todos os domínios analisados, os valores “família”, “não fazer coisas erradas”, “estudo” e “obediência”, além do conflito na relação com os pais aparecem como variáveis relevantes para classificar os participantes no grupo de Baixa autonomia.

As variáveis mais relevantes para classificação dos participantes em cada um dos grupos corroboram os dados encontrados na literatura acerca do desenvolvimento da autonomia. Assim como em outros estudos, a idade aparece como positivamente correlacionada com a autonomia (Noom, Dekovic, & Meeus, 2001). Os valores “autonomia” e “respeito” também surgem como relevantes para classificar o grupo com maiores níveis de autonomia. A associação entre valores e práticas parentais já foi demonstrada pela literatura (Rodrigo & Palacios, 2003). É possível pensar que maiores índices de autonomia estejam associados a famílias que tem a autonomia como valor, e que esta reverbera em práticas parentais que incentivem e apoiem o desenvolvimento desta característica.

Pesquisas também apontam a associação entre um clima parental favorável e maior autonomia em adolescentes (Darling, Cumsille, & Martinez, 2008; Jamabo & Jamabo, 2010, Liu & Yeh, 2011). Variáveis que indicam uma boa relação também são observadas aqui como relevantes para maiores níveis de autonomia. É interessante, porém, refletir sobre o papel de algumas dessas variáveis para a construção de um bom relacionamento parental. Os participantes desse grupo (alta autonomia) reportam que tem suas vontades atendidas e podem fazer o que querem com mais frequência do que os jovens com menor autonomia. Pensando que as relações entre variáveis encontradas aqui são bidirecionais, não é possível dizer se um relacionamento parental com maior liberdade influencia maiores índices de autonomia, ou se, ao contrário, um relacionamento de pais com filhos mais autônomos permita, como consequência, maior liberdade.

Os maiores índices de obediência, por sua vez, aparecem contribuindo para menores índices de autonomia. Essa relação faz sentido a partir da visão de que adolescentes que se percebem menos autônomos tendem a seguir as orientações parentais. Pesquisas realizadas nos EUA e Chile corroboram esses dados, relacionando maiores níveis de autonomia com menores níveis de obediência, especialmente nos

domínios pessoal e multi (Smetana, Crean, & Campione-Barr, 2005). Isso permite supor que o inverso, menores níveis de autonomia, se associe com maiores níveis de obediência. É interessante ressaltar, contudo que, estudos que associam a legitimidade da autoridade parental e a autonomia com variáveis que medem o clima parental também afirmam que um melhor relacionamento entre pais e filhos se associa a maiores níveis de legitimidade (e obediência) e tomada de decisão ao menos compartilhada com os pais (Cumsille, Darling, Flaherty, & Martínez, 2009; Darling, Cumsille, & Martinez, 2008; Smetana, Crean, & Campione-Barr, 2005).

Além dos níveis de obediência, os valores “família”, “não fazer coisas erradas”, “estudo” e “obediência” também aparecem associados ao grupo de menor autonomia. Acredita-se que esses sejam valores que necessitem ser lembrados pelos pais na relação com esse grupo de adolescentes. Como esse grupo também se associa a maiores níveis de conflito com os pais e a nenhum outro indicador de qualidade da relação parental, pode-se aventar a possibilidade desse grupo experimentar um pior clima família. Entretanto, com base nos dados desse estudo não é possível fazer afirmações quanto a qualidade dessa relação. Ainda, mesmo que haja diferenças significativas de medias entre os grupos de alta e baixa autonomia nas variáveis indicadoras de um bom relacionamento parental, as diferenças entre os grupos não são gritantes. Isso aponta para uma qualidade mínima de relacionamento entre pais e adolescentes na amostra geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise discriminante dos dados de uma amostra de adolescentes de escolas públicas e privadas permitiu a construção de um conjunto de variáveis que discriminam grupos com altos e baixos escores de autonomia. Esse perfil pode explicar 21,8% da variância dos níveis de autonomia, classificando corretamente 68% dos casos em seus respectivos grupos.

As variáveis mais relevantes para classificar o grupo com Alta autonomia foram a idade, o nível socioeconômico, o self autônomo x relacional na família, variáveis que descreviam um bom relacionamento parental e ainda os valores “autonomia” e “respeito”. Em contrapartida, variáveis de obediência às regras parentais em todos os domínios, maiores níveis de conflito com os pais e os valores “não fazer a coisa

errada”, “estudo” e “obediência” foram relevantes para discriminar o grupo com Baixa autonomia.

Esse resultado aponta para a multiplicidade de influências na construção da autonomia e, conseqüentemente, a dificuldade de mensuração e delimitação desse construto. Talvez se deva a este aspecto uma discriminação não tão enfática entre os grupos, encontrada no presente estudo. Análises de correlação de Pearson entre a autonomia e as variáveis independentes demonstraram baixas associações (Barbosa & Wagner, manuscrito em construção^a), corroborando tal dificuldade de circunscrever a autonomia e suas variáveis relacionadas. Porém, ainda que as análises apresentem dificuldades, elas ainda demonstram associações significativas e que, consistentemente, apontam a relevância da relação parental para o desenvolvimento desse construto.

