

MARISTELA VOLPE DOS SANTOS

***CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE INDICADORES
SOCIOEMOCIONAIS EM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES***

**PUC – CAMPINAS
2016**

MARISTELA VOLPE DOS SANTOS

***CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE INDICADORES
SOCIOEMOCIONAIS EM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES***

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

Orientadora: Dra. Tatiana de Cássia Nakano Primi

**PUC-CAMPINAS
2016**

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

t153.93
S237c Santos, Maristela Volpe dos.
Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes / Maristela Volpe dos Santos. - Campinas: PUC-Campinas, 2016.
115p.

Orientadora: Tatiana de Cássia Nakano Primi.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexo e bibliografia.

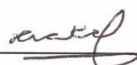
1. Testes psicológicos para crianças. 2. Indicadores sociais. 3. Educação de crianças. 4. Educação do adolescente. 5. Avaliação de comportamento das crianças. I. Primi, Tatiana de Cássia Nakano. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t153.93

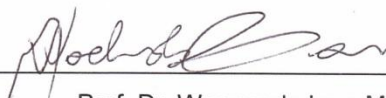
MARISTELA VOLPE DOS SANTOS

**CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE INDICADORES
SOCIOEMOCIONAIS EM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES**

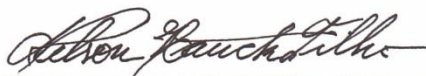
BANCA EXAMINADORA



Presidente Profa. Dra. Tatiana de Cássia Nakano Primi



Prof. Dr. Wagner de Lara Machado



Prof. Dr. Nelson Hauck Filho

PUC-Campinas

2016

Dedico essa Dissertação de Mestrado ao meu amado pai Edson, minha amada mãe Zilda, sem vocês eu não existiria. Não menos importante meu amor Marcos, sua compreensão foi essencial nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

À **DEUS**, que em meus momentos de fraqueza me deu força e paciência para cumprir essa missão.

À minha **mãe**, minha guerreira, nela me inspiro para aprender a superar as barreiras diárias. Mulher de pulso firme que me orgulho tanto, creio que ela não entendia por que eu chorava dias e dias. Foi difícil vencer as minhas limitações para encarar os desafios do mestrado.

Ao meu **pai**, meu ídolo, que com sua fé sempre me mostrou que perseverança e persistência são dádivas divinas, com elas, realizou um dos seus sonhos: o caminho de Santiago de Compostela. Pai amado, que sempre desejou meu crescimento intelectual e espiritual, por vezes, não entendia o que eram tantas “atividades” (os inúmeros textos para leitura), no entanto, soube respeitar meu isolamento dos últimos anos.

Marcos, como lhe agradecer? Não sei escolher palavras para descrever o quanto você foi vital. Você me fez sorrir, secou minhas lágrimas, me colocou para dormir e me alimentou, soube ser paciente até mesmo quando nem paciência você tinha. Obrigada.

Aos meus irmãos, **Patricia e Tiago**, que certamente me acham doida. Aos meus amados sobrinhos **Isabella, Julia, Vinicius e Lucas**, que me distraíram colorindo comigo o famoso livro anti-stress.

Aos meus sogros, **Wanderly e Modesto** pela disposição de sempre para me auxiliar nessa jornada.

À **Ana Paula Moreira**, amiga irmã que com sua doçura me fez acreditar que era possível cumprir essa jornada e ainda de forma poética, (sobre)viver as dores do caminho.

Ana Paula Justo, da qual tenho imenso orgulho e admiração pela profissional que é e me incentiva a ser.

Andrea Bottcher, Zi, sua infindável energia me contagiou em momentos cruciais, obrigada.

Claudiane Ap. Guimarães, incentivadora e responsável por gotejar água nessa semente (mestrado) que já estava entregue à sua própria sorte, obrigada.

Gabriela Fabbro Spadari, gaúcha ansiosa demais! Ah, como aprendi com você! Aprendi até sobre mim mesma, seu companheirismo nos fez vencer esse duro labor que é a vida acadêmica.

Greici Bussoletto, mesmo distante sinto seu carinho em meu coração, “*se chorei ou se sorri o importante são as emoções que eu vivi*”, amada amiga que pacientemente me acolheu nas tantas emoções dessa jornada.

Luiz Ricardo Gonzaga e Vivian Mascella, solidários, companheiros e divertidos, sempre fazendo piadas necessárias para a distração nos momentos mais tensos dessa reta final.

Márcia Calixto, minha imensa gratidão por todo cuidado e respeito às minhas insanidades, que não foram poucas.

Talita Fernanda Silva, um pouco de mim estará sempre em você e eu levarei comigo muito de você, obrigada.

Às pacientes amigas, **Camila Salla, Joyce Leles, Paula Prete, Manuela Monteiro, Samara Bonesso, Silvia Thalita Betanho, Tatiane Reis Matias** que mesmo sem entender muito bem meu afastamento, aceitaram-o nesses dois últimos anos para que eu pudesse ficar imersa no mestrado.

Karina Nalevaiko, Ingrid Comparini, vivemos uma década em 2 anos. Vencemos.

Aos colegas do grupo de pesquisa, **Carolina Campos, Karina Oliveira e Rauni Alves, Priscila Zaia** e ao **Evandro Peixoto**, que sempre estavam disponíveis para ajudar a bixete nas dúvidas mais banais.

À minha orientadora **Tatiana Nakano**, que humildemente me ensinou o que é pesquisar e também me incentivou a desbravar um tema ainda tão novo para área e para nós. Obrigada pela dedicação e paciência.

Aos **professores** que ao longo dessa jornada ministraram disciplinas que me brilharam os olhos e inspiraram minha alma. Aos também que aceitaram compor a **banca examinadora**, tanto de **qualificação**, como a de **defesa**, contribuindo para meu aprendizado.

À **Carol, Elaine e Maria Amélia**, obrigada pela indispensável orientação quanto aos tramites burocráticos da pós-graduação.

Ao **CNPq**, obrigada pelo apoio financeiro indispensável á realização desde trabalho.

“Se a gente cresce com os golpes duros da vida,
Também podemos crescer com os toques suaves na alma.”

Cora Coralina

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	i
AGRADECIMENTOS.....	ii
EPÍGRAFE.....	iv
SUMÁRIO.....	v
ÍNDICE DE TABELAS.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
APRESENTAÇÃO.....	xi
INTRODUÇÃO.....	15
Competências socioemocionais: definições e importância.....	15
Relação entre competências socioemocionais e personalidade.....	21
Avaliação das competências socioemocionais.....	30
Revisão da literatura científica nacional e internacional.....	37
OBJETIVOS.....	47
Objetivo Geral.....	47
Objetivos Específicos.....	47
MÉTODO E RESULTADOS.....	48
Estudo 1 - Identificação das principais características de personalidade e competências socioemocionais de crianças e adolescentes.....	49
Participantes.....	49
Material.....	49
Procedimentos.....	50
Resultados.....	52
Estudo 2 – Verificação das evidências de validade baseadas no conteúdo.....	58
Participantes.....	58
Instrumento.....	59
Procedimentos.....	59
Resultados.....	61
Discussão.....	72
Estudo 3 - Elaboração de itens, a partir das características mais frequentemente apontadas pelos pais/cuidadores.....	77
Material.....	77
Procedimentos.....	77
Resultados.....	77
Discussão.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXOS.....	99

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Instrumentos utilizados nos estudos empíricos na investigação da temática competência socioemocional.....	33
Tabela 2 - Temas pesquisados nos estudos nacionais e internacionais sobre competências socioemocionais na Psicologia.....	42
Tabela 3 - População estudada nos trabalhos nacionais e internacionais na temática competência socioemocional.....	44
Tabela 4 - Características apontadas pelos pais/cuidadores.....	53
Tabela 5 - Porcentagem de concordância entre juízes.....	63
Tabela 6 - Descritores socioemocionais encontrados na literatura científica.....	65
Tabela 7 - Porcentagem de concordância entre juízes para os 46 novos descritores.....	66
Tabela 8 - Descritores classificados por fator e por polo.....	68
Tabela 9 - Análise de concordância entre juízes baseada na estatística Kappa para cada fator.....	70
Tabela 10 - Exemplo do formato final da escala.....	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Número de publicações nacionais e internacionais a respeito da temática socioemocional por ano.....	39
Figura 2 - Legenda de categorização dos adjetivos.....	60
Figura 3 – Exemplos de itens da escala por fator e polo.....	78

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Carta de ciência e autorização para instituição.....	99
Anexo 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido para pais e responsáveis.....	101
Anexo 3 - Cartilha informativa.....	103
Anexo 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido para juízes.....	105
Anexo 5 – Juízes – análise para validade de conteúdo.....	107
Anexo 6 - Parecer do comitê de ética em pesquisa.....	110

RESUMO

SANTOS, Maristela Volpe, Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes. 2015. 117p. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciência da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2015.

As habilidades socioemocionais, também chamadas de competências socioemocionais, têm sido, cada vez mais, destacadas na literatura científica internacional, dada sua influência em diversos indicadores de sucesso escolar, pessoal e profissional. Considerando-se que, no âmbito científico internacional essa temática está em evidência e que, no Brasil, estudos nessa área ainda são bastante incipientes, a presente pesquisa teve como objetivo a elaboração de uma escala para identificação de competências socioemocionais em crianças e adolescentes voltadas a pais/cuidadores. A pesquisa foi composta por três fases. Na primeira delas, 83 pais/cuidadores de crianças e adolescentes na faixa etária de 10 a 14 anos responderam a três perguntas abertas que versavam sobre comportamentos e características de crianças e adolescentes. A partir das respostas obtidas buscou-se a identificação das características mais comumente citadas pelos participantes, as quais deram origem a uma lista de 211 adjetivos. Em seguida, a lista de adjetivos foi encaminhada para análise de cinco juízes, quatro estudantes e um professor de pós-graduação, para verificação da sua adequação, cujo objetivo consistiu no Estudo 2, de busca por evidências de validade baseada no conteúdo. A tarefa consistiu na classificação de cada um dos adjetivos no modelo dos cinco fatores de personalidade (abertura a experiência, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e neuroticismo) julgando a qual fator e polo (positivo ou negativo), o adjetivo se referia. A análise da porcentagem de concordância, assim como o cálculo do coeficiente Kappa indicou que, em uma primeira rodada de análise, 58,3% dos adjetivos apresentaram concordância perfeita ou substancial (acima de 80%), mostrando-se adequados. Uma segunda rodada de análise foi realizada visto que os resultados não indicaram cinco adjetivos para cada polo e fator, como almejado. Obteve-se, assim, uma lista com 50 adjetivos, sendo dez pertencente a cada fator do modelo de personalidade adotado, cinco com caráter negativo e cinco com caráter positivo. Posteriormente, o estudo 3 foi conduzido, o qual constituiu-se na elaboração de descritores para uma primeira versão da escala, tendo-se construído uma frase para cada descritor selecionado no estudo 2. Uma proposta de escala likert foi elaborada, sendo que o instrumental encontra-se, agora, pronto para ter suas qualidades psicométricas investigadas em estudos futuros.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; avaliação psicológica; competências não cognitivas.

ABSTRACT

SANTOS, Maristela Volpe, Construction scale of socio-emotional indicators in children and adolescents. 2015. 117p. Master's Theses (Masters in Psychology as a Profession and Science) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciência da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2015.

The socio-emotional skills also called socio-emotional competencies, have been increasingly highlighted in international scientific literature, given its influence on several indicators of school, personal and professional success. Considering that in the international scientific context this issue is in evidence and that, in Brazil, studies in this area are still very incipient, this research aimed to developing a scale to identify socio-emotional skills in children and adolescents focused in rating by parents / caregivers. The research consisted of three phases. First, 83 parents / caregivers of children and adolescents aged from 10 to 14 years old responded to three open-ended questions that focused on behaviors and characteristics of children and adolescents. From the responses we sought to identify the characteristics most commonly cited by participants, which resulted in a list of 211 adjectives. Then this list was referred to analysis of five judges, four students and one teacher graduate, to assess their adequacy. This objective consisted in Study 2, which aimed to search for evidence of validity based on content. The task consisted in the classification of each of the adjectives in the model of the big five personality factors (openness to experience, extroversion, agreeableness, conscientiousness and neuroticism) also judging which factor and pole (positive or negative) the adjective meant. The analysis of the percentage of agreement as well as the calculation of Kappa coefficient indicated that, in a first round of analysis, 58.3% of adjectives showed perfect agreement or substantial (over 80%), being suitable. A second round of analysis was performed as the results did not indicate five adjectives for each pole and factor as desired. A list of 50 adjectives was, thus, obtained, ten belonging to each factor of the adopted character model, five of a negative character and five of a positive one. Subsequently, the Study 3 was conducted, which consisted in preparing items for a first version of the scale. A sentence being built for each selected descriptor in Study 2 was made. A proposal for a *Likert* scale was prepared, and the instrument is now ready to have their psychometric properties investigated in future studies.

Keywords: socio-emotional competencies; psychological assessment; noncognitive skills.

APRESENTAÇÃO

O preparo de crianças e jovens para os desafios do século 21 supõe o oferecimento de condições para o desenvolvimento de todas as competências necessárias para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal, em um mundo cada vez mais exigente. Dentre essas competências, duas vertentes podem ser identificadas: primeiramente aquelas já reconhecidas e mensuradas pelos sistemas educativos, como as relacionadas às disciplinas curriculares, assim como fatores que não são adequadamente capturados por testes de desempenho e que, em geral, não fazem parte do currículo escolar, mas que são igualmente importantes para o desenvolvimento pleno do ser humano (Santos & Primi, 2014), chamadas de habilidades socioemocionais, de natureza afetiva e comportamental.

As habilidades socioemocionais, nomeadas de competências para o século XXI, têm sido, cada vez mais, destacadas na literatura científica internacional, dada sua contribuição para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, para a promoção do sucesso escolar, prevenção de problemas de aprendizagem e insucesso acadêmico (Abed, 2014). Do mesmo modo, na prevenção de absentismo, infrações disciplinares, desemprego e baixo salário (Heckman & Rubnstein, 2001; MacCann, Duckworth & Roberts, 2009). Seu desenvolvimento mostra-se fundamental dada a possibilidade da relação entre desenvolvimento socioemocional, aprendizagem e formação de pessoas em sua integralidade.

Tal temática tem se mostrado um construto atualmente em foco, notadamente, no contexto internacional, assumindo importante papel nos currículos escolares de países como Estados Unidos, Inglaterra, Finlândia, Coréia, Israel e Singapura (Lipnevich & Roberts, 2012). Inicialmente, identificada na área da economia, mais recentemente, tem obtido destaque, de forma bastante ativa, no campo da educação,

políticas públicas e psicologia, haja vista uma série de resultados positivos apontados em pesquisas internacionais, cujo interesse volta-se à aplicação e avaliação em maiores proporções. No Brasil, a investigação desse tema mostra-se ainda bastante recente, sendo que o material mais estruturado, até o momento, é um projeto intitulado “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar”, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna (Santos & Primi 2014), o qual apresenta como resultado um instrumento intitulado *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA).

O SENNA apresenta-se como o primeiro instrumento escolar de mensuração de competências socioemocionais em larga escala no Brasil, cujo objetivo envolve o subsídio tanto de políticas públicas quanto de práticas pedagógicas. Consiste em um questionário socioemocional aplicável a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, tendo como indicadores as atitudes observáveis em sala de aula. Os resultados de sua aplicação em um amplo estudo, conduzido junto a mais de 25 mil estudantes da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, mostraram que os jovens com competências socioemocionais mais desenvolvidas tendem a ter melhor desempenho escolar (<http://educacaosec21.org.br/senna>), confirmando, ainda, a possibilidade de que tais competências possam ser estimuladas por meio de ações intencionais e, portanto, sujeito a intervenção das políticas públicas.

