

**EDUARDO KHATER**

**ESCALA DIAGNÓSTICA ADAPTATIVA OPERACIONALIZADA  
DE AUTORRELATO PARA ADOLESCENTES (EDAO-AR-AD):  
ADAPTAÇÃO E VALIDADE**

**PUC-CAMPINAS**

**2014**

**EDUARDO KHATER**

**ESCALA DIAGNÓSTICA ADAPTATIVA OPERACIONALIZADA  
DE AUTORRELATO PARA ADOLESCENTES (EDAO-AR-AD):  
ADAPTAÇÃO E VALIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação Stricto-Sensu em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC Campinas, como requisito para a obtenção do título de doutor em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisa Medici  
Pizão Yoshida

**PUC-CAMPINAS**

**2014**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t155.5  
K45e

Khater, Eduardo.

Escala diagnóstica adaptativa operacionalizada de autorrelato para adolescentes (EDAO-AR-AD): adaptação e validade / Eduardo Khater. – Campinas: PUC-Campinas, 2014.  
124p.

Orientadora: Elisa Medici Pizão Yoshida.

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia do adolescente. 3. Adolescentes – Avaliação pedagógica. 3. Comportamento - Avaliação. 4. Comportamento humano. I. Yoshida, Elisa Medici Pizão. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22.ed.CDD – t155.5

**EDUARDO KHATER**

**ESCALA DIAGNÓSTICA ADAPTATIVA OPERACIONALIZADA  
DE AUTORRELATO PARA ADOLESCENTES (EDAO-AR-AD):  
ADAPTAÇÃO E VALIDADE**

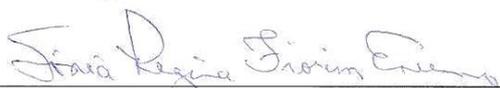
**BANCA EXAMIDORA**



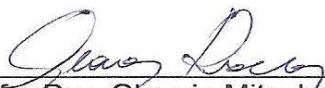
Presidente Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza



Profa. Dra. Solange Muglia Wechsler



Profa. Dra. Sonia Regina Fiorim Enumo



Profa. Dra. Gláucia Mitsuko Ataka da Rocha



Dra. Patrícia Waltz Schelini

**PUC-CAMPINAS**

**2014**

*Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia*

*Eu não encho mais a casa de alegria*

*Os anos se passaram enquanto eu dormia*

*E quem eu queria bem me esquecia*

*Eu não tenho mais a cara que eu tinha*

*No espelho essa cara já não é minha*

*É que quando eu me toquei achei tão estranho*

*A minha barba estava deste tamanho*

*Será que eu falei o que ninguém ouvia?*

*Será que eu escutei o que ninguém dizia?*

*Eu não vou me adaptar, me adaptar*

*Não vou! Me adaptar....*

Não Vou Me Adaptar

Arnaldo Antunes

## DEDICATÓRIA

*A todos que participaram direta  
ou indiretamente desta pesquisa.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo;

À minha Mãe e Filha, que sempre me incentivam a buscar o crescimento sem desistir diante dos desafios;

À Elisa Yoshida com quem tive o privilégio de aprender e por ter sido um exemplo de força, persistência e assertividade;

Às pessoas queridas que de alguma forma contribuíram para essa conquista: Mariana, Letícia, Beatriz, Joelma, Renata, Renato, Rodrigo, Feu, Antônio, Henrique, Ana Luísa Zé Leandro e Luana, que me deram um suporte indispensável para essa conquista;

Ao amigo Evandro Morais Peixoto, pela companhia, apoio e presença neste caminho;

À comissão examinadora pela disponibilidade e contribuições preciosas;

Aos colegas do curso de pós-graduação, pelas discussões enriquecedoras;

As instituições que autorizaram a coleta de dados, especialmente a pedagoga Rafaela Fernanda Freitas, pela imensa colaboração;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro;

Aos adolescentes que viabilizaram essa pesquisa.

## Sumário

|   |     |
|---|-----|
| RESUMO .....  | 10  |
| ABSTRACT .....  | 11  |
| RESUMEN .....   | 12  |
| APRESENTAÇÃO.....   | 13  |
| INTRODUÇÃO .....  | 15  |
| A "Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada" EDAO ..... | 21  |
| Avaliação psicológica e critérios psicométricos .....         | 31  |
| Critérios de construção de instrumentos.....                  | 34  |
| Validade.....   | 37  |
| Consistência interna.....                                     | 38  |
| Análise fatorial .....  | 40  |
| OBJETIVOS.....  | 42  |
| Objetivo Geral .....  | 42  |
| Objetivos específicos:.....                                   | 42  |
| MÉTODO.....   | 43  |
| Participantes.....  | 43  |
| Procedimento na Etapa 1: Desenvolvimento da Escala.....       | 47  |
| Procedimento para a Etapas 2: coleta de dados.....            | 50  |
| Análise dos Dados .....                                       | 52  |
| RESULTADOS .....  | 55  |
| Escala Afetivo-Relacional (A-R) .....                         | 55  |
| Escala Produtividade (Pr) .....                               | 61  |
| Análise fatorial Confirmatória (AFC) .....                    | 68  |
| Discussão dos Resultados.....                                 | 75  |
| CONCLUSÕES.....   | 81  |
| Referências.....  | 84  |
| ANEXO A – TCLE GRUPO 1.....                                   | 93  |
| ANEXO B - TCLE GRUPO 2.....                                   | 94  |
| ANEXO C – EDAO AR AD (VERSÃO INICIAL).....                    | 95  |
| ANEXO D - PARECER CEP Etapa 1 .....                           | 109 |
| ANEXO E - PARECER CEP Etapa 2.....                            | 111 |
| ANEXO F – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES.....          | 114 |
| ANEXO G – EDAO AR AD (VERSÃO FINAL).....                      | 115 |

## Índice de Tabelas

|                   |  |    |
|-------------------|--|----|
| <b>Tabela 1.</b>  | Itens excluídos do setor Afetivo-Relacional por não obterem acordo entre juízes de 80% em ao menos uma de cada alternativa: Adequada (3); Pouco adequada (2) e Pouquíssimo adequada (1)..... | 46 |
| <b>Tabela 2.</b>  | Itens excluídos do setor da Produtividade por não obterem acordo entre juízes de 80% em ao menos uma de cada alternativa: Adequada (1); Pouco adequada (2) e Pouquíssimo adequada (3).....   | 47 |
| <b>Tabela 3.</b>  | Correlação item-total e alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) se o item for excluído da escala A-R (n=32). .....   | 53 |
| <b>Tabela 4.</b>  | Total de variância explicada e acumulada dos 11 fatores da escala A-R a partir dos autovalores iniciais .....  | 55 |
| <b>Tabela 5.</b>  | Cargas fatoriais rotacionadas pelo Método Promax (3 fatores) da escala Afetivo-Relacional.....   | 57 |
| <b>Tabela 6.</b>  | Correlação item-total e alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) se o item for excluído da escala Pr (n=28).....  | 59 |
| <b>Tabela 7.</b>  | Variância total explicada – Escala Produtividade.....  | 60 |
| <b>Tabela 8.</b>  | Cargas fatoriais rotacionadas pelo Método Promax (3 fatores) da escala Pr.....   | 60 |
| <b>Tabela 9.</b>  | Cargas fatoriais rotacionadas pelo Método Promax (2 fatores) da escala Produtividade.....  | 64 |
| <b>Tabela 10.</b> | Modelo testado inicialmente com 3 fatores e modelo após re-especificação com 3 e 2 fatores.....  | 69 |
| <b>Tabela 11.</b> | Média e desvio padrão dos escores da amostra total por sexo e por setor.....   | 71 |

## Lista de Figuras

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1.</b> Scree plot com a representação gráfica da variação de cada fator no conjunto de dados.....  | 57 |
| <b>Figura 2.</b> Scree plot com a representação gráfica da variação de cada fator no conjunto de dados do setor Pr.....  | 62 |
| <b>Figura 3.</b> Análise Fatorial Confirmatória: Modelo testado com três fatores da Escala Afetivo Relacional (A-R).....                                       | 67 |
| <b>Figura 4.</b> Análise Fatorial Confirmatória: Modelo testado com três fatores da Escala Afetivo Relacional (A-R), com relações entre variáveis de erro..... | 68 |

## RESUMO

KHATER, Eduardo. *Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada de Autorrelato para Adolescentes (EDAO-AR-AD): adaptação e validade*. 2014. 124p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciência da Vida, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas, 2014.

Um grande desafio enfrentado atualmente nas relações humanas refere-se à questão da instantaneidade, à produção e circulação ininterrupta de informações e transformações. Conformes com esta dinâmica, os adolescentes têm apresentado mudanças aceleradas em seus modos de ser e de existir, no modo de se comportar com o outro, com a família e com o mundo. A qualidade da adaptação de um adolescente pode ser determinante no sucesso ou não com que enfrenta as situações cotidianas. A possibilidade de avaliação da eficácia da adaptação conseguida pelo adolescente pode ser de grande valia no atendimento psicológico, na medida em que fornece um quadro geral do funcionamento da personalidade e de seus recursos para fazer face às vicissitudes e desafios da vida. A proposta de uma teoria da adaptação a partir da qual a qualidade da adaptação do sujeito é avaliada em quatro setores da personalidade (afetivo-relacional/A-R, produtividade/Pr, sociocultural/SC e orgânico/Or) deu origem a uma escala identificada como Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO), baseada em material proveniente de entrevista clínica, e que já se mostrou precisa e válida. Na prática profissional e em situações de pesquisa, nem sempre é possível realizar entrevistas clínicas. Uma versão de autorrelato (EDAO-AR) foi desenvolvida para avaliar adultos atendidos em clínicas comunitárias. No entanto, os adolescentes enfrentam situações específicas, nem sempre contempladas pelos itens da escala. O presente estudo teve como objetivo a adaptação da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO-AR) para Adolescentes e obtenção de evidências de validade e de precisão deste instrumento. Foram elaborados itens condizentes com a realidade enfrentada por adolescentes e outros adaptados da EDAO-AR. Os itens foram submetidos à análise de especialistas e de adolescentes para originar a primeira versão da EDAO-AR-AD, composta por uma escala para a avaliação da qualidade da adaptação do setor A-R e outra para a avaliação da Pr. Esta versão foi aplicada em 482 adolescentes entre 14 e 18 anos de ambos os sexos (271 M e 204 F). Foram realizadas análises da consistência interna, análise fatorial exploratória e análise fatorial confirmatória. A Escala Afetivo Relacional ficou com 20 itens divididos em três fatores (“foco no outro”, “foco na relação” e “foco no eu” respectivamente) e a da Produtividade com 17 itens distribuídos em dois fatores (“foco no eu” e “foco na situação”). Ambas detêm boa consistência interna ( $\alpha=0,72$  e  $\alpha=0,83$ ). A análise fatorial confirmatória sugere novos itens para o terceiro fator da Escala Afetivo Relacional e corrobora o modelo desenhado para a escala da Produtividade.

Palavras-chave: eficácia adaptativa; avaliação psicológica; adolescente.

## ABSTRACT

Khater, Eduardo. *Adaptive Diagnostic Scale for Adolescents (EDAO-AR-AD) : adaptation and validity*. 2014. 124p . Thesis (Post Graduation. in Psychology ) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciência da Vida, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas, 2014.

A major challenge in human relationships refers to the issue of immediacy, production and uninterrupted flow of information and transformations.. Regarding this dynamic, teenagers have shown accelerated ways of being and existing, in order to cope with each other, family and the world changes . The quality of the adaptation of a teenager can be instrumental facing everyday situations. The possibility of assessing the effectiveness of adaptation achieved by adolescents may be valuable in psychological care, in that it provides a general framework of personality functioning and its resources to meet the challenges and obstacles of life . The proposal for a theory of adaptation from which the quality of the adaptation of the subject is evaluated in four areas of personality (affective- relational, productivity, sociocultural and organic) gave form to a labeled Operational Adaptive Diagnostic Scale (EDAO) scale, based on material from the clinical interview, and that was proven to be accurate and valid . In professional practice and in research settings, it is not always possible to conduct clinical interviews . A self-report version (EDAO -AR) has been developed to assess adults attending community clinics . However, adolescents face specific situations, not always covered by the scale items. The present study aimed to adapt the Operational Adaptive Diagnostic Scale (EDAO -AR) for adolescents and obtain evidence of validity and accuracy of this instrument. Items were developed consistent with the reality faced by adolescents and others adapted from EDAO-AR . The items were subjected to expert analysis and adolescents to make the first version of EDAO-AR-AD. This version was administered to 482 adolescents between 14 and 18 years of both sexes (271 M and 204 W). Were analyzed internal consistency, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis. The Affective Relational Scale got 20 items divided into three factors ("focus on others", "focus on relationships" and "focus on self" respectively) and Productivity with 17 items divided in two factors ("focus on self" and "focus on the situation"). Both scales has good internal consistency ( $\alpha=0.72$  and  $\alpha=0.83$ ). Confirmatory factor analysis suggests new items to the third factor of Affective Relational Scale and verifies the model designed for the scale of Productivity.

Keywords: adaptive efficacy; psychological evaluation; adolescents.

## RESUMEN

Khater, Eduardo. Escala Diagnóstica Adaptativa para Adolescentes ( EDAO -AR-AD): adaptación y validez. 2014. 124p. Tesis (Postgrado en Psicología) Pontificia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciência da Vida, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas, 2014.

Un gran desafío enfrentado actualmente en las relaciones humanas tiene relación con la cuestión de la instantaneidad, a la producción y circulación sin interrupción de informaciones y transformaciones. Con esto, existe una necesidad de acompañar estos cambios de una manera eficaz, desde la mirada adaptativa. En conformidad con esta dinámica, los adolescentes han presentado cambios rápidos en sus modos de ser y de existir, en el modo de comportarse con el otro, con la familia y con el mundo. La cualidad de la adaptación de un adolescente puede ser determinante en el enfrentamiento de las situaciones cotidianas. La posibilidad de evaluación de la eficacia de la adaptación lograda por un adolescente puede ser de gran utilidad en el atendimento psicológico, en la medida en que proporciona una mirada general del funcionamiento de la personalidad y de los recursos para enfrentar las vicisitudes y desafíos de la vida. La propuesta de una teoría de la adaptación desde la cual la cualidad de la adaptación del sujeto es evaluada en cuatro sectores de la personalidad (afectivo-relacional, productividad, sociocultural y orgánico) originó una escala identificada como Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO), que es basada en material que viene de entrevista clínica, y que es precisa y válida. En la práctica profesional y en situaciones de investigación, ni siempre es posible hacer entrevistas clínicas. Una versión de auto relato (EDAO-AR) ya fue desarrollada para evaluar adultos atendidos en clínicas comunitarias. Sin embargo, los adolescentes enfrentan situaciones específicas, ni siempre contempladas pelos ítems de la escala. El presente estudio tuvo como objetivo la adaptación de la Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO-AR) para Adolescentes y obtención de evidencias de validez y de precisión de este instrumento. Fueron hechos ítems que condicen con la realidad enfrentada por adolescentes y otros adaptados de la EDAO-AR. Los ítems fueron sometidos al análisis de especialistas y de adolescentes para componer la primera versión de la EDAO-AR-AD. Esta versión fue aplicada en 482 adolescentes (271 H y 204 M). Los datos fueron sometidos a análisis de la consistencia interna factorial exploratoria y confirmatoria. La escala afectivo-relacional quedó con 20 ítems divididos en tres factores ("centrarse en los demás", "se centran en las relaciones" y "centrarse en uno mismo", respectivamente) y de la productividad con 17 ítems divididos en dos factores ("focus on me" y "centrarse en la situación "). Ambos tienen una buena consistencia interna ( $\alpha=0,72$  y  $\alpha=0,83$ ). El análisis factorial confirmatoria sugiere nuevos ítems para el tercer factor de la Escala Afectivo Relacional y corrobora el modelo hecho para la escala Productividad.

Palabras clave: eficacia adaptativa; evaluación psicológica; adolescentes.

## APRESENTAÇÃO

A adolescência consiste em uma etapa complexa do desenvolvimento, frequentemente marcada por situações de rompimentos de laços afetivos e familiares, autonomia de vida prematura, instabilidade financeira entre outros aspectos que se refletem, por vezes, em dificuldades de se adaptarem às normas e regras socialmente estabelecidas. Trata-se de uma etapa da vida em que as transformações ocorrem de maneira acelerada e que requerem recursos adaptativos para enfrentá-los.

No atendimento deste estrato da população, percebe-se a necessidade de instrumentos capazes de auxiliar o psicólogo na avaliação da qualidade da eficácia adaptativa, medida em que se avalia o grau de sucesso obtido pelo jovem no enfrentamento dos obstáculos da vida.

Dentre as possibilidades de avaliação que consideram o funcionamento integral do sujeito, encontra-se o conceito de eficácia adaptativa. Segundo Simon (1989), a eficácia adaptativa decorre da qualidade da adaptação do sujeito em quatro setores da personalidade: afetivo-relacional, produtividade, sociocultural e orgânico. Sua avaliação fornece, ao psicólogo, um quadro geral do funcionamento da personalidade e de seus recursos para fazer face às vicissitudes e desafios da vida. Para a avaliação da eficácia adaptativa, Simon (1989) desenvolveu a Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO), amplamente utilizada no Brasil por inúmeros pesquisadores e profissionais práticos (Gebara & Simon, 2008; Honda & Yoshida, 2012; Yoshida, Enéas & Santeiro, 2010). Uma versão de autorrelato da EDAO (EDAO-AR) (Yoshida, 2009, 2013) foi desenvolvida inspirada originalmente em material clínico, proveniente de atendimentos realizados em clínicas comunitárias. Em função das diferenças de situações enfrentadas por adolescentes e adultos, esta escala não contempla aspectos relevantes da eficácia adaptativa de adolescentes.

A falta de instrumentos para avaliação da eficácia adaptativa desta população motivou a presente pesquisa, que tem como principal objetivo a adaptação de versão da EDAO-AR para adolescentes (EDAO-AR-AD) e da

avaliação de algumas de suas propriedades psicométricas, como a consistência interna, dimensionalidade do construto e validade de construto. Foram realizadas análises confirmatórias a partir da modelagem de equações estruturais no intuito de verificar o modelo proposto para a escala em questão.

## INTRODUÇÃO

A adolescência é uma etapa complexa, marcada por grandes transformações e necessidade de adaptações de natureza bio-psico e social. O período da adolescência configura-se como uma transição entre a infância e a vida adulta, na qual se faz presente a necessidade de integração social, autoafirmação, independência individual, além da consolidação da identidade sexual e de emoções conflitantes (Silva & Mattos, 2004). A adaptação às mudanças físicas da puberdade, a adoção de novos papéis, distintos daqueles da infância, o desenvolvimento da autonomia, as escolhas profissionais, a ampliação dos vínculos com o grupo de pares, o estabelecimento de relações de namoro e o início da vida sexual estão entre as principais tarefas desenvolvimentais da adolescência (Williams, Holmbeck, & Greenley, 2002).

Sob o ponto de vista psicológico, a adolescência é um período caracterizado pelo processo de definição pessoal e social que se alicerça na capacidade do jovem de conquistar uma segunda individuação<sup>1</sup>, ou seja, um desligamento dos objetos primitivos representados pelas figuras parentais infantis, que são substituídas principalmente através de novos vínculos que são formados (Benetti & Castro, 2006). Na mesma direção, Reinecke e Shirk (2007) apontam as tarefas evolutivas relacionadas à formação de novos vínculos, a regulação fisiológica e emocional, o domínio e a competência cognitiva, os relacionamentos com os amigos e o desenvolvimento da identidade. Cada uma dessas tarefas evolutivas representa um desafio, que necessita ser negociado e condiciona, em alguma medida, o sucesso nas tarefas posteriores.

No contexto clínico, essas modificações psicológicas e suas manifestações no comportamento e nas relações interpessoais do adolescente podem acarretar maiores dificuldades de diagnóstico, bem como do estabelecimento do processo terapêutico propriamente dito. Concorrem para essas dificuldades, a multiplicidade de condutas desviantes, a labilidade do

---

<sup>1</sup> A primeira individuação corresponde à etapa completada ao final do terceiro ano de vida, que envolve a separação e a individuação do bebê em relação à mãe. Este seria o primeiro pré-requisito para o desenvolvimento e a manutenção de um senso de identidade, uma autoimagem seguramente individualizada e diferenciada de si mesmo (Mahler, Pine & Bergman, 2002).

adolescente, a dificuldade para o profissional compreender a sua estrutura de personalidade, o obscurecimento do quadro nosográfico habitual, o papel da família e do ambiente social, entre outros (Marcelli & Braconnier, 2007).

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1974) estipula a faixa etária entre 10 e 19 anos de idade para a denominação de adolescente. No Brasil, no âmbito das políticas públicas e no trabalho com crianças e adolescentes, utiliza-se como referência a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990), que por meio de uma doutrina de atendimento integral, estipula uma faixa etária para a classificação de crianças e adolescentes:

Art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Apesar de não haver um consenso sobre a faixa etária do período da adolescência, a adoção de um critério cronológico facilita a delimitação da população a ser estudada e as estratégias adotadas, porém por vezes ignora características individuais. Portanto, é importante ressaltar que mesmo ao utilizarmos este parâmetro de faixa etária para a definição do adolescente neste trabalho, os critérios biológicos, psicológicos e sociais não devem ser ignorados na abordagem conceitual de adolescência e da juventude.

Dados levantados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2011) dão conta que 30% da população brasileira tem menos de 18 anos e 11% da população possui entre 12 e 17 anos, representando uma população total de mais de 21 milhões de adolescentes no Brasil. Ainda segundo este levantamento, há necessidade de investimento em proteção e desenvolvimento da população mundial, de 1,2 bilhão de adolescentes. Enquanto agravante, deste total, 70 milhões, em idade de frequentar os anos finais do ensino fundamental, estão fora da escola e acabam expostos a situações de abuso, exploração e violência.

Já o relatório da Organização das Nações Unidas - ONU (2011), denominado, *A situação mundial da infância*, revela que o mundo está despertando para a importância fundamental dos direitos dos adolescentes e para a percepção de que a humanidade deve se valer do idealismo, da energia e do potencial da nova geração. No entanto, nem mesmo os compromissos internacionais existentes serão cumpridos, sem que uma concentração muito maior de recursos, planejamento estratégico e político seja direcionada à causa dos direitos dos adolescentes. O relatório aponta ainda que não raro a noção de vulnerabilidade pessoal ou social perpassa pelo tema da adolescência.

A noção de vulnerabilidade compreende situações de risco que, segundo Walker et al. (2007), seriam fatores psicossociais que podem comprometer o desenvolvimento de uma pessoa. Entre estes riscos são citados: a baixa escolaridade, exposição a situações de violência, ausência de uma rede de apoio social efetiva, entre outros. Esta posição deve ainda ser complementada pela observação de Hutz e Silva (2002), que fazem referência aos riscos de natureza psicológica. Os autores argumentam que os riscos a que estão expostos os adolescentes podem ter natureza física, social ou psicológica, ou seja, podem ter causas externas, mas podem também ser provocados pelo próprio indivíduo. Tratam-se, nesse último caso, de ações ou atividades realizadas pelo indivíduo, que aumentam a probabilidade de consequências adversas para seu desenvolvimento ou funcionamento psicológico ou social, ou ainda que favorecem o desencadeamento ou agravamento de doenças ou de riscos externos.

Embora haja uma ambiguidade entre ambientes de risco e proteção (por exemplo, a família ou a escola podem ser ambientes protegidos para uma pessoa e de risco para outras), existe uma característica pessoal de enfrentamento e adaptação que faz com que ambientes iguais sejam percebidos de maneiras diferentes, de acordo com cada pessoa. Contribuem para isso, a maturidade, os recursos adaptativos e as predisposições emocionais de cada um, o que faz com que a adolescência seja vivenciada de forma peculiar pelos diferentes indivíduos. A luta pela adaptação é um caminho que apresenta desafios que o jovem tem que enfrentar para se firmar como adulto. Daí a batalha para se adaptar de forma eficaz nos diversos setores da

vida, tais como: a escolha de uma profissão, de um parceiro (a), a busca de autonomia e a separação da família. Trata-se, portanto, de um momento de diferenciação, em que o indivíduo deve se firmar como autônomo de seus pais e como um indivíduo, à parte. Nesse processo pode ocorrer um distanciamento da família e adesão ao seu grupo de iguais. Se esse grupo comporta-se de determinada maneira, existe uma pressão para que o indivíduo aja conforme as regras do grupo, mesmo que estes comportamentos se mostrem ineficazes do ponto de vista adaptativo. Cabe, portanto, destacar a relevância e natureza das relações estabelecidas nestes contextos, bem como os recursos internos dos sujeitos para enfrentar as situações problema.

A falta de esclarecimento com relação a processos e comportamentos pode levar alguns autores a adotarem construtos diferentes para descrever fenômenos similares. Apesar da conceituação destes construtos não serem foco do presente estudo, cabe ressaltar que assertividade, *coping*, resiliência e habilidades sociais, diferem do conceito de eficácia adaptativa, especialmente na operacionalização dos critérios utilizados para descrever cada um destes processos bem como as formas de avaliação.

A assertividade diz respeito a uma habilidade do indivíduo em emitir respostas e tomar decisões autoafirmativas em situações de conflitos. Pasquali e Gouveia (1990, p. 234) definem a assertividade nos seguintes termos:

a assertividade é uma habilidade multivariada, que ocorre em situações de interação interpessoal, caracterizando-se por comportamentos que expressam a capacidade de um indivíduo de: 1) discordar de outrem (dizer não); 2) auto-afirmar-se; 3) pedir e fazer exigências sem constrangimentos; 4) expressar livremente qualquer sentimento, seja positivo ou negativo.

Já o conceito de *coping*, na literatura (Folkman & Lazarus, 1985) tem sido descrito como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas ou estressantes. Nesta perspectiva, o *coping* pode ser definido como um conjunto de esforços, cognitivos e comportamentais, utilizados pelos indivíduos com o objetivo de lidar com

demandas específicas, internas ou externas, que surgem em situações de stress e são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais (Lazarus & Folkman, 1984). Ainda, alguns pesquisadores têm concebido o *coping*, enquanto correlato aos mecanismos de defesa, motivado interna e inconscientemente como forma de lidar com conflitos sexuais e agressivos (Vaillant, 1994).

Em se tratando da resiliência, pode-se dizer que se relaciona com a adaptação no que diz respeito às variações individuais em resposta a fatores de risco (Rutter, 1996). Face a esses fatores, alguns indivíduos podem desenvolver problemas enquanto outros podem superar as adversidades, adaptando-se de maneira adequada ao contexto. Essa adaptação pode ser compreendida enquanto resiliência. Apesar de existirem diversas definições para este termo, normalmente a resiliência pode ser definida como o manejo, pelo indivíduo, de recursos pessoais e contextuais (Bastos, Alcântara & Ferreira-Santos, 2002). A possibilidade de enfrentar fatores de risco e de aproveitar os fatores protetores torna o indivíduo resiliente (Grünspun, 2003). Uma diferença do conceito de resiliência e eficácia adaptativa, é que esta última apresenta-se em situações que não necessariamente envolvem riscos ou consequências negativas para o desenvolvimento do indivíduo.

Por fim, o termo habilidades sociais se refere à existência de competências sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com demandas das situações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2005). Ainda de acordo com os autores, a falta destas competências pode repercutir de maneira negativa no grupo em que o indivíduo está inserido, e, sobretudo, em sua saúde psicológica (Del Prette & Del Prette, 2005). Desta forma as habilidades sociais compreendem uma característica individual que define quais comportamentos são apropriados para determinadas circunstâncias e um esforço no sentido de adequar o comportamento à situação. Cabe, portanto cautela dos profissionais ao utilizarem conceitos cuja apropriação técnica ainda necessite de maior aprofundamento.

O conceito de eficácia da adaptação ou eficácia adaptativa, conforme proposto por Simon (1989), diz respeito à habilidade do sujeito em responder

às vicissitudes e contingências da vida, de modo a superá-las ou resolvê-las, obter prazer e evitar conflitos internos ou externos. Ou seja, são comportamentos que visam à preservação da vida por meio de soluções e respostas às dificuldades que se apresentam ao indivíduo (Simon, 1989). Segundo o autor, estas respostas podem ser consideradas:

“Adequada, quando soluciona o problema; é gratificante; e não gera conflito (intrapsíquico ou ambiental); pouco adequada quando a resposta soluciona o problema, mas: (a) é gratificante, porém conflitiva; ou (b) a resposta é pouco gratificante, mas não traz conflito. Pouquíssimo adequada, quando a solução, além de não ser gratificante, é também conflitiva. Respostas descoordenadas, incoerentes, desencontradas, não são consideradas soluções para o problema vital, e geralmente refletem a existência de crise adaptativa” (Simon, 2000, p.2).