Assim como já tem demonstrado em pesquisas no exterior, um clima parental favorável se associa a maiores níveis de autonomia (Darling, Cumsille, & Martinez, 2008; Jamabo & Jamabo, 2010; Liu & Yeh, 2011,) e a autonomia adolescentes se demonstra como uma habilidade que pode ser desenvolvida na relação próxima e afetuosa com os pais (Kagitçibasi, 2005; Raeff, 2004). A associação entre maiores níveis de obediência (especialmente nos domínios prudencial e convencional) a menores níveis de autonomia também corrobora dados de amostras estrangeiras (Smetana, Crean, & Campinone-Barr, 2005), demonstrando o caráter contínuo e relacional desse construto.

Esse é um fato importante de ser discutido. A autonomia é desenvolvida durante toda a vida, num processo contínuo entre a obediência e a independência. Obediência aos pais durante a infância e adolescência, e mais tarde às regras sociais e expectativas relacionais. Mas em qualquer fase, é uma habilidade que não se desenvolve uniformemente em todas as suas dimensões (Darling, Cumsille, & Peña-Alampay, 2005). Especialmente durante a adolescência, não compreender as contradições associadas a esse desenvolvimento desigual e, por vezes, assimétrico, acarreta ainda mais conflitos na relação parental.

Enquanto para alguns assuntos, especialmente ligados às questões pessoais (Smetana, Crean, & Campione-Barr, 2005) os jovens tem muita clareza do que querem e apresentam habilidades necessárias para alcançar seus objetivos, em outras áreas

(como a financeira ou emocional) muitos ainda são inseguros e pouco habilidosos para lidar de forma madura e independente. Tal incongruência, apesar de normativa para essa fase do desenvolvimento, é vista como inabilidade e imaturidade pelos pais e pela sociedade em geral. Como o jovem se sente apto para decidir sozinho sobre assuntos ligados ao seu lazer, por exemplo, os pais acabam por esperar que estes também tenham tal autonomia e maturidade para lidar com os irmãos mais novos, com o rompimento de um namoro ou com os planos de um curso superior no futuro.

É preciso que as famílias compreendam tais contradições, apoiando seus jovens durante os processos mais complexos, oferecendo afeto, regras, expectativas claras e suporte para autonomia. Sobretudo, respeitando as necessidades de cada fase desenvolvimental. Pesquisas longitudinais nos EUA já demonstraram os resultados negativos associados a muita liberdade e autonomia durante a primeira fase da adolescência (Smetana, Campione-Barr, & Daddis, 2004). Revelaram que um aumento crescente da autonomia permitida pelos pais durante a adolescência apresenta, longitudinalmente, os melhores resultados adaptativos em variáveis como desenvolvimento escolar, autoestima, envolvimento em comportamentos antissociais e uso de drogas e álcool.

O equilíbrio entre a obediência às regras parentais e autonomia é um processo difícil e, especialmente, delicado, pois os adolescentes sempre desejam mais autonomia do que os pais estão dispostos a conceder (Rote & Smetana, no prelo). Porém, impedir a autonomia do jovem com controle e intrusividade em todas as áreas do desenvolvimento também já demonstrou ser uma estratégia associada a piores níveis de saúde mental e ajustamento, além do maior uso de estratégias de controle de informações negativas por parte dos adolescentes, como o engano e a mentira (Rote, Smetana, Campione-Barr, Villalobos, & Tasopoulos-Chan, 2012).

Assim, exercer a autoridade parental em aspectos dos domínios convencional, moral e prudencial, por exemplo, é importante para o bom ajustamento dos jovens, e especialmente para oferecer suporte emocional e limites que guiem o seu desenvolvimento. Por outro lado, uma autonomia crescente em aspectos do domínio pessoal pode oferecer espaços de aprendizagem da autonomia e da identidade para os adolescentes (Smetana, Crean, & Campione-Barr, 2005). Mesmo porque, ter a liberdade de ter autonomia em questões pessoais não significa que os jovens não

possam vir a incluir os pais em suas decisões e ações. Como já se demonstrou nesse estudo, a autonomia pode ser desenvolvida na relação próxima com a família. Além do mais, um relacionamento parental favorável tem sido associado a maiores níveis de abertura e compartilhamento de informações dos filhos com os pais (Rote & Smetana, no prelo; Barbosa & Wagner, manuscrito submetido para publicação).

Finalmente, algumas limitações desse estudo devem ser apontadas. A amostra utilizada nessa pesquisa foi obtida por conveniência, o que impede a generalização dos resultados para a população geral de adolescentes. Espera-se apenas contribuir para o entendimento das relações entre a autonomia e suas variáveis preditoras, além de incentivar o estudo de uma temática pouco publicada no Brasil.