O que vem sendo notado, em pesquisas internacionais recentes, é que é possível que alguns traços de personalidade possam ter significativa influência nas competências socioemocionais (Lipnevich & Roberts, 2012; Mervielde & De Fruyt, 2002; Milici, Alcalay, Berger & Álamos, 2013). Sendo assim, o franco avanço nessa área, aponta a necessidade de olharmos para esse campo também no Brasil. Isso porque, apesar do reconhecimento crescente da importância de uma educação mais plena e mais abrangente, que envolva o ser humano em sua integralidade, faz-se notar que maior parte dos instrumentos utilizados na avaliação escolar e dos sistemas educacionais

voltam-se somente à investigação do aspecto cognitivo, medido por meio de testes de desempenho. Considerando-se que a dimensão socioemocional é tão importante quanto a dimensão cognitiva para a formação de seres humanos plenos, além de contribuir para a melhoria do próprio desempenho cognitivo dos alunos, bem como o reconhecimento de que tais competências têm se mostrado tão relevante quanto as cognitivas para a obtenção de bons resultados na escola, sucesso no trabalho e na vida, formuladores de políticas públicas vêm demonstrando interesse crescente em incorporar ferramentas para sua avaliação (<http://educacaosec21.org.br/iniciativas/competencias-socioemocionais>).

A motivação para realizar esse projeto de pesquisa vem do interesse da autora pela área de avaliação psicológica. Este interesse é reflexo da necessidade de que se disponibilize medidas de avaliação psicológica confiáveis para a população brasileira e que contribuam para a atuação dos profissionais da psicologia em contextos clínicos, escolares, organizacionais, entre outros. Sua relevância social ampara-se na importância do desenvolvimento de medidas voltadas ao ambiente escolar, com foco nos aspectos emocionais, constituindo-se como alternativa/complemento às tradicionais medidas cognitivas.

Especificamente para a Psicologia, espera-se que o presente estudo traga, como contribuição, a ampliação da literatura sobre o assunto, assim como possa auxiliar a reflexão acerca das formas e vantagens do desenvolvimento das competências socioemocionais. Considerando-se que uma parte da problemática das pesquisas sobre as competências socioemocionais pauta-se na dificuldade em se estabelecer e definir quais aspectos devem ser avaliados, a presente dissertação buscará dar um passo no sentido de tentar responder a algumas das questões sobre a temática: Como construir instrumentos confiáveis e aplicáveis em larga escala? Como medir? Quais dificuldades poderão ser encontradas nesse processo?.

Dada a lacuna nacional na área da avaliação psicológica, especificamente considerando-se a ausência de medidas aprovadas pelo Conselho Federal de Psicologia para avaliação do construto, tem-se como objetivo a construção de uma escala de identificação das competências socioemocionais em crianças e adolescentes brasileiros, assim como a condução dos primeiros estudos que visem à investigação de suas qualidades psicométricas.

Para isso, o trabalho foi organizado em capítulos. O primeiro aborda das competências socioemocionais, definições e importância com intuito de explanar sobre a temática e sua relevância na inserção de políticas públicas na educação. Em seguida o próximo capítulo trata da relação entre competências socioemocionais e a personalidade, como esse construto tem se apoiado em um base tão solidificada quanto a do *Big Five*, em seguida, como as competências socioemocionais podem ser avaliadas e a carência de instrumentos para mensuração desse construto no Brasil, trazendo dados de pesquisas internacionais que trabalham com essa temática há algum tempo e por fim uma revisão de literatura realizada em banco internacional e nacional a fim de apontar o quantitativamente o que vem sendo produzido no meio científico sobre a temática.

Competências socioemocionais: definições e importância

As novas demandas do século, como as novas tecnologias, o mercado profissional, as relações interpessoais, as questões familiares, estão exigindo, cada vez mais, que os indivíduos estejam preparados para lidar com desafios diários. Frequentemente, percebemos que algumas pessoas apresentam mais facilidade do que outras para lidar com determinadas situações. Dessa forma, um questionamento que se faz presente na literatura mais recente envolve respostas ao quanto que, especificamente, difere um sujeito do outro nas habilidades de criar, mediar, persistir, motivar-se e ter controle emocional? (Nunes, Hutz, & Giacomoni, 2009). Vários estudos na área da psicologia têm demonstrado o importante papel desse tipo de habilidade sobre o desempenho escolar das crianças e adolescentes, assim como sua influência em indicadores de sucesso educacional e laboral (Heckman, Stixrud & Urzua, 2006).

Tais características vêm sendo chamadas de fatores não cognitivos, ou sociomocionais e abordados nas literaturas das áreas de psicologia, economia, educação, política e outras disciplinas estreitamente alinhadas, sob um grande número de denominações, incluindo características psicossociais, competências sócio afetivas, competências pessoais, disposição, competências do século 21, fatores de aptidão acadêmica/escolar e muitos outros. Dada essa amplitude de terminologias empregadas, Lipnevich e Roberts (2012) salientaram que uma das barreiras encontradas, quando se pesquisa sobre essa temática, acaba-se por esbarrar nas questões terminológicas e às vezes semânticas, provavelmente, pelo fato do construto ser ainda recente enquanto ponto central das pesquisas. Em razão da variedade de termos, no presente estudo, optou-se pela expressão “competências socioemocionais”.

Para a literatura científica, sobretudo a internacional, dentre os elementos que as compõem, citam-se, aspectos como motivação, confiabilidade, perseverança,

autoeficácia, autoconceito, confiança, autoestima e qualidade dos vínculos (Heckman & Rubinstein 2001; Lipnevich & Roberts 2012; Milici *et al.* 2013; Thompson, 1990). As competências socioemocionais também podem ser definidas como um conjunto de comportamentos e sentimentos individuais que atendem a um padrão de funcionamento, fazendo com que os indivíduos se comportem de determinada maneira em diversos contextos, com o intuito de atingir metas e/ou administrar sentimentos (<http://educacaoec21.org.br/iniciativas/competencias-socioemocionais>).

Nesse sentido, Krauz, Heckman, Diris, Weel e Borghans (2015) chamam a atenção para o fato de que testes de desempenho não capturam adequadamente habilidades não cognitivas, tais como perseverança, conscienciosidade, autocontrole, confiança, atenção, autoestima e autoeficácia, capacidade de resistência às adversidades, abertura à experiência, empatia, humildade, tolerância a opiniões diversas e a capacidade de envolver-se produtivamente na sociedade, que são valorizadas no mercado de trabalho, na escola e na sociedade em geral. Segundo os autores, até recentemente essas habilidades têm sido largamente ignorada nas avaliações das escolas e intervenções, ainda que economistas e psicólogos venham apresentando provas de que tais habilidades consigam prever resultados significativos de vida. Diante das principais investigações que vêm sendo conduzidas na temática, foi possível verificar que as competências socioemocionais vêm sendo trabalhadas em duas frentes, a organizacional e a educacional.

No âmbito organizacional, algumas inquietações foram levantadas por pesquisadores, sendo os primeiros precursores os economistas, a respeito do rendimento profissional de alguns indivíduos. Na década de 70 o conceito competência, para as organizações, era compreendido como o conjunto de condições prévias (atributos e habilidades) que o indivíduo possuía e que facilitavam ou possibilitavam o êxito na realização do seu trabalho (Gondim, Morais & Brantes 2014). Nessa época e até cerca

de uma década atrás, economistas examinavam a importância da personalidade para o sucesso do mercado de trabalho muito menos do que o impacto das habilidades cognitivas. Os traços de personalidade não foram, por um longo tempo, considerados particularmente relevantes para o sucesso no mercado de trabalho, em comparação com a inteligência de uma pessoa, que foi, durante muito tempo, diretamente relacionada com a produtividade individual (Heckman et al., 2006). No entanto, os autores salientam que diversas pesquisas demonstraram que, de maneira semelhante às habilidades cognitivas, os traços de personalidade dos indivíduos podem, igualmente, resultar em diferenças de desempenho no trabalho.

Como exemplo do primeiro tipo de investigação, Becker (1964) estabeleceu uma comparação entre modelos de capital humano, levando em conta o ganho salarial e sua relação com habilidade cognitiva. O autor associou que aqueles que possuíam grande potencial cognitivo contavam com maior ganho salarial e maior ascensão na profissão. Posteriormente, novos estudos começaram a ser conduzidos, tais como aqueles desenvolvidos por Bowles e Gintis (1976) e Klein, Spady e Weiss (1991), cujos resultados demonstraram que aspectos como estabilidade no emprego, confiança e perseverança são traços valiosos a serem apurados por empregadores. De modo oposto, traços relacionados à agressividade e passividade podem ser indesejáveis e, portanto, não recompensados ou punidos no mercado de trabalho. Tais constatações levaram os pesquisadores a inferir que haveria outros elementos, além da competência cognitiva, responsáveis pelo sucesso, notadamente traços de personalidade.

Mais especificamente, Thompson (1990) argumenta que a regulação socioemocional permite a melhor adaptação comportamental, fator envolvido na capacidade de organização do comportamento e na motivação, assim como, no processo de inibição e de planejamento. Alguns construtos como a autoavaliação, persistência, autoestima, otimismo, preferência de horários e gosto, estão sendo abordadas em

algumas pesquisas, as quais debatem as estimativas dos efeitos dessas “medidas” nos ganhos salariais, cujos resultados têm clarificado a importância e a relevância dessas características para o sucesso profissional do indivíduo (Lindqvist & Vestman, 2011). Dessa maneira, o reconhecimento da existência de competências socioemocionais responsáveis pelo sucesso profissional, fez com que pesquisadores observassem a pertinência de se investigar questões relacionadas à esse aspecto no âmbito educacional, de modo a ampliar a investigação acerca de sua influência (Alzina & Escoda, 2007; Bzuneck, 2004; Cia, Pamplin, & Williams, 2008).

Lee e Shute (2009) em estudos desenvolvidos sobre o tema destacaram que competências socioemocionais para o desempenho acadêmico, normalmente, incluem (a) variáveis como atitude, valores, interesse e curiosidade; (b) variáveis de personalidade ou temperamento, como consciência e extroversão; (c) variáveis de relações sociais, incluindo a liderança, sensibilidade social e a capacidade de trabalhar com outras pessoas; (d) autoconstrutos como a autoeficácia e identidade pessoal; (e) os hábitos de trabalho, como o esforço, disciplina, persistência e gestão do tempo; e (f) emoções em relação a uma tarefa específica, como o entusiasmo e ansiedade. Como resultado de diferentes estudos, uma gama de fatores relacionados às competências socioemocionais passou a estar presente no currículo padrão da maioria das escolas dos Estados Unidos (*Partnership for 21st Century Skills*, 2007, 2008).

Além disso, a organização também ressalta que os resultados de um recente levantamento em larga-escala revelou que 99% dos americanos estão preocupados com uma deficiência na preparação dos alunos com relação às essas competências, de modo que a expectativa deste movimento é conseguir que estas competências socioemocionais passem a fazer parte da legislação nacional. MacCann, Duckworth e Roberts (2009), corroboraram apontando a existência de evidências de que, se essas competências

socioemocionais forem avaliadas durante a infância e adolescência, irão desempenhar um papel crucial.

Lipnevich e Roberts (2012) destacam que diversos países, tais como Estados Unidos, Reino Unido, Finlândia, Coréia, Israel e Singapura, dispararam no estudo das competências socioemocionais, ocupando o papel central em seus currículos nacionais. Segundo os autores, esse movimento foi impulsionado, em parte, por uma nova compreensão de que essas competências são fundamentais na economia mundial. Esses fatores passaram a ser valorizados dada a sua influência em aspectos, tais como ganho salarial, sucesso profissional e alto desempenho. Do mesmo modo, os autores indicam que pesquisas, consistentemente, demonstram o papel influente que as competências socioemocionais desempenham em realizações acadêmicas, retenção, noção de bem-estar e funcionamento da vida em geral.

Considerando-se que a atividade de aprendizagem escolar impõe, à criança, a necessidade de integração em atividade comum, a qual envolve um mínimo de moderação e autocontrole, além da capacidade de assumir e executar verbalmente tarefas, pesquisas foram iniciadas tendo como hipótese o fato de que fatores socioemocionais (notadamente, autorregulação) pudessem ter influência considerável no desempenho acadêmico dos estudantes (Sabol & Robert, 2012; Stan, 2012). Especificamente concernentes ao contexto educacional, a necessidade de que as políticas públicas em educação implementem, de forma clara e explícita, a melhoria das dimensões socioemocionais em seus alunos, passou a ser foco do olhar para o desenvolvimento socioemocional na educação, conforme observado por Milici *et al.* (2013). Nesse mesmo sentido, Osti e Brenelli (2013) afirmam que, mesmo que os problemas de aprendizagem fossem superados, seria necessário analisar não só conteúdos e metodologia, mas sim as relações vivenciadas no ambiente escolar, de

maneira que outros aspectos, particularmente, os emocionais, acabam por constituírem-se em fatores determinantes para o aprendizado.

De modo semelhante, Abed (2014) aponta que, em condições ideais, as crianças adquirem competências socioemocionais básicas durante os anos pré escolares, as quais lhes permitem estabelecer e manter suas primeiras amizades e conviver bem com membros de sua comunidade de forma igualitária superando alguns dos desafios diários. Em consonância, um estudo desenvolvido por Sabol e Robert (2012) mostrou que crianças com impedimentos na aquisição de tais competências revelam um risco aumentado de dificuldades comportamentais, de dificuldades emocionais e comportamentos antissociais durante a adolescência.

Muito embora faça parte da fase da adolescência alguns comportamentos “difíceis” como desrespeito pelos direitos dos outros ou pelas normas sociais, a sua frequência e intensidade, segundo Carvalho e Novo (2014), já podem sinalizar perturbações socioemocionais com repercussões no desenvolvimento e no seu futuro. Os mesmos autores destacaram, dentre esses comportamentos, a impulsividade, ausência de análise de possíveis implicações pelos seus atos, a preferência por atividades novas e perigosas e ausência de sensibilidade à punição, os quais podem resultar em problemas criminais, abuso de substâncias ou perturbações de personalidade. Ainda nesse mesmo sentido, autores observam em estudos longitudinais que indivíduos com baixas competências socioemocionais apresentam indicadores futuros relacionados ao mercado de trabalho como desemprego crônico e baixos salários (Heckman & Rubinstein, 2001; Heckman, Stixrud & Urzua, 2006; Lindqvist & Vestman, 2011). Com isso se torna evidente a necessidade de olhar para o indivíduo além de suas competências cognitivas, deixando assim de acreditar que tais competências seriam as únicas responsáveis pelo desempenho global do indivíduo.

Tendo como foco a questão do desenvolvimento e sua relação com outras variáveis não cognitivas, pesquisadores destacam a influência de diferentes elementos na constituição das competências socioemocionais, podendo-se citar a autoestima equilibrada, aliada à importância da qualidade da interação em sala de aula, como preditor de um bom desempenho escolar e também social (Osti & Brenelli, 2013). Como também, autores apontam a resiliência familiar, ao considerar os diferentes arranjos e focalizando o desenvolvimento humano (Rooke & Silva-Pereira, 2012), o apego (Teti 2001), o envolvimento parental (Bornstein & Putnick, 2012), a expressão emocional (Stan, 2012), a comunicação pais e filhos (Cia, Pamplin & Williams, 2008), bem como Heckman e Rubinstein (2001) destacam características como perseverança, confiança e consistência como importantes preditores de notas na escola.