Simon (2000) pontua ainda que este movimento é dinâmico, ou seja, o sujeito está sempre buscando novas alternativas para as situações enfrentadas. Nesse sentido, a adaptação humana evolui com base na forma como as mudanças ocorrem; bruscas ou graduais, sugerindo que ela pode ser concebida como um processo que se desdobra em períodos e que se alternam indefinidamente. Este processo é visto como um mecanismo de sobrevivência utilizado por todos os organismos vivos.

Questões relacionadas às dificuldades de adaptação, muitas vezes podem gerar conflitos internos ou externos que necessitam do auxílio de psicólogos em processos de orientação ou de psicoterapia, por exemplo. Nesta direção, é de grande valia que o profissional conte com instrumentos de avaliação que não visem apenas a avaliação da patologia, mas também os aspectos saudáveis da personalidade, enquanto recursos para um melhor enfrentamento de situações recorrentes. Este é o caso da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada EDAO (Simon, 1989), que foi utilizada como base para o desenvolvimento do projeto em questão, que busca evidências de validade de uma versão de autorrelato da escala para adolescentes.

## **A "Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada" EDAO**

A EDAO é uma escala de avaliação psicológica fundamentada na teoria da adaptação humana concebida por Simon (1989). Para este autor, o conceito de adaptação refere-se ao “conjunto de respostas de um organismo vivo, em vários momentos, a situações que o modificam, permitindo a manutenção de sua organização compatível com a vida” (Simon 1989, p.14). O autor considera ainda) a adaptação de um indivíduo como um critério básico, pois permite avaliar seu funcionamento psicológico e a qualidade da interação com o meio ambiente (Simon, 1997, 2000).

A EDAO foi criada na década de 1970, quando Ryad Simon coordenava o setor de Saúde Mental da Escola Paulista de Medicina. Um dos trabalhos desenvolvidos neste setor tinha como objetivo fazer o diagnóstico precoce da população universitária, a fim de implementar um programa de prevenção de distúrbios mentais. A EDAO era utilizada para realizar a avaliação e prognóstico da eficácia adaptativa dos alunos, baseada no modelo clínico de prevenção, sendo que o diagnóstico não era um fim em si, mas um meio para decidir quais medidas preventivas deveriam ser adotadas (Simon, 1998).

Ao contrário da maioria dos instrumentos de avaliação psicológica, esta escala, em princípio, foi pensada para ser utilizada com populações não clínicas, ou seja, como um instrumento que permitisse uma abordagem de psicodiagnóstico preventivo. Segundo Simon (1989), a concepção da escala levava em conta que a maioria da população universitária caberia dentro da concepção de “normalidade” e, portanto, as escalas psiquiátricas seriam inadequadas para fins de prevenção. Nessa perspectiva, foram valorizados aspectos positivos do desenvolvimento humano em detrimento das práticas tradicionais de atendimento clínico, que historicamente baseiam-se em um modelo de doença do funcionamento humano (Simon, 1998).

Na versão original, a EDAO utilizava a entrevista semi-estruturada para coleta de dados, ou seja, tratava-se de um procedimento de avaliação qualitativa que mensurava a eficácia adaptativa de acordo com a adequação das respostas do sujeito em quatro setores de funcionamento da

personalidade: Afetivo-Relacional (A-R): compreendendo os sentimentos, atitudes e ações com relação a si próprio e ao semelhante; Produtividade (Pr): relacionado ao trabalho, estudo ou qualquer atividade, mesmo que de natureza artística, filosófica ou religiosa, considerada como ocupação principal do sujeito no período avaliado; Socio-Cultural (SC): abrangendo os sentimentos, as atitudes e as ações com relação à estrutura social, aos recursos comunitários e aos valores e costumes do ambiente em que vive; Orgânico (Or): compreendendo o estado e o funcionamento do organismo do sujeito, bem como sentimentos e ações em relação ao próprio corpo (Simon, 1989; 2000a).

Para cada setor, o avaliador considerava a adequação das respostas segundo três critérios: 1. Há uma resposta ou solução para a situação enfrentada; 2. O grau de satisfação propiciado por esta resposta; e 3. O grau em que apresenta conflitos internos (intrapésíquicos) ou externos (extrapésíquicos). Quando em um setor predominassem respostas que atendessem aos três critérios, a qualidade da adaptação do conjunto de respostas daquele setor era considerada adequada (+++); se apenas dois destes critérios fossem satisfeitos seria pouco-adequada (++); e se apenas um dos critérios fosse satisfeito, pouquíssimo adequada (+) (Simon, 1989;1998).

Após um longo período de aplicações destas entrevistas, o autor elaborou uma lista de respostas mais frequentemente encontradas na população de universitários, as quais foram classificadas com os mesmos critérios de adaptação: Adequadas, Pouco adequadas e Pouquíssimo adequadas; de acordo com o grau de satisfação que proporcionavam ao sujeito; na medida em que solucionavam o problema e se compatibilizavam ou não com suas normas internas e/ou culturais (Simon, 1995). Esta lista passou a ser utilizada para a avaliação do tipo de adequação do conjunto das respostas da pessoa em cada setor e desta maneira obter-se a qualidade da eficácia adaptativa. Em princípio, a classificação subdividia-se em três grandes grupos: Adaptação Eficaz, (respostas adequadas nos quatro setores); Não-eficaz Moderada, (uma ou mais respostas pouco adequadas; e/ou uma pouquíssimo adequada, mais três adequadas); Não-eficaz Severa, (uma resposta pouquíssimo adequada e uma ou mais pouco adequadas, e/ou duas ou mais pouquíssimo adequadas). O sujeito, ainda, podia estar enfrentando sérias

dificuldades para as quais ainda não encontrara respostas. Nestes casos, era considerado que a pessoa se encontrava em crise (Simon, 1989).

Posteriormente, a escala foi aplicada em diferentes contextos e populações. Os profissionais que utilizavam a EDAO passaram a avaliar os setores com base apenas nos critérios de adequação das respostas dos participantes, sem dependerem da listagem de respostas mais frequentes. Esta modificação conferiu-lhe maior versatilidade, podendo, então ser aplicada a qualquer tipo de população (Yoshida, 1999). Exemplo desta aplicabilidade reside no fato da EDAO ter sido utilizada em pacientes clínicos em diferentes momentos do processo terapêutico, como por exemplo: o meio do atendimento, o final ou o acompanhamento, fornecendo indicações sobre eventuais mudanças ocorridas na sua eficácia adaptativa (Yoshida, 1998).

A EDAO foi em princípio desenvolvida para população adulta, e tinha como foco pessoas de classe média e alta, moradores de zona urbana, e as respostas previstas na escala eram necessariamente confrontadas com dados obtidos em entrevista psicológica individual (Simon, 1989). Uma vez que a escala passou a ser utilizada em populações diversas, foram identificadas algumas limitações de ordem prática. A listagem de respostas mais frequentes não se aplicava a alguns estratos aos quais ela vinha sendo aplicada. Nestes casos, os setores eram avaliados com base nos três critérios de avaliação de respostas dos participantes (possibilidade de resolução do problema, grau de satisfação obtido e a presença ou não de conflito interno ou externo proporcionado pela resposta em questão). Foi observado que quando os setores Or e SC fossem pouquíssimo adequados, os setores A-R e Pr também seriam pouquíssimo adequados, bastando, portanto aferir estes dois últimos. De acordo com Simon (1998), o acúmulo de evidências derivadas da prática clínica e das pesquisas levou à conclusão de que o setor A-R (Afetivo-Relacional) se mostrava mais relevante para o funcionamento geral do indivíduo e ocupava uma posição central no conjunto da adaptação, portanto, deveria ter um peso diferente dos demais na determinação da eficácia adaptativa. O reconhecimento da importância deste setor, acrescido desta mesma constatação em relação à Produtividade (Pr), levou o autor a propor uma nova versão, em que só se quantifica os setores Afetivo-Relacional (A-R)

e o da Produtividade (Pr), deixando de serem avaliados quantitativamente os setores Sócio Cultural (SC) e Orgânico (Or) (Simon, 1997;1998). Desta forma, foram propostas modificações nos pesos dos setores e os setores SC e Or passaram a ter um papel mais qualitativo na EDAO, auxiliando no diagnóstico discriminativo individual ou na orientação psicoterápica (Simon, 1997; 1998).

Nesta nova versão, denominada EDAO–R (revisada) ficou estabelecido um novo sistema de pontuação de suas categorias (Simon, 1997;1998). Não se utiliza mais símbolos “+” para a classificação da adequação, mas um valor numérico. Para o setor A-R, são propostas as seguintes pontuações: “3” para adequado; “2” para pouco adequado e “1” para pouquíssimo adequado. Quanto ao setor de Produtividade, as pontuações são respectivamente: “2”, “1” e “0,5”. Para discriminar e indicar os momentos de ruptura dos períodos de adaptação estável acrescenta-se a indicação de crise ao diagnóstico adaptativo. Da combinação das pontuações possíveis decorrem cinco grupos: Grupo 1. Adaptação eficaz (soma 5,0 pontos), quando A-R e Pr são adequados; Grupo 2. Adaptação ineficaz leve (soma 4,0 pontos), quando um dos setores é adequado e o outro é pouco adequado; Grupo 3. Adaptação ineficaz moderada (soma 3,0 ou 3,5 pontos), quando ambos são pouco adequados, ou um é adequado e o outro pouquíssimo adequado; Grupo 4. Adaptação ineficaz severa (soma 2,0 ou 2,5 pontos), quando um setor é pouco e o outro pouquíssimo adequado; Grupo 5. Adaptação ineficaz grave (soma 1,5 ponto), quando ambos são pouquíssimo adequados (Simon, 1997;1998).

O autor concebe teoricamente os grupos adaptativos e sua descrição clínica da seguinte maneira: Adaptação eficaz (Gr.1) corresponde à personalidade dita “normal”, ou seja, que apresenta “raros sintomas neuróticos ou caracterológicos”; Adaptação ineficaz leve (Gr.2) corresponderia a “sintomas neuróticos brandos, ligeiros traços caracterológicos, algumas inibições”; Adaptação ineficaz moderada (Gr.3), “alguns sintomas neuróticos, inibição moderada, alguns traços caracterológicos”; Adaptação ineficaz severa (Gr.4), “sintomas neuróticos mais limitadores, inibições restritivas, rigidez de traços caracterológicos” e Adaptação ineficaz grave (Gr. 5), corresponderiam “neuroses incapacitantes, *borderline*, psicóticos não agudos, extrema rigidez caracterológica” (Simon, 1997, p.92).

Diversos estudos empíricos já foram realizados com a EDAO e EDAO-R, abordando temáticas variadas. Inicialmente foi verificada a validade preditiva da EDAO relativa ao grau de motivação em processos de psicoterapias breves (Yoshida, 1991) em uma amostra 118 participantes, que passaram por psicoterapias breves, com relação à solução para a situação-problema. Este estudo constatou a validade preditiva da EDAO quanto ao tipo de solução encontrada em psicoterapias breves realizadas por estudantes e apontou seu potencial de uso em clínicas-escola como recurso auxiliar para a realização de prognóstico (Yoshida, 1991b).

Posteriormente, um estudo de validade preditiva e precisão da primeira versão da EDAO foi conduzido por Yoshida (1996) em uma amostra de 133 estudantes universitários, pertencentes à população sobre a qual foi idealizada a escala, que indicou que a melhor eficácia adaptativa não correspondia a um melhor desempenho acadêmico na amostra estudada e que a EDAO apresentava alto grau de fidedignidade quando os julgamentos eram realizados por avaliadores familiarizados (Yoshida, 1996).

Yoshida, Wiethaeuper, Lecours, Dymetryzyn e Bouchard (1998b) conduziram pesquisa sobre a adaptação e nível de patologia com 36 participantes que buscaram atendimento psicoterápico em uma instituição canadense, com o objetivo de encontrar uma correspondência entre uma classificação nosológica ampla e a eficácia da adaptação. Utilizaram como instrumentos de medida a *Global Assesment Scale (GAS)*, o *Millon Clinical Multiaxial Inventory (MCMI-I)* e a EDAO. Os resultados mostraram que tanto a GAS quanto a EDAO podem ser usadas na determinação da severidade da patologia, sendo que os participantes que apresentaram patologia mais severa, de acordo com a MCMI-I, efetivamente apresentaram Adaptação ineficaz severa, apesar da patologia moderada não necessariamente estar associada à adaptação moderada.

A EDAO também foi utilizada como: critério externo em pesquisas da precisão e validade das Escalas de Avaliação dos Mecanismos de Defesa (DMRS) aplicadas a universitários (Gatti, 1999), na avaliação de resultados de psicoterapia breve em pessoas idosas (Martins,1998), na avaliação dos

benefícios advindos do processo de psicoterapia breve psicodinâmica de pacientes adultos, com transtorno de personalidade *borderline* (Romaro, 2000), e na verificação de critérios de indicação em psicoterapia breve psicodinâmica (Yoshida, 1993).

Em relação à EDAO-R, foi realizado estudo sobre a validade e precisão em 283 pacientes submetidos a psicoterapia breve psicodinâmica. Foi constatado que a escala permite julgamentos precisos sobre a qualidade da eficácia adaptativa, quando realizados por juízes experientes (eficácia adaptativa geral  $\kappa = 0,78$ ), além de fornecer critérios confiáveis à indicação e contra-indicação de pacientes para psicoterapias breves. Nesse estudo foi utilizado como critério externo, a Escala de Resultados (ER) de Sífneos ( $r(48) = 0,50, p < 0,05$ ). Este estudo concluiu ainda que a EDAO-R constituiu um avanço em relação à versão anterior (Yoshida, 1999).

Rocha (2002) estimou a precisão e a validade convergente da EDAO-R, aplicada a 80 pessoas idosas utilizando o Índice de Qualidade de Vida (IQV) de Ferrans e Powers e a *Geriatric Depression Scale* (GDS-15), como critérios externos. Obteve associações significantes entre a EDAO-R e o IQV ( $r = -0,449, p < 0,01$ ) e entre a EDAO-R e a GDS-15 ( $r = 0,397, p < 0,01$ ). Os resultados foram interpretados indicando que a EDAO-R é uma medida precisa e válida da eficácia adaptativa quando aplicada a pessoas idosas que participam de grupos da terceira idade. Sua versatilidade possibilitou que a escala fosse aplicada em diversas pesquisas, isolada ou em conjunto com outros instrumentos de medida. Frasson e Souza (2002) desenvolveram um estudo sobre a personalidade de dez motoristas infratores suspensos de dirigir, utilizando o Rorschach e a EDAO-R. O estudo das entrevistas baseadas na EDAO-R evidenciaram Adaptação ineficaz leve e moderada nos setores Afetivo-Relacional e Sociocultural, corroborando as análises com Rorschach, que revelaram tendências anti-sociais aliadas a uma dinâmica narcísica e sentimentos hostis em relação à figura paterna.

Zago (2004) pesquisou a dinâmica psíquica de executivos e suas relações com o trabalho, apontando que o setor Pr apresentou importância central na vida dos participantes e, inclusive, influenciou os demais setores

adaptativos. Este estudo demonstrou ainda que os sentimentos advindos do próprio trabalho podem afetar as relações dos executivos e, por isso, provocaram mudanças na eficácia adaptativa.

Giovanett e Sant'Anna (2005) investigaram as relações entre crise adaptativa, fatores psicossociais e recursos psicológicos utilizando EDAO-R e o jogo de areia, um instrumento clínico de caráter lúdico adaptado para atendimentos breves e institucionais, com vistas a evidenciar imagens e metáforas das cenas relacionadas com o cotidiano, estilo de vida do paciente e os processos inconscientes. Foram entrevistadas sete alunas do 8º semestre de um curso de Psicologia. Concluíram que estes instrumentos foram eficientes na avaliação psicodiagnóstica de momentos de crise adaptativa para as estudantes.

Laham et al. (2009) avaliaram a utilidade da aplicação da EDAO-R em 24 pacientes e cuidadores com doenças crônicas, inscritos em um programa de atendimento domiciliar oferecido por um hospital universitário, classificando os tipos de adaptação apresentados. O estudo apontou a EDAO-R como importante auxiliar nas pesquisas e na avaliação psicológica com esta população, principalmente pela otimização de tempo do entrevistador no momento da visita domiciliar, mantendo-se a estratégia de atendimento no domicílio programada pela equipe de saúde. Ainda ressaltam a importância da EDAO na indicação ou não de atendimento psicológico sistematizado aos entrevistados.

Ferreira et al. (2010) investigaram as condições psicológicas e a presença de distúrbios psiquiátricos em 19 participantes com Vertigem Postural Fóbica (VPF), através do diagnóstico adaptativo. A EDAO-R foi aplicada junto com o Questionário *Primary Care Evaluation of Mental Disorders* (PRIME-MD). Foi observada correlação positiva entre os resultados da EDAO-R e os transtornos de ansiedade ( $\tau = -0,45$ ,  $p = 0,018$ ), não havendo correlação com os transtornos de humor ( $\tau = -0,36$ ,  $p = 0,054$ ). Todos os pacientes apresentaram Adaptação ineficaz, indicando prejuízo na qualidade adaptativa das pessoas que sofrem de VPF, prejuízo este, associado a transtornos psiquiátricos.

Correa (2007) utilizou a EDAO-R para avaliar a eficácia adaptativa de 57 casais inseridos em programa de fertilização in vitro (PFIV), constatando que homens apresentaram melhor eficácia adaptativa em relação às mulheres durante o acompanhamento pelo programa. Foi possível com este estudo também a sugestão de acompanhamento psicológico preventivo e intervenções específicas, para os momentos de crise apresentados pelos casais.

Heleno (2004) investigou a eficácia adaptativa em dez mulheres que vivenciaram abortamento provocado e/ou espontâneo em um Ambulatório de Reprodução Humana. A partir da entrevista clínica com a EDAO-R foi constatado que o abortamento teve repercussão importante no mundo interno e externo dessas mulheres, indicando inclusive possibilidades de intervenções psicológicas para melhorar a qualidade da adaptação destas mulheres.

Gandini (2005) verificou através da EDAO-R, a adequação dos setores da Produtividade – Pr e do Orgânico - Or, em 30 participantes com câncer de mama mastectomizadas. Os resultados mostraram diferenças significantes no setor da Produtividade conforme o tempo de mastectomia. Este estudo apontou também correlações positivas entre valores pontuados nos setores Produtividade e Orgânico nos participantes pesquisados.

Milaré e Yoshida (2009) utilizaram a EDAO-R no estudo de avaliação da eficácia adaptativa e o estágio de mudança em indivíduos de um programa de *coaching* de executivos. A pesquisa forneceu apontamentos sobre os principais problemas a serem focalizados, bem como, indicou a medida da disponibilidade dos participantes para a mudança, constituindo critérios para o direcionamento das intervenções ao longo do processo de *coaching*.

Gioia-Martins et al (2009) realizaram avaliação psicológica em 29 pacientes internados na enfermaria de um hospital geral buscando detectar sintomas depressivos aliados às patologias que motivaram a internação do paciente. Além da EDAO-R, foi utilizado o Inventário de Depressão de Beck (BDI). Concluiu-se que a EDAO traz para o psicólogo uma avaliação que, em conjunto com o BDI, permite avaliar o grau de adaptação dos pacientes hospitalizados de maneira bastante eficiente.

Honda e Yoshida (2012) avaliaram a mudança em nove pacientes adultos atendidos em clínica-escola e buscaram compreender possíveis fatores que influenciaram os resultados das psicoterapias. Além da EDAO-R, foram também aplicados a Escala de Estágios de Mudança (EEM) e a Escala de Avaliação de Sintomas-40 (EAS-40). Os resultados sugeriram ser possível esperar abrandamento dos sintomas psicopatológicos e progresso nos estágios de mudança. Considerou-se que a qualidade da configuração adaptativa é mais resistente a melhoras quando comparada à severidade dos sintomas psicopatológicos.

Apesar da utilidade da EDAO-R, sua aplicação demanda tempo e disponibilidade do entrevistador, uma vez que depende de uma entrevista. Pensando em uma alternativa para esta questão, Yoshida (2009) propôs desenvolver uma versão de autorrelato, identificada primeiramente como Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada - Revisada de Autorrelato (EDAO-R-AR) (Yoshida, 2009), posteriormente denominada Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada de Autorrelato (EDAO-AR) (Yoshida, 2012).

A EDAO-AR foi desenvolvida para a avaliação de pacientes de clínica comunitária. Em sua primeira versão, contava de 47 itens, divididos em: 28 itens para avaliação do setor A-R e 19 itens para avaliação do setor Pr. Uma pesquisa para a avaliação de suas propriedades psicométricas (Yoshida, 2013), contou com amostra de 237 pacientes e de acompanhantes de pacientes em atendimento em clínica-escola de psicologia de uma universidade confessional. Foram desenvolvidos itens para avaliar de forma independente, a eficácia adaptativa do setor Afetivo-Relacional (A-R) e da Produtividade (Pr). Evidências de validade baseadas na estrutura interna (consistência interna, análise fatorial, análise de agrupamentos) e em variáveis externas (relação entre EDAO-AR e Escala de Avaliação de Sintomas-40/EAS-40) foram estimadas. Os resultados obtidos neste estudo revelam que a escala detém boa consistência interna tanto no setor A-R ( $\alpha = 0,810$ ) quanto da Pr ( $\alpha = 0,816$ ) e medem, cada qual em relação ao seu contexto específico, a eficácia adaptativa segundo três dimensões: foco na situação problema, foco na relação interpessoal e foco no eu. Obteve-se, conforme esperado, correlações negativas entre a EDAO-AR e EAS-40. Além disso, os resultados permitiram à

autora, propor uma segunda versão da escala, composta por 45 itens, divididos em duas escalas: A-R (com 24 itens) e Pr (com 21 itens) (Yoshida, 2013).

Outras pesquisas com o propósito de validação deste instrumento para a população não-clínica, representada mais especificamente por universitários, foram concluídas no e seus resultados apontaram a necessidade de algumas adaptações para este estrato da população (Cia & Yoshida, 2011; Freitas & Yoshida, 2011; Sigrist & Yoshida, 2011, Yoshida et al., 2013). Destes estudos resultou uma versão para universitários denominada EDAO-AR-U (Freitas & Yoshida, 2012). Em estudo para a avaliação das propriedades psicométricas dessa versão (Yoshida et al., 2013), ela foi aplicada em 202 universitários. Os resultados apontaram boa consistência interna A-R ( $\alpha=0,77$ ) e Pr ( $\alpha=0,73$ ), e a análise fatorial exploratória corroborou a solução de três fatores como adequada para a avaliação das dimensões do construto. Do ponto de vista teórico, elas avaliam a qualidade da adaptação com : foco na situação problema; foco na relação interpessoal; foco no eu. A EDAR-AR-U também foi utilizada como referência do presente estudo, para a adaptação da versão para adolescentes.

Honda et al. (2013) verificaram 54 trabalhos produzidos entre os anos de 2002 a 2012, em que o tema eficácia adaptativa e a utilização da EDAO foram empregados. Concluíram que o tema tem sido foco de pesquisas voltadas para a investigação dos recursos adaptativos em diferentes contextos, evidenciando que a EDAO-R e a teoria na qual está fundamentada apresentam-se como recursos relevantes no psicodiagnóstico e indicação para tratamentos psicoterapêuticos.

Na maioria dos estudos levantados, a EDAO foi aplicada em população adulta, o que indica a necessidade de ampliá-los a outros segmentos da população, já que cada etapa de desenvolvimento humano possui características muito específicas. Qualquer instrumento de avaliação psicológica que pretenda avaliar populações diferentes das quais foi originalmente concebido, deve ser adequado e verificado quanto às suas características psicométricas.

## **Avaliação psicológica e critérios psicométricos**

A avaliação psicológica é de extrema relevância para a tomada de decisões, ou seja, ela serve para orientar uma ação mais segura e adequada do psicólogo no seu trabalho (Witter & David, 1996). De acordo com Wechsler (1999), avaliação psicológica é um processo de coleta de dados e interpretação de informações, realizada por meio de instrumentos psicológicos, e tem por finalidade o maior conhecimento do indivíduo a fim de que sejam tomadas decisões. Primi (2003) acrescenta ainda que a avaliação psicológica também permite que as teorias possam ser testadas, eventualmente aprimoradas, contribuindo para o conhecimento na psicologia e para a integração entre ciência e profissão. Além disso, não se deve restringir a compreensão da avaliação psicológica ao uso de medidas, o que resultaria no tecnicismo da aplicação e conotação ou na lógica da estatística em que ela parcialmente se apoia. O autor enfatiza ainda que o uso dos testes é apenas parte do processo de avaliação psicológica.

Ao final dos anos 90, Wechsler (1999) apontava que era observado um descrédito na avaliação psicológica, alvo de muitas críticas, especialmente devido ao fato de que os testes não seriam adequados à realidade brasileira. Estas críticas tiveram um efeito bastante negativo entre os psicólogos, gerando uma imagem desvalorizada e depreciativa do uso de qualquer tipo de instrumento psicológico que utilizasse medidas quantitativas. A qualidade da avaliação clínica passou a ser então considerada como o único e decisivo fator na avaliação psicológica (Wechsler, 1999). No entanto, mais recentemente, a Psicologia vem apresentando um avanço significativo em relação à Avaliação Psicológica no Brasil, motivada principalmente pela produção de pesquisas, que visam resgatar diferentes técnicas e instrumentos importantes no processo de investigação e intervenção psicológica (Werlang, Villemor-Amaral & Nascimento, 2010), e pelas políticas do Conselho Federal de Psicologia, no sentido de regulamentar e de prover diretrizes para o uso apropriado dos testes psicológicos (Conselho Federal de Psicologia, 2010).

Apesar da grande complexidade que envolve a mensuração e avaliação de características psicológicas, instrumentos e técnicas têm sido elaborados, possibilitando realizar esta tarefa em diferentes contextos. Nos últimos anos, temos percebido o crescente interesse dos pesquisadores pela área de avaliação psicológica, seja na construção de instrumentos ou nos debates promovidos pelos Conselhos de Psicologia, com o objetivo de propor resoluções sobre o sistema de avaliação dos testes psicológicos.

Cabe ainda citar o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI<sup>2</sup>, sistema instituído pelo Conselho Federal de Psicologia em 2003, que disponibiliza um banco de dados da avaliação de Testes Psicológicos realizada conforme a resolução CFP nº 002/2003. Esta resolução propõe que, para serem considerados favoráveis para uso profissional, os instrumentos devem possuir: (a) um manual com a fundamentação teórica; (b) as evidências empíricas de validade e precisão com amostras brasileiras; (c) o sistema de correção e interpretação dos escores; (d) os procedimentos de aplicação e correção, bem como as condições nas quais o teste deve ser aplicado; e (e) a literatura científica relacionada ao instrumento. Já a resolução CFP 05/2012, complementa a resolução de 2003, ao orientar que “O psicólogo na realização de estudos, pesquisas e atividades voltadas para a produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologias atuará considerando as fases do desenvolvimento humano, configurações familiares, conjugalidade, sexualidade e intimidade como construções sociais, históricas e culturais” (CFP 2012).

Apesar dos avanços já obtidos na regulamentação dos testes no Brasil, segundo o Conselho Federal de Psicologia (2004), ainda são presentes os questionamentos acerca da necessidade, ou não, da realização da avaliação psicológica em determinadas áreas de atuação profissional. A Resolução nº 2/2003 do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2003), aponta para a

---

<sup>2</sup> No sítio do SATEPSI (<http://www2.pol.org.br/satepsi>) é possível acessar um conjunto de documentos sobre a avaliação dos testes psicológicos realizada pelo Conselho Federal de Psicologia com informações dos critérios de avaliação da qualidade dos testes psicológicos.

necessidade de oferecer mais instrumentos padronizados, válidos, fidedignos para serem utilizados com a população para o bem de qualquer pessoa.