Também é preciso destacar que a autonomia, enquanto construto multifacetado, também está presente nas medidas de responsividade (estilos parentais) e legitimidade, por exemplo. Tal fato pode ter criado uma rede de variáveis independentes com níveis de multicolinearidade prejudiciais à realização da análise discriminante, uma vez que esse é um dos pressupostos necessários à realização da análise (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2006). As análises de correlação realizadas entre as variáveis independentes desse estudo demonstraram correlações significativas entre $r=0,10$ e $r=0,63$. É possível que a realização de análises mais complexas (como a modelagem de equações estruturais) permita testar o modelo de relações entre essas variáveis independentes e o desenvolvimento da autonomia para além dessa características dos dados.

REFERÊNCIAS

- Allen, J. P., Marsh, P., McFarland, C., McElhaney, K. B., Land, D. J., Jodl, K. M., & Peck, S. (2002). Attachment and autonomy as predictors of the development of social skills and delinquency during midadolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(1), 56-66.
- Anderson, R. A., Worthington, L., Lowell, A., William, T., & Jennings, G. (1994). The development of an autonomy scale. *Contemporary Family Therapy, 16*(4), 329-345.

- Barbosa, P. V., & Wagner, A. (manuscrito em construção^a). A autonomia em adolescentes de escolas públicas e privadas: relações com o contexto e variáveis pessoais e familiares.
- Barbosa, P. V. & Wagner, A. (manuscrito em construção^b). Evidências de validação do Questionário de Autonomia numa amostra de adolescentes gaúchos.
- Bardin, L. (2004) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baumrind, D. (1966) Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (2005) Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, 108, 61-69.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of Preschool Parents' Power Assertive Patterns and Practices on Adolescent Development, *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157-201.
- Conselho Federal de Psicologia (2000). Resolução CFP Nº 016/2000, *Ementa que dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos*. De 20 de Dezembro de 2000.
- Conselho Nacional em Saúde (2012). *Resolução nº 466*, que dispõe sobre a realização de pesquisas e testes com seres humanos. De 12 de dezembro de 2012.
- Cumsille, P. Darling, N., Flaherty, B.P. & Martínez, M.L. (2009) Heterogeneity and change in the patterning of adolescents' perceptions of legitimacy of parental authority: A latent transition model. *Child Development*, 80(2), 418-432.
- Cumsille, P., Darling, N., & Martínez, M. L. (2010). Shading the truth: The patterning of adolescents' decisions to avoid issues, disclose, or lie to parents. *Journal of Adolescence*, 33(2), 285-296.
- Daddis, C. (2011). Desire for increased autonomy and adolescents' perceptions of peer autonomy: "Everyone else can; why can't I?". *Child Development*, 82(4), 1310-1326.
- Darling, N; Cumsille, P. & Martínez, M.L. (2008). Individual differences in adolescents' beliefs about the legitimacy of parental authority and their own obligation to obey: A longitudinal investigation. *Child Development*, 79(4), 1103-1118.

- Graça, J., Calheiros, M. M., & Martins, A. (2010). Adaptação do Questionário de Autonomia nos Adolescentes (QAA) para a língua portuguesa. *Laboratório de Psicologia, 8*(2), 237-250.
- Jamabo, A., & Jamabo, T. (2010). Filial relationship and autonomy of senior secondary school students in Rivers State. *Bangladesh e-Journal of Sociology, 7*(2), 42-49.
- Kagitçibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(4), 403-422.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.
- Lekes, N., Gingras, I., Philippe, F. L., Koestner, R., & Fang, J. (2010). Parental autonomy-support, intrinsic life goals, and well-being among adolescents in China and North America. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(8), 858-869.
- Liu, Y., & Yeh, K. (2011). The mediating effect of mother-adolescent interaction on the relationship between maternal ego development and adolescent individuation in Taiwan. *Swiss Journal of Psychology, 70*(3), 155-164.
- Martinez, I., & Garcia, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian and neglectful homes. *Adolescence, 43*(169), 13-29.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- McElhaney, K. B., & Allen, J. P. (2001). Autonomy and adolescent social functioning: the moderating effect of risk. *Child Development, 72*(1), 220-235.
- Marsh, P., McFarland, F. C., Allen, J. P., McElhaney, K. B., & Land, D. (2003). Attachment, autonomy, and multifinality in adolescent internalizing and risky behavioral symptoms. *Development and Psychopathology, 15*(2), 451-467.
- Noon, M. J.; Dekovic, M. & Meeus, W. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword? *Journal of adolescence, 22*, 771-783.

- Noon, M. J., Dekovic, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual Analysis and Measurement of Adolescent Autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595.
- Ozella, S. & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência, *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125.
- Reppold, C. T., Pacheco, J. T. B., & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e estilos parentais. In: C. S. Hutz. (Org.). *Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: Aspectos Teóricos e Estratégias de Intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rodrigo, M.J., & Palacios, J. (coord.) (2003). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza editorial.
- Smetana, J. G. (1988). Adolescents and parents' conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 59, 321-335.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments. In. M. Killen, & J. G. Smetana (editors). *Handbook of Moral Development*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Daddis, C. (2004). Longitudinal development of family decision making: Defining healthy behavior autonomy for middle-class African American adolescents. *Child Development*, 75(5), 1418-1434.
- Smetana, J. G., Crean, H. F., & Campione-Barr, N. (2005). Adolescent's and parent's changing conceptions of parental authority. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 31-46.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Gomes, W. B. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação psicológica*, 3(1), 1-12.
- Teixeira, M. A. P., Oliveira, A. M., & Wottrich, S. H. (2006). Escalas de Práticas Parentais (EPP): Avaliando dimensões de práticas parentais em relação a adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 433-441.
- Yeh, K., & Yang, Y. (2006). Construct validation of individuation and relating autonomy orientations in culturally Chinese adolescents. *Asian Journal of Social Psychology*, 9(2), 148-160.