Também Kyllonen, Walters e Kaufman (2011) listam os cinco fatores da personalidade (abertura a experiência, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e neuroticismo), assim como fatores atitudinais (autoconceito, autoeficácia, motivação, interesses, valores) e elementos quase-cognitivos (criatividade, inteligência emocional, estilo cognitivo e metacognição) como os elementos que comporiam as competências socioemocionais. Dada a amplitude desse conceito, sua reconhecida importância e a relação com aspectos da personalidade, torna-se necessária uma explanação acerca dos elementos que compõem as competências socioemocionais, apresentados a seguir.

Relação entre Competências Socioemocionais e Personalidade

Quando se abordam as diferentes características relacionadas às competências socioemocionais, o que se tem visto, na literatura científica nacional e internacional, é o agrupamento dessas características e das evidências disponíveis dentro do modelo dos cinco grandes fatores da personalidade, também chamado de *Big Five* (Santos & Primi, 2014). Inferem-se, dessa maneira, características que tangem ao espectro da

personalidade, de maneira que se faz necessário o olhar para esse construto, a fim de que as particularidades existentes possam ser delimitadas (Baurain & Nader-Grosbois, 2011; Bzuneck, 2004).

Personalidade se refere a um padrão de comportamento e atitudes típicas de um determinado indivíduo, diferenciando um indivíduo de outro, mantendo-se, em certa medida, constante e estável em cada pessoa (Rebollo & Harris, 2006). Sendo assim, é possível compreender que há diferenças individuais predominantes, as quais favorecem o maior desenvolvimento de uma habilidade em detrimento de outra, fazendo com que o sujeito seja um ser único com uma identidade própria (Hutz et al., 1998). Por esse motivo, os estudos sobre personalidade, seus traços e implicações sempre tiveram um grande espaço no meio científico, destacando-se, dentre eles, a busca por relações entre a personalidade e outros construtos (Bzuneck, 2004; Heckman *et al.* 2006; McCrae *et al.* 1998; Nakano, 2014; Silva & Nakano, 2011).

No que se diz respeito à personalidade, será utilizado, no presente estudo, o embasamento teórico mais difundido na literatura, o *Big Five* (Digman, 2002; Goldberg, 1981; McCrae & Costa, 1987). Seu início foi marcado, em meados da década de 40, pelos estudos de Cattell, baseado em análises fatoriais de descrições de personalidade obtidas por meio de entrevistas, questionários e avaliação de pares. A partir disso, ele propôs um modelo com 16 traços primários e oito secundários, que, ainda nessa década, foi criticado em decorrência da complexidade para a análise. Entretanto o modelo permaneceu em alta na literatura, até que soluções mais simples começaram a tomar força, com o agrupamento dos traços em cinco fatores (Digman, 1990).

Foi na década de 80 que o *Big Five* solidificou-se mediante evidências favoráveis de trabalhos empíricos como os de Goldberg (1981) e McCrae e Costa (1987), diminuindo para cinco o número de traços, de modo que tal modelo representou um avanço conceitual e empírico no tema (Hutz *et al.* 1998). Sua importância sustenta-

se na ampla evidência acerca da sua aplicabilidade em diferentes contextos, diversas amostras, culturas e por meio de numerosas fontes de informação, tendo demonstrado sua adequação nos diferentes usos (Nunes & Hutz, 2002; Prinzie, Dekovic, Reijntjes, Stams & Belsky, 2009; Gomes, 2012). O *Big Five* resume a personalidade a um conjunto complexo de diferenças individuais em cinco traços básicos universais denominados Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Neuroticismo (McCrae & Costa, 1987), apresentados a seguir.

A abertura a novas experiências está relacionada a comportamentos exploratórios e ao reconhecimento da importância de ter novas experiências (Nunes, Hutz & Nunes, 2010). De acordo com os autores, indivíduos com alta abertura a novas experiências são, em geral, curiosos, imaginativos, criativos e divertem-se com novas ideias. Ao contrário de pessoas com baixa abertura a novas experiências, as quais tendem a ser convencionais nas suas crenças, conservadoras, rígidas e menos responsivas emocionalmente. No contexto escolar, tem se mostrado associada, em diversos estudos, a indicadores educacionais, como escolaridade final atingida, aproveitamento escolar, menor número de faltas e opção por cursos mais difíceis (Santos & Primi, 2014). No contexto de trabalho, Heineck e Anger (2008) destacam que os indivíduos que estão abertos a novas experiências normalmente são flexíveis, criativos e voltado para o lado intelectual, características que são consideradas vantajosas para o sucesso na carreira. Por outro lado, a abertura também está relacionada à autonomia e não conformidade, as quais podem se constituir em um obstáculo para o sucesso do mercado de trabalho.

Extroversão é um construto amplo que inclui uma série de fatores, mais comumente voltados à sociabilidade. Refere-se à quantidade e à intensidade das interações interpessoais preferidas, nível de atividade, necessidade de estimulação e capacidade de alegrar-se. Pessoas que possuem alto escore em extroversão tendem a ser

socialmente orientados, sociáveis, falantes e otimistas, apresentando preferência em trabalhos em grupo, tendência a ser dominantes, assertivos e exercer liderança (Nunes & Hutz, 2011). Por outro lado, ainda de acordo com os autores, pessoas com baixo escore em extroversão, usualmente, mostram-se reservadas, sóbrias, independentes e quietas, costumam falar pouco sobre si, podendo ser dominantes, ambiciosos e apresentarem dificuldade para desenvolver relações mais próximas. Os extrovertidos seriam, de acordo com Heineck e Anger (2008), mais propensos a assumir papéis de liderança e apresentar maior número de amizades próximas, qualidades que mostram-se vantajosas em ambientes de negócios. No entanto, de todos os fatores do *Big Five*, extroversão seria, segundo Santos e Primi (2014), o menos relacionado aos resultados educacionais ou de mercado de trabalho, ainda que tal traço possa influenciar na decisão dos jovens de permanecer mais tempo na escola.

Amabilidade (ou Socialização) é definida como a tendência de agir de modo cooperativo, generoso, afável, prestativo, altruísta, empático com os demais (Nunes & Hutz, 2011). No oposto, pessoas com baixa amabilidade tendem a ser hostis com os demais, apresentar uma postura manipuladora com foco em seu benefício próprio, assim como dificuldade de relacionamento (Nunes & Hutz 2011). No contexto educacional, níveis baixos de amabilidade expressos pelos traços de agressividade, irritabilidade, falta de disponibilidade têm se revelado como preditor negativo da conclusão escolar (Santos & Primi, 2014). No contexto laboral, Heineck e Anger (2008) destacam que os indivíduos com maior nível de amabilidade são mais propensos a agir de modo cooperativo e agradável, podendo se beneficiar destas características em ambientes de trabalho em equipe ou em ocupações que exigem maior frequência de contatos com os clientes. Por outro lado, essas pessoas podem sacrificar seu sucesso em detrimento da necessidade de agradar aos outros.

Conscienciosidade representa o grau de organização, persistência, controle e motivação para alcançar objetivos, estando relacionada, diretamente, ao grau de autocontrole, a necessidade de realização e a ordem. Dito de outro modo, conscienciosidade refere-se a um de vontade de trabalhar duro, ser responsável, cuidadoso e organizado (Goldberg, 1981). Pessoas com alta conscienciosidade tendem a ser confiáveis, trabalhadoras, decididas, pontuais, ambiciosas, esforçadas e muito dedicadas. Por outro lado, pessoas com baixo nível em conscienciosidade tendem não ter objetivos claros, pouca motivação para lidar com tarefas complexas, interesse difuso, geralmente, descritas sendo como descompromissadas e pouco pontuais (Nunes & Hutz, 2011). Dos cinco domínios da personalidade, esse fator é, sem dúvida, “o mais associado às diversas medidas de sucesso no aprendizado” (Santos & Primi, 2014, p.19). Considerando-se que características como perseverança, disciplina, esforço e responsabilidade compõem esse fator e são extremamente importantes em atividades de estudo e trabalho, tal medida apresenta-se, ainda de acordo com os autores, como o atributo mais associado à escolaridade final atingida por um indivíduo. Diante de sua descrição, não é surpreendente que a consciência tenha sido previamente apontada como um indicador válido do desempenho de trabalho (Heineck & Anger, 2008).

Por sua vez, neuroticismo refere-se a um grupo de traços relacionados com emoções negativas e suas consequências (tais como tensão, ansiedade, mal humor), de modo a indicar que os indivíduos com alto nível de neuroticismo tendem a apresentar dificuldades em enfrentar estímulos externos. Pessoas com alto nível de neuroticismo são propensas a vivenciar, de modo mais intenso, o sofrimento emocional, bem como apresentar altos níveis de ansiedade, depressão, irritação, melancolia, hostilidade e baixa tolerância à frustração (Nunes & Hutz, 2011). Em outro oposto, níveis baixos de neuroticismo apontam para indivíduos calmos, racionais, relaxados, estáveis e menos agitados (McCrae, 2006). De acordo com Santos e Primi (2014), há fortes evidências de

que a estabilidade emocional possa ser importante preditor da permanência na escola e das chances de conclusão do estudo médio. Nesse mesmo sentido Heineck e Anger (2008) afirmam que indivíduos com alto grau de neuroticismo podem ser menos adequados para empregos que são mais complexos e suscetíveis a estresse.

Não pertencente ao modelo do *Big Five*, mas também muito destacado na literatura sobre as competências socioemocionais, outro indicador baseia-se no conceito de *locus de controle*, o qual refere-se à percepção que o indivíduo tem sobre a relação entre seu próprio comportamento e suas consequências. De acordo com Heineck e Anger (2008), o conceito divide-se em dois: *locus de controle interno* e *locus de controle externo*. O primeiro deles refere-se a indivíduos que acreditam que os resultados que eles experimentam são determinados por suas próprias habilidades e comportamento. Em contraste, os indivíduos com um *locus de controle externo* são propensos a acreditar que o acaso ou outros fatores, além de seu controle, seriam o principal determinante dos resultados que experimentam. Os autores ainda afirmam que, uma vez que um *locus interno* está relacionado à iniciativa pessoal que pode resultar em uma disposição maior para trabalhar duro, não é surpreendente que esta dimensão da personalidade tenha se mostrado positivamente relacionada ao sucesso do mercado de trabalho em comparação com os resultados de indivíduos com *locus externo*.

Dada a relevância do construto, Nakano (2014) salienta que a personalidade vem sendo alvo de grande número de estudos, sendo que a pesquisa sobre mensuração desse construto vem atingindo grandes proporções, com mais de uma centena de testes de personalidade existentes internacionalmente. No Brasil, estudo realizado por Silva e Nakano (2011), citou a existência de cinco escalas para avaliação de personalidade no modelo de cinco fatores, aprovadas pelo Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos (Satepsi) do Conselho Federal de Psicologia: Escala Fatorial de Ajustamento Emocional/Neuroticismo (Hutz & Nunes, 2001); Escala Fatorial de Socialização (Nunes

& Hutz 2007b); Escala Fatorial de Extroversão (Nunes & Hutz 2007a), usadas para avaliação dos fatores separadamente; e duas ferramentas que avaliam de forma integrada - *Revised NEO Personality Inventory* (NEO-PI-R)-, cuja versão brasileira foi desenvolvida por Flores-Mendonza (2008), e a Bateria Fatorial de Personalidade (Nunes, Hutz & Nunes, 2010). No entanto, convém salientar que nenhuma dessas medidas se propõe, de modo explícito, a avaliar competências socioemocionais, limitando-se a serem consideradas medidas de personalidade.

Considerando-se que o presente estudo foca-se na construção de um instrumento para avaliação das competências socioemocionais em crianças e adolescentes, baseando-se no *Big Five*, uma série de pesquisas desenvolvidas no contexto educacional (espaço onde esses sujeitos passam grande parte do tempo) serão destacadas a seguir. Os resultados apontaram para evidências positivas da influência dessas competências nos resultados escolares.

Reconhecendo-se que a função da escola vai muito além da transmissão de conhecimento, importante marco na temática, a ser citado, foi um estudo longitudinal desenvolvido por James Heckman, iniciado na década de 1960. Nele, foi oferecido a um grupo de participantes, provenientes de famílias de baixa renda, a oportunidade de frequentarem uma pré-escola modelo (chamado de *Perry Preschool Project*), a crianças entre 3 e 5 anos, as quais foram acompanhadas por várias décadas. Um grupo controle também foi envolvido no estudo e tomado como referência para que os pesquisadores pudessem inferir os impactos do programa. Os resultados mostraram que o desempenho dos dois grupos em medidas cognitivas (especialmente o quociente de inteligência, QI) não se mostrou significativamente diferente. Entretanto as demais habilidades que se denominaram como não cognitivas (competências socioemocionais) mostraram-se expressivamente mais presentes no grupo que participou do programa, fazendo-se notar

menores taxas de abandono escolar, desemprego, envolvimento em crimes e gravidez na adolescência.

Outra pesquisa que pode ser citada, desenvolvida por Digman (1990), sinalizou que, em um estudo com 308 estudantes universitários, foi possível dimensionar a influência de cada fator do *Big Five* no desempenho acadêmico, de modo a identificar, por exemplo, que a conscienciosidade e a amabilidade têm uma relação positiva com os diferentes estilos de aprendizagem, ao passo que o neuroticismo tem uma relação inversa com todos eles. Descobriu-se também que a curiosidade intelectual pode proporcionar melhora significativa no desempenho acadêmico se os alunos combinarem o seu interesse acadêmico com um cuidadoso processamento da informação. Nesse mesmo sentido, Smeck, Ribicj e Ramanaih (1997), também tendo como foco os estilos de aprendizagem, apontaram a contribuição que cada estilo pode trazer para o desempenho acadêmico, de maneira que as diferenças passam a ser valorizadas. Ainda referindo-se aos benefícios que podem advir das competências socioemocionais no contexto escolar, McCrae e Costa (1992) propuseram que a socialização e amabilidade constituem traços que levam a experiências mais positivas em situações sociais e conquistas pessoais.

De modo oposto, o estudo de Silva, Novo, Prazeres e Pires (2006) teve como foco a relação entre características de personalidade e problemas de comportamento. A partir do uso da versão portuguesa do instrumento *Minnesota Multiphasic Personality Inventory – Adolescent* (MMPI-A), os resultados apontaram que o grupo mais problemático, isto é, que apresentou frequência mais elevada de comportamentos problemáticos (relacionados à indisciplina) apresentou índices mais significativos nas dimensões desinibição e agressividade, de modo a reforçar a percepção de que o contexto de desenvolvimento do indivíduo influencia na formação de sua personalidade.

Os exemplos de pesquisas sobre as competências socioemocionais no contexto educacional, apontam resultados que justificam sua importância para o aprendizado escolar e determinação do bem-estar ao longo da vida. Definidas como parte de uma série de habilidades não cognitivas, de origem socioemocional, as pesquisas revelam que o conjunto de características socioemocionais contribui, tanto quanto as cognitivas, na determinação do êxito escolar, tal como medido por notas, probabilidade de abandono e escolaridade final atingida. Também no mercado de trabalho as características socioemocionais são recompensadas na forma de maiores salários e menor período de desemprego (Santos & Primi, 2014, p.27).