Independentemente da situação em que a área de Avaliação Psicológica se encontra, continua sendo responsabilidade do psicólogo a avaliação e a escolha dos instrumentos, métodos e técnicas no exercício profissional, atentando para que esta escolha envolva instrumentos com qualidade técnica e científica reconhecidas. Tal procedimento garantirá a ética e o rigor necessários para a reconstrução da credibilidade social dos instrumentos psicológicos, respeitando-se os critérios psicométricos de construção de instrumento (Nakano, 2006). Ou seja, a má utilização de um teste pode comprometer a validade das interpretações, fazendo ruir a legitimidade dos dados obtidos. Desta maneira, mesmo tendo instrumentos bem construídos e em relação aos quais já tenham sido obtidas evidências de validade, se seu uso for incorreto a validade das interpretações fica comprometida.

## **Critérios de construção de instrumentos**

Em relação à construção de um instrumento, Pasquali (1999) apresenta passos necessários que compreendem três níveis: os procedimentos teóricos, a coleta empírica da informação e, por fim, a análise estatística da informação. Portanto além da teoria, existem outros elementos a serem considerados na construção de um instrumento, na definição da amostra e aplicação dos testes. Neste processo também se incluem, as evidências de validade e de precisão, que podem ser verificadas sob diferentes perspectivas. Ainda de acordo com o autor, a elaboração de um instrumento psicológico envolve conhecimentos de outras disciplinais como: a psicometria e disciplinas de teorias psicológicas, história e sistemas; teorias de personalidade; psicopatologia e psicologia social; delineamento de pesquisa científica e conhecimentos de estatística. Todo instrumento de avaliação deve apresentar evidências e argumentos que ajudem os profissionais, que irão fazer uso do mesmo, a compreender os resultados do teste, assim como os processos necessários para um desempenho bem sucedido sobre a relação deste resultado com os traços que são medidos.

Estas informações ajudam a reconhecer quais são as interpretações plausíveis dos resultados e que podem ser fornecidas por meio de bons estudos de validade, precisão e normatização. Há diversas especificações dos autores para os diversos tipos de validade de um teste psicológico. É no entanto importante reiterar que a validade dos testes psicométricos não é uma característica rígida, e sim um processo dinâmico, heterogêneo e nunca finalizado (Messick, 1986). A validade nunca é resumida em uma única medida; é necessário que se tenha base em evidências múltiplas, progressivas e convergentes (Adánez, 1999). De acordo com as diretrizes da *International Test Commission* (ITC, 2010), é de grande relevância o conhecimento sobre os procedimentos e princípios psicométricos básicos, bem como sobre as exigências técnicas dos testes (validade, precisão, padronização), pois desta maneira se garante a compreensão desde o processo de construção do teste, até a interpretação dos seus resultados. Ainda de acordo com o documento, existem cinco fontes de evidência de validade de um teste: evidências

baseadas no conteúdo, no processo de resposta, na estrutura interna, nas relações com variáveis externas e nas consequências de testagem. Entende-se como variáveis externas quatro tipos: variáveis de critério; testes medindo o mesmo construto, testes medindo construtos relacionados e testes medindo construtos diferentes (*Standards for Educational and Psychological Testing*, 1999).

Além de todo processo de validação, outra avaliação objetiva dos testes psicológicos necessária também para sua eficácia, é a precisão. A precisão do teste expressa o erro da medida associada ao resultado do teste, posto que nenhum teste é inteiramente preciso. Por este motivo é relevante que todo teste esteja acompanhado de medidas que evidenciem o grau de fidedignidade de seus resultados (Pasquali, 2003). A definição estatística dos tipos de precisão é expressa por um coeficiente de correlação, ou seja, considera o grau de concordância entre escores de duas situações obtidas, independentemente (Pasquali, 2003). Os tipos de precisão são: teste-reteste, formas alternativas, precisão entre avaliadores, método das metades (*split-half*) e coeficientes de Kuder-Richardson (Pasquali, 2010; Anastasi & Urbina, 2000; Adánez, 1999). No teste-reteste, os participantes são avaliados com o mesmo instrumento, em ocasiões diferentes, obtendo-se os coeficientes de variâncias de conteúdo relacionadas à amostragem de tempo. A precisão entre avaliadores consiste em solicitar que dois avaliadores diferentes pontuem o protocolo de teste dos mesmos participantes de forma separada, correlacionando, depois, os resultados de ambas as correções. Aplica-se sobretudo a testes projetivos, testes gráficos ou os dependentes de entrevistas. Na precisão das formas alternativas os participantes respondem a duas formas paralelas do mesmo teste e é calculada a correlação entre as duas distribuições de escores que constituem o coeficiente de precisão. Já na metodologia das duas metades, o teste é dividido em duas partes equivalentes (com itens homogêneos) e após aplicação, é calculada a relação entre os escores obtidos nas duas metades. Por fim a análise de Kuder-Richardson se baseia na análise de cada item individual. É um método mais apropriado quando as respostas do teste são dicotômicas (certo ou errado).

De acordo com Ottatti (2003), a preocupação com a construção dos testes é fundamentada no pressuposto real de que o instrumento fornecerá dados relevantes ao profissional, e que, portanto, é necessário que esses dados sejam verdadeiros e confiáveis.

## Validade

Conforme Anastasi e Urbina (2000, p.22) “[...] a pergunta mais importante a ser formulada sobre qualquer teste psicológico refere-se à validade.” Historicamente, a validade tem sido definida como o alcance em que o teste mensura o que se propõe a medir ou o conhecimento do que o teste mede e quão bem faz isso”. Desta maneira os tipos de validade podiam ser condensados em três grandes classes: validade de construto, validade de conteúdo e validade de critério. Estes eram considerados os critérios mais representativos da Psicometria para julgarmos a adequação dos testes no que diz respeito à validação e normatização dos instrumentos (Pasquali, 2001).

Estes conceitos têm sido amplamente discutidos pelas organizações de pesquisas em avaliação psicológica, tornando a visão tripartite de validade fragmentada e incompleta (Urbina, 2004). Dessas discussões, resultou a publicação, em 1999, dos *Standards for Educational and Psychological Testing*, que definiram a validade como “o grau em que todas as evidências acumuladas corroboram a interpretação pretendida dos escores de um teste para a finalidade a que se propõe” (Anastasi & Urbina, 1997; APA, AERA, NCME, 1999).

Em outras palavras, a validade pode ser entendida como “o conjunto de evidências favoráveis às interpretações obtidas em pesquisas destinadas a testar os pressupostos de tais interpretações” (Primi, Muniz & Nunes, 2009, p.244). Segundo as diretrizes da *International Test Commission* (ITC, 2010), todos os testes devem estar apoiados por evidências de validade para aquilo a que são destinados. Tais evidências devem ser capazes de justificar as inferências feitas a partir das pontuações no teste. Portanto, o processo de validação de um teste costuma ser longo, dada a necessidade de acúmulo de evidências.

De acordo com Primi, Muniz e Nunes (2009), a definição de validade foi aprimorada, em especial no que diz respeito à definição de validade de construto, pois segundo Messik (1986), tanto a validade de conteúdo quanto a

validade de critério, sempre apresentarão informações referentes ao construto. Portanto, todo estudo de validade em certo sentido é uma verificação da validade de construto. Em razão desta discussão, foram propostas reformulações ao conceito de validade de construto, passando a ser este um conceito sinônimo de validade.

Outra reformulação se deu à expressão de tipos de validade, sendo denominados de fontes de evidência de validade, referindo-se a um conceito único, que explicita que as diferentes formas de estudá-los trazem dados para sustentar a argumentação a respeito da validade das interpretações dos escores do teste com uma finalidade particular (Primi, Muniz & Nunes, 2009). Ou seja, não é o teste que aponta um traço ou uma característica, mas sim a interpretação que é feita com base nos escores do mesmo. Ainda ao considerar os procedimentos citados para operacionalizar os estudos de validade dos testes psicológicos, é importante destacar a discussão sobre a compreensão de validade de construto. Primi, Muniz e Nunes (2009) declaram que o conceito de validade de construto como sinônimo de validade, foi reformulado e passou a ser entendido como um conceito abrangente que inclui todas as outras formas de validade. Assim sendo, todos os métodos, de uma forma ou de outra explicam como interpretar os escores de um teste.

### **Consistência interna**

A consistência interna implica exatamente no escore total do próprio teste, e este escore é o critério pelo qual cada item é avaliado, o que envolve a correlação dos escores de cada item com o escore total. Estas correlações são relatadas como evidência de consistência interna do instrumento inteiro (Anastasi & Urbina, 2000). A avaliação da consistência interna fornece evidências da precisão do instrumento e é usualmente fornecida por meio de coeficientes alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) (Gouveia, Santos & Milfont, 2009). De acordo com Martins (2006), o Alfa de Cronbach, varia entre 0 e 1 e refere-se à média

de todos os coeficientes de correlação entre as medidas, neste caso, os itens da Escala. Diz-se que há confiabilidade das medidas quando é alcançado coeficiente  $> 0,70$  (Gouvea et al., 2009; Martins, 2006).

## **Análise fatorial**

Essencialmente a análise fatorial constitui uma técnica estatística refinada no contexto da psicometria. Ela é relevante para a problemática existente na validação de instrumentos de avaliação psicológica, por dizer respeito tanto à validade quanto à fidedignidade (Pasquali, 2003). Segundo Anastasi e Urbina (2000), a análise fatorial foi desenvolvida como um meio para identificar os traços psicológicos e analisar as interrelações de dados comportamentais por meio de várias análises estatísticas essenciais para os procedimentos de validação. Estas análises incluem perguntas indispensáveis para o conhecimento da validade interna do instrumento e têm sido de grande importância para os pesquisadores que pretendem conhecer a estrutura interna de um instrumento.

De acordo com Anastasi e Urbina (2000, p.119), o objetivo principal da análise fatorial “[...] é simplificar a descrição do comportamento reduzindo o número de categorias de uma multiplicidade inicial de variáveis de teste para alguns fatores ou traços comuns”. A análise fatorial é aplicada com dois propósitos: (1) determinar subconjuntos de itens homogêneos que poderiam medir o mesmo traço; (2) determinar se os itens de uma prova se ajustam empiricamente a um conjunto de dimensões ou fatores definidos teoricamente. O primeiro objetivo diz respeito em maior parte a um caráter exploratório, em que podem ser utilizados diversos métodos de Análise Fatorial Exploratória (AFE), e o segundo refere-se à Análise Fatorial Confirmatória (AFC), uma técnica multivariada que vem sendo adotada com relativa frequência nas pesquisas em psicologia para confirmar ou refutar o modelo proposto pelo pesquisador a partir das análises exploratórias (Adánez, 1999). Esta técnica difere de outras formas de análise estatística pelo fato de que para executá-la, o pesquisador deve tornar explícitas suas teorias ou modelos de relações entre medidas observadas e variáveis latentes. Uma das vantagens deste tipo de análise é possibilitar que o pesquisador teste a modelagem de equações estruturais e verifique as variáveis observadas e latentes (Breakwell et al, 2010, p.442). De acordo com Antunes & Fontaine (2005), esta análise é de grande utilidade, pois permite ao investigador testar a plausibilidade de um modelo

teórico, baseado na assunção de que certas variáveis inferidas (a quase generalidade das estudadas em psicologia), podem ser estimadas a partir das observadas (itens de uma escala). No presente estudo foi utilizada a AFE para definir a dimensionalidade do instrumento e a AFC para testar os modelos indicados.

Considerando que as propriedades psicométricas de um instrumento podem variar em função do perfil da população à qual é aplicado; e que a EDAO-AR foi desenvolvida para pacientes adultos de clínicas comunitárias definiram-se como objetivos da presente pesquisa:

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Adaptar a segunda versão da EDAO-AR para adolescentes e buscar evidências de validade e precisão deste instrumento.

### **Objetivos específicos:**

1. Revisar os itens da segunda versão da EDAO-AR e reter aqueles que se mostram adequados a adolescentes.
2. Adaptar alguns itens existentes e desenvolver novos itens para o setor A-R e da Pr, considerando as peculiaridades das situações enfrentadas por adolescentes;
3. Realizar análise semde conteúdo dos itens por meio da avaliação de juízes;
4. Realizar análise semântica dos itens por meio da avaliação de adolescentes;
5. Estimar a consistência interna dos itens por fator e para a escala total;
6. Avaliar a estrutura fatorial da escala;

## MÉTODO

De acordo com os objetivos, esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas: a primeira etapa refere-se à adaptação da EDAO-AR para avaliação de adolescentes. Após a aplicação do instrumento, a segunda etapa consiste na obtenção de evidências da consistência interna por meio da estimativa de coeficientes alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e da validade interna, por meio da AFE. Por fim, foi realizada a AFC, no intuito de testar o modelo teórico sugerido.

### Participantes

A amostra contou com dois grupos: um para a análise semântica da primeira versão da escala e outro para avaliação das propriedades psicométricas, sendo eles:

Grupo 1 - participantes para a análise semântica da Escala: 06 participantes de ambos os sexos (3F e 3M) com idades entre 14 e 18 anos, convidados entre os adolescentes de duas escolas públicas de ensino médio e do Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas, que forneceram autorização para a coleta de dados. A participação foi voluntária e antecedida da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dos pais ou responsáveis (Anexo A).

Grupo 2 - participantes para a obtenção de dados para a avaliação das propriedades psicométricas: A escolha da amostra foi por conveniência (não aleatória) e contou com 482 adolescentes com idades entre 14 e 18 anos ( $M=15a6m$ ,  $Md=16$ ,  $Mod=15$  e  $Dp=1,676$ ), sendo 271 do sexo masculino (56%) e 204 do sexo feminino (42%). Ainda em relação ao sexo, cinco participantes assinalaram a opção “outro” e dois participantes não assinalaram qualquer opção. Todos eram residentes no município de Campinas e aceitaram colaborar com a pesquisa, autorizando que ela fosse divulgada mediante

assinatura do TCLE (Anexo B). O recorte de faixa etária se fez necessário para a delimitação do universo da pesquisa, uma vez que o conceito de adolescência é amplo e divergente em relação à idade, conforme referido na introdução. Acredita-se que nessa faixa de idade são vivenciados os conflitos mais característicos desta etapa do desenvolvimento, uma vez que os da adolescência inicial (12 a 13 anos) podem ainda estar vivendo situações próximas à infância, enquanto que os da adolescência tardia, (19 a 24 anos) já estão mais próximos da fase adulta, e portanto para eles, muito provavelmente a versão atual da EDAO-AR (Yoshida, 2012 ) ou da EDAO-AR-U (Freitas & Yoshida, 2012) possam ser adequadas. No que diz respeito ao estado civil, 98,7% declararam ser solteiros (n=476), 0,6% da amostra declararam ser casados (n=3) e 0,6% (n=3) não assinalaram essa opção. Aproximadamente 36% (n=174) da amostra total declarou estar trabalhando no momento da pesquisa.

A amostra total dos respondentes da escala foi dividida pelo software SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) aleatoriamente em duas partes (chamadas aqui de amostra 1 e amostra 2) para a avaliação de algumas propriedades psicométricas; a primeira para avaliação da consistência interna e estrutura interna da escala através da AFE, e a segunda para as análises do modelo proposto através da AFC. O tamanho de cada amostra obedece ao critério de no mínimo cinco e máximo de dez participantes por item (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009; Pasquali, 1997). Pelas análises descritivas, não foram observadas diferenças significativas entre as amostras.

A amostra 1 ficou representada por 241 participantes. As idades variam entre 14 e 18 anos (M=15,8, Md=16, Mod=16 e Dp=1,318), sendo 128 do sexo masculino (53%) e 111 do sexo feminino (46%). Dois participantes se identificaram como “outro” na opção sexo. No que diz respeito ao estado civil, 240 declararam-se solteiros e um participante assinalou a opção “casado”. Aproximadamente 34% (n=82) desta amostra declarou estar trabalhando no momento da pesquisa.

A amostra 2 também ficou representada por 241 participantes com idades variam entre 14 e 18 anos (M=15,8, Md=16, Mod=16 e Dp=1,275),

sendo 143 do sexo masculino (59%) e 93 do sexo feminino (39%). Dois participantes não marcaram essa opção e três se identificaram como “outro” na opção sexo. Em relação ao estado civil, 236 adolescentes declararam-se solteiros e dois participantes assinalaram a opção “casado”. Aproximadamente 38% (n=92) desta amostra declarou estar trabalhando no momento da pesquisa.

### Juízes

Cinco pesquisadores, com experiência comprovada no uso da EDAO, procederam à análise de conteúdo da escala desenvolvida e identificada como EDAO-AR-AD (Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada de Autorrelato para Adolescentes) (Anexo C). Eles avaliaram, de forma independente, os itens quanto à pertinência ao setor da personalidade (A-R ou da Pr) e quanto à adequação das respostas adaptativas: adequada; pouco adequada ou pouquíssimo adequada.

### Instrumentos

Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada de Autorrelato (EDAO-AR) (Yoshida, 2012): é um instrumento desenvolvido para avaliar a eficácia adaptativa, de acordo com duas escalas: Afetivo-Relacional (A-R) e Produtividade (Pr). A escala A-R avalia ações, sentimentos e atitudes do indivíduo em relação a outros significantes e em relação a si mesmo. A escala da Pr avalia ações, sentimentos e atitudes do indivíduo, relacionados a qualquer atividade produtiva considerada principal no momento da aplicação da escala (Simon, 1997). Utilizou-se a segunda versão da Escala, com 45 itens, dos quais 24 avaliam a qualidade da adaptação do setor A-R e 21 do setor da Pr. Para cada item há três alternativas de resposta correspondentes aos níveis de qualidade adaptativa, ponderadas de acordo com os critérios propostos por Simon (1997): adaptação adequada, pouco-adequada e pouquíssimo-

adequada. No setor A-R os itens são pontuados respectivamente com escores, 3, 2 e 1; e no setor Pr, 2, 1 e 0,5. O escore médio em cada caso indica a adequação da adaptação do setor. Isto é, em relação ao setor A-R, escores médios entre 2,61 e 3,0, indicam adaptação adequada; entre 2,00 e 2,60 pouco-adequada e entre 1 e 1,99, pouquíssimo-adequada. Em relação ao setor Pr, escores médios entre 1,61 e 2,00 indicam adaptação adequada; entre 1,00 e 1,60, pouco-adequada e entre 0 e 0,99, pouquíssimo-adequada. E para a classificação diagnóstica geral, são os seguintes os escores médios (x) de cada grupo de eficácia da adaptação: Gr1. Adaptação Eficaz (A-R e Pr adequados),  $x \geq 4,22$ ; Gr2. Adaptação Ineficaz Leve (um setor adequado e outro pouco-adequado),  $3,61 \leq x < 4,22$ ; Gr.3 Adaptação Ineficaz Moderada (os dois setores com adaptação pouco-adequada, ou um é pouquíssimo-adequado e o outro adequado),  $2,61 \leq x < 3,61$ ; Gr.4 Adaptação Ineficaz Severa (um setor pouco-adequado e o outro pouquíssimo-adequado),  $2,00 \leq x < 2,61$  e Gr.5 Adaptação Ineficaz Grave (ambos pouquíssimo-adequados),  $1 \leq x < 2,00$ . Resultados de estudo preliminar (Yoshida, 2013) apontaram que ambas as escalas possuem boa consistência interna (alfa de Cronbach igual a 0,81 para o setor A-R e 0,80 para o setor Pr) e quanto à estrutura interna ambas avaliam a eficácia adaptativa de acordo com três dimensões: foco na situação problema, foco na relação interpessoal e foco no eu. Com índice de consistência de cada fator entre 0,53 e 0,81.

Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada para Universitários – EDAO-AR-U (Freitas & Yoshida, 2012) - tem como objetivo avaliar a eficácia adaptativa de universitários. É constituída de 21 itens no setor A-R e 16 itens no setor Pr. Para cada item há três alternativas de respostas adaptativas consideradas, respectivamente, adequadas, pouco adequadas, ou pouquíssimo adequadas. A avaliação da adequação da adaptação de cada setor é obtida mediante o escore médio do setor. Quanto à configuração adaptativa geral, é dada pelo somatório dos escores médios dos setores, nos mesmos moldes que a EDAO-AR.

### Procedimento

A realização desta pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, tanto para o desenvolvimento do instrumento e análises de conteúdo e semântica (parecer nº 187.648/2013) (Anexo D), quanto para a coleta de dados e análises das propriedades psicométricas (parecer nº 385.583/2013) (Anexo E).

Inicialmente, foi desenvolvida a versão da EDAO-AR para adolescentes, identificada pelo acrônimo, EDAO-AR-AD (Etapa 1). Após análise de conteúdo por juízes independentes e análise semântica por adolescentes (Grupo 1), chegou-se à primeira versão do instrumento. A seguir procedeu-se à coleta de dados para a avaliação das propriedades psicométricas (Etapas 2 e 3).

### **Procedimento na Etapa 1: Desenvolvimento da Escala**

Para o desenvolvimento da versão para adolescentes, o pesquisador atentou de maneira efetiva para as questões envolvidas com a construção e validação de instrumentos psicológicos e todo o processo de pesquisa, conforme previsto na Resolução Normativa nº 006/ 2006 do Conselho Federal de Psicologia (CFP)<sup>3</sup>, que serve de referência para a definição dos conceitos, princípios e procedimentos que os instrumentos devem possuir para serem reconhecidos como testes psicológicos e possam ser utilizados pelos profissionais da psicologia.

A escala desenvolvida tem como objetivo medir a qualidade da eficácia adaptativa de adolescentes. Os itens da segunda versão da EDAO-AR (Yoshida, 2012) e da EDAO-AR-U (Freitas & Yoshida, 2012) foram revistos e adaptados pelo pesquisador, sempre que necessário, quanto à linguagem e

---

<sup>3</sup> Esta resolução foi inicialmente criada em 2003 (Resolução Normativa nº 002/ 2003) e posteriormente alterada no ano de 2006. Ela define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos e pode ser acessada na página eletrônica do Conselho Federal de Psicologia: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/resolucao/>.

características dos adolescentes. Além disso, novos itens foram desenvolvidos, respeitando os critérios de clareza e adequação da linguagem para a população de adolescentes.

Para o setor A-R foram adaptados inicialmente 19 itens da EDAO-AR e EDAO AR-U e 15 itens novos foram criados, totalizando 34 itens. Para o setor Pr, foram adaptados 14 itens e criados 16 itens, num total de 30 itens. Também foram desenvolvidas e adaptadas as alternativas de respostas para cada item, sendo que cada item contou com três a seis possibilidades de respostas. Isto é, cada item podia ter mais de uma resposta considerada adequada, pouco-adequada ou pouquíssimo adequada. Esta versão preliminar foi então apresentada ao Grupo 1 (n=6) de adolescentes que, junto com o pesquisador, avaliou os itens e as alternativas de respostas. Os itens foram apresentados ao grupo, em situação de *brainstorm* conforme sugerido por Pasquali (2001, 2003). Foi pedido aos membros que explicassem com suas palavras o que entenderam de cada um. Também foram solicitadas sugestões aos adolescentes quanto à melhor forma de expressão da ideia representada pelos itens. A participação foi voluntária e antecedida da assinatura do Consentimento Livre e Esclarecido construído especificamente para esta etapa da pesquisa.

Em relação aos itens apresentados para os adolescentes, foram aceitos todos os da escala A-R (n=34) e da escala Pr (n=30). Foram também indicadas adequações em algumas alternativas de respostas, bem como a criação de novas alternativas, com situações mais características da rotina de um adolescente. Por fim, a escala A-R ficou com um total de 163 alternativas de respostas e a escala Pr com 133 alternativas de respostas, distribuídas entre três e seis alternativas por item.

O objetivo foi fornecer aos juízes (n=5) o maior número possível de respostas adaptativas às situações adversas e reter, para a primeira versão do instrumento, aquelas que obtivessem um acordo mínimo de 80%. Este acordo foi obtido em 32 itens do setor A-R e em 28 itens do setor da Pr. Em relação às alternativas de respostas do setor A-R, obteve-se 100% de acordo 94 alternativas (57%); 80% de acordo em 35 alternativas (21%); e no setor da Pr,

obteve-se acordo 80% ou mais em 113 alternativas (85%). A seguir verificou-se se cada um dos itens ficaria ao menos com uma resposta de cada nível de adequação (adequado; pouco adequado e pouquíssimo adequado). Dois itens de cada setor ficaram apenas com dois níveis de adequação e foram excluídos. Eles são apresentados nas Tabelas 1 e 2.

**Tabela 1.** Itens excluídos do setor Afetivo-Relacional por não obterem acordo entre juízes de 80% em ao menos uma de cada alternativa: Adequada (3); Pouco adequada (2) e Pouquíssimo adequada (1).

| Item  | Acordo      | Escore   |
|---|-------------|----------|
| <b>5.Quando eu preciso de alguma coisa eu...</b>  |             |          |
| <b>peço ajuda e agradeço, mesmo que não saia do meu jeito.</b>  | <b>80%</b>  | <b>3</b> |
| peço ajuda mas me arrependo porque as pessoas não fazem as coisas como eu gosto.                      | 60%         | 2        |
| nunca peço ajuda, pois sei que sempre consigo resolver meus problemas sozinho.                        | 60%         | 2        |
| <b>nunca peço a colaboração de ninguém para não ficar devendo nada.</b>                               | <b>100%</b> | <b>1</b> |
| <b>peço a alguém próximo (família, amigos) porque sei que posso contar com eles.</b>                  | <b>100%</b> | <b>3</b> |
| tenho dificuldade de pedir ajuda, mesmo sabendo que posso contar com as pessoas.                      | 60%         | 2        |
| <b>9.Quando alguma coisa dá errada para mim eu...</b>   |             |          |
| <b>fico chateado(a) mas penso onde foi que eu errei para não errar de novo</b>                        | <b>100%</b> | <b>3</b> |
| fico chateado(a) e tenho dificuldade de tentar de novo com medo de não dar certo.                     | 60%         | 2        |
| <b>fico tão nervoso que não consigo pensar em mais nada.</b>  | <b>100%</b> | <b>1</b> |
| <b>fico tranquilo e procuro entender o que deu errado e tento fazer o certo</b>                       | <b>80%</b>  | <b>2</b> |
| não ligo pra isso e procuro não ficar pensando onde errei   | 60%         | 2        |
| <b>fico profundamente irritado(a) porque sei que as coisas nunca vão sair do jeito que eu planejo</b> | <b>100%</b> | <b>1</b> |

**Tabela 2.** Itens excluídos do setor da Produtividade por não obterem acordo entre juízes de 80% em ao menos uma de cada alternativa: Adequada (1); Pouco adequada (2) e Pouquíssimo adequada (3).

| Item   | Acordo      | Escore   |
|--|-------------|----------|
| <b>11. No decorrer da minha trajetória escolar, eu....</b>   |             |          |
| <b>Sinto que tenho sucesso e consegui (até o momento) desempenhar de maneira adequada as minhas atividades</b> | <b>100%</b> | <b>3</b> |
| <b>Tenho dificuldades, mas me esforço e consigo atender as exigências que me foram colocadas</b>               | <b>80%</b>  | <b>3</b> |
| <b>Sinto que fracassei e penso em desistir de estudar</b>  | <b>100%</b> | <b>1</b> |
| <b>Sinto que não tem mais jeito de terminar os estudos, acho melhor procurar outra coisa para fazer</b>        | <b>100%</b> | <b>1</b> |
| <b>16.Quando me sinto prejudicado por algum professor eu...</b>  |             |          |
| fico irritado, mas procuro me acalmar para não ter meu desempenho prejudicado.                                 | 60%         | 2        |
| <b>encaro com naturalidade, sei que todos podem ter suas opiniões.</b>   | <b>80%</b>  | <b>3</b> |
| fico nervoso a ponto de perder o respeito com este professor.  | 80%         | 1        |
| perco o controle e faço reclamações agressivas, a ponto de ser penalizado.                                     | 100%        | 1        |
| <b>não aceito erros dos professores e parto para discussão com eles.</b>                                       | <b>100%</b> | <b>1</b> |

A partir do acordo entre os juízes chegou-se então a uma primeira versão da escala constituída por 32 itens para avaliar a eficácia da adaptação do setor A-R e 28 para o setor da Pr, totalizando 60 itens, com 242 alternativas de respostas. Os itens e respectivas alternativas de respostas correspondem à primeira versão da EDAO-AR-AD (Anexo C) e que foi aplicado aos adolescentes do Grupo 2 (n=482) para análise das propriedades psicométricas.