CONCLUSÕES GERAIS

As evidências da complexidade das relações familiares e do desenvolvimento humano talvez sejam as conclusões mais claras ao fim da realização desse trabalho. O grande número de variáveis envolvidas nos processos desenvolvimentais e relacionais tornam a pesquisa nessa área difícil e ao mesmo tempo apaixonante. A oportunidade de conhecer a realidade de jovens de contextos tão diferentes e compreender um pouco mais sobre o desenvolvimento da autonomia permite construir algumas conclusões gerais.

Realizar uma pesquisa envolvendo adolescentes com um perfil mais heterogêneo, de tipos de escola e contextos diferentes teve por objetivo conhecer um pouco da realidade desses jovens, assim como um pouco de como a autonomia se desenvolve nesses contextos diferentes. A amostra analisada, mesmo diversa em inúmeras características se demonstrou semelhante no que tange ao desenvolvimento da autonomia.

Mesmo vindo de contextos diferentes os jovens dessa amostra reportam um relacionamento semelhante com os pais. Se sentem amados, ouvidos, e declaram ter poucos conflitos com pais que são minimamente responsivos e exigentes. Esse relacionamento se mostra ser mais relevante do que as diferenças encontradas em seus contextos, o que reverbera em níveis muito semelhantes de autonomia. Dessa forma, pode-se pensar que não há um único caminho para desenvolver essa habilidade. Uma vez garantidas as características importantes para a construção de um bom relacionamento parental, as outras oportunidades (no bairro, escola, trabalho) parecem ser equivalentes em sua influência para o desenvolvimento da autonomia. Isso cria espaço para compreender (e valorizar) as diferenças entre famílias e indivíduos no seu contato proximal no seio da família, assim como as diferentes oportunidades disponíveis para jovens de contextos diversos.

É possível concluir também que as variáveis enumeradas pela literatura da área como relevantes para o desenvolvimento da autonomia aparecem contribuindo para maiores índices dessa habilidade também para adolescentes no Brasil. Tanto as análises de correlação quanto o perfil discriminante obtido através dessa amostra apontam para a relação da autonomia com o contexto, os valores de socialização, os estilos educativos e a legitimidade da autoridade parental. Ainda que não se tenha encontrado altos valores de correlação e de explicação no modelo do perfil discriminante, os resultados corroboram os encontrados em pesquisas no exterior, e embasam a afirmação do alto poder explicativo do relacionamento parental para o desenvolvimento da autonomia em adolescentes.

Os resultados desse trabalho também permitem refletir sobre como esse relacionamento pais-filhos acontece nas famílias dos participantes. O processo de construção de regras, por exemplo, se demonstra flexível e co-construído. Os dados evidenciam que o enfrentamento da autoridade e o desejo por autonomia é normativo e parte do processo de crescimento dos jovens. O uso de estratégias de resistência e controle de informações apontam para esse embate entre autonomia e obediência. Os dados, entretanto, também demonstram que os participantes anseiam por limites, e estão dispostos a obedecer às prescrições parentais. Ainda que os jovens não admitam que os pais detenham o poder de construir e impor regras, afirmam que legitimam a autoridade parental a ponto de seguir as regras mesmo quando não concordam com elas. Especialmente se elas dizem respeito a questões ligadas aos domínios convencional, moral e prudencial. A conversa e o crescente – e adequado – desenvolvimento da autonomia se apresentam como estratégias úteis para a construção do equilíbrio autonomia x obediência, e ao desenvolvimento saudável dos jovens.

Em tempos de relações parentais cada vez mais horizontais, é preciso resgatar a importância do exercício da autoridade parental que somente é exercida com hierarquias bem definidas e fronteiras nítidas. O bom exercício da autoridade oportuniza espaços onde esse adolescente possa participar do processo, se sentir ouvido e respeitado ao mesmo tempo em que reconhece e obedece regras.

Outro dado que corrobora a noção da importância dos pais no processo desenvolvimental é a percepção dos participantes de que a autonomia pode ser desenvolvida concomitantemente a um bom e próximo relacionamento com a família. Esse resultado mais uma vez demonstra a importância do suporte parental para o desenvolvimento dos filhos. Também ratifica que, para amostras brasileiras, essa habilidade não é percebida como antagônica ao apoio familiar.

Finalmente, os estudos dessa tese permitem refletir sobre as características multi dimensional e multi influenciada da autonomia. Como uma habilidade influenciada por muitas variáveis torna-se difícil circunscrever suas influências e consequências para o desenvolvimento. Como construto multi dimensional, necessita de maior clareza conceitual, tornando possível uma análise comparativa mais adequada dos estudos. Tal clareza pode contribuir para uma sistematização dos resultados encontrados em diferentes amostras e para o avanço na construção de instrumentos mais precisos. Também pode permitir maior nitidez sobre quais são as variáveis mais relevantes para o desenvolvimento dessa habilidade.