Entretanto, diante do interesse mais recente pela temática, diversos questionamentos ainda se fazem presentes na literatura, sumarizados por Abed (2014): quais são as competências socioemocionais que devem ser alvo dos processos educacionais nas escolas? Como mensurar o impacto dessas ações? Quais são os desafios envolvidos na promoção das habilidades socioemocionais no espaço escolar?. Tais indagações reforçam a necessidade de que novas pesquisas sejam conduzidas tendo como foco o ambiente escolar, visto que muitas daquelas encontradas na literatura tem sido focadas na investigação dos efeitos dessas competências no ambiente de trabalho e nos indicadores econômicos.

Além de preocupações com tais aspectos, relacionados de maneira mais direta aos processos de intervenção, encontram-se, também, indagações acerca da necessidade de que sejam estabelecidos e definidos os aspectos a serem avaliados quando se aborda a temática das competências socioemocionais. As questões envolvem a resposta a alguns pontos: Como construir instrumentos confiáveis e aplicáveis em larga escala? Como medir? Quais são as dificuldades previstas?. Algumas questões relacionadas à avaliação das competências socioemocionais serão apresentadas no tópico a seguir, buscando-se, responder, pelo menos em parte, às indagações apresentadas.

Avaliação das competências socioemocionais

Nos últimos anos, educadores, líderes empresariais e formuladores de políticas públicas nos EUA têm questionado se o modelo atual dos sistemas de avaliação educacional se concentra demais em medir a capacidade dos alunos de recordar fatos e informações, usando testes de múltipla escolha, ou seja, aspectos cognitivos, não medindo adequadamente outras habilidades, tais como a capacidade do aluno para envolver-se em tarefas, o pensamento complexo e a resolução de problemas. De acordo com a *Partnership for 21st Century Skills* (<http://www.p21.org/storage/documents/Assessment092806.pdf>), o resultado final é um fosso crescente entre os conhecimentos e habilidades que os estudantes estão adquirindo nas escolas e os conhecimentos e habilidades necessárias para ter sucesso no século 21. Enquanto o quadro atual está repleto de avaliações que medem o conhecimento e conteúdo envolvido nas áreas principais, tais como linguagem, matemática, ciências e estudos sociais, há uma relativa falta de avaliações e análises focada nas habilidades do século 21.

Ainda de acordo com essa organização, deve-se passar da medição de conhecimento cognitivo para a medição da capacidade dos alunos para pensar criticamente, analisar os problemas, recolher informações e fazer escolhas, fazer uso da tecnologia, assim como concentrar-se mais nas habilidades operacionais de um aluno, como sua experiência na utilização de fontes múltiplas de forma adequada e eficiente, em vez de se valorizar se uma resposta correta foi fornecida. Dentre as competências socioemocionais a serem avaliadas, a parceria destaca como essenciais: consciência global, alfabetização cívica, financeira, econômica, comercial e empresarial, pensamento crítico, habilidades de comunicação, criatividade, colaboração, alfabetização tecnológica, liderança, ética, responsabilidade, auto direção, responsabilidade social, resolução de problemas e habilidades para a vida.

A importância da avaliação das competências socioemocionais envolveria a investigação desse pelos indivíduos, o diagnóstico acerca das áreas que necessitam de intervenção, a medida de eficácia do sistema educacional no ensino dessas habilidades, permitindo, ao estudante, a expressão da proficiência nessas competências para instituições de ensino e potenciais empregadores. Reforçam, nesse sentido, que a implementação de uma avaliação da estratégia das competências socioemocionais é um processo desafiador que irá exigir um esforço de educadores em todos os níveis, bem como o reconhecimento de que o processo de implementação será gradual e irá requerer vários ciclos de estratégias de criação, implementação e avaliação.

Embora as competências socioemocionais tenham se mostrado, até pouco tempo atrás, como características negligenciadas na maioria dos debates sobre políticas contemporâneas e em modelos econômicos, os psicólogos da área da personalidade têm estudado essas habilidades desde o século passado, dentro do modelo, já citado (*Big Five*) avaliando-as por meio de instrumentos de auto relato ou relato de observadores (Kautz et al., 2015).

Em relação à avaliação, Falch, Nyhus e Strom (2012) afirmam que, enquanto as habilidades cognitivas são medidas por resultados dos testes padronizados e intensamente investigados, medidas de habilidades não cognitivas são normalmente baseadas em dados de pesquisa, dadas algumas dificuldades ainda presentes na temática, tais como o acesso por meio de auto relato, assim como as dificuldades na distinção conceitual entre habilidades cognitivas e não cognitivas, sugerem que novos estudos empíricos utilizando novos tipos de dados possam melhorar a compreensão acerca do papel dessas habilidades. Recentemente, uma série de trabalhos desenvolvidos (Heckman et al., 2006; Heckman & Rubinstein, 2001) trouxeram o papel das competências socioemocionais para o foco da economia e educação, ainda que, durante

muito tempo, a falta de métodos confiáveis para medir essas características atuou de forma a limitar a pesquisa na área (Heckman & Rubinstein, 2001).

Ainda que mais enfatizada, não é recente na comunidade científica, o interesse no estudo das competências socioemocionais, visualizadas como outros fatores além dos cognitivos, que são mensurados comumente como potenciais influenciadores no desempenho do indivíduo, não só na esfera educacional e de trabalho, na participação cultural e cidadania e até mesmo nos comportamentos de risco (Baurain & Nader-Grosbois, 2011; Mervielde, Deary, De Fruyt & Ostendorf, 1999). Nessa área, um dos grandes desafios do Brasil envolve a construção de instrumentos de medidas de mensuração dos atributos socioemocionais que possam servir como ferramenta de monitoramento das políticas públicas e educacionais, bem como medida de desenvolvimento não cognitivo (ou seja, com propósito de avaliação periódica em sala de aula, uso na formulação de políticas educacionais e acompanhamento do progresso das competências socioemocionais ao longo do tempo), conforme destacado por Santos e Primi (2014).

Por meio do mapeamento dos instrumentos existentes no cenário internacional, atendendo-se ao critério de existência de evidências empíricas de validade e relação com medidas de sucesso e bem-estar dos indivíduos, os mesmos autores apontaram a existência de 113 instrumentos. Destes, 72 foram analisados por um grupo de especialistas e indicados como mais promissores, visto que atendiam aos critérios de comprovação de poder preditivo dos instrumentos, factabilidade, maleabilidade, capacidade transformadora da escola e existência de estudos envolvendo a investigação de suas propriedades psicométricas. O resultado das avaliações permitiu o agrupamento dos instrumentos em seis categorias: (1) inventários de personalidade, (2) habilidades sociais, (3) características externalizantes, internalizantes e de temperamento, (4) motivação e crenças, (5) interesses profissionais e (6) outros que não se enquadram nas

categorias anteriores. Tal quadro deixa claro o interesse internacional crescente pela temática, assim como a diversidade de medidas disponíveis.

Na tentativa de realizar um mapeamento similar, visando-se as publicações periódicas científicas voltadas ao tema das competências socioemocionais e a verificação da situação em que se encontra a avaliação dessas habilidades, Santos, Nakano, Silva e Spadari (2015) verificaram, após análise de 67 trabalhos sendo 17 nacionais e 50 internacionais (cuja metodologia de seleção será mais bem descrita no tópico seguinte), os instrumentos que foram utilizados pelos pesquisadores. Nos artigos foram encontrados 23 instrumentos, sendo 17 nos trabalhos provenientes da base de dados internacional e seis das bases de dados nacionais. Importante destacar que alguns estudos fizeram uso de mais de um instrumento e outros citaram, apenas de forma geral, o uso de algum recurso (por exemplo: questionário). A descrição do nome de cada um dos instrumentos, exatamente como citados nas pesquisas, é apresentada na Tabela 1 separados pela origem, nacional ou internacional.

Tabela 1

Instrumentos utilizados nos estudos empíricos na investigação da temática competência socioemocional.

Instrumentos encontrados nas bases de dados internacionais	N	%
Infant-Toddler Social Emotional Assessment	2	12,0
Questionnaire	2	12,0
Attachment and Biobehavioral Catch-up Intervention	1	6,0
Child Behavior Checklist	1	6,0
Child Social Surrogate Questionnaire (CSSQ)	1	6,0
Early Childhood Environment Rating Revisado-Scale	1	6,0

(Continua)

Tabela 1

(Continuação) Instrumentos utilizados nos estudos empíricos na investigação da temática competência socioemocional.

NICHD Study of Early Child Care and Youth Development	1	6,0
Parent Demographic Questionnaire	1	6,0
Parenting Interactions with Children—Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO)	1	6,0
PCL-R	1	6,0
Social-Emotional Scale for Adaptive Behavior Assessment System (ABAS-II)	1	6,0
TULSA	1	6,0
Wmatrix	1	6,0
Dictionary of Affect and Language (DAL)	1	6,0
Instrumentos encontrados nas bases de dados nacionais		N %
Adaptación Socioemocional en escolares	1	16,6
Cuestionario de Adaptación Socioemocional	1	16,6
Cuestionario de Motivaciones e Intereses	1	16,6
Cuestionario de Comportamientos Socialmente Responsables	1	16,6
Teenage Inventory of Social Skills	1	16,6
Texas Social Behavior Inventory	1	16,6
		(fim)

Faz-se notar maior amplitude de instrumentos utilizados nas pesquisas encontradas nas bases internacionais, ainda que, somente dois apresentem o conceito de forma direta: *Infant-Toddler Social Emotional Assessment* e *Social-Emotional Scale for Adaptive Behavior Assessment System*. Os demais avaliam construtos que podem estar relacionados à temática, mas que não fazem referência direta à mesma. Em relação aos instrumentos utilizados nas pesquisas provenientes das bases nacionais, convém salientar que somente duas pesquisas fizeram uso de instrumento, sendo de autoria internacional e conduzidas no Chile. Uma delas fez uso de um instrumento específico (*Adaptación Socioemocional en escolares*) e, a outra, de cinco diferentes instrumentos, sendo que, somente um relacionava-se diretamente à investigação das competências

socioemocionais (*Cuestionario de Adaptación Socioemocional*). Nenhuma pesquisa brasileira, empírica, fazendo uso de instrumento foi encontrada nas bases consultadas.

A verificação da utilização de 23 diferentes instrumentos, ainda que, em um primeiro momento, tal dado pareça indicar um número razoável, deve ser interpretado com cautela. Um levantamento internacional realizado por Gokiert, Georgis, Tremblay, Krishnan, Vandenberghe e Lee (2014) de medidas de avaliação socioemocional, apontou a existência de 78 instrumentos voltados à infância, tendo como critério a disponibilidade na língua inglesa, dentro de um processo de busca que envolveu bases de dados científicas, sites das editoras e compêndios de medidas socioemocionais. O número de instrumentos disponíveis aponta para a importância reconhecida desse tipo de competência, cujas formas de avaliação disponíveis mostraram-se adequadas e com comprovadas evidências psicométricas, sendo que, infelizmente, o Brasil não possui instrumento específico para uso profissional, certificado pelo Conselho Federal de Psicologia. Como consequência dessa lacuna, importantes prejuízos podem estar sendo gerados, notadamente se considerarmos que a detecção precoce, por meio de avaliação ou sondagem, dos estudantes em risco de desenvolvimento de dificuldades socioemocionais pode guiar os programas de intervenção, com foco no desenvolvimento saudável.

Corroborando com as informações encontradas no Brasil, ainda esbarramos no que diz respeito instrumentos para mensurar o desenvolvimento das competências socioemocionais, visto que, até o momento, o único instrumento encontrado na literatura é o SENNA, questionário socioemocional aplicável a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, tendo como indicadores as atitudes observáveis em sala de aula (Santos & Primi, 2014). Diferentes pesquisas foram conduzidas com o instrumental e encontram-se disponibilizadas sob a forma de um relatório online (<http://educacaosec21.org.br/wp->

content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf), cujo desenvolvimento tem, como objetivo principal, o subsídio tanto políticas públicas quanto de práticas pedagógicas.

No que diz respeito à avaliação, Major e Seabra-Santos (2014) salientaram que o reconhecimento tardio de problemas emocionais e comportamentais tendem a tornar mais difícil a recuperação do sujeito, influenciando, negativamente, o sucesso escolar, dentre outros problemas que poderiam ter sido prevenidos com uma identificação precoce. Sendo assim, o franco desenvolvimento nessa área, aponta a necessidade de olharmos para esse campo também no Brasil. Isso porque, apesar do reconhecimento crescente da importância de uma educação mais plena e mais abrangente, que envolva o ser humano em sua integralidade, nota-se que a maior parte dos instrumentos utilizados na avaliação escolar e dos sistemas educacionais ainda é voltada basicamente à investigação do aspecto cognitivo, medido por meio de testes de desempenho (Abed, 2014, Major & Seabra-Santos, 2013, Santos & Primi, 2014). Sendo assim, alguns autores, consideraram que a criação de instrumentos de avaliação adquire valor à medida em que se mostram mais efetivos do que a adequação de ferramentas já existentes, dada a possibilidade de desenvolvimento de instrumentos específicos para cada perfil de população e determinada faixa etária (Borsa & Bandeita, 2011; Keenan & Wakschlag, 2002).

Levando-se em conta que o estudo da temática das competências socioemocionais tem como objetivo maior o conhecimento, em larga escala, acerca de como se encontram desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino, com a finalidade de uma posterior elaboração de programas de desenvolvimento e estimulação dessas habilidades, a importância do desenvolvimento de medidas adequadas de avaliação se justifica. Nesse sentido, Noronha (2002) salienta que parece inconcebível que intervenções sejam aplicadas sem nenhuma avaliação antecedente, já que esta seria

fundamental para uma atuação profissional adequada. A autora afirma ainda que a avaliação psicológica é relevante para a tomada de decisões, orientando ações mais seguras e adequadas do profissional de psicologia. Sobre essa questão, Primi, Muniz & Nunes (2009) também reforça a importância da avaliação psicológica e sua utilização no sentido de orientar ações e decisões futuras, sendo esse o propósito que sustenta a ideia de criação de um instrumento nacional de avaliação das competências socioemocionais.

Para isso, a pesquisa terá como base a metodologia utilizada no processo de desenvolvimento do Inventário Hierarquizado de Personalidade para Crianças (HiPIC - *Hierarchical Personality Inventory for Children*, de autoria de De Fruyt F. & Ostendorf, 1999), cujo início se deu mediante a identificação de características de personalidade encontradas em crianças e adolescentes com base no relato de pais e/ou cuidadores. Ou seja, a partir do modo como estes descrevem como seus próprios filhos, por meio de descrições livres, com o objetivo de permitir que características mais próximas da realidade pudessem ser conhecidas e, ao mesmo tempo, que modelos de interpretação menos subjetivos sejam usados para a descrição dos comportamentos e características, diferindo do que comumente é encontrado nos testes de personalidade, em que se percebe uma tendência ao uso de adjetivos prontos que podem, de uma forma geral, sugerir a categorização de um determinado traço.

Revisão da literatura científica nacional e internacional

Visando a revisão de literatura científica nacional e internacional acerca das competências socioemocionais, Santos, Nakano, Silva e Spadari (2015, prelo) buscaram mapear e debater a produção acadêmica em determinadas esferas do conhecimento, notadamente, focando-se na produção dos últimos cinco anos na área da Psicologia. Os bancos de dados *Scielo*, *Pepsic*, Periódicos da CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, *Wiley Online Library* foram consultados, a partir da combinação de três

palavras-chaves "*socioemotional*", "*skills*" e "*psychology*", limitados àqueles publicados nos últimos cinco anos (2011 a 2015). Considerando-se que muitos destes não enfocavam exatamente a temática de interesse, sendo tais descritores somente citados ao longo do texto, um refinamento da busca foi realizada com o objetivo de identificar aquelas publicações que efetivamente relacionavam-se ao tema pesquisado.