### **Procedimento para a Etapas 2: coleta de dados**

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo obter dados para a realização das análises das propriedades psicométricas da EDAO-AR-AD. Inicialmente, o pesquisador realizou o contato com coordenadores de sete escolas públicas (três municipais e quatro estaduais), do município de Campinas para pedir autorização para a pesquisa (Anexo F). Apenas quatro escolas autorizaram a pesquisa. Foi realizado também contato com a coordenadora do Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas (instituição que tem como objetivo atender adolescentes em medidas socioeducativas) e da Associação de Educação do Homem de Amanhã (popularmente conhecida como “guardinha”, capacita adolescentes para o mercado de trabalho), que forneceram autorização para a coleta de dados. Foram contatadas três escolas particulares, também de Campinas, mas não foi obtida autorização em nenhuma delas para a realização da pesquisa.

Foi agendado, nas instituições que autorizaram a coleta de dados (n=6), um momento para informar os objetivos da pesquisa, convidar os adolescentes e entregar duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) para que levassem a seus pais ou responsáveis. Os participantes foram informados sobre a natureza da pesquisa, o tipo de atividade a ser realizada e explicitado o caráter voluntário da participação. Foi então agendada uma data de retorno (entre 4 e 7 dias depois) para a aplicação do instrumento, em sala destinada para esse fim. Aqueles cujos pais autorizaram a colaboração na pesquisa, e trouxeram uma cópia assinada do TCLE, no dia e hora marcados pelo pesquisador, responderam à Escala. Em todas as instituições, a aplicação do instrumento foi realizada de forma coletiva, com um tempo aproximado de 40 minutos por aplicação. Os que não trouxeram o TCLE assinado ficaram nas salas de aula de origem, durante a aplicação do instrumento.

## Análise dos Dados

As respostas ao instrumento foram tabuladas e submetidas à análise para a estimativa de consistência interna, por meio de coeficientes alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). Posteriormente, analisou-se a estrutura fatorial da escala. O critério de número mínimo de participantes sugerido por Pasquali (1999, 2001) e Gouvea, Santos e Milfont (2009), para a realização de Análises Fatoriais Exploratórias, que sugerem que a amostra seja superior a 200 participantes por dimensão da escala, foi atendido.

Para determinar a dimensionalidade da EDAO-AR-AD, os itens correspondentes a cada um dos setores foram submetidos separadamente às análises. Foram analisados os seguintes indicadores: medidas de adequação da amostra pelo índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), teste de esfericidade de Bartlett e matriz anti-imagem e carga fatorial, verificando-se o percentual de correlações entre o item e fator superiores a 0,30. Uma vez constatada a fatorabilidade da matriz, a análise dos componentes principais foi realizada. Para a definição do número de fatores foi considerado inicialmente o critério dos *eigenvalues* maiores ou iguais a um (1,0), posteriormente, como será descrito abaixo, os fatores foram estipulados à priori, à partir da perspectiva teórica além do exame da variância explicada.

Para a retenção do item no fator foi adotada *carga fatorial* mínima de 0,30, critério usualmente adotado para escalas de autorrelato (Pasquali, 1999, 2001). Os itens foram analisados quanto à consistência interna por fator e para a escala total. Para tanto foram estimados coeficientes *alfa de Cronbach* ( $\alpha$ ).

No que respeita à Análise Fatorial Confirmatória (AFC), para o teste de ajuste do modelo proposto, foram analisados os seguintes índices: qui-quadrado ( $\chi^2$ ), CFI (*Comparative Fit Index*); RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*); NFI (*Normed Fit Index*) e GFI (*Goodness of fit Index*) e PCLOSE (*p-value for H0*), como debatido na literatura consultada (Bentler, 1990; Byrne, 2001; Ullman, 2001).

O qui-quadrado é a base para a maior parte dos outros índices, pois deriva diretamente da função de ajuste e avalia a magnitude da discrepância das respostas da amostra (Hu & Bentler, 1999). No entanto, este índice é sensível ao tamanho da amostra, assumindo desvios da normalidade que podem resultar na rejeição do modelo, mesmo quando o mesmo está adequadamente especificado. Devido a essa limitação, pesquisadores têm buscado minimizar o impacto do tamanho da amostra utilizando a razão qui-quadrado em relação aos graus de liberdade ( $\chi^2/df$ ) (Tabachnick & Fidell, 2007). O GFI é outro índice absoluto que pode ser analisado como alternativa ao Qui-quadrado. Este índice calcula a proporção de variância para a população estimada. Ao verificar as variâncias contabilizadas pelo modelo, mostra o quanto o modelo reproduz a matriz de covariância observada (Tabachnick & Fidell, 2007). Os valores variam de 0 a 1, e tendem a aumentar com o tamanho da amostra. Quando há um grande número de graus de liberdade em relação ao tamanho da amostra, o GFI tem uma inclinação para baixo (Sharma et al., 2005). Além disso, o GFI aumenta à medida que o número de parâmetros aumenta (MacCallum & Hong, 1997). Já o AGFI ajusta o GFI baseado nos graus de liberdade e também tende a aumentar com o tamanho da amostra. Os valores para o AGFI também variam entre 0 e 1, sendo geralmente aceitos valores superiores a 0,90. Dado o efeito muitas vezes prejudicial do tamanho da amostra sobre estes índices de ajuste eles não devem ser analisados isoladamente.

O RMSEA é uma estatística de ajuste que diz quão bem o modelo se encaixa na matriz de covariância, sendo considerado um dos índices mais informativos devido à sua sensibilidade ao número de parâmetros estimados no modelo (Diamantopoulos & Sigua, 2000). Uma vantagem do RMSEA é a sua capacidade para um intervalo de confiança a ser calculada em torno do seu valor (MacCallum & Hong, 1997). O índice de ajuste comparativo (CFI) assume que todas as variáveis latentes são correlacionadas e compara a matriz de covariância de amostra com o modelo nulo. Os valores variam entre 0 e 1, e quanto mais perto de 1,0 indica melhor ajuste. Por fim, o PCLOSE é um teste unilateral da hipótese nula de aproximação do erro de especificação.

Se o  $p > 0,05$  (não estatisticamente significativa), então se conclui que o ajuste do modelo é adequado. O  $p < 0,05$  indica que o ajuste do modelo é ruim.

Nos últimos anos, tem havido a discussão com os valores de corte para índices de ajuste. Alguns autores adotam como critérios de ajuste satisfatório de modelo aos dados, os seguintes valores destes índices: CFI superior a 0,90; RMSEA próximo ou inferior a 0,08; GFI superior a 0,90; e NFI superior a 0,90 (Bentler, 1990; Byrne, 2001; Ullman, 2001). No entanto outros estudos defendem que se deve utilizar uma combinação de índices de ajuste enquanto critérios múltiplos (uma vez que cada índice apresenta diferentes forças e fraquezas na avaliação da adequação do modelo fatorial confirmatório). De acordo com estas orientações, o qui-quadrado deve ser não significativo, o GFI deve apresentar um índice superior ou igual a 0,85; o AGFI deve apresentar um índice superior ou igual a 0,80; e, finalmente, o RMS deve apresentar um índice inferior ou igual a 0,10 (Balbinotti, 2005; Marsh, Balla & McDonald, 1988).

Estas medidas quando analisadas em conjunto, proporcionam uma indicação mais fidedigna de quão bem os dados se encaixam na teoria proposta. Apesar dos índices de ajuste serem um guia útil, o modelo estrutural deve ser examinado em relação à teoria subjacente às escalas, não permitindo que apenas os índices de ajuste do modelo conduzam o processo de investigação, pois desta maneira o pesquisador pode se distanciar do objetivo inicial da teoria da modelagem de equações estruturais. Além disso, índices de ajuste podem apontar para um modelo bem-ajustado, quando na verdade, partes do modelo podem estar mal ajustadas (Reisinger & Mavondo, 2006).

## RESULTADOS

Da mesma forma como proposto por Yoshida (2013), os itens disponíveis para avaliar cada um dos dois setores da personalidade foram avaliados como instrumentos independentes, ou seja, a análise das propriedades psicométricas foi feita de forma separada para o setor Afetivo-Relacional (A-R) e para o da Produtividade (Pr), tomados cada qual como se fosse um instrumento distinto.

### **Escala Afetivo-Relacional (A-R)**

A consistência interna da escala desenvolvida para avaliar o setor Afetivo-Relacional (A-R), composta de 32 itens, apresentou coeficiente alfa de Cronbach considerado bom ( $\alpha=0,78$ ). Além disso, foram estimados os valores das correlações item-total e os valores de alfa se o item fosse excluído. Os resultados são apresentados à Tabela 3.

**Tabela 3.** Correlação item-total e alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) se o item for excluído da escala A-R (n=32).

| Item        | Correlação item-total | Alfa se o item for excluído |
|-------------|-----------------------|-----------------------------|
| AR1         | 0,28                  | 0,78                        |
| AR2         | 0,31                  | 0,77                        |
| AR3         | 0,33                  | 0,77                        |
| AR4         | 0,25                  | 0,78                        |
| <b>AR5</b>  | <b>0,18</b>           | <b>0,78</b>                 |
| AR6         | 0,35                  | 0,78                        |
| <b>AR7</b>  | <b>0,07</b>           | <b>0,78</b>                 |
| AR8         | 0,34                  | 0,77                        |
| AR9         | 0,27                  | 0,78                        |
| AR10        | 0,44                  | 0,77                        |
| AR11        | 0,32                  | 0,77                        |
| AR12        | 0,42                  | 0,77                        |
| <b>AR13</b> | <b>0,12</b>           | <b>0,79</b>                 |
| AR14        | 0,43                  | 0,77                        |
| AR15        | 0,26                  | 0,78                        |
| AR16        | 0,26                  | 0,78                        |
| AR17        | 0,34                  | 0,77                        |
| <b>AR18</b> | <b>0,13</b>           | <b>0,78</b>                 |
| AR19        | 0,44                  | 0,77                        |
| <b>AR20</b> | <b>0,14</b>           | <b>0,78</b>                 |
| AR21        | 0,44                  | 0,77                        |
| AR22        | 0,28                  | 0,77                        |
| AR23        | 0,26                  | 0,78                        |
| AR24        | 0,32                  | 0,77                        |
| AR25        | 0,31                  | 0,78                        |
| AR26        | 0,24                  | 0,78                        |
| AR27        | 0,23                  | 0,78                        |
| <b>AR28</b> | <b>-0,00</b>          | <b>0,78</b>                 |
| AR29        | 0,25                  | 0,78                        |
| AR30        | 0,45                  | 0,77                        |
| AR31        | 0,41                  | 0,77                        |
| AR32        | 0,31                  | 0,77                        |

Os itens 5, 7, 13, 18, 20 e 28 apresentaram baixas correlações item-total (menores que 0,2), sugerindo que, se fossem excluídos, a consistência interna do instrumento poderia aumentar. No entanto, com a exclusão destes itens, o

alfa de Cronbach ficaria igual (0,78), ou ligeiramente melhor (0,79), se o item 13 fosse excluído, como indicado na Tabela 3. Portanto, inicialmente foram mantidos todos eles, uma vez que estes itens poderiam fornecer teoricamente informações importantes sobre o construto.

O índice MSA (*Measure Sampling Adequacy*) foi utilizado a fim de averiguar o padrão de correlação entre os itens e verificar a possibilidade destas variáveis serem explicadas por um conteúdo latente (Gouveia, Santos & Milfont, 2009; Hair et al. 2009). Este índice varia de 0 a 1, alcançando 1 quando cada variável é perfeitamente prevista sem erro pelas outras variáveis. O índice é obtido da diagonal da matriz de correlação anti-imagem. Os resultados do índice MSA indicaram cinco itens com índices excelentes ( $>0,80$ ), 15 com índices bons / medianos (entre 0,7 e 0,8), oito itens com índices regulares (entre 0,6 e 0,7) e quatro itens com índices fracos (itens 5,7,27 e 28)

Após a avaliação dos critérios de consistência, correlação item-total e índices de MSA, foram excluídos os itens 5, 7 e 28 das análises seguintes, pois apresentaram maiores violações aos critérios avaliados ( $\alpha < 0,2$  e  $MSA < 0,6$ ). Os demais foram submetidos à análise fatorial, uma vez que estes itens poderiam dar informações relevantes quanto ao construto medido. O alfa de Cronbach da escala A-R sem os itens 5, 7 e 28 não se alterou ( $\alpha=0,78$ ).

Para a realização da análise fatorial é recomendado que o tamanho da amostra seja maior que pelo menos cinco vezes o número de variáveis/itens. Como o tamanho da amostra 1 foi de 241 participantes e 29 itens (após exclusão dos itens acima citados), a recomendação foi totalmente atendida. Para determinar a adequação da amostra, foi ainda realizado o teste de esfericidade de Bartlett ( $p<0,001$ ) e medida de adequação de KMO (0,733). Ambos os resultados foram positivos para a construção do modelo. Pelo critério da raiz latente (autovalores maiores que 1,0), 11 fatores foram selecionados (Tabela 4).

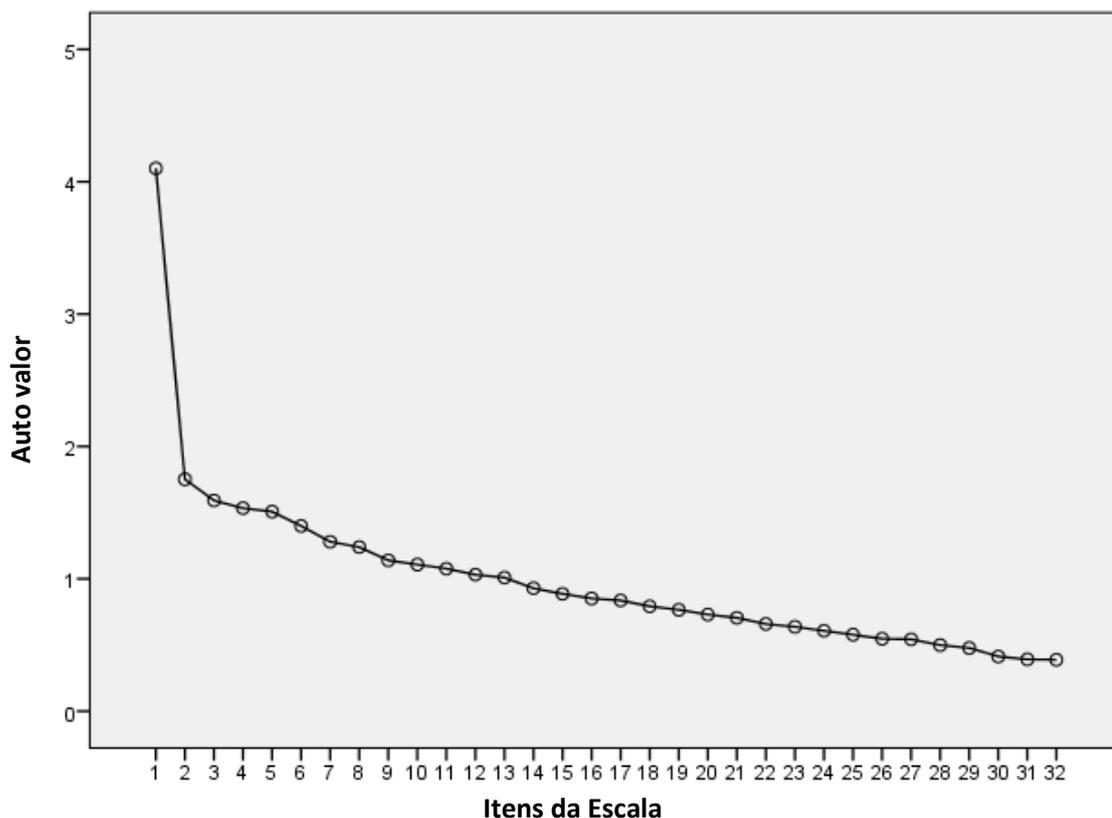
**Tabela 4** - Total de variância explicada e acumulada dos 11 fatores da escala A-R a partir dos autovalores iniciais

| Fator | Autovalores iniciais | % de Variância Explicada | % Acumulada |
|-------|----------------------|--------------------------|-------------|
| 1     | 4,71                 | 15,71                    | 15,71       |
| 2     | 1,76                 | 5,87                     | 21,57       |
| 3     | 1,48                 | 4,93                     | 26,50       |
| 4     | 1,42                 | 4,73                     | 31,24       |
| 5     | 1,30                 | 4,33                     | 35,56       |
| 6     | 1,26                 | 4,19                     | 39,76       |
| 7     | 1,16                 | 3,85                     | 43,61       |
| 8     | 1,14                 | 3,78                     | 47,39       |
| 9     | 1,12                 | 3,73                     | 51,12       |
| 10    | 1,10                 | 3,66                     | 54,78       |
| 11    | 1,03                 | 3,43                     | 58,21       |

A porcentagem de variância explicada dos 11 primeiros fatores foi igual a 58%. O método de extração utilizado foi o da Análise de Componentes Principais e rotação promax. Em relação ao tipo de rotação utilizada, argumenta-se a inexistência de construto psicológico com diferentes dimensões que não estejam minimamente relacionadas entre si. Neste sentido as rotações oblíquas como o método promax devem sempre ser consideradas por tratar os dados de maneira mais condizente com a realidade, e por ser coerente com o modelo teórico no qual o instrumento se fundamenta (Gouveia et al.,2009).

Nesta solução, um problema apresentado foi o grande número de cargas cruzadas, ou seja, 12 itens apresentaram cargas elevadas em mais de um fator, e se excluídos, os fatores ficariam muito mal representados (no máximo 3 itens por fator). Como solução alternativa optou-se pela definição “à priori” do número de fatores a serem extraídos, levando-se em conta, a porcentagem de variância explicada para os diferentes conjuntos de fatores, onde se verificou o ponto de redução abrupta da expressividade das dimensões (Figueiredo & Silva, 2010). A partir das análises do *scree plot* (Figura 1) fica evidente um fator com pontuação mais alta e outros dois antes do ponto de inflexão da curva, indicando três fatores para a escala. Optou-se pela extração com três fatores, solução que já havia se mostrado satisfatória com a versão da escala para

pacientes (EDAO-AR - Yoshida, 2012), a versão para universitários (EDAO-AR-U, Yoshida et al., 2013) e também com a versão para atletas (EDAO-AR-A – Peixoto, 2012). A solução com três fatores, apesar de uma porcentagem de explicação da variância mais baixa (26,5%), apresentou um agrupamento de itens mais condizente com a teoria da eficácia adaptativa.



**Figura1.** Scree plot com a representação gráfica da variação de cada fator no conjunto de dados

Dois itens apresentaram carga em mais de um fator, 17 e 19 – e portanto foram excluídos (Tabela 5). Os itens 1, 2, 12, 15 e 23 não apresentaram carga em nenhum dos fatores. Além disso, o item 10 que apresentou carga (0,41) no fator 1 e o item 29 que apresentou carga no fator 2 (0,36) não se alinhavam teoricamente às respectivas dimensões, o que sugeria que eles também fossem excluídos.

**Tabela 5** - Cargas fatoriais rotacionadas pelo Método Promax (3 fatores) da escala Afetivo-Relacional

| Item        | Fator 1     | Fator 2     | Fator 3     |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| AR1         |             |             |             |
| AR2         |             |             |             |
| AR3         |             | 0,35        |             |
| AR4         |             | 0,67        |             |
| AR6         | 0,42        |             |             |
| AR8         | 0,35        |             |             |
| AR9         |             | 0,39        |             |
| AR10        | 0,41        |             |             |
| AR11        |             |             | 0,46        |
| AR12        |             |             |             |
| AR13        | 0,48        |             |             |
| AR14        | 0,56        |             |             |
| AR15        |             |             |             |
| AR16        |             | 0,46        |             |
| <b>AR17</b> |             | <b>0,30</b> | <b>0,47</b> |
| AR18        |             |             | 0,50        |
| <b>AR19</b> | <b>0,39</b> | <b>0,41</b> |             |
| AR20        |             | 0,51        |             |
| AR21        |             | 0,44        |             |
| AR22        |             | 0,55        |             |
| AR23        |             |             |             |
| AR24        | 0,57        |             |             |
| AR25        | 0,54        |             |             |
| AR26        |             |             | 0,66        |
| AR27        |             |             | 0,61        |
| AR29        |             | 0,36        |             |
| AR30        |             | 0,44        |             |
| AR31        | 0,45        |             |             |
| AR32        | 0,57        |             |             |
| <b>Alfa</b> | <b>0,61</b> | <b>0,58</b> | <b>0,48</b> |

Foram finalmente retidos 20 itens para os três fatores, assim distribuídos: Fator 1 ficou composto por oito itens: 6, 8, 13, 14, 24, 25, 31 e 32 ( $\alpha=0,61$ ). O Fator 2 ficou representado por oito itens: 3, 4, 9, 16, 20, 21, 22 e 30 ( $\alpha=0,59$ ) e o Fator 3 ficou representado por quatro itens: 11, 18, 26, e 27 ( $\alpha=0,48$ ). As dimensões sugeridas pelos fatores indicam três facetas envolvidas na questão da adaptação: Fator 1 - respostas adaptativas que envolvem como

o indivíduo percebe outros importantes (pais, professores, amigos e colegas) assim como o reconhecimento do outro para a satisfação de suas necessidades afetivas (foco no outro); Fator 2 - respostas adaptativas frente a situações de conflito ou que implicam em frustração (foco na relação); e Fator 3 - respostas adaptativas frente aos próprios sentimentos e à percepção das próprias necessidades afetivas (foco no eu).

### **Escala Produtividade (Pr)**

A consistência interna da escala desenvolvida para avaliar o setor da Produtividade (Pr), composta de 28 itens, também apresentou coeficiente alfa de Cronbach considerado bom ( $\alpha=0,86$ ). Além disso, foram estimados os valores das correlações item-total e os valores de alfa se o item fosse excluído. Os resultados são apresentados à Tabela 6.

**Tabela 6.** Correlação item-total e alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) se o item for excluído da escala Pr (n=28)

| Item       | Correlação item total | Alfa se o item for excluído |
|------------|-----------------------|-----------------------------|
| Pr1        | 0,45                  | 0,85                        |
| Pr2        | 0,31                  | 0,86                        |
| Pr3        | 0,48                  | 0,85                        |
| <b>Pr4</b> | <b>-0,05</b>          | <b>0,86</b>                 |
| Pr5        | 0,48                  | 0,85                        |
| Pr6        | 0,45                  | 0,85                        |
| Pr7        | 0,45                  | 0,85                        |
| <b>Pr8</b> | <b>0,07</b>           | <b>0,86</b>                 |
| Pr9        | 0,46                  | 0,85                        |
| Pr10       | 0,43                  | 0,86                        |
| Pr11       | 0,42                  | 0,85                        |
| Pr12       | 0,36                  | 0,86                        |
| Pr13       | 0,41                  | 0,86                        |
| Pr14       | 0,41                  | 0,85                        |
| Pr15       | 0,46                  | 0,85                        |
| Pr16       | 0,48                  | 0,85                        |
| Pr17       | 0,49                  | 0,85                        |
| Pr18       | 0,48                  | 0,85                        |
| Pr19       | 0,55                  | 0,85                        |
| Pr20       | 0,46                  | 0,85                        |
| Pr21       | 0,37                  | 0,86                        |
| Pr22       | 0,36                  | 0,86                        |
| Pr23       | 0,55                  | 0,85                        |
| Pr24       | 0,38                  | 0,86                        |
| Pr25       | 0,50                  | 0,85                        |
| Pr26       | 0,28                  | 0,86                        |
| Pr27       | 0,42                  | 0,85                        |
| Pr28       | 0,33                  | 0,86                        |

Examinando a Tabela 6, nota-se que no geral as correlações item-total foram moderadas (entre 0,05 e 0,55), com exceção dos itens 4 e 8, que ficaram abaixo de 0,2.

Nesta escala, a recomendação de relação mínima de cinco participantes por item para análise fatorial também foi atendida (n=241 e 28 itens). Os resultados do teste de esfericidade de Bartlett ( $p < 0,001$ ) e medida de adequação de KMO (0,879) também se mostraram positivos para a construção do modelo. Além disso, os resultados do índice MSA indicaram 25 itens com

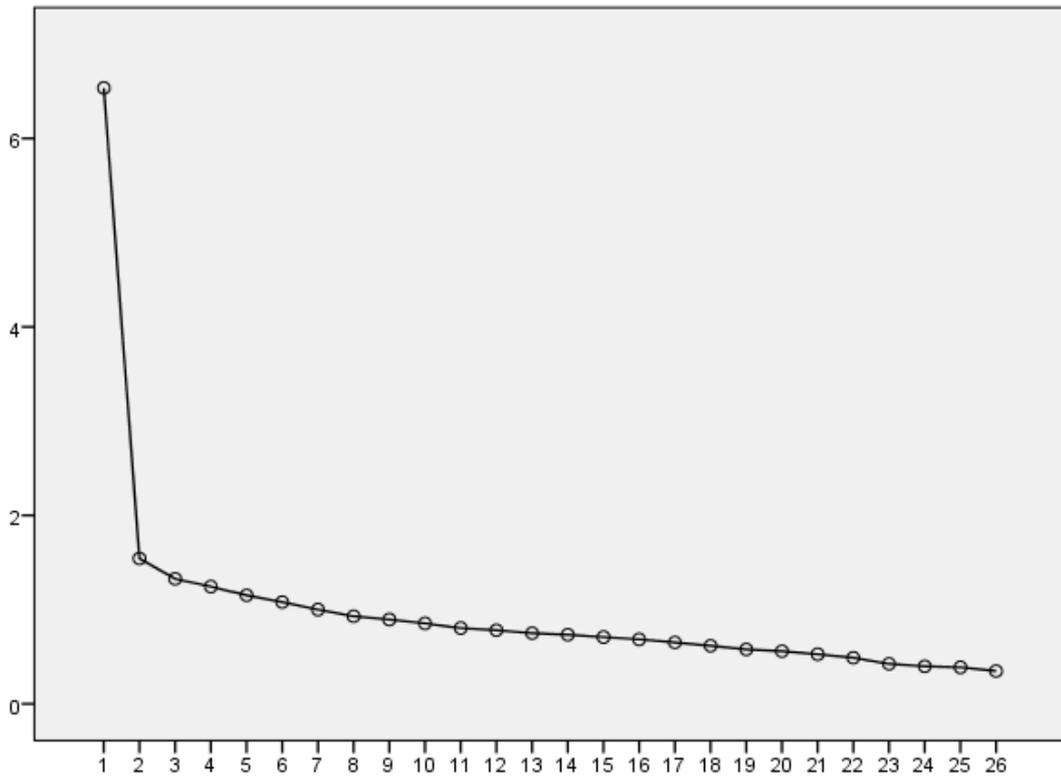
índices excelentes ( $>0,80$ ), um com índice bom (entre 0,7 e 0,8) e dois com índices ruins ( $<0,6$ ). Os dois itens com índices fracos foram os itens 4 e 8, os mesmos com correlação item total  $<0,2$ , e portanto foram excluídos da análise fatorial, o que resulta em uma ligeira melhora na consistência interna ( $\alpha=0,87$ ).

Para a análise fatorial, o método de extração utilizado foi o da Análise de Componentes Principais e foi utilizada a rotação Promax. Pelo critério da raiz latente (autovalores maiores que 1), sete fatores foram selecionados (Tabela 7).

**Tabela 7** – variância total explicada – Escala Produtividade

| Fator | Total | % de variância | Variância acumulada |
|-------|-------|----------------|---------------------|
| 1     | 6,536 | 25,137         | 25,137              |
| 2     | 1,543 | 5,933          | 31,070              |
| 3     | 1,326 | 5,101          | 36,171              |
| 4     | 1,244 | 4,785          | 40,956              |
| 5     | 1,152 | 4,432          | 45,388              |
| 6     | 1,080 | 4,153          | 49,541              |
| 7     | 1,000 | 3,848          | 53,389              |

A porcentagem de variância explicada para os sete primeiros fatores foi igual a 53%. A consistência interna por fator indicou uma consistência muito baixa ( $\alpha=0,014$ ) para um dos fatores. A análise do *scree plot* (Figura 2), assim como no setor A-R, evidencia um fator com pontuação mais alta e outro antes do ponto de inflexão da curva.



**Figura 2.** Scree plot com a representação gráfica da variação de cada fator no conjunto de dados do setor Pr.

Optou-se, portanto, como no realizado no setor A-R, examinar a extração com três fatores, que explica 36,17% da variância (Tabela 8).