Dessa forma, espera-se que, apesar das limitações já discutidas anteriormente, esse estudo possa ter contribuído para o conhecimento acerca da autonomia adolescente e sobre a

importância do relacionamento parental para o desenvolvimento dos jovens. Em um tempo em que pais e mães relatam tantas dúvidas e culpas sobre a parentalidade, espera-se reafirmar a importância de relações familiares baseadas em hierarquias definidas, fronteiras nítidas, boa comunicação, afeto para o pleno desenvolvimento dos filhos.

Anexos

QUESTIONÁRIO

#: _____

Nossa pesquisa busca compreender como pais (ou responsáveis) e filhos se relacionam entre si, o que valorizam, como constroem suas regras e as obedecem. Não há respostas certas ou erradas e suas respostas são muito importantes para nós. Suas opiniões ficarão em sigilo. Por favor, seja sincero!

I. CARACTERIZAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE01. Sexo: Masculino Feminino

02. Idade: _____ anos

03. Qual a sua cor/raça?

 Branca Negra Parda Outra _____

04. Onde mora:

a. Cidade: _____ b. Bairro _____

II. FAMÍLIA

05. Quantos irmãos você tem?

 Nenhum 1 2 3 4 ou mais

06. Quantas pessoas moram com você na sua casa: _____

07. Quem são essas pessoas?

 Pai Idade: _____ Avô Idade: _____ Mãe Idade: _____ Avó Idade: _____ Padrasto Idade: _____ _____ Idade: _____ Madrasta Idade: _____ _____ Idade: _____ Irmão(a) Idade: _____ _____ Idade: _____ Irmão(a) Idade: _____ _____ Idade: _____ Irmão(a) Idade: _____ _____ Idade: _____

08. Você tem contato regular com seus pais? Assinale a alternativa mais parecida à relação entre você e seus pais.

 Tenho contato diário com ambos Tenho contato diário somente com minha mãe Tenho contato diário somente com meu pai Os dois são falecidos Não tenho contato com eles

09. Quem é responsável pelas decisões sobre você? (marque quantas alternativas quiser)

 pai mãe padrasto madrasta outro: _____

10. Qual a situação conjugal atual dos seus pais?

Mãe ou quem está no lugar da mãe

- Casada com meu pai
 Solteira/ separada/viúva
(sem ter um relacionamento)
 Recasada ou morando junto
(não com meu pai)

Pai ou quem está no lugar do pai

- Casado com minha mãe
 Solteiro/ separado/viúvo
(sem ter um relacionamento)
 Recasado ou morando junto
(não com minha mãe)

11. Marque o tipo de relação que seus pais (ou os seus responsáveis) têm entre eles:

- Eles têm conflitos intensos os quais não conseguem resolver
 Eles têm conflitos, mas são capazes de conversar e resolvê-los
 Eles nunca têm conflitos entre eles
 Meus pais não têm contato um com o outro

12. Qual a escolaridade dos seus pais?

Mãe (ou quem esta no lugar da mãe)

- Sem escolaridade
 Ensino Fundamental incompleto
 Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Médio completo
 Ensino Superior incompleto
 Ensino Superior completo

(Curso: _____)

- Pós-graduação incompleta
 Pós-graduação completa

Pai (ou quem esta no lugar do pai)

- Sem escolaridade
 Ensino Fundamental incompleto
 Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Médio completo
 Ensino Superior incompleto
 Ensino Superior completo

(Curso: _____)

- Pós-graduação incompleta
 Pós-graduação completa

13. Qual a profissão/ocupação atual dos seus pais?

Mãe (ou quem está no lugar da mãe)

Trabalha fora? Sim Não

Profissão/ ocupação: _____

Pai (ou quem está no lugar do pai)

Trabalha fora? Sim Não

Profissão/ ocupação: _____

14. Seus pais tem alguma religião? Sim Não

Se sim, qual? _____

Eles são praticantes/participam dos cultos religiosos? Sim Não

15. Analise os itens abaixo e marque com que frequência você se sente assim na sua família.

	Quase nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
a. Sinto-me amado(a)					
b. Sinto-me compreendido(a)					
c. Minhas opiniões são levadas em conta nas decisões					
d. Meus pais me deixam fazer as coisas que eu quero					

e. A relação com os meus pais é cheia de conflitos					
f. Tenho minhas vontades atendidas					

16. Na sua família, NA MAIORIA DAS VEZES, quem:

a) Te repreende quando você faz algo errado:

pai mãe pai e mãe juntos Ninguém na família outro adulto (identifique: _____)

b) Te ajuda nas tarefas escolares:

pai mãe pai e mãe juntos Ninguém na família outro adulto (identifique: _____)

c) Vai à escola quando solicitado:

pai mãe pai e mãe juntos Ninguém na família outro adulto (identifique: _____)

d) Conversa com você sobre suas dificuldades com amigos ou namorado (a):

pai mãe pai e mãe juntos Ninguém na família outro adulto (identifique: _____)

e) É a pessoa que você mais segue os conselhos ou sugestões:

pai mãe pai e mãe juntos Ninguém na família outro adulto (identifique: _____)