Dessa maneira, cada um dos resumos foram lidos, sendo selecionados aqueles que continham a palavra "*socioemotional*" no título, resumo e/ou palavras-chaves, sendo excluídos todos aqueles que não se relacionavam diretamente à temática pesquisada. Como exemplo pode-se citar trabalhos que foram desconsiderados na base de dados internacional: "*Are television and video games really harmful for kids?*"; "*How European, American and Taiwanese mothers talk to their children about learning*".

A partir desses critérios, um total de 67 trabalhos foram selecionados e analisados, em base de dados nacional (n=17) e internacional (n=50) conforme as seguintes categorias: ano de publicação, área de conhecimento, tipo de estudo, tema enfocado, instrumento utilizado (cujos resultados foram apresentados no tópico intitulado avaliação das competências socioemocionais) e população estudada.

Os resultados mostraram que, em relação aos trabalhos nacionais, o número de estudos mostram-se inconstantes no período analisado, visto que, de modo geral, um número pequeno de publicações é encontrado em todos os anos analisados. Duas quedas podem ser notadas no período, a primeira acontecendo em 2012 seguida de um pico e, a segunda, em 2014 e 2015. Salienta-se no entanto, ressalva na interpretação do dado referente à produção de 2015, visto que a busca dessa pesquisa foi realizada em maio do ano citado, de maneira que outros trabalhos podem ter sido publicados posteriormente e não foram analisados. Dadas as palavras chaves utilizadas na busca no banco de dados, considera-se a possibilidade de que alguns estudos não tenham sido localizados dada a seleção das mesmas nos mecanismos de busca.

Tais dados confirmam a constatação de Santos e Primi (2014) ao destacarem que, ainda no Brasil estudos a respeito desse construto ainda são bastante recentes. Quanto aos trabalhos internacionais, verifica-se um número expressivo de estudos no mesmo período, ainda que importantes oscilações podem ser notadas, com aumento entre os anos de 2011 a 2013, seguido de uma queda nos dois anos seguintes.

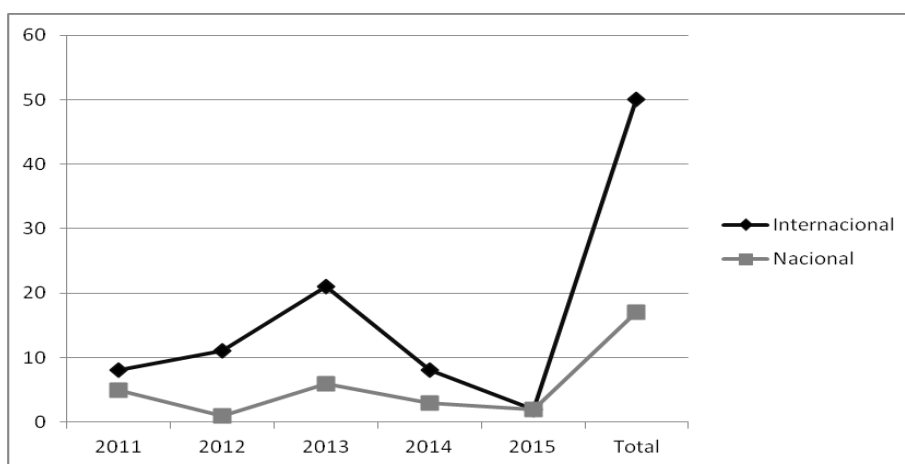


Figura 1. Número de publicações nacionais e internacionais a respeito da temática socioemocional, por ano.

Em relação a nível internacional, se considerarmos que foram encontrados 50 trabalhos no período de cinco anos, a média de publicação por ano, no período investigado, é de dez trabalhos por ano, valor que pode ser considerado baixo quando comparado, por exemplo, ao número de pesquisas encontradas sobre os aspectos cognitivos no mesmo período que apontaram mais de 18 mil artigos abordando esse construto. Convém, entretanto, salientar que uma das limitações a serem apontadas refere-se à uma dificuldade ressaltada na literatura, acerca da utilização de diferentes terminologias para o mesmo construto, fato que pode ter atuado como barreira quando se analisam as terminologias utilizadas para o construto, as quais são diversas e podem ser divergentes, conforme destacado por Lipnevich e Roberts (2012).

Posteriormente os estudos foram analisados considerando-se a área da Psicologia a que pertenciam. A partir dessa análise foi possível verificar que, significativa parte dos trabalhos internacionais voltavam-se à Psicologia do Desenvolvimento (n=31; 62%), confirmando o crescente interesse de pesquisadores em identificar as competências socioemocionais ao longo do processo de desenvolvimento humano, considerando-se sua influência nos aspectos sociais, escolares e laborais (Alzina & Escoda, 2007; Bzuneck, 2004; Cia, Pamplin, & Williams, 2008; Osti & Brenelli, 2013; Paiva & Boruchovitch, 2010).

Uma segunda área bastante enfocada foi a de Educação (n=14; 28%), baseada na hipótese de que os fatores socioemocionais podem influenciar, de maneira considerável, o desempenho acadêmico dos estudantes. Interesse similar pode ser observado nos estudos nacionais visto que, nesse contexto, a área que mais ganhou destaque também foi a da Educação (n=13; 76%), seguida de Desenvolvimento (n=4; 24%). Conforme Abed (2014) as competências socioemocionais podem contribuir no processo de aprendizagem, tão logo por isso apresenta-se de forma relevante tanto mais pesquisas teóricas para endossar esse achados, quanto implementação de programas escolares para o desenvolvimento das competências no ambiente escolar.

Por último, e menos representados, foram encontrados, internacionalmente, trabalhos na área Organizacional (n=4; 8%) e da Saúde (n=1, 2%), os quais, ainda que em menor número, mostram-se importantes dado o reconhecimento de que as competências socioemocionais exercem influência importante em diferentes aspectos relacionados à saúde do indivíduo, bem estar e funcionamento da vida em geral (Goldenberg, Matheson & Mantler, 2006; Guerra & Bradshaw, 2008; Lipnevich & Roberts, 2012; Lopes, Salovey, Coté, Beers & Petty, 2005). Do mesmo modo, no contexto organizacional o interesse no construto vem sendo fortalecido a partir do reconhecimento das vantagens que ele pode exercer nesse ambiente (Bowles & Gintis,

1976; Heckman & Rubinstein, 2001; Heckman, Stixrud & Urzua, 2006; Klein, Spady & Weiss, 1991; Lindqvist & Vestman, 2011; MacCann, Duckworth & Roberts, 2009; Thiel & Thomsen, 2013), ainda que, no contexto laboral nacional, a temática ainda esteja sendo pouco explorada.

Em seguida, com a finalidade de compreender os temas que estavam sendo avaliados nesses trabalhos, a tabulação dos dados referentes à esse aspecto foi realizada e indicou a existência de 27 diferentes focos, os quais podem ser visualizados na Tabela 3, separados por origem (nacional ou internacional). Tais focos foram agrupados em cinco categorias: (1) aspectos sociais: interação entre cuidadores e crianças, relações interpessoais, interação entre pares; (2) características de personalidade: autorregulação, apego, motivação, timidez, afeto, ajustamento socioemocional, autoestima, competência emocional, empatia, esperança, liderança, temperamento; (3) fatores de risco / proteção desenvolvimental: vulnerabilidade, maus tratos, nível sócio econômico, saúde mental, transtornos emocionais; (4) indicadores de sucesso / fracasso escolar e profissional: estrutura educacional, identificação de características socioemocionais, institucionalização, sucesso profissional e (5) aspectos cognitivos: competências cognitivas, resolução de problemas, superdotação.

Tabela 2

Temas pesquisados nos estudos nacionais e internacionais sobre competências socioemocionais na Psicologia.

Tema	Nacional		Internacional	
	Frequência	%	Frequência	%
Interação entre cuidadores e crianças	-	-	10	20,0
Autorregulação	2	11,0	9	18,0
Relações Interpessoais	-	-	3	6,0
Apego	-	-	2	4,0
Motivação	-	-	2	4,0
Timidez	-	-	2	4,0
Vulnerabilidade	-	-	2	4,0
Afeto	-	-	1	2,0
Ajustamento socioemocional	-	-	1	2,0
Autoestima	3	17,0	1	2,0
Competências cognitivas	-	-	1	2,0
Competência emocional	-	-	1	2,0
Empatia	-	-	1	2,0
Esperança	-	-	1	2,0
Estrutura educacional	-	-	1	2,0
Identificação de características socioemocionais	-	-	1	2,0
Institucionalização	-	-	1	2,0
Interação entre pares	-	-	1	2,0
Liderança	-	-	1	2,0
Maus Tratos	-	-	1	2,0
Nível sócio econômico	-	-	1	2,0
Resolução de problemas	-	-	1	2,0
Saúde mental	-	-	1	2,0
Sucesso profissional	-	-	1	2,0
Superdotação	-	-	1	2,0
Temperamento	-	-	1	2,0
Transtornos Emocionais	-	-	1	2,0
Desempenho Acadêmico	7	42,0	-	-
Emoção	1	6,0	-	-
Estrutura Educacional	1	6,0	-	-
Personalidade	1	6,0	-	-
Pensamento Crítico	1	6,0	-	-
Ausência de tema explicitado no resumo	1	6,0	-	-
Total	17	100,0	50	100,0

Ao se comparar os contextos nacional e internacional, importantes diferenças são percebidas. Em relação ao primeiro citado, verifica-se que os estudos voltam-se prioritariamente, à investigação de sete diferentes aspectos, com predomínio daqueles relacionados ao desempenho acadêmico, fazendo-se notar, ainda a dificuldade de acesso

ao tema de um dos estudos, cuja informação não se encontrava disponibilizada no resumo. Por outro lado, no contexto internacional, 27 diferentes temas foram foco de estudo dos pesquisadores, havendo predominância na investigação da interação entre cuidadores e crianças e autorregulação. Comparando-se os dois contextos, pode ser verificada a diferença em relação ao número de temas examinados (maior internacionalmente), assim como no interesse dos pesquisadores, considerando-se que os temas mais investigados em cada cenário são diferentes, havendo, expressivos casos, pesquisados internacionalmente que não foram enfocados nos estudos nacionais e vice-versa.

Posteriormente, a categoria tipo de estudo foi analisada. Os resultados mostraram que considerável parte dos trabalhos nacionais eram empíricos (n=13; 76%), havendo também trabalhos teóricos (n=4; 24%). O mesmo quadro foi encontrado nos trabalhos internacionais, contexto em que destacaram-se também os trabalhos de natureza empírica (n=39; 78%), sendo, a minoria deles, de natureza teórica (n=11; 22%). Tal constatação confirma os dados da literatura acerca do tipo de estudo que vêm sendo priorizado na investigação das competências socioemocionais (Lecannelier, Silva, Melo & Morales, 2014).

Por último, a amostra envolvida nos estudos foram categorizada, considerando-se a fase de desenvolvimento dos participantes. Os resultados mostraram que, nos estudos nacionais, a população infantil é mais estudada (n=8; 42,1%), seguida de adolescentes (n=7; 36,8%) e adultos (n=3; 15,8%). Um estudo não informou de modo claro a amostra utilizada. Internacionalmente, população infantil também é a mais investigada (n= 32; 60 %), seguida dos adultos (n= 16; 30 %), recém nascidos (n= 3; 6%) e adolescentes (n= 2; 4%). Os dados podem ser visualizados na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3

População estudada nos trabalhos nacionais e internacionais na temática competência socioemocional.

População	Nacional		Internacional	
	N	%	N	%
Recém Nascido	-	-	3	6,0
Crianças	8	42,1	32	60,0
Adolescentes	7	36,8	2	4,0
Adultos	3	15,8	16	30,0
Não Informada	1	5,3	-	-
Total	19	100,0	53	100,0

Os dados confirmam o interesse dos pesquisadores, tanto nacionais quanto internacionais, na investigação das competências socioemocionais na infância. Como evidenciado por MacCann, Duckworth e Roberts (2009), se desenvolvermos tais aspectos no indivíduo na primeira infância maiores são as chances de termos adultos além de bem-sucedidos, mais estáveis emocionalmente e preparados para lidar com o estresse diário. Assim, tem-se visto maior interesse de investigação na população de crianças e adolescentes, notadamente no contexto escolar, com objetivo de analisar o desenvolvimento e identificar quais estratégias podem ser utilizadas visando o sucesso na vida pessoal e profissional (Osti & Brenelli, 2013).

De acordo Abed (2014), estudos mostraram que, na pré-escola, variáveis relacionadas à personalidade predizem conquistas individuais na formação acadêmica futura. Já para crianças e adolescentes, fatores psicossociais, tais como autoeficiência, autoconceito e confiança, mostraram-se bons preditores do desenvolvimento em leitura, ciências e matemática, em várias avaliações nacionais e internacionais de larga escala. Também Sabol e Robert (2012) verificaram que crianças com impedimentos na aquisição de tais competências apresentam um risco aumentado de dificuldades comportamentais quando iniciam a primeira série, de maneira que, segundo os autores,

a detecção precoce de pontos fortes e fracos podem garantir a melhor via de desenvolvimento da criança, prevenindo o surgimento de dificuldades emocionais sérias e comportamentos antissociais durante a adolescência. Tomando-se essa postura preventiva da avaliação e estímulo às competências socioemocionais, o interesse precoce se justifica.

A partir dos dados apresentados, nota-se que, apesar da produção científica internacional ser bastante diversa e bem explorada, bem como, rica em detalhes, já que é possível encontrar trabalhos empíricos e teóricos da área como verificamos aqui, o construto socioemocional, mesmo que de maneira tímida, também vem ganhando destaque e motivando o interesse de pesquisadores nacionais, como Santos e Primi (2014), Simões e Alarcão (2011) e Nunes, Hutz e Giacomoni (2009). Que apesar de serem estudos muito importantes para a literatura, ainda são poucos e de pouca proporção em relação aos já publicados internacionalmente.

Para futuros estudos nacionais, aqueles relacionados à competências socioemocionais estudos mais estudos que possam embasar ainda mais os achados, e assim, incentivar e estruturar novas práticas de políticas públicas com o objetivo de desenvolvermos melhor nossas crianças e adolescentes. Afirmam ainda que os achados da presente pesquisa revelam que esta área está promissora ao crescimento tanto internacionalmente quanto nacionalmente, para isto faz-se necessário a análise constante da produção científica, como foi realizada nesse estudo. Estudos para a verificação no cenário na área podem ser uma luz ao caminho que precisa-se realizar com este construto, isto porque o conhecimento das tendências nas publicações apontam para um direcionamento para onde pode percorrer os estudos.

Como limitação da presente pesquisa, salientaram que somente cinco bases de dados eletrônicas foram consultadas, delas, quatro que foram encontrados os dados que se investigava, de forma que inúmeras publicações na área podem não ter sido

encontradas, dada a recentidade da inserção das revistas em tal base ou então as diferentes terminologias usadas para o mesmo construto. Espera-se que o conhecimento gerado a partir desse estudo possa contribuir para a expansão de estudos a respeito do construto socioemocional no Brasil. E, que também a revisão da produção científica a respeito desse construto consiga ter respondido, ao menos em parte, às questões levantadas no início do trabalho.