**Tabela 8** - Cargas fatoriais rotacionadas pelo Método Promax (3 fatores) da escala Pr

| Item        | Fator 1     | Fator 2     | Fator 3     |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Pr1         |             |             | 0,43        |
| Pr2         |             |             |             |
| Pr3         |             | 0,59        |             |
| Pr5         | 0,56        |             |             |
| Pr6         | 0,47        |             |             |
| <b>Pr7</b>  | <b>0,33</b> |             | <b>0,49</b> |
| Pr9         |             |             | 0,66        |
| <b>Pr10</b> |             | <b>0,59</b> | <b>0,41</b> |
| Pr11        |             | 0,55        |             |
| Pr12        |             |             | 0,38        |
| Pr13        |             |             | 0,62        |
| Pr14        |             |             | 0,43        |
| Pr15        | 0,57        |             |             |
| Pr16        | 0,51        |             |             |
| Pr17        | 0,54        |             |             |
| Pr18        | 0,58        |             |             |
| Pr19        | 0,69        |             |             |
| Pr20        | 0,40        |             |             |
| Pr21        |             | 0,50        |             |
| Pr22        |             | 0,70        |             |
| <b>Pr23</b> | <b>0,41</b> | <b>0,57</b> |             |
| Pr24        |             |             | 0,61        |
| Pr25        |             | 0,37        |             |
| Pr26        | 0,32        |             |             |
| Pr27        |             |             |             |
| Pr28        | 0,61        |             |             |

Conforme a Tabela 8, a extração de três fatores apresentou três itens complexos (7,10 e 23), e dois itens não apresentaram carga em nenhum fator (2 e 27). Procurando interpretar as dimensões que cada um representa, observa-se que o Fator 1, representado por dez itens: 5, 6, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26 e 28, reuniu os itens que avaliam as respostas adaptativas do sujeito frente às suas habilidades e competências no setor da Produtividade (o foco é o eu). O Fator 2, representado pelos itens 3,11,21, 22 e 25, reuniu itens que avaliam respostas adaptativas frente a situações adversas ou desafiadoras na esfera da Produtividade (o foco é a situação). Quanto ao Fator 3 (itens 1, 9, 12, 13,14 e 24) agrupou itens dificilmente interpretáveis do ponto de vista teórico,

porque reúne respostas adaptativas em situações de estudo/trabalho em que terceiros estão envolvidos (colegas, professores, chefes) (1, 13, 24) e respostas adaptativas que refletem a posição do sujeito frente a situações adversas ou desafiadoras na área da Pr, essas últimas, mais condizentes com o Fator 2 (9,12 e 14).

Frente a esses resultados, decidiu-se examinar a solução de dois fatores. Conforme a Tabela 9. A extração de dois fatores apresentou um item complexo (23), e dois itens não apresentaram carga em nenhum fator (2 e 14). Verificou-se ainda que essa solução apresenta uma explicação mais condizente com a perspectiva teórica. Como se observa na Tabela 9, nessa solução o Fator 1 mantém-se com os mesmos 10 itens, acrescido do item 7. Este, no entanto, estaria mais alinhado teoricamente com o Fator 2, pois refere-se a resposta adaptativa frente a uma situação desafiadora. Deve portanto ser excluído na segunda versão da escala.

---

### **7. Em situações tensas eu...**

---

faço tranquilamente o que é preciso pois consigo controlar meu nervosismo.

só consigo fazer o mínimo necessário e mesmo assim fico esgotado.

consigo lidar com a pressão e manter o nível de concentração para resolver o problema.

consigo controlar meu nervosismo, mas mesmo assim tenho meu desempenho prejudicado.

fico travado e não consigo fazer nada.

---

Quanto ao Fator 2 reuniu os itens do Fator 2 e do Fator 3 da solução de três fatores, num total de 12 itens: 1, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 21, 22, 24, 25 e 27. Os itens 1, 13 e 24 devem ser excluídos, uma vez que, como referido, referem-se a respostas adaptativas em situações de estudo/trabalho em que terceiros estão envolvidos (colegas, professores, chefes) (o foco é a relação interpessoal). Além deles, devem também ser excluídos os itens 10 e 27 que se referem a respostas adaptativas frente a limitações ou dificuldades do sujeito na esfera da Produtividade, e que têm como foco o eu. Ou seja, são itens que do ponto de vista teórico, não se alinham aos demais.

**Tabela 9** - Cargas fatoriais rotacionadas pelo Método Promax (2 fatores) da escala Produtividade.

| Item        | Fator 1     | Fator 2     |
|-------------|-------------|-------------|
| Pr1         |             | 0,40        |
| <b>Pr2</b>  |             |             |
| Pr3         |             | 0,47        |
| Pr5         | 0,56        |             |
| Pr6         | 0,48        |             |
| Pr7         | 0,44        |             |
| Pr9         |             | 0,46        |
| Pr10        |             | 0,86        |
| Pr11        |             | 0,58        |
| Pr12        |             | 0,39        |
| Pr13        |             | 0,48        |
| <b>Pr14</b> |             |             |
| Pr15        | 0,60        |             |
| Pr16        | 0,58        |             |
| Pr17        | 0,58        |             |
| Pr18        | 0,60        |             |
| Pr19        | 0,76        |             |
| Pr20        | 0,43        |             |
| Pr21        |             | 0,47        |
| Pr22        |             | 0,69        |
| <b>Pr23</b> | <b>0,38</b> | <b>0,33</b> |
| Pr24        |             | 0,52        |
| Pr25        |             | 0,41        |
| Pr26        | 0,40        |             |
| Pr27        |             | 0,33        |
| Pr28        | 0,67        |             |

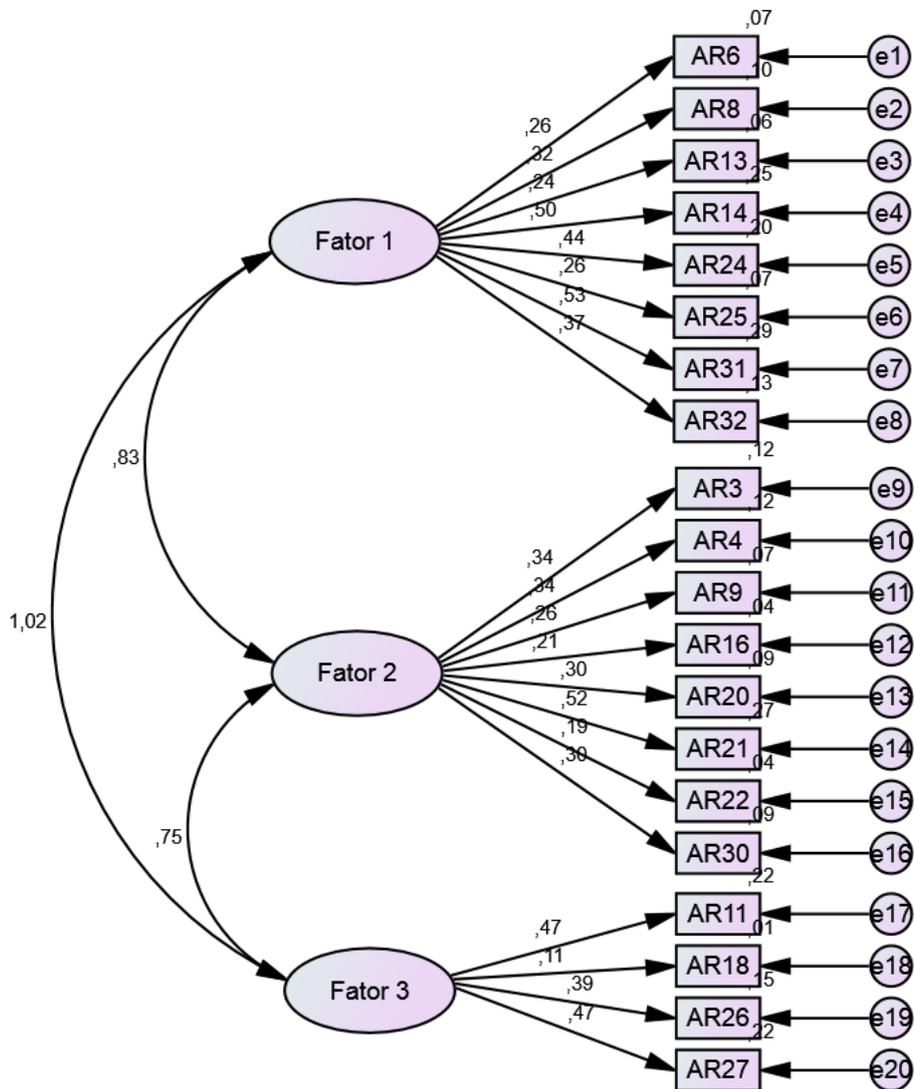
Para a realização das análises confirmatórias da escala Pr deve-se então reter 17 itens, divididos em dois fatores: o Fator 1 composto pelos itens 5, 6, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26 e 28 ( $\alpha=0,78$ ). E o Fator 2 com os itens: 3, 9, 11, 12, 21, 22 e 25 ( $\alpha=0,69$ ). Em relação à interpretação teórica das dimensões por eles representadas, sugere-se que avaliam: Fator 1 – as respostas que expressam a confiança do sujeito nas suas habilidades e competências profissionais (o foco é o eu); Fator 2 – as respostas frente as situações adversas ou desafiadoras na área da Produtividade (o foco é a situação). A consistência interna da escala desenvolvida para avaliar o setor da

Produtividade (Pr), composta de 17 itens, também apresentou coeficiente alfa de Cronbach considerado bom ( $\alpha=0,83$ ).

### **Análise fatorial Confirmatória (AFC)**

A partir das análises exploratórias que indicaram três fatores a serem retidos para o setor A-R e dois fatores para o setor Pr, partiu-se para a análise confirmatória de modo a confrontar esse modelo com dados provenientes de um outro estrato da mesma população (amostra 2) . Esta análise é muito útil quando se tem por objetivo verificar a reprodutibilidade de fatores determinados à priori. Com o auxílio do pacote estatístico AMOS (v.21), foram construídos os dois modelos, tomando cada subescala independentemente, e verificados os padrões de covariância entre as variáveis observadas nos fatores.

Na primeira escala analisada (A-R), foi construído inicialmente o modelo com três fatores (Figura 3), e testado a partir da geração dos índices citados ( $\chi^2$ , GF, AGFI, RMSEA, PCLOSE), verificando-se sua adequabilidade, conforme ilustrado na Figura 3.

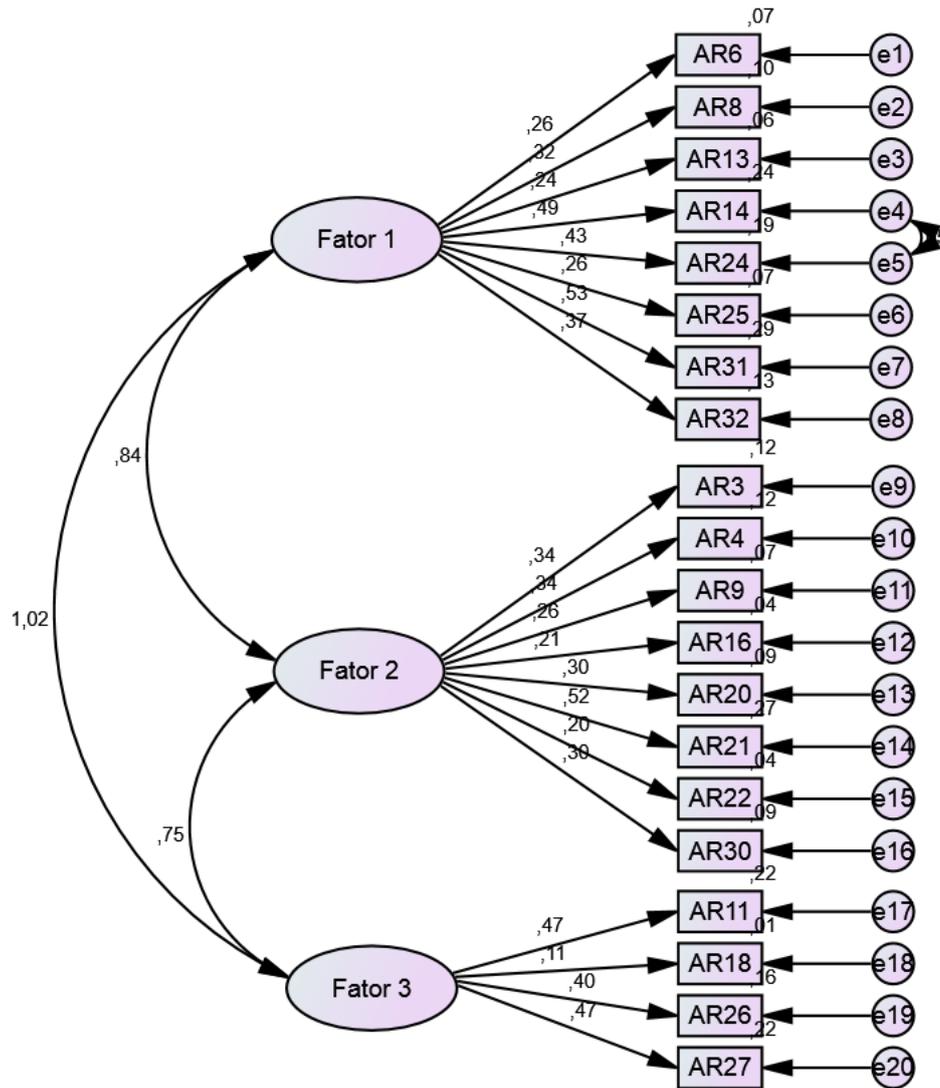


**Análise Fatorial AR**  
 $X^2(167)=235,668$ ;  $p=,000$ ;  $x^2df=1,411$   
 GFI=,914; AGFI=,892; RMSEA=,041; PCLOSE=,880

**Figura 3.** Análise Fatorial Confirmatória: Modelo testado com três fatores da Escala Afetivo Relacional (A-R)

Pela análise dos índices, verifica-se que o modelo apresenta medidas de adequação satisfatórias com os critérios padrões utilizados:  $X^2/GL$  (235,668), GFI (0,914), AGFI (0,892), RMSEA (0,41), PCLOSE (0,880). A análise revelou

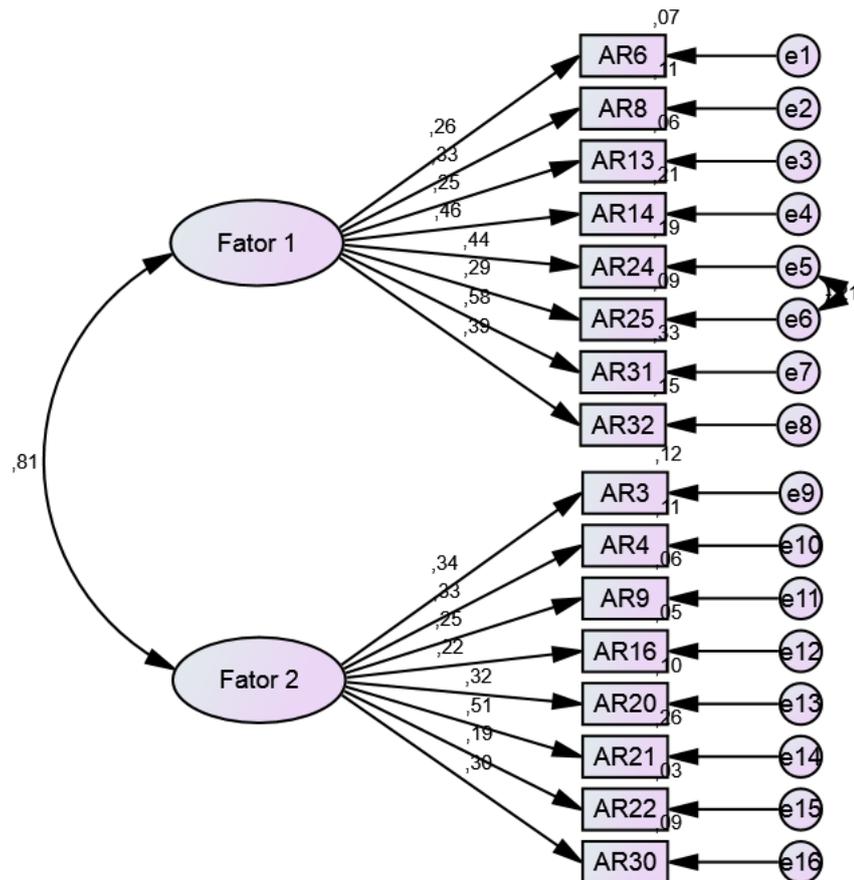
indicadores de ajuste do modelo aceitáveis, no entanto aponta relações estabelecidas entre variáveis dentro do mesmo fator, que se previstas pelo modelo inicial, apresentariam índice ligeiramente melhores, conforme indicado na Figura 4.



Análise Fatorial AR  
 $X^2(166)=235,287$ ;  $p=,000$ ;  $x^2df=1,417$   
 $GFI=,915$ ;  $AGFI=,892$ ;  $RMSEA=,042$ ;  $PCLOSE=,871$

**Figura 4.** Análise Fatorial Confirmatória: Modelo testado com três fatores da Escala Afetivo Relacional (A-R), com relações entre variáveis de erro.

Em vista à fragilidade do terceiro fator indicado nas análises exploratórias, foi realizado o teste com dois fatores, por conseguinte da escala como um todo apresenta os índices de adequação melhores como pode ser observado na Figura 5.



**Análise Fatorial AR**  
 $X^2(102)=141,679$ ;  $p=,006$ ;  $x^2df=1,389$   
 $GFI=,933$ ;  $AGFI=,911$ ;  $RMSEA=,040$ ;  $PCLOSE=,846$

**Figura 5.** Análise Fatorial Confirmatória: Modelo testado com dois fatores da Escala Afetivo- Relacional (A-R).

Observa-se neste modelo que houve uma melhora sensível nos índices de ajuste, em relação aos dados obtidos no primeiro modelo testado, conforme especificado na Tabela 10.

**Tabela 10.** Modelo testado inicialmente com 3 fatores e modelo após re-especificação com 3 e 2 fatores.

| Índice             | Modelo inicial (3 Fatores) | Modelo re-especificado (3 Fatores) | Modelo re-especificado (2 Fatores) |
|--------------------|----------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| X <sup>2</sup>     | 235,67                     | 224,94                             | 141,68                             |
| GFI                | 0,91                       | 0,92                               | 0,93                               |
| AGFI               | 0,89                       | 0,90                               | 0,91                               |
| RMSEA              | 0,04                       | 0,04                               | 0,04                               |
| X <sup>2</sup> /GL | 1,41                       | 1,35                               | 1,38                               |
| PCLOSE             | 0,89                       | 0,94                               | 0,84                               |

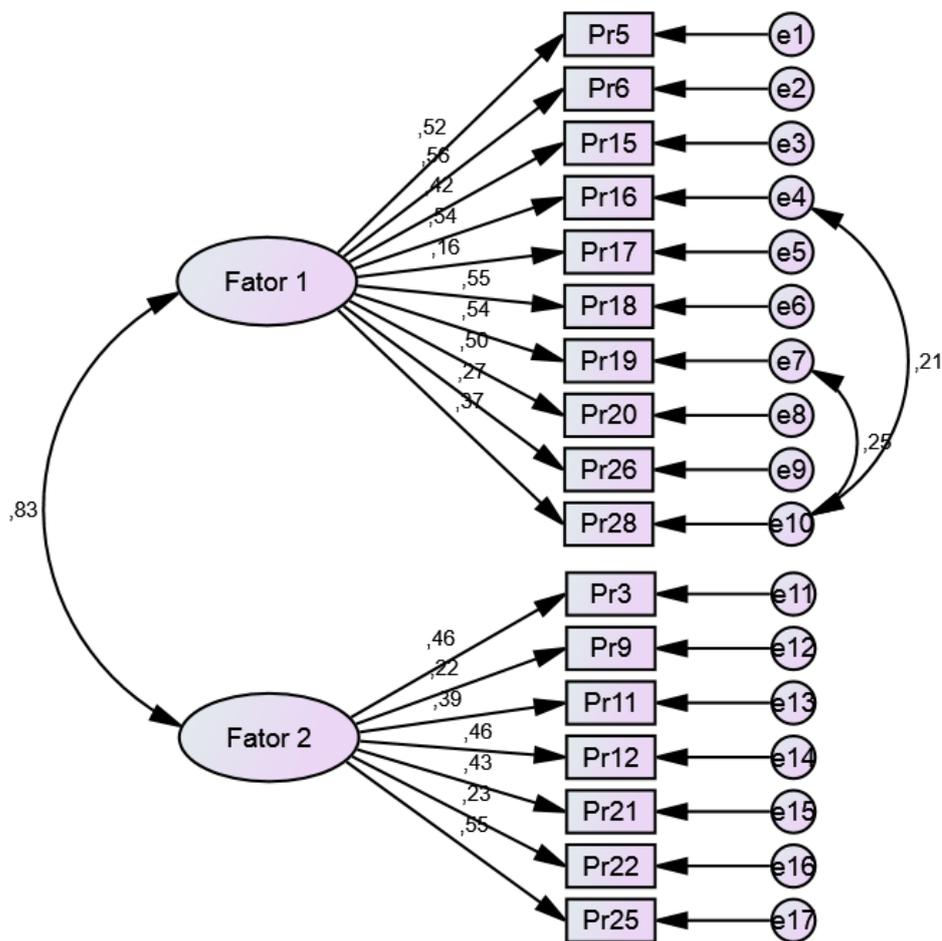
A melhora dos índices com a re-especificação do modelo e análise dos resultados estimados uma vez estabelecidas as relações entre os erros, apontam que o modelo ainda necessita de ajustes para melhor explicar os dados. Talvez por esse motivo é que os indicadores de adequação do modelo estejam acima de 0,90, mas não tão próximos de 1 como seria desejado. Estes resultados apontam ainda para a necessidade de um trabalho futuro sobre esse instrumento, mais especificamente na representação dos itens do 3º fator, ou seja, novos itens devem ser elaborados com base na sua perspectiva teórica.

Para as análises da Escala Produtividade (Pr), o mesmo procedimento foi utilizado e os resultados no entanto apresentam-se de forma mais consistente que os da escala Afetivo-Relacional (A-R). O modelo construído com dois fatores foi considerado satisfatório, evidenciando adequação do modelo proposto.

A mesma amostra utilizada no setor A-R (amostra 2) foi utilizada nesta análise. Obteve-se medidas de adequação satisfatórias com os critérios

padrões utilizados: GFI (0,92), AGFI (0,90), RMSEA (0,046), X2/GL (1,51) e PCLOSE (0,66).

Esta análise revelou indicadores aceitáveis, corroborando com o modelo encontrado na análise fatorial exploratória e respeitando as recomendações de justificativa teórica para sua adoção (Balbinotti, 2005; Balla, Marsh & McDonald, 1988) conforme apresentado na Figura 6.



X<sup>2</sup>(116)=167,307; p=,001; X<sup>2</sup>/df=1,442  
 GFI=,926; AGFI=,903; RMSEA=,043; PCLOSE=,787

**Figura 6.** Análise Fatorial Confirmatória: Modelo testado com dois fatores da Escala Produtividade (Pr).

Uma vez decidido os itens que comporiam a versão final da EDAO-AR-AD (Anexo G) decidiu-se verificar como os participantes se distribuíam em relação à configuração adaptativa resultante. Considerando que a avaliação final da EDAO-AR-AD se dá pela somatória dos escores médios obtidos nas escalas A-R e Pr, a amostra teria sido constituída de 150 participantes (31%) com configuração adaptativa Eficaz (Gr1), seguida de 144 (30%) com configuração Adaptativa Ineficaz Leve (Gr.2), 161 (33%) com configuração adaptativa Ineficaz Moderada (Gr.3), 21 participantes (4%) com configuração Ineficaz Severa (Gr.4) e apenas seis (1%) com Adaptação Ineficaz Grave (Gr.5).

Também foi verificado se haveria diferença significativa entre as médias dos escores obtidas na escala A-R para os participantes do sexo masculino e feminino. Através de teste t de Student para amostras independentes, verificou-se que não houve diferenças significativas entre os escores obtidos frente aos dois grupos nas duas escalas. Os resultados são apresentados na Tabela 11.

**Tabela 11.** Média e desvio padrão dos escores da amostra total por sexo e por setor

|            | Masculino (n= 269) |                |      | Feminino (n= 206) |                |      | sig     |
|------------|--------------------|----------------|------|-------------------|----------------|------|---------|
|            | X                  | Adequação      | DP   | X                 | Adequação      | DP   |         |
| <b>A-R</b> | 2,54               | Pouco adequado | 0,23 | 2,47              | Pouco adequado | 0,26 | p=0,203 |
| <b>Pr</b>  | 1,53               | Pouco adequado | 0,26 | 1,5               | Pouco adequado | 0,28 | p=0,189 |

X=média; DP= desvio padrão, sig=significância estatística

## Discussão dos Resultados

A pesquisa teve como objetivo o desenvolvimento de um instrumento de autorrelato denominado, Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada de Autorrelato para Adolescentes (EDAO-AR-AD), para avaliar a eficácia da adaptação de adolescentes, bem como obter evidências de sua validade. A criação desta escala tem por base a teoria da Adaptação de Simon (1989; 2005)

Foram criados itens que expressavam situações relativas a cada um dos setores avaliados. Os itens apresentam como alternativas de respostas, soluções adaptativas divididas segundo os níveis de adequação: adequado, pouco-adequado e pouquíssimo adequado (Simon, 1989; 2005). Para cada item o respondente devia escolher apenas uma alternativa de resposta.

Nesta primeira versão da escala, alguns itens contam com mais de uma alternativa de resposta adaptativa por nível de adequação (entre três e seis alternativas). Após a análise dos especialistas quanto à sua pertinência ao setor e quanto à qualidade da adaptação que cada alternativa de resposta pretendia medir, os itens passaram por análise semântica, realizada por um grupo de adolescentes. Como consequência, a primeira versão da EDAO-AR-AD ficou composta por 60 itens divididos em: 32 itens para medir a qualidade da adaptação do setor A-R e 28 itens para a qualidade da adaptação do setor da Pr.

Esta versão da EDAO-AR-AD foi então aplicada a uma amostra de 482 adolescentes, e as respostas analisadas quanto a algumas de suas propriedades psicométricas. Os itens para a avaliação de cada um dos setores foram considerados como instrumentos independentes, caracterizando cada qual uma escala independente.

Em relação à escala A-R, após a avaliação dos critérios de consistência interna, correlação item-total, índices MSA, foram excluídos os itens 5, 7 e 28 das análises seguintes, pois apresentaram maiores violações aos critérios. Quantos aos demais itens, foram submetidos a análise fatorial exploratória (rotação Promax). Inicialmente, utilizou-se o critério da raiz latente e selecionou-se os fatores com autovalores superiores a 1. Desta análise

resultaram onze fatores que explicavam 58% da variância. No entanto, conforme referido, esta solução implicava em fatores sub-representados (em alguns casos o fator apresentou apenas um item), com consistência interna insuficiente e/ou com vários itens com cargas cruzadas. Adotou-se então o critério de limitar à priori o número de fatores e de considerar a porcentagem de explicação da variância. O exame da solução com três fatores indica que esta extração é mais adequada. Os fatores que emergiram abarcaram três facetas envolvidas no construto da eficácia adaptativa, mas representam apenas 26,5% da variância total e alguns itens ainda apresentam cargas cruzadas. Estas características podem ser toleradas na primeira versão do instrumento, mas devem ser aprimoradas em futuras versões. Optou-se por excluir os itens 1, 2, 12, 15, 10, 17, 19 e 23 devido às cargas cruzadas elevadas (itens complexos) ou por não se alinharem teoricamente com os fatores gerados.

O primeiro fator ficou representado por oito itens, todos com cargas superiores a 0,30 (mínima 0,35 – máxima 0,57), o que aponta para a boa representatividade desses para a avaliação da dimensão medida. São eles: 6, 8, 13, 14, 24, 25, 31 e 32. Quanto à consistência interna do fator também foi satisfatória (0,62). A interpretação teórica destes itens sugere que eles têm como característica comum o fato de avaliarem respostas adaptativas que envolvem como o indivíduo percebe outros importantes (pais, professores, amigos e colegas) assim como o reconhecimento do outro para a satisfação de suas necessidades afetivas. O foco é, portanto o outro.

O segundo fator também ficou representado por oito itens, com cargas superiores a 0,30 (autovalores entre 0,36 e 0,55), o que também lhes garante boa representatividade do construto. São eles: 3, 4, 9, 16, 20, 21, 22 e 30. Quanto à consistência interna também foi satisfatória (0,60). No que respeita à interpretação teórica, respostas adaptativas frente a situações de conflito ou que implicam em frustração; o foco portanto está na relação interpessoal..