III. ESCOLA E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

17. Em que ano você está na escola: 1º 2º 3º

18. Você estuda em escola: pública privada

19. Em média, quantas horas por dia você fica na escola? _____

20. Você faz alguma atividade extraclasse (curso de idiomas, esportes, artes)?

Não

Sim. Quais atividades: _____

Quantas horas por semana (no total das atividades): _____

21. Você já participou de algum intercâmbio cultural no exterior?

nunca ainda não, mas vou participar durante o Ensino Médio sim (duração: _____)

22. Na maioria das vezes, como você se locomove para as suas atividades OBRIGATÓRIAS (escola e atividades extraclasse)

A pé

De bicicleta

De transporte público (ônibus, trem)

De van ou transporte contratado para levar alunos para esses lugares específicos

De carro sozinho (já posso dirigir)

De carro, com meus pais ou motorista

De carro, com amigos ou pais dos amigos

23. Por que utiliza com mais frequência essa forma de locomoção para as atividades obrigatórias?

(marque quantas alternativas quiser)

É o único meio de transporte que tenho acesso

É mais confortável

É mais seguro

É mais rápido

- É mais barato
- Tenho mais liberdade dessa forma
- Meus pais/responsáveis preferem essa forma

24. Na maioria das vezes, como você se locomove para suas atividades DE LAZER (sair no fim de semana, ir ao shopping)

- A pé
- De bicicleta
- De transporte público (ônibus, trem)
- De van ou transporte contratado para esse lugar específico
- De carro sozinho (já posso dirigir)
- De carro, com meus pais ou motorista
- De carro, com amigos ou pais dos amigos

25. Por que utiliza com mais frequência essa forma de locomoção para as atividades de lazer? (marque quantas alternativas quiser)

- É o único meio de transporte que tenho acesso
- É mais confortável
- É mais seguro
- É mais rápido
- É mais barato
- Tenho mais liberdade dessa forma
- Meus pais/responsáveis preferem essa forma

IV. BAIRRO E CIDADE

26. Como você considera a cidade onde você mora?

- Muito segura
- Somente é segura em determinados bairros
- Não é nada segura
- Muito insegura e violenta

27. Como você considera o bairro onde você mora?

- Muito seguro
- Somente é seguro em determinados horários
- Não é nada seguro
- Muito inseguro e violento

28. Você já vivenciou algum episódio de violência nos locais da cidade que frequenta? (assalto, sequestro relâmpago)

- Sim, uma vez
- Sim, mais de uma vez
- Não, nunca. Mas conheço pessoas próximas (família, amigos) que já vivenciaram
- Não, nunca vivenciei, nem conheço pessoas próximas que vivenciaram

29. A percepção que você tem dos locais da cidade que frequenta ou as experiências de violência (suas ou de pessoas próximas) já influenciou sua interação com a cidade?

- Não. Não me sinto em risco
- Não. Tenho consciência da violência, mas ela não altera em nada a minha rotina ou atividades
- Mais ou menos. Já mudei minha forma de acesso a esses locais (ex. passei a ir de carro, mudei meus horários nesse local), mas não deixei de fazer as atividades que fazia ou desejo fazer
- Sim, muito. Já deixei de fazer atividades ou ir a locais específicos por causa da segurança

V. DINHEIRO E TRABALHO

30. Você recebe mesada? sim. De quem? _____ não

31. Você já realizou alguma atividade remunerada?

nunca

sim, de vez em quando (ex. consertar computador, lavar carro, etc.. em troca de dinheiro)

Sim, já trabalhei

O que fazia? _____

Durante quanto tempo trabalhou?: _____ (ex. 3 semanas, 2 meses)

O que fazia com o dinheiro? _____

Você ajudava na renda familiar com esse dinheiro? Sim não, apenas para uso pessoal

Sim, e ainda trabalho.

O que faz atualmente? _____

Desde quando trabalha?: _____

O que faz com o dinheiro? _____

Você ajuda na renda familiar com esse dinheiro? Sim não, apenas para uso pessoal

VALORES DA FAMÍLIA

Todas as pessoas que tem a tarefa de criar “filhos” (como pais, mães ou outros responsáveis) têm expectativas de como fazê-lo. Eles se orientam por valores que julgam ser importantes para a vida dos filhos, constroem planos sobre quem os seus filhos serão no futuro, que tipos de coisas vão achar importantes, que objetivos vão ter, entre outros. Tendo isso em mente, liste **10 valores ou aspectos que você sabe que são importantes para os seus pais (ou responsáveis) no que se refere a sua criação**. Por exemplo: Meus pais acham que é importante que eu... (seja, pense, faça...)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

QUESTIONÁRIO SOBRE SEUS PAIS

Para cada item marque, no número à direita, a resposta que melhor descreve seu pai e sua mãe. Assinale apenas uma resposta por frase, e não deixe nenhum item sem resposta.