A revisão das publicações científicas teve como objetivo o conhecimento acerca da área de pesquisa da temática das competências não cognitivas, visando-se a identificação de tendências e lacunas ainda presentes. A importância da avaliação do que tem sido pesquisado e trabalhado, tanto no contexto internacional quanto no nacional, poderá fornecer importantes dados acerca do caminho que tem sido traçado e dos esforços que ainda precisam ser feitos. Nesse sentido, os resultados aqui relatados apontaram a necessidade que a área seja investigada nas pesquisas brasileiras, assim como a inexistência de instrumentos para sua avaliação, de modo que o objetivo do presente estudo, de elaboração de um instrumento para identificação das competências socioemocionais se justifica.

Considerando-se que as competências não sejam características inatas e permanentes, mas que elas respondem às circunstâncias enfrentadas pelos indivíduos (Kruger, Formichella & Lekuana, 2009), podendo ser potencializada em intervenções educativas precoces (Heckman et al., 2006; Heckman et al., 2010; Skinner & Pitzer, 2012), sua avaliação acaba por se constituir em um passo essencial para seu mapeamento e posterior desenvolvimento de estratégias para sua promoção.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Elaboração de um instrumento para identificação de competências socioemocionais em crianças e adolescentes e busca por suas evidências de validade de construto.

Objetivos Específicos

- 1- Identificar, na descrição de pais/cuidadores, as principais características de personalidade e competências socioemocionais que descrevem crianças e adolescentes.
- 2- Verificar evidências de validade baseada no conteúdo.
- 3- Elaborar itens para uma primeira versão da escala, baseadas nas características mais frequentemente apontadas pelos pais/cuidadores.

MÉTODOS E RESULTADOS

Considerando-se a existência de três objetivos específicos a serem alcançados com o trabalho, as pesquisadoras optaram por separar cada objetivo em um estudo. Assim, a metodologia de cada estudo, assim como seus resultados são apresentados a seguir, organizados da seguinte forma:

Estudo 1 – Identificação, na descrição de pais/cuidadores, as principais características de personalidade e competências socioemocionais que descrevem crianças e adolescentes.

Estudo 2 – Verificação das evidências de validade baseada no conteúdo.

Estudo 3 – Elaboração de itens para uma primeira versão da escala, baseadas nas características mais frequentemente apontadas pelos pais/cuidadores.

Estudo 1: Identificação, na descrição de pais/cuidadores, das principais características de personalidade e competências socioemocionais de crianças e adolescentes.

Participantes

A amostra foi composta por 83 pais/cuidadores de crianças e adolescentes na faixa etária de 10 a 14 anos, selecionados por conveniência em uma escola do interior do Estado de São Paulo.

Dessa amostra, 67 eram do sexo feminino (80,7%) e 16 do masculino (19,3%), possuindo, em sua maioria, idades dentro da faixa etária de 31 a 40 anos (n=49) e entre 41 e 50 (n=31). Em relação ao estado civil, houve predominância de pessoas casadas (73,4%), sendo os solteiros (13,2%) ou divorciados (13,2%). Quanto ao nível educacional, a maior parte da amostra tinha pós-graduação completa (n=44, 53,0%), superior completo (n=18, 21,7%), ensino médio completo e superior incompleto (n=18, 21,68%) e os demais, fundamental completo, ensino médio completo e pós-graduação incompleta (n=3, 3,60%).

Material

Para a coleta dos dados, foi utilizado um gravador e folhas A4 para registro da pesquisadora. Para início da coleta de dados, o gravador foi ligado, sendo solicitado, ao participante que respondesse a três questões: (1) “Você pode descrever as principais características do (a) (nome da criança/adolescente)? ”, em seguida, foi perguntando (2) “Como você descreveria uma criança que apresenta dificuldades escolares e nos seus relacionamentos sociais? ” e por último (3) “Na sua opinião, quais características que uma criança/adolescente com bom desempenho escolar e bom relacionamento social apresenta?”.

A opção pelas questões se deu em função de uma hipótese assumida pela pesquisadora de que, ao responder à primeira questão, voltada às características de seu filho, os participantes poderiam apresentar tendência à distorção ou a valorizar somente aspectos positivos. Assim, a segunda questão foi elaborada, visando à identificação de características negativas que poderiam ser apresentadas por crianças e adolescentes com dificuldades socioemocionais e de rendimento escolar. Por fim, a terceira questão foi pensada visando identificar as características positivas, dando mais liberdade ao participante de poder pensar em um leque maior de habilidades /características do que aquele que representa o filho.

Procedimentos

Conforme anteriormente exposto, a pesquisa teve como base a metodologia utilizada no processo de desenvolvimento do Inventário Hierarquizado de Personalidade para Crianças (HiPIC - *Hierarchical Personality Inventory for Children*, de autoria de De Fruyt & Ostendorf, 1999), cujo início se deu a partir da identificação de características de personalidade encontradas em crianças e adolescentes com base no relato de pais/cuidadores. A seleção desse método se deu em função da constatação de que o modo como estes descrevem seus próprios filhos, por meio de descrições livres, permite ao pesquisador conhecer características mais próximas da realidade da população investigada.

No entanto, é importante ressaltar que para a população brasileira foram criadas mais duas questões (no caso, as últimas duas), haja vista que manter apenas a primeira fez com que a pesquisadora acreditasse que os participantes responderiam de acordo com a desejabilidade social, ou ainda haver um aumento da impressão negativa sobre o outro ou ainda respostas aleatórias com o intuito de não expor o sujeito.

A adoção de tal metodologia visou diferenciar-se do que comumente é encontrado na literatura científica dos testes de personalidade (tendência ao uso de adjetivos prontos que podem, de uma forma geral, sugerir a categorização de um determinado traço), assim como a importação de descrições gerais, oriundas de outras culturas e não específicas para a descrição de habilidades de crianças e adolescentes.

Para a coleta de dados com pais/cuidadores, a pesquisadora realizou contato com profissional responsável pela escola situada no interior do Estado de São Paulo, ocasião em que lhe foi explicado sobre o objetivo do projeto, questionando-o sobre a viabilidade da sua execução na escola. Diante do interesse da escola, a assinatura da carta de autorização da instituição foi assinada pelo responsável (disponível no ANEXO 1).

Em seguida, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC de Campinas (ANEXO 7), e somente após sua aprovação deu-se início à coleta de dados. Foi também enviado para os pais/cuidadores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 2, em duas vias), contendo as informações sobre a pesquisa a ser desenvolvida, juntamente com uma cartilha explicando a relevância de pesquisas para ciência, para o objetivo do estudo e quanto a armazenamento das informações (ANEXO 3), uma semana antes do início do processo de coleta de dados.

Almejava-se que se alcançasse o número de 100 participantes, ainda que somente 83 demonstrassem interesse e retornassem com o TCLE assinado. Assim, a coleta foi realizada somente com esses pais/cuidadores, em dia e horário agendado, em espaço cedido pela escola, no qual fosse possível privacidade para a entrevista. O participante teve o tempo que julgou necessário para responder a cada uma das questões, levando em média cerca de 25 minutos para completar a atividade. Ao final de cada coleta, a gravação foi interrompida.

Dado o fato de que o número esperado de participantes não foi alcançado, a pesquisadora também buscou a identificação, na literatura científica, de outras características, a fim de que a lista de descritores pudesse ser ampliada, sendo composta por características identificadas por pais e cuidadores, assim como aquelas destacadas na literatura científica. Nesse sentido, uma série de estudos internacionais que apresentavam a descrição de tais características foi consultada (Abed, 2014; Bowles & Gintis, 1976; Cia, Pamplin & Williams, 2008; Heckman & Rubinstein 2001; Klein, Spady & Weiss, 1991; Kyllonen, Walters & Kaufman, 2011; Lee & Shute, 2009; Lipnevich & Roberts 2012; Milici *et al.* 2013; Osti & Brenelli, 2013; Stan, 2012; Teti 2001; Thompson, 1990) e deram origem a alguns descritores presentes nos estudos.

As entrevistas foram transcritas e lidas posteriormente pela pesquisadora buscando-se identificar características de personalidade e socioemocionais apontadas nos relatos dos participantes. Em um segundo momento, foi realizada uma análise visando identificar as características mais comumente citadas. Para isso, foi efetuada a estimativa da frequência e a porcentagem de resposta de cada uma, a fim de que pudessem ser selecionadas aquelas mais comumente presentes, tomando-as como base para a construção dos itens da escala proposta.

Importante salientar que outras características ou adjetivos que foram citados pelos participantes e que não estavam relacionados a descritores de personalidade e/ou de competências socioemocionais foram desconsiderados neste estudo (exemplo: descrição de características físicas).

Resultados

Como resultado do levantamento de características junto a pais e cuidadores, uma lista com os descritores encontrados foi elaborada, sendo composta por 211 adjetivos (após a retirada de adjetivos repetidos, que haviam sido citados por mais de

um participante). Os resultados encontram-se disponibilizados na Tabela 4, em ordem alfabética.

Tabela 4

Características apontadas pelos pais/cuidadores.

Aborrecido	Ciumento	Exaltado	Necessita de Limites
Adorável	Compadecido	Excluído	Negativo
Afável	Companheiro	Exigente	Negligência Familiar
Afetivo	Competente	Experto	Obediente
Afetuosos	Compreensivo	Explosivo	Observador
Ágil	Comprometido	Expressivo	Opinião Forte
Agitado	Comunicativo	Extrovertido	Organizado
Agradável	Concentrado	Falante	Paciente
Agregador	Conciliador	Fechado	Participativo
Agressivo	Conduta inadequada	Feliz	Perspicaz
Alegre	Confiante	Flexível	Piadista
Altruísta	Criativo	Focado	Popular
Amabilidade	Criterioso	Generoso	Pouco Sociável
Amável	Cuidadoso	Genioso	Precisa de Atenção
Ambicioso	Curioso	Gentil	Preguiçoso
Amigável	Decidido	Gosta de aprender	Preocupado
Amistoso	Dedicado	Grosseiro	Prestativo
Amoroso	Déficit de atenção	Honesto	Pró ativo
Analítico	Depressivo	Imaturo	Questionador
Ansioso	Deprimido	Imediatista	Quieto
Antissocial	Desanimado	Impaciente	Racional
Apático	Desatento	Impulsivo	Reativo
Apegado a regras	Desconcentrado	Inassertivo	Rebelde
Apoio Familiar	Desconfiado	Incoerente	Reconciliador
Argumentador	Desenvolto	Inconsequente	Reservado

(Continua)

Tabela 4.
(Continuação) Características apontadas pelos pais/cuidadores:

Arrogante	Desinibido	Inconveniente	Resistente a mudanças
Articulado	Desinteressado	Independente	Resolutivo
Atencioso	Desligado	Indisciplinado	Respeitador
Atento	Desmotivado	Indiscreto	Responsável
Ativo	Desorganizado	Indisposto	Retraído
Auto imagem distorcida	Desrespeitoso	Influenciável	Sedentário
Autoconfiante	Determinado	Inquieto	Seguro
Autocontrole	Difícil	Inseguro	Sensível
Autônomo	Dificuldades gerais	Inteligente	Silencioso
Bagunceiro	Dinâmico	Interessado	Simpático
Baixa autoestima	Disciplinado	Intolerante	Sincero
Baixo rendimento acadêmico	Discriminação	Introspectivo	Sociável
Sensação de bem estar	Dislexo	Introvertido	Solidariedade
Bem humorado	Disperso	Irresponsável	Solidário
Bem resolvido	Distraído	Irritado	Solitária
Boa autoestima	Dominante	Irritável	Sorridente
Boa autonomia	Educado	Isolado	Talentoso
Boas relações	Egoísta	Isolamento	Teimoso
Bom caráter	Emotivo	Justo	Temperamento forte
Bondoso	Empático	Leal	Tímido
Briguento	Enérgico	Líder	Tolerante
Brincalhão	Engraçado	Mal humorado	Tranquilo
Calado	Envergonhado	Mandão	Triste
Calmo	Equilíbrio	Medroso	Tristeza
Cansado	Escolhas com clareza	Meigo	
Carente	Esforçado	Melindroso	
Carinhoso	Espontâneo	Metódico	
Centrado	Estabilidade Familiar	Modesto	
Chamar a atenção	Estudioso	Motivado	

(fim)

Como forma de ilustrar as respostas obtidas e de esclarecer como os descritores foram selecionados, um exemplo de resposta a cada uma das questões é exposto a seguir. Salienta-se que os trechos ou palavras que se encontram grifados foram aqueles identificados e selecionados como descritores de características socioemocionais e/ou de personalidade.

Questão 1: “Você pode descrever as principais características do (a) (nome da criança/adolescente)? ”

Participante N11: “Atento, inteligente, criterioso. Capaz de entender o ambiente que está, introvertido, emotivo, sensível, poeta e *nerd*”.

Participante N43: “Carinhosa, atenciosa, amorosa e inteligente”.

Participante N62: “Calmo, observador, introspectivo, calado, conciliador”.

Analisando-se os exemplos fornecidos, pode-se verificar que a hipótese assumida pela pesquisadora de que, ao responder a primeira questão, voltada às características de seu filho, os participantes poderiam revelar tendência de valorizar somente aspectos positivos, pode ser confirmada, de modo a justificar a importância das demais questões. Torna-se visível, nas respostas ilustrativas, que somente adjetivos, classificações e características positivas foram citadas pelos pais/cuidadores. Caso a coleta de dados tivesse se limitado a essa questão inicial, provavelmente, haveria uma certa tendenciosidade nos descritores que iriam compor a escala, visto que não haveria nenhum com item conteúdo negativo ou indesejado de personalidade ou habilidades socioemocionais.

Questão 2: “Como você descreveria uma criança que apresenta dificuldades escolares e nos seus relacionamentos sociais? ”

Participante N11: “Intolerante, imediatista, introvertida”.

Participante N43: “Introvertido com amigos e família”.

Participante N62: “Isolado, agressivo, triste”.

Do mesmo modo como ocorreu em relação à primeira questão, a segunda também correspondeu à hipótese levantada previamente. As respostas focaram a identificação de características negativas que poderiam ser apresentadas por crianças e adolescentes com dificuldades socioemocionais e de rendimento escolar, de maneira a apontar um quadro oposto de respostas, quando comparado aos adjetivos, descrições e características que foram citadas na Questão 1.

Questão 3: “Na sua opinião, quais características que uma criança/adolescente com bom desempenho escolar e bom relacionamento social apresenta? ”

Participante N11: “Facilidade de estar em grupo, boa comunicação, cuidadoso.”

Participante N43: “alegre e feliz”

Participante N62: “Seguro, forte, amigo”.

Por fim, considerando-se que a terceira questão foi pensada visando identificar as características positivas, dando mais liberdade ao participante de poder pensar em um leque maior de habilidades /características do que aquele que representa o filho, pode-se verificar que ela atingiu seu objetivo ao contemplar uma ampla gama de habilidades e características. Ressalta-se, novamente, uma tendência à citação de descritores de aspectos positivos da personalidade, dada a ênfase da questão (um sujeito com bom desempenho escolar e bom relacionamento social).

Nesse sentido, as 83 respostas às três questões permitiram, a pesquisadora, o levantamento de um grande número de descritores de personalidade e de habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes (n=211). A diversidade de adjetivos, características e descrições, em ambos os polos, positivo e negativo, tornaram possível a elaboração de uma lista bastante completa e de um número importante de descritores a serem testados posteriormente, possibilitando, desse modo, maior liberdade de escolha daqueles que melhor representam os fatores foco do estudo. Assim, após o levantamento dos descritores, estes foram encaminhados para análise de juízes, visando à verificação da sua adequação.