O terceiro fator ficou representado por quatro itens com cargas superiores a 0,35 (autovalores entre 0,46 e 0,66). Os itens retidos para este fator são: 11, 18, 26, e 27. Quanto à consistência interna (0,48), ficou abaixo do mínimo considerado satisfatório para instrumentos de autorrelato (0,60), provavelmente

devido ao baixo número de itens retidos. Novos itens para esta dimensão devem ser desenvolvidos em versões futuras. No que respeita à interpretação teórica, os itens retidos correspondem a respostas adaptativas frente aos seus sentimentos e à percepção de suas necessidades afetivas (foco no eu).

A escala Afetivo-Relacional ficou portanto, provisoriamente composta por 20 itens com boa consistência interna (0,72). Resumidamente a composição e nomenclatura dos fatores são, portanto as seguintes:

**Fator 1** – respostas adaptativas que envolvem como o indivíduo percebe outros importantes, assim como o reconhecimento do outro para a satisfação de suas necessidades afetivas. O foco é o outro (Itens: 6, 8, 13, 14, 24, 25, 31 e 32);

**Fator 2** - respostas adaptativas frente a situações de conflito ou que implicam em frustração. O foco é a relação interpessoal (Itens: 3, 4, 9, 16, 20, 21, 22 e 30);

**Fator 3** - respostas adaptativas frente aos próprios sentimentos e a percepção de suas necessidades afetivas. O foco é o eu (11, 18, 26, e 27).

Quanto à escala Produtividade, após a avaliação dos critérios de consistência interna, correlação item-total, índices de MSA, decidiu-se manter todos os itens desenvolvidos para essa escala. Os 28 itens foram submetidos a análise fatorial exploratória (rotação promax) e adotado o critério da raiz latente. Sete fatores foram selecionados com autovalores maiores que 1 e porcentagem de variância explicada de 53%. Esta solução não se mostrou adequada devido à consistência interna insuficiente de um dos fatores. Novamente foi utilizado o critério da interpretabilidade para selecionar o número de fatores. Foram então estudadas as alternativas com três e dois fatores, concluindo que a solução de dois fatores é melhor interpretável teoricamente. Um item apresentou carga nos dois fatores (23) e dois itens não pontuaram nos fatores (2 e 14) e outros dois (10 e 27) não se alinharam aos demais itens de acordo com a perspectiva teórica, sendo portanto excluídos. Quanto ao percentual de variância explicada, os dois fatores retidos representam 32% da variância total.

A escala Pr manteve 17 itens divididos em dois fatores. O primeiro fator ficou representado por dez itens, todos com cargas superiores a 0,39 (autovalores entre 0,38 e 0,76), o que aponta para a boa representatividade desses itens para a avaliação da dimensão medida. São eles: 5, 6, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26 e 28. Quanto à consistência interna foi satisfatória (0,78). A interpretação teórica dos itens sugere que se referem a respostas adaptativas que expressam a confiança do sujeito nas suas habilidades e competências profissionais (o foco é o eu).

O segundo fator ficou representado por sete itens, com cargas acima de 0,30 (mínima 0,33 – máxima 0,86), o que também lhes garante boa representatividade. São eles: 3, 9, 11, 12, 21, 22 e 25. Quanto à consistência interna também foi satisfatória para esta versão da escala (0,69). No que respeita à interpretação teórica, os itens retidos correspondem a respostas frente as situações adversas ou desafiadoras enfrentadas pelo indivíduo, na área da Produtividade (o foco é a situação).

A escala da Produtividade ficou portanto composta por 17 itens com boa consistência interna (0,83). Sendo que, resumidamente, a composição e nomenclatura dos fatores foram as seguintes:

**Fator 1** - Refere-se às respostas que expressam a confiança do sujeito nas suas habilidades e competências profissionais; o foco é o eu (Itens: 5, 6, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26 e 28).

**Fator 2** - Itens relacionados a respostas frente às situações adversas ou desafiadoras na área da Produtividade; o foco é a situação (Itens 3, 9, 11, 12, 21, 22 e 25).

A análise confirmatória indica que o modelo sugerido para a escala A-R tem índices de ajuste bons. Critérios múltiplos foram utilizados ( $\chi^2$ , GFI, AGFI, RMSEA e PCLOSE), uma vez que cada índice apresenta diferentes forças e fraquezas na avaliação da adequação do modelo fatorial confirmatório (Taylor, Bagby & Parker, 2003). A amostra avaliada apresentou um qui-quadrado não muito significativo ( $p < 0,001$ ), no entanto a razão entre o qui-quadrado e graus de liberdade foi satisfatório ( $\chi^2/df < 2$ ). A exclusão de um fator apresenta índices mais aceitáveis que o modelo com três fatores GFI (0,93), AGFI (0,91), RMSEA

(0,40), X<sup>2</sup>/GL (1,38), indicando que o terceiro fator pode ser melhorado para uma próxima versão da escala. As demais importantes medidas de adequação ao modelo estão em acordo com os critérios padrões, o que permite assumir a validade de construto da escala.

Em relação à escala que avalia o setor da Produtividade, a adequação do modelo fatorial confirmatório testado com dois fatores mostrou-se satisfatória. Além disso, este modelo foi consistente com os dados de acordo com os índices de ajuste encontrados: GFI (0,922), AGFI (0,898), RMSEA (0,046), X<sup>2</sup>/GL (1,511). Estas medidas de adequação ao modelo estão dentro dos critérios padrões estimados para escalas psicológicas, o que permite assumir a validade de construto do da escala.

Alguns autores alertam que a técnica de modelagem de equações estruturais requer cautela na análise dos dados, pois este tipo de análise restringe os dados ao modelo em questão (Breakwell et al 2010). A acessibilidade atual aos pacotes e programas de computador pode conduzir o pesquisador a um uso acrítico destas técnicas, sem explicitar-se a teoria subjacente aos modelos e relações entre as variáveis, o que pode leva-lo a fazer uma “pesca” dos dados na tentativa de encontrar alguma coisa (Breakwell et al 2010). Portanto foi realizado um procedimento rigoroso em relação a análise dos dados obtidos, especialmente no que respeita a perspectiva teórica da eficácia adaptativa. Uma vez posto o modelo estruturado de acordo com as variáveis observadas, foram estabelecidas relações circunflexas entre os dados, ou seja, o modelo teórico foi ajustado, ligando variáveis dentro do mesmo fator, permitindo que alguns erros dentro do mesmo constructo pudessem covariar livremente (e5 e e6 no setor AR; e7 e e10 no setor Pr). Em um primeiro momento, pode-se dizer que os dados obtidos se ajustam ao modelo, ou melhor, não o contradizem. Podem, no entanto existir modelos concorrentes que se ajustem aos dados de modo adequado e que ainda não foram testados. No entanto, sendo o modelo consistente com os dados, prosseguiremos com ele. Em futuras versões da escala deverá ser realizada a análise de clusters para verificar quais alternativas de respostas melhor se ajustam como representantes do grau de adaptação para cada item (adequado, pouco adequado, pouquíssimo adequado).

A análise da amostra de acordo com os escores totais da EDAO-AR-AD, apontou ainda a boa capacidade da Escala em identificar pessoas com diferentes configurações adaptativas, demonstrando assim o potencial discriminativo do instrumento. Essa qualidade é especialmente importante em situações de psicodiagnóstico, na medida em que orienta o psicólogo quanto aos recursos do adolescente para responder às vicissitudes de sua vida e, eventualmente, quanto à necessidade deste em receber orientação, ou mesmo ser encaminhado para uma psicoterapia.

Quanto às classificações diagnósticas obtidas, pouco menos um terço da amostra total (31%) apresenta adaptação considerada eficaz, sugerindo que provavelmente muitos adolescentes poderiam se beneficiar de intervenções psicológicas, evidenciando assim, o potencial de utilidade do instrumento na composição de um diagnóstico adaptativo, bem como, na escolha da intervenção mais adequada diante as diferentes demandas apresentadas por cada um. Pelas análises de tendência central não foram observadas diferenças entre homens e mulheres, conforme esperado em se tratando de eficácia adaptativa.

## CONCLUSÕES

Este primeiro estudo para se desenvolver uma versão da EDAO-AR para adolescentes e obter evidências de precisão e validade, aponta que a escala detém boa consistência interna e itens condizentes com a teoria da eficácia adaptativa.

Contudo, no setor da A-R, os resultados sugerem a necessidade de revisão dos itens da escala para o terceiro fator. Conforme apresentado, este fator não apresentou boa evidência de validade, penalizando os índices dos outros fatores quando analisado em conjunto. Como os itens da escala foram desenvolvidos tendo como principal foco a população de adolescentes, é provável que seu conteúdo não esteja contemplando todos os aspectos relevantes das vivências destes jovens. Sendo assim, sugere-se em continuidade a esta pesquisa, com o desenvolvimento de novos itens, em que situações mais características dos adolescentes sejam contempladas.

Finalmente, cabe ressaltar algumas limitações da pesquisa e que podem ter atuado como viés dos resultados: o fato da amostra ter sido composta por conveniência, o que depende da motivação e disponibilidade dos participantes. Além disto, a pesquisa foi realizada com alunos predominantemente de escolas públicas. Durante a aplicação do instrumento alguns participantes consideraram a escala muito extensa, e sugeriram uma redução no número de itens para que ela se tornasse menos cansativa para responder. O que foi apontado pelos participantes como uma dificuldade, pôde ser vivenciado pelo pesquisador nos momentos que foi necessário ler a escala aos adolescentes, que apesar de estarem frequentando a escola, apresentam baixo nível de escolaridade e compreensão. Estas observações são relevantes quando se considera que um instrumento de avaliação psicológica, que além de apresentar bons índices de validade e precisão, deve facilitar o trabalho de profissionais e pesquisadores às voltas com o processo de psicodiagnóstico. Ademais, um instrumento muito longo pode não ser respondido totalmente pelos indivíduos, ou mesmo ter os itens respondidos ao acaso, sem refletir de fato um atributo psicológico (Gouveia et al. 1999).

A partir da discussão que ora se fez pode-se afirmar que a extração de três fatores foi a que melhor atendeu às expectativas teóricas da escala A-R e dois fatores na escala Pr. Embora se tenha alcançado baixa explicação da variância nestas extrações fatores, observa-se que as dimensões levantadas para ambas às escalas são condizentes com a teoria da adaptação proposta por Simon (1998), bem como, estão em concordância com as dimensões obtidas na construção da escala original (Yoshida, 2012). Quanto ao terceiro fator obtido para a escala A-R, este versa sobre respostas adaptativas frente aos seus sentimentos e à percepção de suas necessidades afetivas e, em futuras versões do instrumento devem ser desenvolvidos novos itens para compor esse fator, bem como buscar-se ampliar as respectivas consistências internas e aproximá-las de 0,70.

Já a escala Pr apresentou dimensões que abordavam primeiramente a capacidade de enfrentamento do indivíduo frente as demandas do cotidiano profissional (no caso da população estuda referem-se majoritariamente a situações de estuo ou relacionadas à escola) e por fim as respostas adaptativas frente as demandas advindas das relações interpessoais no contexto escolar. Os dois fatores apresentaram bons índices de consistência interna, mostrando-se bons representantes dos constructos que pretendiam avaliar. No entanto, sugere-se que em versões futuras busque-se desenvolver itens para a avaliação de um terceiro fator, mais relacionado às repostas adaptativas que reflitam como o indivíduo percebe as outras pessoas no âmbito da produtividade, assim como reconhece o outro para a satisfação de suas necessidades nessa esfera. Ou seja, seriam itens em que o foco é o outro. Essa dimensão já se mostrou relevante na versão original da escala e, eventualmente, pode contribuir para a avaliação de mais uma dimensão do construto eficácia adaptativa, em adolescentes.

Considera-se também a necessidade de futuros estudos a fim de verificar os critérios de equilíbrio e amplitude das alternativas de respostas, com análises de conglomerado para verificar se as respostas dos participantes contemplam adequadamente os níveis de qualidade adaptativa e se alinham de acordo com a perspectiva teórica. O objetivo é que o número de alternativas de respostas seja reduzido a três por item, cada uma referente a um nível de

adequação: adequado, pouco adequado e pouquíssimo adequado. Sugere-se ainda que seja verificado se as alternativas de resposta se comportam empiricamente de acordo com as perspectivas teóricas.

## Referências

- Adanéz, G.P. (1999). Procedimientos de construcción y análisis de tests psicométricos. In S.M. Wechsler & R.S.L. Guzzo (Orgs.), *Avaliação Psicológica: perspectiva internacional* (pp.57-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. (Veronese, M. A. V., tradutora). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1997).
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: Análise fatorial confirmatória da Escala Social Support Appraisals. *Paidéia*, 15(32),355-366.
- Balbinotti, M. A. A. (2005). Para se avaliar o que se espera: reflexões acerca da validade dos testes psicológicos. *Aletheia*, 21(1),43-52.
- Bastos, A. C., Alcântara, M. A. R., & Ferreira-Santos, J. E. (2002). Novas famílias urbanas. Em E. da R. Lordelo, A. M. Carvalho, & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. (pp. 99-135). São Paulo/Salvador: Casa do Psicólogo
- Benetti, S. P. C. & Castro, R.C (2006). Psicoterapia psicanalítica na adolescência. In V.R. Ramires, & R. Caminha, (Orgs), *Práticas em Saúde no Âmbito da Clínica-Escola: a Teoria*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Breakwell, G. M., Fife-Schaw, C., Hammond, S., & Smith, J. A. (2010). *Métodos de pesquisa em psicologia*. (Elizalde, F.R., tradutor) – 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Cia, M., & Yoshida, E. M. P. (2011). Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada de auto-relato (EDAO-R-AR): consistência interna dos itens. - *Anais do XVI Encontro de Iniciação Científica e I Encontro de iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da PUC Campinas*. Campinas, SP, Brasil. Disponível em: <http://www.puc->

[campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2011/resumos/2011827\\_94812\\_65615736\\_reseu.pdf](http://campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2011/resumos/2011827_94812_65615736_reseu.pdf)

- Conselho Federal de Psicologia (2003). Edital CFP 002/2003- *Processo de avaliação dos testes psicológicos*. 06/11/2003. Disponível em <http://www.pol.org.br>.
- Conselho Federal de Psicologia. (2004). *Suplemento Especial: testes psicológicos*. Brasília DF: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia (2010). *Avaliação Psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão*, 1ª ed., Brasília DF: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia (2012). Edital CFP 005/2012 - *Processo de avaliação dos testes psicológicos*. Disponível em <http://www.pol.org.br>.
- Corrêa, K.R.F.D., Vizzotto, M.M. & Cury, A.F. (2007). Avaliação da eficácia adaptativa de mulheres e homens inseridos num programa de fertilização in vitro. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 363-370.
- Cunha, J.A. (1993). *Psicodiagnóstico* – R. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas
- Diamantopoulos, A. & Sigaw, J.A. (2000). *Introducing LISREL*. London: Sage Publications
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2005). *Habilidades Sociais na infância: Teoria e Prática*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, L.S, Pereira, C.B, Rossini, S.K, Kozoroski, A.M. Adda, C.C, & Scaff, M. (2010). Avaliação psicológica em pacientes com vertigem postural fóbica. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 68(2), 224-227.
- Freitas, A. R. de. & Yoshida, M. P. Y. (2011). Escala Diagnóstica Operacionalizada de auto-relato (EDAO-R-AR): Validade convergente e precisão. *Anais do XVI Encontro de Iniciação Científica e I Encontro de iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da PUC Campinas*. Campinas, SP, Brasil. Disponível em: [http://www.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2011/resumos/2011831\\_8149\\_708732021\\_resAPE.pdf](http://www.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2011/resumos/2011831_8149_708732021_resAPE.pdf)
- Freitas, A. R. de. & Yoshida, M. P. Y. (2012). Escala Diagnóstica Operacionalizada de autorelato (EDAO-AR): versão para estudantes universitários. *Anais do XVII Encontro de Iniciação Científica e II Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e da PUC Campinas*. Campinas, SP, Brasil. Disponível em [http://www.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2012/resumos/2012830\\_142747962186292\\_reseu.pdf](http://www.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2012/resumos/2012830_142747962186292_reseu.pdf)
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.

- Frasson, L. M. M. & Souza, M. A. (2002). Estudo qualitativo da personalidade do motorista infrator através do Rorschach e EDAO. *Boletim de Psicologia*, 52(117), 141-157.
- Gandini, R. C. G. (1995). *Câncer de mama: evolução da eficácia adaptativa em mulheres mastectomizadas*. Tese de Doutorado não publicada. IP-USP. São Paulo.
- Gati, A.L.(1999). *Escalas de avaliação dos mecanismos de defesa: precisão e validade concorrente*. Tese (Doutorado). PUC-Campinas
- Gebara, A.C. & Simon, R. (2008). Pesquisa sobre a Eficácia Terapêutica da Interpretação Teorizada na Psicoterapia Breve Operacionalizada. *Psicologia Hospitalar*, 6(2), 40-60.
- Gioia-Martins, D.F. & Medeiros, P.C.S (2009). Avaliação Psicológica de Depressão em Pacientes Internados em Enfermaria de Hospital Geral. *Psicologia: Teoria e Prática*, (11),128-141.
- Giovanetti, R.M., Sant'anna, P.A. (2005). Estratégias de Psicodiagnóstico Interventivo e Apoio em Crises Adaptativas por meio do Jogo de Areia e da EDAO. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 402-407.
- Gontijo, D.T, & Medeiros, M.(2009). Crianças e adolescentes em situação de rua: contribuições para a compreensão dos processos de vulnerabilidade e desfiliação social. *Ciência e saúde coletiva*, Rio de Janeiro, 14, 15p.
- Gouveia, V. V., Santos, W. S., & Milfont, T. L. (2009). O uso da estatística na avaliação psicológica: comentários e considerações práticas. In. C. S. Hutz (Ed.), *Avanços e Polêmicas em Avaliação Psicológica* (pp. 127-155). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Grünspun, H. (2003). Conceitos sobre resiliência. *Psicologia em Estudo*, 10(2)
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2009). Análise multivariada dos dados. Heleno, M.G.V.; Santos, H. 2004. Adaptação em pacientes portadores do vírus da imunodeficiência humana – HIV. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(1), 87-91.
- Honda, G.C.; Yoshida, E.M.P. (2012). Mudança em Pacientes de Clínica-escola: Avaliação de Resultados e Processos. *Paidéia*, 22(51), 73-82
- Honda, G., Santos, M.C., Santeiro, T.V., & Yoshida, E.M.P. (2013). Eficácia adaptativa: produção científica brasileira (2002/2012). *Contextos Clínicos*, 6(2),84-94. Disponível em: [revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/viewFile/ctc.2013.62.02/3626](http://revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/viewFile/ctc.2013.62.02/3626)
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling* 6(1) 55.

- Hutz, C.S., & Silva, D.F.M. (2002). Avaliação psicológica com crianças e adolescentes em situação de risco. *Avaliação psicológica*, 1(1), 73-79. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712002000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000100008&lng=pt&nrm=iso).
- International Test Commission (2010). *Guidelines on Adapting Tests*. Disponível em <http://www.intestcom.org/Guidelines/Adapting+Tests.php>.
- Laloni, D. T. (2001). *Escala de Avaliação de Sintomas-90-R SCL- 90-R: adaptação, precisão e validade*. Tese de Doutorado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, Brasil. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=294](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=294)
- Laham, C.F., Satake, P.S., Chiba, T., Benute, G.R.G., & Lucia, M.C.S.. (2009). O uso da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO) no domicílio: um estudo descritivo. *Psicologia Hospitalar*, 7(1), 68-87.
- Lazarus, R S & Folkman, S, (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lindström, B. (2001). O significado de resiliência. *Adolescência Latino-Americana*, (2), 133-137.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (2002). *O nascimento psicológico da criança: Simbiose e individuação*. (Russo, J.A., tradutora) Porto Alegre, RS: ArtMed.
- Marcelli, D., & Braconnier A. (2007). *Adolescência e psicopatologia*. 6. ed. São Paulo: Artmed.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Martins, R.C. (1998). *Psicoterapia breve de idosos: avaliação de resultados*. Dissertação (Mestrado). PUC-Campinas.
- McCallum, R.R. & Hong, S. (1997). Power analysis in covariance structure modeling using GFI and AGFI. *Multivariate Behavioral Research* (32), 193-210.
- Messick, S. (1986). The nature of cognitive style; Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19 (2), 59-74.
- Milaré, S.A.; Yoshida, E.M.P. (2009). Intervenção Breve em Organizações: Mudança em Coaching de Executivos. *Psicologia em Estudo*, 14(4), 717-727.
- Nakano, T.C. (2006). *Teste Brasileiro de Criatividade Infantil: normatização de instrumento no Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado. Pontifícia

Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/6/TDE-2006-10-17T073247Z-1211/Publico/Tatiana%20de%20Cassia%20Nakano%201.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2006-10-17T073247Z-1211/Publico/Tatiana%20de%20Cassia%20Nakano%201.pdf)

Oakland, T. (1999). Developing standardized tests. In S.M. Wechsler e R.S.L. Guzzo. *Avaliação Psicológica: perspectiva internacional* (pp.101-118). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Organização das Nações Unidas (ONU) / Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2011).“*Situação Mundial da Infância 2011 – Adolescência: Uma fase de oportunidades*”. Acessado em 20 de Maio de 2011, de [http://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_sowcr11web.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf).

Ottati, F., Noronha, A. P. P., & Salviati, M. (2003). Testes psicológicos: qualidade de instrumentos de interesse profissional. *Interação*, 7 (1), 65-71.

Pasquali, L. (1996). *Teoria e métodos em ciências do comportamento*. Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida, Instituto de Psicologia, UNB.

Pasquali, L., & Gouveia, V. V. (1990). Escala de Assertividade de Rathus – RAS: adaptação brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6, 233-249.

Pasquali, L. (1999). Histórico dos Instrumentos Psicológicos. Em L. Pasquali (org.), *Instrumentos Psicológicos: manual prático de avaliação* (pp. 13-21). Brasília: LabPam/IBAP.

Pasquali, L. (Org.) (2001). *Técnicas de Exame Psicológico - TEP: Manual, vol I: Fundamentos das Técnicas de Exame Psicológico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

Pasquali, L. (2010). Testes Referentes a Construto: Teorias e Modelos de Construção. In L. Pasquali et al. (Orgs.), *Instrumentação Psicológica: Fundamentos e Prática* (pp. 165-198). Porto Alegre: Artmed

Primi, R. (2003). Inteligência: Avanços nos Modelos Teóricos e nos Instrumentos de Medida. *Avaliação Psicológica*, 1 (2), 67-77.

Primi, R., Muniz, M., & Nunes, C. H. S. S. (2009). Definições Contemporâneas de Validade de Testes Psicológicos. In. C. S. Hutz (Ed.), *Avanços e Polêmicas em Avaliação Psicológica* (pp. 243-265). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Reinecke, M. A., & Shirk, S. R. (2007). Psicoterapia com Adolescentes. In G. Gabbard, J.S. Beck & J. Holmes (Orgs.), *Compêndio de Psicoterapia de Oxford* (pp.481-499). Porto Alegre: Artmed.

- Reisinger, Y. & F. Mavondo. (2005). "Travel Anxiety and Intention to Travel internationally: implication of Travel Risk perception". *Journal of Travel Research*, 43, 212-245
- Rocha, G.M.A. (2002). *Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada - Redefinida: precisão e validade com pessoas idosas*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/6/TDE-2007-09-27T081639Z-1371/Publico/GLAUCIA%20MITSUKO%20ROCHA.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2007-09-27T081639Z-1371/Publico/GLAUCIA%20MITSUKO%20ROCHA.pdf).
- Rutter, M. (1996). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Yunes, M. A. M. (2003). *Psicologia Positiva e Resiliência: o foco no indivíduo e na família*. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., and Dillon, W.R. (2005), "A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models," *Journal of Business Research*, 58 (1), 935-43.
- Sigrist, R. R. de., & Yoshida, E. M. P. (2011). Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada de auto-relato (EDAO-R-AR): validade baseada em teste de construto relacionado. *Anais do XVI Encontro de Iniciação Científica e I Encontro de iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da PUC Campinas*. Campinas, SP, Brasil. Disponível em: [http://www.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2011/resumos/2011827\\_94832\\_65615736\\_resesu.pdf](http://www.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2011/resumos/2011827_94832_65615736_resesu.pdf)
- Silva, V. A., & Mattos, H. F. (2004). Os jovens são mais vulneráveis às drogas? Em I. Pinsky, & M.Bessa (Orgs), *Adolescência e drogas* (pp.31-44). São Paulo: Contexto.
- Simon, R. (1989). *Psicologia clínica preventiva: novos fundamentos*. 2ª ed. São Paulo: EPU.
- Simon, R. (1995). Manejo de angústia na entrevista preventiva. *Boletim de Psicologia*, 46(102), 53-57.
- Simon, R. (1997). Proposta de redefinição da E.D.A.O. (Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada). *Boletim de Psicologia*, 47(107), 85-93.
- Simon, R. (1998). Proposta de redefinição da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO). *Mudanças: psicoterapia e estudos psicossociais*, 6(10), 13-24.
- Simon, R. (2000a). Psicoterapia psicanalítica ou psicoterapia breve? (manuscrito) trabalho apresentado ao 4º Encontro de Especialização em Psicoterapia Psicanalítica, em 07 de outubro de 2000, na USP, São Paulo.

- Simon, R. (2000b). Variedades de depressão e a teoria da adaptação – considerações psicoterápicas. *Revista de Psicologia Hospitalar*, 10(1), 15-24.
- Simon, R. (2005). *Psicoterapia breve operacionalizada: teoria e técnica*. 1. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. A. (2003). The 20-Item Toronto Alexithymia Scale IV. Reliability and factorial validity in different languages and cultures. *Journal of Psychosomatic Research*, 55(3), 277-283.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*, 5ª ed. Boston: Pearson Education.
- Ullman, J. B. (2001). Structural Equation Modeling. Em B.Tabachnick & L. S. Fidell (Orgs.), *Using Multivariate Statistics* (pp. 653-771). San Francisco: Allyn & Bacon.
- UNICEF. (2011) *Situação mundial da infância - 2011*. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil.
- Vaillant, G.E. (1994). Ego mechanisms of defense and personality psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 44-50.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Gardner, J. M., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., et al. (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369, 145-157.
- Wechsler, S. M. (1999b). Guia de procedimentos éticos para a avaliação psicológica. In S. M. Wechsler & R. S. L. Guzzo (Org.), *Avaliação psicológica: Perspectiva internacional* (pp. 133-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Werlang, B. S. G, Villemor-Amaral, A. E., & Nascimento, R. S. G. F. (2010). Avaliação psicológica, testes e possibilidades de uso. In Conselho Federal de Psicologia (Ed.), *Avaliação Psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão*, 1ª ed., (pp. 87- 127), Brasília DF: CFP.
- Williamns, P. G., Holmbeck, G. N., & Greenley, R. N. (2002). Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 828-842.
- Witter, G. P. & David, J. B. (1996). Avaliação da Pós-Graduação na PUCAMP: Auto e hetero-avaliações. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 3-10.
- Yamamoto, K. (2004). Estudo da eficácia adaptativa de trabalhadoras noturnas sugerindo psicoterapia breve operacionalizada na empresa. *Mudanças*, 12(1), 115-140.