Pense no seu pai e na sua mãe e responda com que frequência eles agem com você conforme descrito nas frases abaixo:	Mãe (ou quem está no lugar da mãe)			Pai (ou quem está no lugar do pai)		
1. Sabe aonde vou quando saio de casa	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
2. Sabe das minhas notas no colégio	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
3. Exige que eu vá bem na escola	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
4. Impõe limites para as minhas saídas de casa	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
5. Cobra quando eu faço algo errado	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
6. Tem a última palavra quando discordamos sobre um assunto importante a meu respeito	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
7. Controla os horários quando eu estou em casa e na rua	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
8. Faz valer as suas opiniões sem muita discussão	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
9. Exige que eu colabore nas tarefas de casa	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	

	Mãe			Pai		
10. Cobra que eu seja organizado (a) com as minhas coisas	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
11. É firme quando me impõe alguma coisa	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
12. Quando desobedeço a uma orientação sua, me pune de alguma forma	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
13. Posso contar com a sua ajuda caso eu tenha algum tipo de problema	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
14. Me incentiva para que eu tenha minhas próprias opiniões sobre as coisas	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
15. Encontra tempo para estar comigo e fazemos juntos algo agradável	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
16. Quando me pede para fazer alguma coisa, me explica os motivos	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
17. Se não vou bem na escola, me encoraja para que eu melhore	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
18. Em qualquer coisa que eu faça, me incentiva a dar o melhor de mim	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
19. Se interessa em saber como eu ando me sentindo	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	

	Mãe			Pai		
20. Ouve o que eu tenho para dizer mesmo quando não concorda	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
21. Demonstra carinho comigo	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
22. Quando eu enfrento alguma dificuldade ou decepção, me dá força	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
23. Mostra interesse pelas coisas que eu faço	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	
24. Está atento as minhas necessidades mesmo que eu não as diga	Quase nunca	1		Quase nunca	1	
	Raramente	2		Raramente	2	
	Às vezes	3		Às vezes	3	
	Quase sempre	4		Quase sempre	4	
	Sempre	5		Sempre	5	

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO

Leia a lista abaixo e assinale a resposta que melhor te define. Caso você não tenha tido experiência com alguma dessas situações, imagine o que faria frente a cada uma delas e responde. Assinale apenas uma resposta por frase, e não deixe nenhum item sem resposta. Lembre-se, não há respostas certas ou erradas.

Discordo completamente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Eu acho difícil decidir o que eu quero					
2. Quando eu faço algo contra a vontade dos outros, geralmente fico ansioso(a)					
3. Eu busco seguir meus objetivos					
4. Eu tenho facilidade em escolher o que quero					
5. Eu tenho uma forte tendência em concordar com os desejos dos outros					
Discordo	Discordo	Nem concordo,	Concordo	Concordo	

completamente	parcialmente	nem discordo	parcialmente	completamente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
6. Eu acho difícil começar uma nova atividade por conta própria					
7. Frequentemente me sinto confuso(a)					
8. Quando eu discordo dos outros, eu digo isso a eles					
9. Tenho facilidade em começar novas tarefas por conta própria					
10. Quando as pessoas me perguntam o que eu quero, imediatamente sei a resposta					
11. Frequentemente eu concordo com os outros, mesmo que eu não tenha certeza da minha opinião					
12. Eu sou uma pessoa corajosa					
13. Frequentemente eu tenho dúvidas sobre o que fazer					
14. Com frequência eu mudo de opinião depois de escutar os outros					
15. Eu rapidamente me sinto à vontade numa nova situação					
16. Eu me sinto independente em relação à minha família					
17. Eu, geralmente, tento concordar com os desejos da minha família					
18. Eu não tenho que pensar da mesma forma que minha família pensa					
19. Acho que as pessoas deveriam receber a aprovação dos seus familiares para os seus planos futuros					
20. Eu evito tomar decisões que minha família não concordaria					
21. Eu aceito as decisões da minha família em assuntos pessoais					
22. Eu não seria próximo de uma pessoa que minha família não aprovasse					
23. Eu não tenho facilidade de tomar decisões independente da minha família					

Discordo completamente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
24. Eu posso mudar minhas decisões facilmente de acordo com os desejos da minha família					
25. Eu prefiro manter uma certa distância no meu relacionamento com a minha família					
26. Eu gostaria de ter certeza que posso contar com minha família em momentos difíceis					
27. O tempo que eu passo com minha família não é importante para mim					
28. Me sentir muito próximo da minha família é uma coisa boa					
29. Minha família é minha maior prioridade					
30. Eu me sinto muito ligado(a) à minha família					
31. Meu relacionamento com minha família me faz sentir em paz e seguro					
32. Sou muito próximo(a) da minha família					
33. Eu não gosto de passar muito tempo com a minha família					
34. Acho que uma pessoa não deve deixar de expressar suas próprias ideias, mesmo que ela valorize sua família					
35. Acho que uma pessoa pode ser muito próxima da sua própria família e ao mesmo tempo tomar suas próprias decisões					
36. Acredito que uma pessoa pode se sentir independente e ao mesmo tempo emocionalmente ligado(a) a sua família					
37. Acredito que uma pessoa pode ser ligada a sua família e, ao mesmo tempo, esperar respeito por qualquer diferença de opinião					

QUESTIONÁRIO SOBRE AS REGRAS NA FAMÍLIA

Como funcionam as regras na sua família? Por favor, leia cada questão e reflita a respeito. Para cada situação você responderá a três perguntas:

Pergunta 1: Seus pais têm regras ou expectativas sobre esses assuntos?