Estudo 2: Verificação das evidências de validade baseadas no conteúdo

A importância desse tipo de estudo ampara-se no fato de que a literatura apresenta diversas maneiras de buscar evidências de validade para um instrumento. Especificamente ao que diz respeito à validade de conteúdo, compreende-se que este é um dos métodos iniciais na construção de novas medidas, visto que auxilia o processo de transformação de conceitos abstratos em indicadores passíveis de mensuração (Alexandre & Coluci, 2011). Este tipo de validade busca verificar se o teste constitui-se uma amostra representativa de um universo finito de comportamentos.

Sua validade é, praticamente, garantida pela técnica de construção do teste, que deve comportar os seguintes passos: definição do domínio cognitivo, definição do universo de conteúdo, definição da representatividade desse conteúdo, construção do teste, análise teórica dos adjetivos e análise empírica dos mesmos (Pasquali, 2003). Tal investigação pode ser feita mediante a condução de um estudo com especialistas, os quais julgam a relação entre as partes do teste com as facetas do construto (Nunes & Primi, 2010).

Considerando-se que a validade de conteúdo consiste na busca por evidências de que os construtos foram adequadamente representados em indicadores observáveis, antes do instrumento ser aplicado na população à que foi proposto, tal procedimento mostra-se importante na construção de novas medidas (Alexandre & Coluci, 2011; Alves, Souza & Baptista, 2011; Beckstead, 2009; Slocurnb & Cole, 1991).

Participantes

A amostra foi composta por cinco juízes, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino, optou-se por convidar aquelas pessoas que possuíam familiaridade com o estudo de personalidade, com isso, quatro desses eram estudantes de Pós Graduação

do mesmo grupo de pesquisa da pesquisadora, sendo eles de doutorado, e um professor do programa de Pós Graduação de uma Universidade particular situada no interior do Estado de São Paulo, sendo todos sendo eles vinculados à linha de pesquisa na área de avaliação psicológica.

Instrumento

Lista com os 211 descritores de competências socioemocionais em crianças e adolescentes, selecionados no *Estudo 1*.

Procedimentos

Foi enviado para os juízes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 4, em duas vias), com as informações sobre os objetivos da pesquisa e a tarefa a ser desempenhada, sendo que, somente após o retorno do documento assinado, o formulário para análise de juízes foi enviado.

Considerando-se a recomendação de Pasquali (2010) para esse tipo de análise, de que sejam dadas duas tabelas aos juízes: uma com as definições /fatores para os quais se criaram os descritores, e outra tabela com os descritores e um espaço para a resposta do juiz (usualmente, um X ou o número do fator ao qual o juiz julga a que o item se refere), tal procedimento foi adotado no presente estudo. Assim, cada juiz recebeu uma planilha listando todas as características a serem avaliadas. O trabalho dos juízes constituiu em ler cada um dos adjetivos, analisando e julgando qual dos cinco fatores (abertura a experiências, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e neuroticismo) e sua carga (positiva ou negativa), selecionando o código referente à sua escolha marcando um X na coluna correspondente à sua escolha. Ainda para auxiliá-los, foi entregue juntamente com a lista de adjetivos, uma breve definição dos fatores do *Big*

Five bem como a descrição das características de cada polo (negativo e positivo). Vide Anexo 5.

Com a finalidade de evitar que os descritores estivessem agrupados de acordo com o fator que avalia, eles foram organizados em uma única lista, em ordem alfabética, seguidos de dez colunas em branco, uma para cada polo de cada fator de personalidade. Nesse local, o juiz deveria marcar um X na coluna concernente ao fator que ele julgou estar sendo avaliado naquele item. Esse procedimento foi adotado com o intuito de dificultar aos juízes a descoberta dos descritores, por meio da simples verificação da disposição destes, de forma que não fosse possível identificar os subgrupos por similaridade ou proximidade. As classificações são apresentadas no Quadro 1.

Abertura a novas experiências		Extroversão		Amabilidade		Conscienciosidade		Neuroticismo	
Alta	Baixa	Alta	Baixa	Alta	Baixa	Alta	Baixa	Alta	Baixa
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Quadro 1. Legenda da categorização dos adjetivos.

Após o recebimento de todos os formulários, a pesquisadora efetuou o levantamento das categorias apontadas pelos juízes para cada um dos descritores, utilizando-se, para análise dos dados, de dois diferentes procedimentos: a porcentagem de concordância e o cálculo do coeficiente Kappa para cada juiz. A opção pela utilização conjunta dos dois procedimentos baseou-se na constatação de Perroca e Gaidzinski (2003), segundo as quais, apesar de largamente utilizado para o estudo de confiabilidade, o coeficiente Kappa apresenta limitações, na medida em que não fornece informações a respeito da estrutura de concordância e discordância, muitas vezes, não levando em conta aspectos importantes presentes nos dados.

O primeiro método foi calcular a porcentagem de concordância entre os juízes, para cada item. Aqueles que obtiveram concordância acima de 80% foram considerados e continuaram na composição do estudo para a futura construção da escala, e os demais, que ficaram abaixo desta porcentagem, foram excluídos do estudo. Avaliado como um índice útil, quando vários avaliadores categorizam cada grupo de objetos ou sujeitos em categorias nominais (Alexandre & Coluci, 2011), esse método pode ser definido como uma medida de associação usada para descrever e testar o grau de concordância (confiabilidade e precisão) na classificação de diferentes juízes (Perroca & Gaidzinski, 2003). Segundo Nunes e Primi (2010), as evidências de validade baseadas na análise do conteúdo “visa demonstrar que o conteúdo dos itens no instrumento é adequado para representar um domínio de comportamentos a serem mensurados” (p.113).

Já para o segundo procedimento de análise, a estimativa do coeficiente Kappa, a literatura tem destacado a importância de métodos diferentes envolvidos na quantificação do grau de concordância entre os juízes no processo de validação de conteúdo. Por envolver, geralmente, amostras pequenas, as estimativas paramétricas podem ser impróprias sendo comum a utilização de estimativas não paramétricas. Dentre elas, pode-se citar a porcentagem de concordância, a qual gera informações úteis e de fácil quantificação e o coeficiente Kappa, o qual representa o quanto os especialistas concordam além do que é esperado pelo acaso (Alexandre & Coluci, 2011; Sim & Wright, 2005; Slovic & Cole, 1991).

A escolha embasou-se nos apontamentos encontrados na literatura, os quais afirmam que, para análise da dimensão teórica, tal método tem sido bastante utilizado (Lamounier & Villemor-Amaral, 2006; Miura, Gallani, Domingues, Rodrigues & Stoller, 2010). Tais medidas foram utilizadas para analisar os resultados aqui apresentados.

Resultados

A primeira análise realizada buscou determinar o índice de concordância dos juízes, por meio da estimativa da porcentagem. As classificações dos juízes foram comparadas a um “juiz ideal”, ou seja, de acordo com a hipótese teórica inicial, a qual considerava, a qual dos cinco fatores, o adjetivo referia-se.

Os resultados mostraram que 73 dos 211 adjetivos alcançaram índice de concordância perfeita, ou seja, de 100%, sendo que outros 50 apresentaram concordância quase perfeita de 80%, mostrando-se adequados. Assim, 58,2% inicialmente selecionados alcançaram índices adequados de concordância na análise executada pelos juízes. Dos demais, 57 registraram a porcentagem de concordância substancial de 60%, 29 atingiram apenas 40% e 2 descritores não evidenciaram concordância alguma. Não houve itens com índice de concordância regular (20%), por essa razão, não consta na Tabela. Já os ausentes, sem índice de concordância (0%) dois, estão na Tabela de acordo com os fatores que esperavam ser julgados. Tais dados podem ser visualizados melhor na Tabela 5.

Tabela 5*Porcentagem de concordância entre juízes.*

Concordância	Fator				
	Amabilidade	Extroversão	Abertura	Conscienciosidade	Neuroticismo
Perfeita (100%)	Adorável	Calado	Criativo	Ambicioso	Aborrecido
	Afável	Comunicativo	Curioso	Bagunceiro	Ansioso
	Altruísta	Desenvolto	Resistente	Baixo rendimento	Autoimagem
	Amabilidade	Engraçado	à	acadêmico	distorcida
	Amável	Envergonhada	mudanças	Centrado	Calmo
	Atencioso	Espontâneo		Competente	Carente
	Bondoso	Expressivo		Comprometido	
	Carinhoso	Extrovertido		Concentrado	
	Compadecido	Falante		Decidido	
	Companheiro	Fechado		Dedicado	
	Compreensivo	Introvertido		Déficit de atenção	
	Desrespeitoso	Isolado		Desorganizado	
	Educado	Isolamento		Determinado	
	Egoísta	Piadista		Dislexo	
	Empático	Popular		Distraído	
	Generoso	Pouco Sociável		Escolhas com	
	Gentil	Retraído		clareza	
	Grosseiro	Silencioso		Esforçado	
	Meigo	Sociável		Estudioso	
	Reconciliador	Tímido		Focado	
Respeitador			Incoerente		
Solidariedade			Indisciplinado		
			Motivado		
			Organizado		
			Responsável		
Quase perfeita (80%)	Afetivo	Alegre	Apegado a	Alerta	Bem-Estar
	Afetuosos	Amistoso	regras	Ágil	Cansado
	Agradável	Bem humorado		Atento	Deprimido
	Amoroso	Brincalhão		Autoconfiante	Negativo
	Arrogante	Desinibido		Boa autonomia	Triste
	Briguento	Dominante		Confiante	Tristeza
	Conciliador	Introspectivo		Desmotivado	
	Solidário	Líder		Desligado	
		Opinião Forte		Disciplinado	
		Questionador		Disperso	
		Quieto		Equilíbrio	
		Reservado		Exigente	
		Solitário		Esperto	
		Sorridente		Imaturo	
				Influenciável	
			Inteligente		
			Irresponsável		
			Necessita de limites		
			Observador		
			Preguiçoso		
			Seguro		

(Continua)

Tabela 5*(Continuação) Porcentagem de concordância entre juízes.*

Concordância	Fator				
	Amabilidade	Extroversão	Abertura	Conscienciosidade	Neuroticismo
Substancial (60%)	Amigável Boas relações Bom caráter Cuidadoso Intolerante Justo Leal Melindroso Prestativo Rebelde Sensível Simpático Tolerante	Antissocial Argumentador Articulado Ativo Chamar a atenção Excluído Feliz Flexível Indiscreto Participativo Temperamento Forte	Gosta de aprender Metódico Sedentário Talento	Autônomo Criterioso Desatento Desconcentrado Desinteressado Desligado Honesto Imediatista Inconsequente Inquieto Interessado Racional Resolutivo	Agitado Agressivo Baixa autoestima Bem resolvida Ciumento Desanimado Exaltado Genioso Impaciente Impulsivo Indisposta Inseguro Irritado Reativo Tranquilo
Moderada (40%)	Agregador Difícil Dinâmico Emotivo Paciente Pro ativo	Apático Dinâmico Independente Mandão Perspicaz Precisa de atenção Sincero	Medroso	Analítico Agregador Independente Perspicaz Sincero	Conduta inadequada Emotivo Estabilidade Explosivo Irritável Mal humorado Mandão Medroso Precisa de atenção Preocupado
Ausente (0%)	Modesto Teimoso				

(fim)

Posteriormente, a pesquisadora realizou o levantamento dos descritores que apresentaram porcentagem adequada de concordância entre os juízes, visando identificar se haveria descritores pertencentes aos cinco fatores e seus dois polos (negativo e positivo), esperando-se cinco adjetivos em cada categoria. Diante do fato de que alguns fatores não alcançaram a quantidade desejada em cada pólo (Abertura a Novas Experiências, Amabilidade e Neuroticismo), uma revisão da literatura foi efetivada, selecionando-se os somente os estudos que expuseram, claramente, algum descritor, adjetivo ou característica de personalidade e/ou socioemocional. Os estudos

selecionados, assim como as características encontradas em cada um encontram-se listados na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6

Descritores socioemocionais encontrados na literatura científica.

Estudo	Características
Baurain e Nader-Grosbois (2011)	habilidades de criar, mediar, persistir, motivar-se, controle emocional
Milici et al. (2013)	motivação, confiabilidade, perseverança,
Heckman e Rubinstein (2001)	autoeficácia, autoconceito, confiança,
Lipnevich e Roberts (2012)	autoestima, qualidade dos vínculos
Bowles e Gintis (1976)	persistência, autoestima, otimismo, preferência
Klein, Spady e Weiss (1991)	de horários e gosto
Thompson (1990)	adaptação comportamental, capacidade de organização, motivação, processo de inibição e de planejamento.
Abed (2014)	autoeficiência, autoconceito, confiança
Lee e Shute (2009)	atitude, valores, interesse, curiosidade, variáveis de personalidade ou temperamento, liderança, sensibilidade social, capacidade de trabalhar com outras pessoas, autoeficácia, identidade pessoal, esforço, disciplina, persistência, gestão do tempo, entusiasmo, ansiedade
Kyllonen, Walters e Kaufman (2011)	cinco fatores da personalidade (extroversão, estabilidade emocional, amabilidade, conscienciosidade e abertura a experiências), autoconceito, autoeficácia, motivação, interesses, valores, criatividade, inteligência emocional, estilo cognitivo, metacognição, motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe, resiliência, controle emocional, organização para realizar tarefas
Osti e Brenelli (2013)	autoestima
Heckman e Rubinstein (2001)	perseverança, confiança, consistência

(fim)

A partir desse levantamento, uma nova seleção de descritores foi realizada, buscando-se atender à proposta de 10 adjetivos em cada um dos cinco fatores, sendo cinco considerados positivos e cinco negativos. Quarenta e seis novos descritores foram criados, os quais foram encaminhados para uma segunda rodada de análise dos juízes (os mesmos que participaram da primeira etapa). Seguindo a mesma proposta anterior, novamente, a tarefa dos juízes foi classificar em um dos cinco fatores de personalidade, julgando ainda se este representava o pólo positivo ou negativo, marcando um X na coluna referente à sua escolha.

Os resultados mostraram que 10 dos 46 descritores (21,7%) alcançaram índice de concordância perfeito, ou seja, de 100%. Outros 17 (36,9%) apresentaram concordância substancial de 80%, mostrando-se adequados. Assim, os 27 apresentaram concordância acima de 80% foram selecionados para comporem o instrumento. Dos demais, 12 registraram a porcentagem de concordância de 60% e sete atingiram 40%, tendo sido descartados para o estudo. Não houve descritores com índice de concordância regular 20%, ou ausente 0%, por isso, tais categorias não constam na Tabela 7, a qual sumariza os resultados do novo estudo de concordância de juízes.

Tabela 7

Porcentagem de concordância entre juízes para os 46 novos descritores.

Concordância	Fator				
	Amabilidade	Extroversão	Abertura	Conscienciosidade	Neuroticismo
Perfeita (100%)	Cínico Hostil Indelicado Insensível Intolerante		Busca por experiências Curioso Imaginativo Transformador		Frágil

(continua)

Tabela 7*(Continuação) Porcentagem de concordância entre juízes para os 46 novos descritores.*

Quase perfeita (80%)	Frio Pacífico Tolerante	Atrevido Desanimado Inibido	Conservador Convencional Destemido Habitual Inovador Rotineiro Tradicional Regular	Exigente	Aflito Receoso
Substancial (60%)	Indiferente		Aventureiro Constante Corajoso Frequente Ousada Rígido	Autocentrado Interessado	Despreocupado Estável Irritável
Moderada (40%)	Inconveniente Orgulhoso	Apático		Comedido Pouco agitado Relaxado	Relaxado

(fim)

A partir da nova seleção de adjetivos, o número almejado por fator e por carga foi atingido. Os descritores selecionados, nas duas fases do estudo com os juízes, ou seja, aqueles que registraram porcentagem de concordância acima de 80%, foram agrupados e deram origem a uma Tabela descritiva. A exceção ocorre no sentido negativo do neuroticismo, o qual, mesmo após a segunda rodada de análise dos juízes, não alcançou o número desejado para o estudo (n=5).