- Yoshida, E. M. P. (1991). Validade preditiva da EDAO em psicoterapia breve: grau de motivação. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 124-138.
- Yoshida, E. M. P. (1996). *Estudo da precisão e da validade de predição da Escala Diagnóstica da Adaptação de Ryad Simon*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, USP.
- Yoshida, E. M. P. (1996) Validade e Precisão da EDAO: Uma Pesquisa Com Universitários da Escola Paulista de Medicina. *Mudanças* 3(4), 51-64.
- Yoshida, E.M.P.(1998). Avaliação de mudança em processos terapêuticos. *Psicologia Escolar e Educacional*,(2),115-127.
- Yoshida, E. M. P. (1999). *EDAO-R: precisão e validade. Mudanças: psicoterapia e estudos psicossociais*. 7(11), 189-213.
- Yoshida, E.M.P. (2001). *Psicoterapia breve psicodinâmica: critérios de indicação. Anais do I Congresso de Psicologia Clínica* (pp. 135-135). Ed. e Gráfica Vida e Consciência: São Paulo.
- Yoshida, E. M. P., Lépine, V., St-Amand, P., & Bouchard, M. A. (1998). Configuração adaptativa e nível de maturidade dos mecanismos de defesa. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 3-16.
- Yoshida, E. M. P. (2009). *Construção e Validação de versão de auto-relato da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada – Revisada*. Projeto de Pesquisa 2010/2011, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Manuscrito).
- Yoshida, E. M. P. (2012). *Construção e Validação de versão de auto-relato da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada – Revisada*. Relatório de Pesquisa 2010/2011, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Manuscrito).
- Yoshida, E. M. P. (2013). Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada de Autorrelato - EDAO-AR: Evidências de Validade. *Paidéia*, 23(54), 83-91.
- Yoshida, E. M. P. , Enéas, M. L. E. , Mito, T. I. H. , & Yukimitsu, M. T. C. P. (1993). Psicoterapias Breves: critérios de indicação e as estratégias terapêuticas. *Estudos de Psicologia*, 10(1), 53-64.
- Yoshida, E.M.P., Lépine, V., St-Amand, P., & Bouchard, M.A. (1998a). Configuração adaptativa e o nível de maturidade dos mecanismos de defesa. *Estudos de Psicologia*,15(3), 3-16.
- Yoshida, E. M. P., Wiethaeuper, D., Lecours, S., Dymetryzyn, H., & Bouchard, M. (1998b). Adaptação e nível de patologia. *Boletim de Psicologia*, 48(108), 67-85.

Yoshida, E.M.P.; Enéas, M.L.E. & Santeiro, T.V. (2010). Escala diagnóstica adaptativa operacionalizada (EDAO): Avaliação da qualidade da eficácia adaptativa. In: A.A.A. SANTOS; E. Ruchovitch; E. Nascimento; F.F. Sisto (orgs.), *Perspectivas em avaliação psicológica*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 211-227.

Zago, C.T. (2004). *Estudo da Eficácia Adaptativa de Executivos e suas relações com o Trabalho*. São Bernardo do Campo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo.

## ANEXO A – TCLE GRUPO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU REPRESENTANTES LEGAIS

Seu filho está sendo solicitado a participar da pesquisa “Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada para Adolescentes (EDAO-AR-AD): adaptação e validade”, que visa a adaptação e validação de um teste psicológico para conhecer como os adolescentes enfrentam os problemas e dificuldades nos seus relacionamentos e na vida estudantil. Estas características são chamadas de qualidade da adaptação. Com esta pesquisa, espera-se desenvolver um teste que ajude os psicólogos a realizarem diagnósticos mais rápidos e confiáveis, no atendimento psicológico a adolescentes. A participação de seu filho consiste na participação de um grupo com outros adolescentes em que serão discutidas situações enfrentadas por adolescentes. Este grupo terá duração de cerca de 90 minutos.

Os dados fornecidos por seu filho são sigilosos e a participação nesta pesquisa é voluntária, não implicando em qualquer tipo de remuneração. Ele será totalmente livre para abandoná-la, ou solicitar que se retire da pesquisa qualquer contribuição que já tenha prestado, a qualquer momento, sem nenhuma penalidade por isto. A participação neste estudo traz um risco mínimo para os adolescentes. Se por conta das discussões em grupo forem observados estados de ansiedade ou mal estar psicológico, o pesquisador deverá esclarecer dúvidas e fornecer informações de cunho psicológico, fazendo os encaminhamentos quando necessários. Se houver dúvidas durante a participação na pesquisa, ou mesmo depois dela ter se encerrado, poderá entrar em contato para esclarecê-las com o pesquisador Eduardo Khater pelo telefone: (19) 91764730.

Questões de Natureza ética deverão ser encaminhadas ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da PUC-Campinas, **que já aprovou a presente pesquisa. O contato com o Comitê pode ser feito por meio do telefone (19) 3343-6777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br), ou no endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP (horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00).**

O senhor receberá uma cópia deste termo e outra via será arquivada pelo pesquisador.

O seu filho também deve dar o assentimento dele à pesquisa, motivo pelo qual solicito que ele também assinasse abaixo.

-----

Eduardo Khater  
Psicólogo

Eu declaro ter sido informado e compreendido a natureza e objetivo da pesquisa e autorizo a participação de meu/minha filho (a) (por favor, escreva o nome de seu/sua filho/a)

\_\_\_\_\_

Nome legível do pai ou representante legal: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

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

#### Termo de Assentimento do Participante

Eu, \_\_\_\_\_  
declaro estar ciente de que meu pai (ou responsável) concordou com minha participação na pesquisa “Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada para Adolescentes (EDAO-AR-AD): adaptação e validade”; que também li e concordo com o disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acima, e que me disponho a participar voluntariamente da pesquisa.

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do(a) filho(a)

## ANEXO B - TCLE GRUPO 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU REPRESENTANTES LEGAIS

Seu filho está sendo solicitado a participar da pesquisa “Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada para Adolescentes (EDAO-AR-AD): adaptação e validade”, que visa a adaptação e validação de um teste psicológico para conhecer como os adolescentes enfrentam os problemas e dificuldades nos seus relacionamentos e na vida estudantil. Estas características são chamadas de qualidade da adaptação. Com esta pesquisa, espera-se desenvolver um teste que ajude os psicólogos a realizarem diagnósticos mais rápidos e confiáveis, no atendimento psicológico a adolescentes. A participação de seu filho consiste na aplicação de um teste, cuja duração é cerca de 30 minutos.

Os dados fornecidos por seu filho são sigilosos e a participação nesta pesquisa é voluntária, não implicando em qualquer tipo de remuneração. Ele será totalmente livre para abandoná-la, ou solicitar que se retire da pesquisa qualquer contribuição que já tenha prestado, a qualquer momento, sem nenhuma penalidade por isto. A participação neste estudo traz um risco mínimo para os adolescentes. Se por conta das respostas ao teste, forem observados estados de ansiedade ou mal estar psicológico, o pesquisador deverá esclarecer dúvidas e fornecer informações de cunho psicológico, fazendo os encaminhamentos quando necessários. Se houver dúvidas durante a participação na pesquisa, ou mesmo depois dela ter se encerrado, poderá entrar em contato para esclarecê-las com o pesquisador Eduardo Khater pelo telefone: (19) 91764730.

Questões de Natureza ética deverão ser encaminhadas ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da PUC-Campinas, **que já aprovou a presente pesquisa. O contato com o Comitê pode ser feito por meio do telefone (19) 3343-6777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br), ou no endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP (horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00).**

O senhor receberá uma cópia deste termo e outra via será arquivada pelo pesquisador.

O seu filho também deve dar o assentimento dele à pesquisa, motivo pelo qual solicito que ele também assinhe abaixo.

-----

Eduardo Khater  
Psicólogo

Eu declaro ter sido informado e compreendido a natureza e objetivo da pesquisa e autorizo a participação de meu/minha filho(a) (por favor, escreva o nome de seu/sua filho/a)

\_\_\_\_\_

Nome legível do pai ou representante legal: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

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

#### Termo de Assentimento do Participante

Eu, \_\_\_\_\_  
declaro estar ciente de que meu pai (ou responsável) concordou com minha participação na pesquisa “Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada para Adolescentes (EDAO-AR-AD): adaptação e validade”; que também li e concordo com o disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acima, e que me disponho a participar voluntariamente da pesquisa.

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do(a) filho(a)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

# ESCALA DIAGNÓSTICA ADAPTATIVA OPERACIONALIZADA DE AUTORRELATO PARA ADOLESCENTES

EDAO-AR-AD – Primeira Versão

Eduardo Khater e Elisa Medici Pizão Yoshida

## DADOS DO RESPONDENTE

Iniciais \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: [ ] M [ ] F [ ]

Outro \_\_\_\_\_

Estado civil: [ ] solteiro [ ] namorando [ ] casado(a)

Trabalha: [ ] não [ ] sim, há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_ ano do Ensino [ ] Fundamental [ ] Médio ( )

Cursando ( ) não Cursando

## COMO RESPONDER À ESCALA

A EDAO-AR-AD tem como objetivo avaliar a forma como você age em diferentes situações e como você se sente atualmente em relação à sua vida. Por isso, não tem respostas certas ou erradas. Cada item apresenta uma situação (em negrito), seguida de possíveis maneiras de enfrentar o problema.

**Você deve assinalar com um x na coluna da esquerda, a alternativa que mais se aproxima ao modo como você agiria na situação ou como você sente que é mais característico de você.**

**Você deve responder apenas a uma das alternativas de cada item.**

**Você deve responder a todos os itens.**

| $\Sigma$ | R | 1.Em festas eu ...  |
|----------|---|---|
|          |   | fico a vontade e me divirto, conheço outras pessoas   |
|          |   | fico na minha, sinto vergonha e aproveito pouco.  |
|          |   | fico na minha e bebo para poder me divertir   |
|          |   | fico na minha e bebo até passar mal.  |
|          |   |   |
|          |   | <b>2.Quando estou com amigos eu ...</b>   |
|          |   | procuro ser eu mesmo(a) independente do que vão pensar de mim                                     |
|          |   | tenho que ter cuidado para falar ou fazer algo, pois acho que vão me julgar                       |
|          |   | sei que alguns são falsos, mas não me importo com o que vão pensar de mim                         |
|          |   | não importa o que eu faça, sei que sempre vão pensar mal de mim                                   |
|          |   |   |
|          |   | <b>3.Quando eu discordo de alguém eu...</b>   |
|          |   | falo calmamente o que eu acho, para não brigar  |
|          |   | falo o que eu acho, mesmo que acabe em briga.   |
|          |   | evito falar sobre o que eu acho, para não ter briga.  |
|          |   | falo o que penso e acabo brigando com a pessoa, porque não aceito ser contrariado(a).             |
|          |   |   |
|          |   | <b>4.Quando eu estou bravo(a) / com raiva de alguém eu...</b>                                     |
|          |   | procuro entender o que me deixou nervoso para tentar resolver o problema                          |
|          |   | não digo nada para evitar brigas  |
|          |   | não consigo me controlar e acabo brigando com quem aparece na minha frente                        |
|          |   | descarrego o meu nervosismo quebrando tudo ao meu redor   |
|          |   | não digo nada na hora, mas espero o momento para me vingar  |
|          |   |   |
|          |   | <b>5.Quando vejo um grupo de amigos com pessoas que eu não conheço, eu...</b>                     |
|          |   | Procuro me aproximar para conhecer pessoas novas  |
|          |   | Me aproximo apenas para não ficar sozinho   |
|          |   | Não me aproximo e ainda me esforço para não ser notado, pois não sei como lidar com pessoas novas |
|          |   | Não me esforço em me aproximar, pois acho que serei rejeitado(a)                                  |
|          |   |   |
|          |   | <b>6.Quando alguém me conta sobre uma coisa boa que aconteceu com ela eu...</b>                   |

|  |  |
|--|--|
|  | fico feliz e mostro que estou contente por ela.  |
|  | falo que fiquei contente, mas no fundo eu não sinto nada porque a vida não é minha       |
|  | falo que fiquei contente, mas no fundo eu fico com raiva porque acho que ela não merecia |
|  | fico com inveja pois gostaria que tivesse acontecido comigo.                             |
|  |  |
|  | <b>7.Quando alguém me pede ajuda eu...</b>   |
|  | ajudo, mas só se realmente eu tiver tempo.   |
|  | ajudo mesmo que eu não tenha tempo.  |
|  | não ajudo porque ninguém reconhece o que a gente faz.                                    |
|  |  |
|  | <b>8.Quando eu me sinto sozinho eu...</b>  |
|  | procuro a companhia de um amigo, porque sei que posso contar com ele.                    |
|  | procuro a companhia de um amigo, mas depois fico achando que estou atrapalhando.         |
|  | não procuro nenhum amigo porque sei que não vai adiantar                                 |
|  | não procuro ninguém, pois prefiro ficar sozinho.   |
|  |  |
|  | <b>9.Quando um amigo me diz que vai sair com outra pessoa eu...</b>                      |
|  | digo que tudo bem e proponho outro dia para nos vermos                                   |
|  | sinto ciúmes e digo que não gostei para ele saber que fiquei chateado.                   |
|  | fico com raiva e acabo brigando com ele  |
|  | invento que também vou sair com alguém, para não "me rebaixar"                           |
|  | sinto ciúmes mas não digo nada   |
|  |  |
|  | <b>10.Quando eu quero alguma coisa eu...</b>   |
|  | consigo esperar o tempo que for necessário para conseguir                                |
|  | vou atrás mesmo sabendo que não tenho chance de conseguir                                |
|  | faço o necessário, mas me dou mal porque não avalio bem as consequências                 |
|  | faço qualquer coisa para conseguir o que eu quero, mesmo que depois eu me arrependa      |
|  | não faço nada, espero as coisas acontecerem  |
|  |  |
|  | <b>11.Nos meus relacionamentos amorosos eu....</b>                                       |
|  | fico com as pessoas apenas se eu me interessar   |
|  | fico com as pessoas por insistência e depois me arrependo                                |

|  |  |
|--|--|
|  | Se não quero ficar com um(a) menino(a), eu recuso, mesmo que ele(a) seja muito insistente                  |
|  | Não fico com ninguém, pois acho que ninguém gosta de mim   |
|  |  |
|  | <b>12.Quando estou com pessoas de minha família eu...</b>  |
|  | sinto-me a vontade para falar o que penso  |
|  | só falo sobre coisas que eu sei que não vão causar problemas   |
|  | tenho dificuldade para me expressar, mesmo sabendo que sou valorizado(a)                                   |
|  | evito falar pois sei que não serei ouvido  |
|  |  |
|  | <b>13.Com pessoas que eu não conheço (por exemplo, no ponto de ônibus ou na porta da escola) eu...</b>     |
|  | geralmente puxo conversa porque gosto de conhecer novas pessoas  |
|  | adoro puxar conversa porque me interessa pela vida de todo mundo   |
|  | finjo que não ouvi quando alguém tenta puxar conversa porque tenho medo que ela queira saber da minha vida |
|  | não converso, prefiro ficar na minha mesmo querendo conhecer pessoas novas                                 |
|  |  |
|  | <b>14.Eu me considero...</b>   |
|  | amada por pessoas importantes para mim (pais; companheiro(a);irmãos)                                       |
|  | desvalorizado(a) pelas pessoas importantes para mim e isso me entristece                                   |
|  | carente de atenção e por isso me fecho   |
|  | amado(a), mas tenho dificuldade em aceitar isso.   |
|  | uma pessoa que não precisa do amor de ninguém  |
|  | uma pessoa tão carente que preciso que todo mundo goste de mim   |
|  |  |
|  | <b>15.Nos meus relacionamentos amorosos (namoro/rolo) eu...</b>  |
|  | respeito a vontade do(a) meu parceiro(a) e sei ser respeitado  |
|  | respeito a vontade do(a) meu parceiro(a), mas dificilmente sou respeitado                                  |
|  | preciso fazer um esforço para respeitar a vontade de meu(minha) parceiro(a)                                |
|  | sempre acabo impondo minha vontade   |
|  | sempre acabo sendo explorado pelo meu parceiro   |
|  |  |
|  | <b>16.Quando sei que alguém falou mal de mim para os outros eu...</b>                                      |
|  | fico feliz pois estão falando de mim   |
|  | não me importo e continuo com a mesma relação com essa pessoa  |

|  |  |
|--|--|
|  | fico chateado(a) mas não dou muita atenção   |
|  | fico com muita raiva e falo mal dessa pessoa também  |
|  | fico com tanta raiva e penso me vingar   |
|  | fico chateado e evito relacionar-me com essa pessoa  |
|  |  |
|  | <b>17.Quando eu percebo que cometi um erro eu...</b>   |
|  | peço desculpas e procuro me corrigir   |
|  | não falo nada, mas procuro me corrigir   |
|  | fico totalmente perdido e não sei o que dizer e o que fazer  |
|  | tento colocar a culpa em outra pessoa para não me prejudicar   |
|  |  |
|  | <b>18.Eu sou uma pessoa....</b>  |
|  | fácil de relacionar com a maioria das pessoas, mas sei que algumas não gostam de mim                                       |
|  | tão fácil de se relacionar que todo mundo me adora   |
|  | tão difícil que ninguém gosta de mim   |
|  |  |
|  | <b>19.Quando alguém me agride (com palavras ou ações) eu...</b>  |
|  | fico com raiva durante algum tempo, mas depois eu me acalmo  |
|  | eu enfrento a pessoa mas depois fico me sentindo mal   |
|  | fico com tanta raiva que eu tenho vontade de bater na pessoa   |
|  | fico com tanta raiva que eu não consigo pensar em mais nada por vários dias  |
|  |  |
|  | <b>20.Se eu recebo um convite para fazer algo que considero errado (ex. usar uma droga, sair escondido dos pais) eu...</b> |
|  | Nego, e explico meus motivos, achando que eles vão entender  |
|  | Aceito, pois quero ser considerado pelo grupo  |
|  | Aceito, pois isso me dá prazer   |
|  |  |
|  | <b>21.Quando meu pai (ou minha mãe) me dá um castigo, eu...</b>  |
|  | fico bravo na hora, mas procuro entender os motivos que o levou a dar este castigo   |
|  | fico bravo mas obedeco, mesmo não concordando com ele(a)   |
|  | fico revoltado e não aceito as ordens que recebo   |
|  | fico tão revoltado que brigo mais ainda com eles e não aceito o castigo  |
|  |  |

|  |  |
|--|--|
|  | <b>22.Em uma situação de briga / discussão com meus pais eu....</b>                |
|  | fico tranquilo, e deixo eles falando e saio  |
|  | fico nervoso, mas discuto até resolver a situação                                  |
|  | fico tão alterado que dificilmente chego a um acordo                               |
|  |  |
|  | <b>23.Quando termino um relacionamento amoroso eu....</b>                          |
|  | fico triste, mas sei que essa tristeza vai passar                                  |
|  | fico com várias pessoas para esquecer meu antigo relacionamento                    |
|  | fico tão pra baixo que não consigo mais pensar em outra coisa                      |
|  | fico tão triste que procuro não me envolver novamente para não sofrer              |
|  | fico triste mas sei que tem outras pessoas com quem posso me relacionar            |
|  |  |
|  | <b>24.Quando me comparo as pessoas de minha idade eu...</b>                        |
|  | me sinto satisfeito com a vida que eu tenho  |
|  | me sinto mais ou menos satisfeito com a vida que eu tenho                          |
|  | me sinto muito insatisfeito com a vida que tenho                                   |
|  | me sinto satisfeito, mas nem sempre será assim                                     |
|  |  |
|  | <b>25.No decorrer de minha vida escolar eu...</b>                                  |
|  | tive muitas amizades e alguns se tornaram íntimos                                  |
|  | tive alguns colegas, mas nenhum se tornou amigo de verdade                         |
|  | nunca consegui estabelecer amizades com ninguém                                    |
|  |  |
|  | <b>26.Quando eu gosto de alguém eu...</b>  |
|  | mostro meus sentimentos por meio de palavras ou ações                              |
|  | tenho dificuldade em mostrar meus sentimentos por meio de palavras ou ações        |
|  | não mostro de jeito nenhum meus sentimentos porque tenho medo da inveja dos outros |
|  | fico confuso e acabo me afastando desta pessoa                                     |
|  |  |
|  | <b>27.Quando eu percebo que alguém gosta de mim eu me sinto...</b>                 |
|  | bem e procuro retribuir mostrando que eu também gosto dele(a)                      |
|  | muito mal, porque não sei o que a pessoa viu em mim                                |
|  | sufocado e tento me afastar desta pessoa   |

|  |  |
|--|--|
|  | feliz, mas tenho medo de me aproximar  |
|  |  |
|  | <b>28.Com relação aos colegas de sala eu...</b>                                      |
|  | tenho bons relacionamentos com a maioria deles, mas sei que alguns não gostam de mim |
|  | tenho relacionamentos tão bons que todos gostam de mim                               |
|  | não consigo estabelecer bons relacionamentos e por isso ninguém gosta de mim         |
|  |  |
|  | <b>29.Em relação aos meus professores ...</b>  |
|  | tenho bons relacionamentos com a maioria deles, mas sei que alguns não gostam de mim |
|  | não consigo estabelecer bons relacionamentos e por isso ninguém gosta de mim         |
|  | me relaciono apenas pra tirar uma nota boa.  |
|  |  |
|  | <b>30.Quando me desentendo com algum colega de sala eu...</b>                        |
|  | Consigo expressar minha opinião sem ofender o outro                                  |
|  | Espero o melhor momento para falar o que penso                                       |
|  | Fala o que tenho vontade mesmo que isso prejudique nossa relação                     |
|  | falo coisas que não gostaria e perco o controle.                                     |
|  |  |
|  | <b>31.Diante dos professores eu...</b>   |
|  | sinto que sou respeitado e sei que tenho importância para eles                       |
|  | sinto-me respeitado, mas sei que não tenho a importância que gostaria                |
|  | sinto-me desrespeitado por ser menos valorizado do que outras pessoas da sala        |
|  | sinto que minha presença na sala não faz diferença para eles(as)                     |
|  |  |
|  | <b>32.Diante de colegas de sala eu...</b>  |
|  | sinto que sou respeitado e sei que tenho importância para eles.                      |
|  | sinto-me respeitado, mas sei que não tenho a importância que gostaria de ter         |
|  | sinto-me desrespeitado por ser menos valorizado do que outras pessoas da sala        |
|  | sinto que minha presença na sala não faz diferença para essas pessoas                |
|  |  |
|  |  |
|  | <b>1.Em reuniões de amigos (ou grupos de estudo) eu fico...</b>                      |
|  | à vontade e colaboro bastante  |

|  |   |
|--|---|
|  | à vontade, mas não consigo colaborar  |
|  | ansioso e tenho dificuldade para colaborar  |
|  | de mau humor com o comportamento de outras pessoas que dão sua opinião, ou que querem aparecer      |
|  |   |
|  | <b>2.Na escola, durante as aulas eu...</b>  |
|  | dou minha opinião se eu for consultado.   |
|  | só dou minha opinião se eu tiver certeza de que estou certo.  |
|  | procuro dar minha opinião, mesmo que isso cause algum conflito.                                     |
|  | nunca dou minha opinião, porque acho que não vai ser considerada.                                   |
|  |   |
|  | <b>3.Estudar / realizar cursos é algo que...</b>  |
|  | eu escolhi e que me traz muita satisfação   |
|  | eu escolhi mas que raramente me traz satisfação   |
|  | eu me sinto obrigado a fazer e que não tenho nenhuma satisfação                                     |
|  | me deixa frustrado, porque não tenho tempo para fazer o que realmente gosto                         |
|  |   |
|  | <b>4.Quando tiro férias eu...</b>   |
|  | me desligo dos estudos e consigo me divertir ou descansar   |
|  | não consigo me desligar e acabo sempre perdendo alguns dias com trabalhos da escola.                |
|  | consigo fazer minhas tarefas e conciliar o tempo com descanso.                                      |
|  | não me desligo da escola e nem consigo me divertir ou descansar                                     |
|  |   |
|  | <b>5.Quando eu estou estudando...</b>   |
|  | eu me concentro no que eu estou fazendo e dou conta de terminar o que planejei                      |
|  | eu não consigo me concentrar em nada, porque só fico pensando nas coisas que eu tenho para resolver |
|  | tenho dificuldades em me concentrar mas me esforço para terminar a matéria                          |
|  | não consigo me concentrar, leio várias páginas mas depois percebo que não entendi o que li          |
|  |   |
|  | <b>6.Na escola, eu...</b>   |
|  | consigo dar conta de todas as minhas tarefas sem grande esforço e desgaste                          |
|  | consigo dar conta de todas as tarefas, mas tenho algumas dificuldades                               |
|  | não consigo dar conta das minhas tarefas, porque nunca acho que está bom                            |
|  | não consigo dar conta das minhas tarefas porque sou muito desorganizado                             |

|  |  |
|--|--|
|  | sou incapaz para assumir responsabilidades, e por isso eu nem me esforço                             |
|  |  |
|  | <b>7.Em situações tensas eu...</b>   |
|  | faço tranquilamente o que e preciso pois consigo controlar meu nervosismo                            |
|  | só consigo fazer o mínimo necessário e mesmo assim fico esgotado                                     |
|  | consigo lidar com a pressão e manter o nível de concentração para resolver o problema                |
|  | consigo controlar meu nervosismo, mas mesmo assim tenho meu desempenho prejudicado                   |
|  | fico travado e não consigo fazer nada  |
|  |  |
|  | <b>8.Na minha escola eu...</b>   |
|  | só assumo tarefas que sei que serei capaz de cumprir   |
|  | assumo tantas responsabilidades que depois tenho dificuldades para realizar tudo o que me comprometi |
|  | assumo tantas coisas que tenho que perder meus finais de semana para dar conta do recado.            |
|  | eu assumo tantas responsabilidades que não consigo terminar nenhuma delas.                           |
|  |  |
|  | <b>9.Quando eu quero alguma coisa (por ex.: conseguir emprego; fazer um curso ) eu...</b>            |
|  | consigo esperar a melhor oportunidade para tentar, sem me estressar                                  |
|  | eu tenho medo de me dar mal e só arrisco depois de ter certeza que não vou me arrepender             |
|  | faço qualquer coisa para conseguir realizar o que eu quero, mesmo que depois eu me arrependa.        |
|  | desisto antes de tentar, para não me frustrar depois.  |
|  |  |
|  | <b>10.Em relação as coisas que ensinam na escola / em cursos...</b>                                  |
|  | aceito bem minhas limitações porque acho que ninguém e perfeito                                      |
|  | tenho muita dificuldade para aceitar minhas limitações e também as dos outros                        |
|  | centralizo todas as resoluções em mim porque sei que ninguém será capaz de resolver                  |
|  |  |
|  | <b>11.Quando alguma coisa da errada eu...</b>  |
|  | procuro outra maneira de resolver a situação e quando da certo, eu aprendo com a experiência         |
|  | só mudo o meu jeito de resolver a situação depois de tentar várias vezes do meu jeito                |
|  | tento resolver sempre da mesma forma porque sou muito teimoso  |
|  | não tento resolver, deixo as coisas resolverem sozinhas  |
|  |  |

|  |   |
|--|---|
|  | <b>12.Em relação a escola eu ...</b>  |
|  | Procuro permanecer na mesma escola, busco progredir e aproveitar as oportunidades           |
|  | às vezes penso em me mudar de escola, mas depois penso nas consequências e acabo desistindo |
|  | mudo muito de escola porque acabo sempre vou para a escola errada                           |
|  | mudo muito de escola porque não sei bem o que eu quero.                                     |
|  |   |
|  | <b>13.Na minha sala de aula eu ...</b>  |
|  | sempre que possível, colaboro com meus colegas  |
|  | colaboro com meus colegas para não me acharem egoísta                                       |
|  | nunca colaboro com meus colegas porque ninguém reconhece o meu esforço                      |
|  |   |
|  | <b>14.Em relação a minha rotina diária eu me sinto...</b>                                   |
|  | realizado, porque sou bom nas coisas que faço   |
|  | realizado, mas sem tempo para fazer outras coisas   |
|  | frustrado, porque não faço nada bem   |
|  |   |
|  | <b>15.Diante das exigências escolares eu...</b>   |
|  | consigo obter um rendimento satisfatório, apesar das dificuldades                           |
|  | consigo dar conta das atividades mesmo que isso me atrapalhe em outras atividades           |
|  | fico muito confuso e não consigo dar conta das minhas demandas                              |
|  | sei que não dou conta e desisto para não me frustrar  |
|  |   |
|  | <b>16.Na minha relação com os professores</b>   |
|  | consigo estabelecer fácil contato com eles e expor minhas ideias sem receio                 |
|  | apesar de saber que posso expor minhas ideias, sinto que eles são distantes                 |
|  | nunca exponho minhas ideias, porque sinto que querem me prejudicar                          |
|  |   |
|  | <b>17.Dias antes de uma prova / exame eu fico...</b>  |
|  | a vontade, consigo realizar minhas tarefas diárias naturalmente                             |
|  | ansioso mas consigo lidar com estes sentimentos   |
|  | prefiro não pensar na prova, pois sei que isso trará prejuízos para minha rotina            |
|  | tão nervoso e tenho que não consigo realizar minhas tarefas cotidianas                      |
|  |   |

|  |   |
|--|---|
|  | <b>18.No dia da prova eu...</b>   |
|  | sinto-me confiante, pois estudei anteriormente e sei que estou preparado                                |
|  | sinto-me ansioso, pois costumo deixar para estudar de ultima hora                                       |
|  | entro em pânico porque nunca me sinto preparado   |
|  | fico tranquilo mesmo sem ter estudado, pois não faria diferença   |
|  |   |
|  | <b>19.Durante uma prova / exame eu...</b>   |
|  | consigo lembrar do que estudei / aprendi e consigo escrever isso  |
|  | fico preocupado com os erros que posso cometer, mas consigo terminar a prova                            |
|  | consigo lembrar do que estudei / aprendi mas não consigo expressar isso                                 |
|  | fico nervoso, não consigo ao menos lembrar do que estudei, o que me prejudica nas provas                |
|  |   |
|  | <b>20.Ao fim da aula eu...</b>  |
|  | sei a matéria e não tenho dúvidas, pois já questionei o que era necessário                              |
|  | mesmo tendo procurado esclarecer minhas dúvidas com o professor, acho que não entendi direito a matéria |
|  | não tenho dúvida, pois nunca consigo prestar atenção  |
|  |   |
|  | <b>21.Quando sou cobrado por meus pais ou professores...</b>  |
|  | vejo a cobrança como incentivo para melhora do meu rendimento   |
|  | entendo que a cobrança visa o meu bem   |
|  | fico com raiva, por não atender suas expectativas,  |
|  | sinto-me coagido, mas não tenho meu desempenho afetado  |
|  | fico travado e perco o controle da situação.  |
|  | entendo a cobrança como uma agressão pessoal o que prejudica minha relação com eles                     |
|  |   |
|  | <b>22.Quando penso que um dia a vou terminar os estudos, eu ...</b>                                     |
|  | procuo me preparar para o futuro e tenho alguns planos profissionais                                    |
|  | sei que esta hora vai chegar, porém não quero pensar nisso para não me aborrecer                        |
|  | evito pensar sobre o futuro, pois me ocupo com o presente   |
|  |   |
|  | <b>23.Nas aulas ou palestras que participo eu fico...</b>   |
|  | à vontade e tenho facilidade em compreender as ideias que são passadas                                  |
|  | ansioso e tenho dificuldade absorver as orientações   |

|  |  |
|--|--|
|  | fico tão nervoso que não consigo compreender as explicações  |
|  | quieto, mas não presto atenção em nada   |
|  |  |
|  | <b>24.Em relação aos colegas de sala eu...</b>   |
|  | sinto que posso confiar neles  |
|  | confio nas capacidades de cada um  |
|  | sei que posso contar com eles, mas prefiro não incomodá-los  |
|  | não acredito que posso confiar neles   |
|  | prefiro não contar com a ajuda de ninguém  |
|  |  |
|  | <b>25.Quando tenho alguma dificuldade em relação a escola eu...</b>                                |
|  | se necessário, eu peço ajuda de um colega ou do professor  |
|  | aceito a colaboração de meus amigos de equipe sempre que preciso de ajuda                          |
|  | peço ajuda quando não consigo resolver sozinho   |
|  | peço ajuda, mas fico incomodado ao demonstrar minhas limitações                                    |
|  | eu nunca peço ajuda a ninguém porque me sinto muito humilhado                                      |
|  |  |
|  | <b>26.Quando vou mal em uma prova importante eu...</b>   |
|  | fico chateado mas logo consigo me recuperar e pensar no próximo desafio                            |
|  | me sinto culpado e fico pensando no que poderia ter feito diferente durante dias                   |
|  | não consigo superar esse fato e fico pensando naquela decepção durante semanas                     |
|  | fico tranquilo pois sei que tenho outras chances de recuperar                                      |
|  |  |
|  | <b>27.Durante as aulas, quando algum colega me chama atenção eu...</b>                             |
|  | presto atenção em suas orientações e procuro melhorar o que foi apontado                           |
|  | entendo sua intenção de me ajudar e procuro ouvir o que tem pra me dizer                           |
|  | sinto-me desconfortável por ser exposto junto aos outros colegas, mas considero a opinião do amigo |
|  | fico irritado e ouço apenas o que vale a pena  |
|  | viro as costas e não dou ouvidos ao que ele diz  |
|  |  |
|  | <b>28.Quanto as provas eu...</b>   |
|  | consigo manter o mesmo nível de rendimento das aulas durante as provas                             |
|  | tenho melhor rendimento nas provas do que nas aulas  |

|  |   |
|--|---|
|  | sinto que sou prejudicado durante as provas pelo nervosismo e por isso tenho menor rendimento |
|  | tenho melhor rendimento nas aulas do que nas provas   |