Pergunta 2: Você acredita que SEUS PAIS têm o DIREITO DE CONSTRUIR regras ou ter expectativas sobre esse assunto? Pergunta 3: Com que frequência você se SENTE OBRIGADO a seguir essas regras e expectativas, mesmo quando não concorda com elas? Caso não exista uma regra sobre esse assunto na sua família, imagine se você se sentiria obrigado a obedecer, caso houvesse tal regra.

	1 - Existe uma regra ou expectativa?		2- Eles têm direito de construir regra?		3 - Com que frequência você se sente obrigado a obedecer?			
	Sim	Não	Sim	Não	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
					1	2	3	4
1. Sobre suas responsabilidades na casa (cuidar dos animais de estimação, lavar a louça, etc.)								
2. Sobre como se comportar (à mesa, por exemplo)								
3. Sobre como deve falar com os pais ou outras autoridades								
4. Sobre usar palavrão nas conversas dentro de casa								
5. Sobre fumar								
6. Sobre usar drogas								
7. Sobre ingerir bebida alcoólica								
8. Sobre quando ter sua primeira relação sexual								
9. Sobre como administrar o seu próprio dinheiro (de sua mesada, por exemplo)								
10. Sobre quem são seus amigos								
11. Sobre os websites que você visita na internet								
12. Sobre como você usa seu tempo livre								
13. Sobre as roupas que você usa								
14. Se você incomoda ou machuca os irmãos (em discussões ou brigas, etc)								
15. Sobre pegar dinheiro na carteira dos seus pais sem o conhecimento deles								
16. Sobre passar tempo com amigos que seus pais consideram “problema”								
17. Sobre o horário em que deve chegar em casa à noite								
18. Sobre quando pode começar a namorar (em que época ou idade)								
19. Sobre limpar (ou não) seu próprio quarto								
20. Sobre assistir programas violentos ou com conteúdo sexual na TV								

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

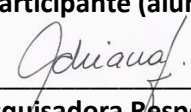
Estamos realizando uma pesquisa intitulada “O desenvolvimento da autonomia em adolescentes: Valores, estilos educativos e a legitimidade da autoridade parental”. O objetivo é conhecer como se constrói a autonomia em adolescentes na relação com seus pais ou cuidadores. Nosso propósito é, a partir das informações obtidas, elaborar propostas que auxiliem as famílias no desenvolvimento da autonomia em seus filhos. Por isso sua colaboração é muito importante. A pesquisadora responsável por esse estudo é a Prof. Dr. Adriana Wagner e a coleta será realizada pela doutoranda Paola Vargas Barbosa. Como participante desta pesquisa, você ou o adolescente sob sua responsabilidade poderão desistir de colaborar em qualquer momento, se assim o desejarem, sem nenhum prejuízo ou comprometimento futuro. Caso deseje saber mais informações sobre essa pesquisa antes de decidir, entre em contato com os pesquisadores responsáveis pelo telefone (51) 3308-5322, pelo email pesquisaaautonomia@gmail.com ou pelo site <http://www.ufrgs.br/relacoesfamiliares/>.

Solicitamos a participação do adolescente no preenchimento de um questionário que contém 120 perguntas com respostas objetivas. Todas as informações dadas por ele (ela) serão tratadas confidencialmente e nenhuma informação obtida será revelada aos pais/responsáveis ou escola. Ninguém poderá identificar a sua identidade no questionário pois seu nome será mantido em sigilo.

Eu, _____ (nome do responsável), responsável por _____ (nome do participante) fui informado (a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa de forma clara e detalhada. Recebi orientações sobre os procedimentos envolvidos e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento posso solicitar novas informações e modificar minha decisão, se eu assim o desejar. Assinando o termo abaixo eu:

- Eu autorizo o adolescente sob minha responsabilidade a participar da pesquisa.**
- Não autorizo o adolescente sob minha responsabilidade a participar.**

Entendo que a participação do adolescente é voluntária, e que ele (ela) não receberá auxílio financeiro (passagem, vale despesas, etc.) para colaborar com a presente pesquisa. Estou ciente de que o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, situado à Rua Ramiro Barcelos, 2600, Fone 3308-5066, aprovou esta pesquisa. Sei que os questionários aqui respondidos serão guardados de forma não identificável na sala da pesquisadora na Rua Ramiro Barcelos, 2600/sala 126, pelo período de cinco anos. Declaro que recebi cópia do presente termo de consentimento.

	X
Nome do Responsável	Assinatura do Pai/ Responsável
Nome do Participante	Assinatura do Participante (aluno)
Adriana Wagner	
Pesquisadora Responsável	Assinatura Pesquisadora Responsável