## ANEXO D - PARECER CEP Etapa 1



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada para Adolescentes (EDAO-AR- AD): adaptação e validade

**Pesquisador:** Eduardo Khater

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 08914512.2.0000.5481

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 187.648

**Data da Relatoria:** 20/01/2013

#### Apresentação do Projeto:

A EDAO-AR foi desenvolvida para a avaliação de pacientes de clínica comunitária. Em sua primeira versão, contava de 47 itens, divididos em: 28 itens para avaliação do setor (A-R) e 19 itens para avaliação do setor (Pr). Uma pesquisa para a avaliação de suas propriedades psicométricas (Yoshida, 2012), contou com amostra de 237 pacientes e de acompanhantes de pacientes em atendimento na clínica-escola da Faculdade de Psicologia da PUC-Campinas. Os itens foram construídos para avaliar, de forma independente a eficácia adaptativa do setor Afetivo-Relacional (AR) e o da Produtividade (Pr). Na maioria dos estudos levantados, a EDAO foi aplicada à população adulta, que indica a necessidade de ampliá-los em outros segmentos da população, já que detêm características muito específicas.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:** adaptar a segunda versão da EDAO-AR para adolescentes e avaliar algumas de suas qualidades psicométricas.

**Objetivo Secundário:** 1. Revisar os itens da segunda versão da EDAO-AR de modo a verificar quais deles se mostram adequados a adolescentes e retê-los; 2. Adaptar alguns itens existentes e desenvolver novos itens para o setor A-R e da Pr, considerando as peculiaridades das situações enfrentadas por adolescentes; 3. Realizar análise de conteúdo dos itens por meio da avaliação de juízes; 4. Realizar análise semântica dos itens por meio da avaliação de adolescentes.

**Endereço:** Rodovia Dom Pedro I, Km 136  
**Bairro:** Parque das Universidades **CEP:** 13.096-900  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador informa que "em princípio, esta pesquisa apresenta um risco mínimo ao participante, uma vez que a adaptação ou construção dos itens poderão trazer recordações ou emoções pessoais não agradáveis. Quando, por conta desta atividade, forem levantados estados de ansiedade ou mal estar psicológico, o pesquisador fará o encaminhamento para atendimento psicológico na clínica de psicologia da PUC-Campinas." Por outro lado, "a versão da EDAO-AR-AD deverá ampliar o instrumental disponível ao psicólogo/pesquisador inserido em trabalhos com adolescentes".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O pesquisador justificou que o número de sujeitos (n=10) será suficiente para apenas a construção e validação semântica dos itens que farão parte da Escala Diagnóstica a ser aplicada numa segunda fase do projeto, ainda não submetido ao Comitê de Ética.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos obrigatórios foram preenchidos adequadamente.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O questionário a ser aplicado consta no presente projeto. O cronograma foi adequado à data de apresentação do projeto ao Comitê de Ética. O pesquisador justificou adequadamente o número de sujeitos.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

CAMPINAS, 22 de Janeiro de 2013

---

**Assinador por:**  
**CARLOS ALBERTO ZANOTTI**  
(Coordenador)

**Endereço:** Rodovia Dom Pedro I, Km 136  
**Bairro:** Parque das Universidades **CEP:** 13.096-900  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedsetica@puc-campinas.edu.br

## ANEXO E - PARECER CEP Etapa 2



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada para Adolescentes (EDAO-AR- AD):  
adaptação e validade  
parte 2

**Pesquisador:** Eduardo Khater

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 15339613.7.0000.5481

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 385.583

**Data da Relatoria:** 06/09/2013

#### Apresentação do Projeto:

Os adolescentes têm apresentado mudanças aceleradas em seus modos de ser e de existir, no modo de se comportar com o outro, com a família e com o mundo. O conceito de eficácia da adaptação ou eficácia adaptativa relaciona-se à habilidade do sujeito em responder às vicissitudes e contingências da vida, de modo a superá-las ou resolvê-las, obter prazer e evitar conflitos internos ou externos.

#### Objetivo da Pesquisa:

O presente projeto tem como objetivo a obtenção de evidências de validade da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada para Adolescentes(EDAO-AR-AD). Será realizado estudo de validade baseada na estrutura interna (consistência interna, análise fatorial, análise de agrupamentos). O tamanho da amostra deverá obedecer ao critério de no mínimo cinco e máximo de dez participantes por item (Pasquali, 1997), e os participantes deverão ter idades entre 14 e 18 anos, de ambos os sexos, provenientes de escolas públicas e de uma ONG do município de Campinas.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O autor afirma que "esta pesquisa apresenta um risco mínimo ao participante, uma vez que as repostas aos itens da EDAO-AR-AD podem eventualmente trazer recordações ou emoções

**Endereço:** Rodovia Dom Pedro I, Km 136  
**Bairro:** Parque das Universidades **CEP:** 13.088-900  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-8777 **Fax:** (19)3343-8777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE CAMPINAS -  
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 385.583

pessoais não agradáveis. Quando, por conta das respostas ao teste, forem observados estados de ansiedade ou mal estar psicológico, o pesquisador fará o encaminhamento para atendimento psicológico na clínica de psicologia da PUC-Campinas. Mesmo que o participante não apresente quadros de ansiedade ou dificuldades frente aos procedimentos, ainda assim, o pesquisador poderá retribuir a colaboração recebida esclarecendo dúvidas ou fornecendo informações de cunho psicológico.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem comentários.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram apresentados adequadamente.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Foram corrigidas todas as inadequações relatadas no parecer anterior a este.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado**.

Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

**Endereço:** Rodovia Dom Pedro I, Km 136  
**Bairro:** Parque das Universidades **CEP:** 13.098-900  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Página 02 de 03



Continuação do Parecer: 385.583

CAMPINAS, 05 de Setembro de 2013

---

**Assinador por:**  
**David Bianchini**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rodovia Dom Pedro I, Km 136  
**Bairro:** Parque das Universidades      **CEP:** 13.086-900  
**UF:** SP      **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777      **Fax:** (19)3343-6777      **E-mail:** [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br)

Página 03 de 03

## ANEXO F – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES



**PUC**  
**CAMPINAS**  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Carta de Apresentação de Pesquisa

À Escola.....

Prezado Coordenador Pedagógico

Eu Eduardo Khater, Psicólogo (CRP 06/8123), aluno de doutorado da PUC-Campinas pretendo realizar a pesquisa: “Adaptação da EDAO-AR AD (Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada de Auto-Relato) para adolescentes”. Trata-se de um projeto de pesquisa com vistas à realização de uma tese de doutorado sob a orientação da Dra. Elisa Medici Pizao Yoshida.

A EDAO-AR é uma escala de avaliação psicológica que está sendo desenvolvida para verificar a eficácia adaptativa das pessoas, Esta escala está em processo de desenvolvimento com a população de jovens e adultos e este estudo pretende fazer o mesmo com a população de adolescentes de escolas públicas e particulares, com idades entre 14 e 18 anos, nos municípios de Campinas e região.

Sendo assim pretendo aplicar um instrumento de avaliação psicológica: EDAOR AR AD desenvolvido na presente pesquisa.

Para tal, solicitamos a autorização desta instituição para a aplicação do instrumento de coleta de dados em alunos que se prontificarem a participar.

O material utilizado e o contato interpessoal não oferecem riscos de qualquer ordem aos colaboradores desta pesquisa e será aplicado mediante assinatura, do responsável pelo adolescente, de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Será solicitado que o adolescente responda aos instrumentos em horário que não onere o seu expediente escolar.

Quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas, bastando entrar em contato pelo telefone abaixo mencionado. Se de acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com a instituição e outra com os pesquisadores.

Certo de sua atenção, agradecemos desde já.

Dra Elisa Medici Pizao Yoshida

PUC Campinas

Eduardo Khater  
PUC Campinas  
Contato 19 91764730

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

# ESCALA DIAGNÓSTICA ADAPTATIVA OPERACIONALIZADA DE AUTORRELATO PARA ADOLESCENTES

EDAO-AR-AD – 2ª Versão

Eduardo Khater e Elisa Medici Pizão Yoshida

## DADOS DO RESPONDENTE

Iniciais \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: [ ] M [ ] F [ ]

Outro \_\_\_\_\_

Estado civil: [ ] solteiro [ ] namorando [ ] casado(a)

Trabalha: [ ] não [ ] sim, há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_ ano do Ensino [ ] Fundamental [ ] Médio ( )

Cursando ( ) não Cursando

## COMO RESPONDER À ESCALA

A EDAO-AR-AD tem como objetivo avaliar a forma como você age em diferentes situações e como você se sente atualmente em relação à sua vida. Por isso, não tem respostas certas ou erradas. Cada item apresenta uma situação (em negrito), seguida de possíveis maneiras de enfrentar o problema.

**Você deve assinalar com um x na coluna da esquerda, a alternativa que mais se aproxima ao modo como você agiria na situação ou como você sente que é mais característico de você.**

**Você deve responder apenas a uma das alternativas de cada item.**

**Você deve responder a todos os itens.**

| $\Sigma$ | R | <b>1.Quando eu discordo de alguém eu...</b>  |
|----------|---|--|
|          |   | falo calmamente o que eu acho, para não brigar   |
|          |   | falo o que eu acho, mesmo que acabe em briga.  |
|          |   | evito falar sobre o que eu acho, para não ter briga.                                     |
|          |   | falo o que penso e acabo brigando com a pessoa, porque não aceito ser contrariado(a).    |
|          |   |  |
|          |   | <b>2.Quando eu estou bravo(a) / com raiva de alguém eu...</b>                            |
|          |   | procuro entender o que me deixou nervoso para tentar resolver o problema                 |
|          |   | não digo nada para evitar brigas   |
|          |   | não consigo me controlar e acabo brigando com quem aparece na minha frente               |
|          |   | descarrego o meu nervosismo quebrando tudo ao meu redor                                  |
|          |   | não digo nada na hora, mas espero o momento para me vingar                               |
|          |   |  |
|          |   | <b>3.Quando alguém me conta sobre uma coisa boa que aconteceu com ela eu...</b>          |
|          |   | fico feliz e mostro que estou contente por ela.  |
|          |   | falo que fiquei contente, mas no fundo eu não sinto nada porque a vida não é minha       |
|          |   | falo que fiquei contente, mas no fundo eu fico com raiva porque acho que ela não merecia |
|          |   | fico com inveja pois gostaria que tivesse acontecido comigo.                             |
|          |   |  |
|          |   | <b>4.Quando eu me sinto sozinho eu...</b>  |
|          |   | procuro a companhia de um amigo, porque sei que posso contar com ele.                    |
|          |   | procuro a companhia de um amigo, mas depois fico achando que estou atrapalhando.         |
|          |   | não procuro nenhum amigo porque sei que não vai adiantar                                 |
|          |   | não procuro ninguém, pois prefiro ficar sozinho.   |
|          |   |  |
|          |   | <b>5.Quando um amigo me diz que vai sair com outra pessoa eu...</b>                      |
|          |   | digo que tudo bem e proponho outro dia para nos vermos                                   |
|          |   | sinto ciúmes e digo que não gostei para ele saber que fiquei chateado.                   |
|          |   | fico com raiva e acabo brigando com ele  |
|          |   | invento que também vou sair com alguém, para não "me rebaixar"                           |
|          |   | sinto ciúmes mas não digo nada   |
|          |   |  |
|          |   | <b>6.Nos meus relacionamentos amorosos eu....</b>  |

|  |  |
|--|--|
|  | fico com as pessoas apenas se eu me interessar   |
|  | fico com as pessoas por insistência e depois me arrependo  |
|  | Se não quero ficar com um(a) menino(a), eu recuso, mesmo que ele(a) seja muito insistente                  |
|  | Não fico com ninguém, pois acho que ninguém gosta de mim   |
|  |  |
|  | <b>7.Com pessoas que eu não conheço (por exemplo, no ponto de ônibus ou na porta da escola) eu...</b>      |
|  | geralmente puxo conversa porque gosto de conhecer novas pessoas  |
|  | adoro puxar conversa porque me interessa pela vida de todo mundo   |
|  | finjo que não ouvi quando alguém tenta puxar conversa porque tenho medo que ela queira saber da minha vida |
|  | não converso, prefiro ficar na minha mesmo querendo conhecer pessoas novas                                 |
|  |  |
|  | <b>8.Eu me considero...</b>  |
|  | amada por pessoas importantes para mim (pais; companheiro(a);irmãos)                                       |
|  | desvalorizado(a) pelas pessoas importantes para mim e isso me entristece                                   |
|  | carente de atenção e por isso me fecho   |
|  | amado(a), mas tenho dificuldade em aceitar isso.   |
|  | uma pessoa que não precisa do amor de ninguém  |
|  | uma pessoa tão carente que preciso que todo mundo goste de mim   |
|  |  |
|  | <b>9.Quando sei que alguém falou mal de mim para os outros eu...</b>                                       |
|  | fico feliz pois estão falando de mim   |
|  | não me importo e continuo com a mesma relação com essa pessoa  |
|  | fico chateado(a) mas não dou muita atenção   |
|  | fico com muita raiva e falo mal dessa pessoa também  |
|  | fico com tanta raiva e penso me vingar   |
|  | fico chateado e evito relacionar-me com essa pessoa  |
|  |  |
|  | <b>10.Eu sou uma pessoa....</b>  |
|  | fácil de relacionar com a maioria das pessoas, mas sei que algumas não gostam de mim                       |
|  | tão fácil de se relacionar que todo mundo me adora   |
|  | tão difícil que ninguém gosta de mim   |
|  |  |

|  |  |
|--|--|
|  | <b>11.Se eu recebo um convite para fazer algo que considero errado (ex. usar uma droga, sair escondido dos pais) eu...</b> |
|  | Nego, e explico meus motivos, achando que eles vão entender  |
|  | Aceito, pois quero ser considerado pelo grupo  |
|  | Aceito, pois isso me dá prazer   |
|  |  |
|  | <b>12.Quando meu pai (ou minha mãe) me dá um castigo, eu...</b>  |
|  | fico bravo na hora, mas procuro entender os motivos que o levou a dar este castigo   |
|  | fico bravo mas obedeco, mesmo não concordando com ele(a)   |
|  | fico revoltado e não aceito as ordens que recebo   |
|  | fico tão revoltado que brigo mais ainda com eles e não aceito o castigo  |
|  |  |
|  | <b>13.Em uma situação de briga / discussão com meus pais eu....</b>  |
|  | fico tranquilo, e deixo eles falando e saio  |
|  | fico nervoso, mas discuto até resolver a situação  |
|  | fico tão alterado que dificilmente chego a um acordo   |
|  |  |
|  | <b>14.Quando me comparo as pessoas de minha idade eu...</b>  |
|  | me sinto satisfeito com a vida que eu tenho  |
|  | me sinto mais ou menos satisfeito com a vida que eu tenho  |
|  | me sinto muito insatisfeito com a vida que tenho   |
|  | me sinto satisfeito, mas nem sempre será assim   |
|  |  |
|  | <b>15.No decorrer de minha vida escolar eu...</b>  |
|  | tive muitas amizades e alguns se tornaram íntimos  |
|  | tive alguns colegas, mas nenhum se tornou amigo de verdade   |
|  | nunca consegui estabelecer amizades com ninguém  |
|  |  |
|  | <b>16.Quando eu gosto de alguém eu...</b>  |
|  | mostro meus sentimentos por meio de palavras ou ações  |
|  | tenho dificuldade em mostrar meus sentimentos por meio de palavras ou ações  |
|  | não mostro de jeito nenhum meus sentimentos porque tenho medo da inveja dos outros   |
|  | fico confuso e acabo me afastando desta pessoa   |
|  |  |

|  |   |
|--|---|
|  | <b>17.Quando eu percebo que alguém gosta de mim eu me sinto...</b>                                  |
|  | bem e procuro retribuir mostrando que eu também gosto dele(a)                                       |
|  | muito mal, porque não sei o que a pessoa viu em mim   |
|  | sufocado e tento me afastar desta pessoa  |
|  | feliz, mas tenho medo de me aproximar   |
|  |   |
|  | <b>18.Quando me desentendo com algum colega de sala eu...</b>                                       |
|  | Consigo expressar minha opinião sem ofender o outro   |
|  | Espero o melhor momento para falar o que penso  |
|  | Fala o que tenho vontade mesmo que isso prejudique nossa relação                                    |
|  | falo coisas que não gostaria e perco o controle.  |
|  |   |
|  | <b>19.Diante dos professores eu...</b>  |
|  | sinto que sou respeitado e sei que tenho importância para eles                                      |
|  | sinto-me respeitado, mas sei que não tenho a importância que gostaria                               |
|  | sinto-me desrespeitado por ser menos valorizado do que outras pessoas da sala                       |
|  | sinto que minha presença na sala não faz diferença para eles(as)                                    |
|  |   |
|  | <b>20.Diante de colegas de sala eu...</b>   |
|  | sinto que sou respeitado e sei que tenho importância para eles.                                     |
|  | sinto-me respeitado, mas sei que não tenho a importância que gostaria de ter                        |
|  | sinto-me desrespeitado por ser menos valorizado do que outras pessoas da sala                       |
|  | sinto que minha presença na sala não faz diferença para essas pessoas                               |
|  |   |
|  | <b>1.Estudar / realizar cursos é algo que...</b>  |
|  | eu escolhi e que me traz muita satisfação   |
|  | eu escolhi mas que raramente me traz satisfação   |
|  | eu me sinto obrigado a fazer e que não tenho nenhuma satisfação                                     |
|  | me deixa frustrado, porque não tenho tempo para fazer o que realmente gosto                         |
|  |   |
|  | <b>2.Quando eu estou estudando...</b>   |
|  | eu me concentro no que eu estou fazendo e dou conta de terminar o que planejei                      |
|  | eu não consigo me concentrar em nada, porque só fico pensando nas coisas que eu tenho para resolver |

|  |   |
|--|---|
|  | tenho dificuldades em me concentrar mas me esforço para terminar a matéria                    |
|  | não consigo me concentrar, leio várias páginas mas depois percebo que não entendi o que li    |
|  |   |
|  | <b>3.Na escola, eu...</b>   |
|  | consigo dar conta de todas as minhas tarefas sem grande esforço e desgaste                    |
|  | consigo dar conta de todas as tarefas, mas tenho algumas dificuldades                         |
|  | não consigo dar conta das minhas tarefas, porque nunca acho que está bom                      |
|  | não consigo dar conta das minhas tarefas porque sou muito desorganizado                       |
|  | sou incapaz para assumir responsabilidades, e por isso eu nem me esforço                      |
|  |   |
|  | <b>4.Quando eu quero alguma coisa (por ex.: conseguir emprego; fazer um curso ) eu...</b>     |
|  | consigo esperar a melhor oportunidade para tentar, sem me estressar                           |
|  | eu tenho medo de me dar mal e só arrisco depois de ter certeza que não vou me arrepender      |
|  | faço qualquer coisa para conseguir realizar o que eu quero, mesmo que depois eu me arrependa. |
|  | desisto antes de tentar, para não me frustrar depois.   |
|  |   |
|  | <b>5.Quando alguma coisa da errada eu...</b>  |
|  | procuro outra maneira de resolver a situação e quando da certo, eu aprendo com a experiência  |
|  | só mudo o meu jeito de resolver a situação depois de tentar várias vezes do meu jeito         |
|  | tento resolver sempre da mesma forma porque sou muito teimoso                                 |
|  | não tento resolver, deixo as coisas resolverem sozinhas                                       |
|  |   |
|  | <b>6.Em relação a escola eu ...</b>   |
|  | Procuro permanecer na mesma escola, busco progredir e aproveitar as oportunidades             |
|  | às vezes penso em me mudar de escola, mas depois penso nas consequências e acabo desistindo   |
|  | mudo muito de escola porque acabo sempre vou para a escola errada                             |
|  | mudo muito de escola porque não sei bem o que eu quero.                                       |
|  |   |
|  | <b>7.Diante das exigências escolares eu...</b>  |
|  | consigo obter um rendimento satisfatório, apesar das dificuldades                             |
|  | consigo dar conta das atividades mesmo que isso me atrapalhe em outras atividades             |
|  | fico muito confuso e não consigo dar conta das minhas demandas                                |

|  |   |
|--|---|
|  | sei que não dou conta e desisto para não me frustrar  |
|  |   |
|  | <b>8.Na minha relação com os professores</b>  |
|  | consigo estabelecer fácil contato com eles e expor minhas ideias sem receio                             |
|  | apesar de saber que posso expor minhas ideias, sinto que eles são distantes                             |
|  | nunca exponho minhas ideias, porque sinto que querem me prejudicar                                      |
|  |   |
|  | <b>9.Dias antes de uma prova / exame eu fico...</b>   |
|  | a vontade, consigo realizar minhas tarefas diárias naturalmente   |
|  | ansioso mas consigo lidar com estes sentimentos   |
|  | prefiro não pensar na prova, pois sei que isso trará prejuízos para minha rotina                        |
|  | tão nervoso e tenho que não consigo realizar minhas tarefas cotidianas                                  |
|  |   |
|  | <b>10.No dia da prova eu...</b>   |
|  | sinto-me confiante, pois estudei anteriormente e sei que estou preparado                                |
|  | sinto-me ansioso, pois costumo deixar para estudar de ultima hora                                       |
|  | entro em pânico porque nunca me sinto preparado   |
|  | fico tranquilo mesmo sem ter estudado, pois não faria diferença   |
|  |   |
|  | <b>11.Durante uma prova / exame eu...</b>   |
|  | consigo lembrar do que estudei / aprendi e consigo escrever isso  |
|  | fico preocupado com os erros que posso cometer, mas consigo terminar a prova                            |
|  | consigo lembrar do que estudei / aprendi mas não consigo expressar isso                                 |
|  | fico nervoso, não consigo ao menos lembrar do que estudei, o que me prejudica nas provas                |
|  |   |
|  | <b>12.Ao fim da aula eu...</b>  |
|  | sei a matéria e não tenho dúvidas, pois já questionei o que era necessário                              |
|  | mesmo tendo procurado esclarecer minhas dúvidas com o professor, acho que não entendi direito a matéria |
|  | não tenho dúvida, pois nunca consigo prestar atenção  |
|  |   |
|  | <b>13.Quando sou cobrado por meus pais ou professores...</b>  |
|  | vejo a cobrança como incentivo para melhora do meu rendimento   |
|  | entendo que a cobrança visa o meu bem   |

|  |  |
|--|--|
|  | fico com raiva, por não atender suas expectativas,   |
|  | sinto-me coagido, mas não tenho meu desempenho afetado   |
|  | fico travado e perco o controle da situação.   |
|  | entendo a cobrança como uma agressão pessoal o que prejudica minha relação com eles            |
|  |  |
|  | <b>14.Quando penso que um dia a vou terminar os estudos, eu ...</b>                            |
|  | procuro me preparar para o futuro e tenho alguns planos profissionais                          |
|  | sei que esta hora vai chegar, porém não quero pensar nisso para não me aborrecer               |
|  | evito pensar sobre o futuro, pois me ocupo com o presente                                      |
|  |  |
|  | <b>15.Quando tenho alguma dificuldade em relação a escola eu...</b>                            |
|  | se necessário, eu peço ajuda de um colega ou do professor                                      |
|  | aceito a colaboração de meus amigos de equipe sempre que preciso de ajuda                      |
|  | peço ajuda quando não consigo resolver sozinho   |
|  | peço ajuda, mas fico incomodado ao demonstrar minhas limitações                                |
|  | eu nunca peço ajuda a ninguém porque me sinto muito humilhado                                  |
|  |  |
|  | <b>16.Quando vou mal em uma prova importante eu...</b>   |
|  | fico chateado mas logo consigo me recuperar e pensar no próximo desafio                        |
|  | me sinto culpado e fico pensando no que poderia ter feito diferente durante dias               |
|  | não consigo superar esse fato e fico pensando naquela decepção durantes semanas                |
|  | fico tranquilo pois sei que tenho outras chances de recuperar                                  |
|  |  |
|  | <b>17.Quanto as provas eu...</b>   |
|  | consigo manter o mesmo nível de rendimento das aulas durante as provas                         |
|  | tenho melhor rendimento nas provas do que nas aulas  |
|  | sinto que sou prejudicado durantes as provas pelo nervosismo e por isso tenho menor rendimento |
|  | tenho melhor rendimento nas aulas do que nas provas  |