Em uma nova tentativa de obter cinco adjetivos por polo e fator, visto que apenas o fator neuroticismo, em seu pólo negativo, não havia alcançado o número desejável de descritores, a consulta ao dicionário de sinônimos foi feita (<http://www.sinonimos.com.br>) e novas palavras foram selecionadas pelos pesquisadores: autoconfiante, comedido, paciente, sereno, tranquilo, sossegado. Tais descritores foram encaminhados para uma nova rodada de avaliação, realizada por quatro juízes. Os resultados mostraram que três deles alcançaram índices considerados satisfatórios sendo: sereno e tranquilo (100% de concordância) e sossegado (75% de concordância). Esses novos adjetivos foram adicionados à lista dos 47 descritores

selecionados anteriormente, de modo a completar os 50 adjetivos almejados inicialmente.

Tabela 8

Descritores classificados por fator e por polo.

Fator	Polo Positivo	Polo Negativo
Abertura a novas experiências	Criativo Curioso Inovador Destemido Imaginativo	Conservador Apegado a regras Rotineiro Tradicional Convencional
Extroversão	Comunicativo Espontâneo Questionador Popular Líder	Introspectivo Reservado Tímido Envergonhado Fechado
Amabilidade	Afetivo Pacífico Empático Solidário Reconciliador	Egoísta Hostil Insensível Intolerante Frio
Conscienciosidade	Ambicioso Concentrado Exigente Observador Motivado	Desorganizado Distraído Indisciplinado Irresponsável Incoerente
Neuroticismo	Aborrecido Negativo Frágil Triste Ansioso	Seguro Calmo Serenos Tranquilo Sossegado

(fim)

Um fato a ser destacado refere-se a que, durante o processo de análise dos juízes, desses 47 descritores selecionados para a construção do instrumento, 10 apresentaram concordância satisfatória em determinado fator e pólo, mas, em um quadrante diferente daquele esperado, considerando-se o “juiz ideal” e a revisão de literatura. Diante desse fato, as pesquisadoras optaram por alocar o item dentro do fator que os juízes julgaram mais adequado em relação ao *Big Five*, ou seja, considerando-o no fator e pólo em que houve a concordância entre avaliadores.

Após a seleção dos adjetivos que viriam a compor a base para a elaboração dos frases da escala, uma segunda análise dos resultados foi realizada, por meio do cruzamento entre as classificações dos juízes e os 47 adjetivos para construção do instrumento, por meio do coeficiente Kappa. Nesse processo, as classificações feitas individualmente pelos juízes foram comparadas com a classificação ideal estabelecida pelas pesquisadoras para a escala (por meio da criação das respostas que seriam dadas por um “juiz ideal”, considerando-se a classificação teórica feita inicialmente). Para classificação dos resultados, as recomendações da literatura foram seguidas (Fleiss, Levin & Paik, 2003), estabelecendo-se os seguintes valores de Kappa: acima de 0,75, concordância excelente; entre 0,40 e 0,74, concordância satisfatória e, abaixo de 0,39, concordância insatisfatória.

Os resultados dessa segunda análise constam na Tabela 9. Importante salientar que a porcentagem relaciona-se com o número de acertos de cada juiz alcançou em cada item, desconsiderando as respostas erroneamente categorizadas por ele como pertencentes do item em questão. Tomando-se como exemplo o juiz 4, no fator Abertura a novas experiências, verifica-se que ele atribui 10 descritores para esse fator, sendo que todos se encontravam de acordo com as respostas esperadas no “juiz ideal”, com isso, a porcentagem de acerto desse juiz nesse fator foi de 100%. Outro exemplo, o juiz 2 no fator Extroversão, verifica-se que ele atribuiu nove descritores a esse fator, no entanto apenas dois desses descritores estavam de acordo com o esperado comparando-se com o “juiz ideal”, sendo assim, somente os dois descritores corretos foram contabilizados para a porcentagem de acerto, resultando em uma porcentagem de 20%.

Para este cálculo, foram estabelecidas três medidas: número total de itens respondido por juiz, número de acertos de acordo com o juiz ideal e a porcentagem de acertos. Conforme exposto na Tabela 8, cada fator pertencente ao *Big Five* possuía dez descritores que os caracterizavam, exceto o fator Neuroticismo, o qual, como já

mencionado, constituía-se apenas com sete adjetivos. Os resultados são fornecidos na Tabela 9. Ressalto que os três últimos adjetivos incluídos no polo negativo do neuroticismo não foram contemplados no estudo Kappa, uma vez que eles foram incluídos no estudo após a referida análise.

Tabela 9

Análise de concordância entre juízes baseada na estatística Kappa para cada fator.

Fator		Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5
Abertura a novas experiências	Número de Itens	11	7	8	10	12
	Concordância	10	6	8	10	9
	Porcentagem de concordância	100	60	80	100	90
Extroversão	Número de Itens	11	9	15	10	9
	Concordância	3	2	3	3	2
	Porcentagem de concordância	30	20	30	30	20
Amabilidade	Número de Itens	9	11	9	10	10
	Concordância	5	6	4	6	6
	Porcentagem de concordância	50	60	40	60	60
Conscienciosidade	Número de Itens	9	9	9	10	10
	Concordância	9	9	9	10	10
	Porcentagem de concordância	90	90	90	100	100
Neuroticismo	Número de Itens	7	11	6	7	6
	Concordância	7	7	6	7	6
	Porcentagem de concordância	100	100	86	100	86

De acordo com os valores obtidos na análise Kappa, pode-se verificar, baseando-se em conta o desempenho dos juízes, que todos obtiveram concordância avaliada como

satisfatória (entre 0,40 e 0,75): juiz 1 (Kappa 0,65, $p \leq 0,001$; Spearman 0,85, $p \leq 0,001$), juiz 2 (Kappa 0,54, $p \leq 0,001$; Spearman 0,54, $p \leq 0,001$), juiz 3 (Kappa 0,55, $p \leq 0,001$; Spearman 0,79, $p \leq 0,001$), juiz 4 (Kappa 0,70, $p \leq 0,001$; Spearman 0,89, $p \leq 0,001$) e juiz 5 (Kappa 0,62, $p \leq 0,001$; Spearman 0,82, $p \leq 0,001$).

Analisando-se as classificações, considerando-se cada um dos cinco fatores, pode-se confirmar que os juízes evidenciaram melhor desempenho nos fatores Conscienciosidade e Neuroticismo, visto que, em ambos, a porcentagem de concordância mostra-se acima de 90% no primeiro e de 86% no segundo. Altos índices também são encontrados em relação ao fator Abertura a novas experiências (acima de 80%), com exceção do Juiz 2, o qual apresentou 60% de concordância.

Tomando-se os resultados dos fatores Amabilidade e Extroversão, pode-se certificar resultados mais baixos, de modo a indicar, de modo geral, maior dificuldade dos juízes em classificar os descritores pertencentes a esses fatores. Em análise posterior, feita pela pesquisadora, percebeu-se que as definições apresentadas aos juízes para os fatores Amabilidade e Extroversão poderiam não estar tão claras e com isso, terem gerado dúvidas e/ou inseguranças durante a realização da tarefa. Aparentemente, os juízes encontraram dificuldade em perceber as diferenças conceituais entre os dois fatores. Ponderando-se que ambas definições envolvem a questão interpessoal, sugere-se que suas definições sejam reelaboradas na versão final do instrumento, a fim de que as diferenças sejam explicitadas.

De acordo com a literatura, Amabilidade caracteriza-se por ser uma dimensão interpessoal que se refere aos tipos de interações que uma pessoa apresenta, relacionada à qualidade das interações do indivíduo com os demais (Nunes & Hutz, 2011; Santos & Primi, 2014). Já a Extroversão, ainda para os mesmo autores, está definida como a quantidade e a intensidade das interações interpessoais com o mundo externo. Assim,

observa-se que, enquanto o primeiro fator citado refere-se à qualidade das interações, o segundo faz referência à quantidade e intensidade.

Discussão

No que se diz respeito à personalidade, o modelo teórico predominante na literatura científica é o *Big Five* (Digman, 2002; Goldberg, 1981; McCrae & Costa 1987; Nunes, Hutz & Giacconi 2009; Sabol & Robert, 2012; Santos & Primi, 2014), o qual também tem sido utilizado na literatura para embasar acerca das habilidades socioemocionais. Ponderando-se que as características de cada um dos fatores podem manifestar-se como uma tendência forte no indivíduo, mas que também pode não ser predominante, a descrição das características de cada um deles apresenta, dentro de cada fator, a possibilidade de sua expressão alta ou baixa (positivo ou negativo).

Dada essa particularidade, ambos os polos foram considerados no processo de seleção das características e adjetivos descritores que viriam a compor o instrumento em construção. Buscou-se, dessa forma, igual número de adjetivos que representasse cada um dos extremos, alto e baixo, do fator a que pertencia, de maneira a cobrir as diferenças individuais e ampliar a chance do indivíduo reconhecer no outro ao ler e julgar o conteúdo do item.

O primeiro deles, abertura a novas experiências, está relacionado à comportamentos exploratórios e ao reconhecimento da importância de ter novas experiências. Pessoas com alto escore nesse fator tendem gostar de novas propostas, ser irreverente, flexível, revelando gosto por quebrar a rotina (Goldberg, 1981; McCrae & Costa 1987; Heckman & Rubinstein, 2001). Buscando-se representar tais habilidades, foram selecionados, como adjetivos descritores de alta abertura, após análise de concordância realizada por juízes e revisão de literatura científica, os seguintes termos: criativo, curioso, inovador, destemido e imaginativo. No outro oposto, pessoas que possuem escore baixo tendem a ser convencionais nas suas crenças, conservadoras,

rígidas e menos responsivas emocionalmente segundo a literatura (Digman, 2002; Goldberg, 1981; McCrae & Costa 1987). Como descritores de baixa abertura, selecionaram-se os adjetivos: conservador, apegado a regras, rotineiro, tradicional, convencional.

O segundo fator, extroversão, é definido como a quantidade e a intensidade das interações interpessoais, nível de atividade, necessidade de estimulação e capacidade de alegrar-se, voltando-se sempre à relação do indivíduo com o mundo externo (Nunes, Hutz & Nunes, 2010). Aqueles que possuem esse escore alto tendem a ser sociáveis, falantes e otimistas apresentando preferência por trabalhos em grupo, tendência a serem dominantes assertivos e exercerem liderança (Digman, 2002; Goldberg, 1981; Nunes, Hutz & Nunes, 2010). Como representantes de alto nível de extroversão, estão os seguintes descritores: comunicativo, espontâneo, questionador, popular e líder. Em contrapartida, os que possuem baixo escore, tendem ser reservados, sóbrios, independentes e quietos, costumam falar pouco sobre si e têm dificuldade para desenvolver relações mais próximas irritáveis (Nunes, Hutz & Nunes, 2010). Para os descritores de baixa extroversão, foram escolhidos os seguintes termos: introspectivo, reservado, tímido, envergonhado e fechado.

O terceiro fator, Amabilidade, representa a dimensão interpessoal que indica quão empática, interessada e prestativa a pessoa tende a ser com as demais, ou seja, o qualidade do seu relacionamento com os demais. Também avalia o quão compatível ou o quão capaz elas se percebem no convívio social (Heckman & Rubinstein, 2001; McCrae & Costa 1987). Pessoas com alto escore nesse fator tendem agir de modo cooperativo, generoso, afável, prestativo, altruísta, empático com os demais Heckman & Rubinstein, 2001; McCrae & Costa 1987), tendo sido selecionados, como descritores, os adjetivos afetivos, pacífico, empático, solidário e reconciliador. Já os que possuem baixo escore tendem ser pessoas cínicas, não cooperativas e irritáveis hostis com os

demais, manifestar uma postura manipuladora com foco em seu benefício próprio, assim como dificuldade de relacionamento (Heckman & Rubinstein, 2001; McCrae & Costa 1987). Para os descritores de baixa amabilidade, foram utilizados: egoísta, hostil, insensível, intolerante e frio.

O quarto fator, Conscienciosidade, representa o grau de organização, persistência, controle e motivação para alcançar objetivos (Goldberg, 1981; Heckman & Rubinstein, 2001; McCrae & Costa 2006). Pessoas com alto escore nesse fator tendem ser confiáveis, trabalhadoras, decididas, pontuais, ambiciosas, esforçadas e muito dedicadas. (Heckman & Rubinstein, 2001). Para o instrumento, foram selecionados os seguintes descritores como altos em conscienciosidade: ambicioso, concentrado, exigente, observador e motivado. Já os que possuem baixo escore tendem a não ter objetivos claros, pouca motivação para lidar com tarefas complexas, interesse difuso, geralmente, descritos sendo como descompromissados e pouco pontuais (Digman, 2002; Goldberg, 1981; McCrae & Costa 1992; Nunes, Hutz & Nunes, 2010), tendo-se selecionado, como descritores de baixa conscienciosidade, os adjetivos: desorganizado, distraído, indisciplinado, irresponsável e incoerente.

Por sua vez, o quinto fator, Neuroticismo, representa a previsibilidade e consistência das reações emocionais diante de uma situação (Santos & Primi, 2014). Pessoas com alto escore nesse fator tendem a vivenciar sofrimento emocional de modo mais intenso, bem como denotar altos níveis de ansiedade, depressão, hostilidade e baixa tolerância à frustração (Nunes, Hutz & Nunes, 2010; Santos & Primi, 2014). Como representantes desse polo foram selecionados os seguintes descritores: aborrecido, negatividade, frágil, triste e ansioso. Já os que possuem baixo escore, tendem a ser indivíduos calmos, relaxados, estáveis e menos agitados (Nunes, Hutz & Nunes, 2010). Como apontado anteriormente, mesmo havendo duas rodadas para concordância entre juízes com quantidades iguais de fatores a serem julgados, esse foi o

fator em que menos se concentrou descritores, tendo-se selecionado, pelos métodos anteriormente descritos, como representantes de baixo neuroticismo os adjetivos bem-estar, calmo, sereno, tranquilo e sossegado.

Salienta-se que a dificuldade de se encontrar descritores para esse polo pode ser hipotetizada tomando-se como base o fato de esse fator, diferentemente dos demais, já apresentar um caráter negativo, sendo o único, dentro do *Big Five*, que apresenta esse perfil. Como consequência, a tarefa de pensar em aspectos positivos tornou-se mais complexa, fato que foi comprovado na dificuldade dos juízes em classificar os adjetivos dentro desse fator e polo, não se obtendo concordância na maior parte dos termos avaliados. Convém salientar que Mervielde e De Fruyt (2002), em seu estudo HiPIC (*Hierarchical Personality Inventory for Children*), identificaram que a falta de frases específicas para as polaridades opostas presente nas dimensões faz com que elas sejam compreendidas apenas como desempenho baixo nos traços medidos, não se mostrando como um problema no instrumental.

Importante ressalva a ser feita refere-se à reduzida evidência de aplicação do modelo do *Big Five* em crianças. Uma das hipóteses ampara-se no fato de que, mais comumente tem se investigado o construto temperamento em amostras de crianças e adolescentes e a personalidade em adultos, visto que o primeiro construto pode influenciar e até mesmo restringir o desenvolvimento de outros aspectos do segundo (Digman & Shmelyov, 1996). Histórica e teoricamente, o primeiro construto vem sendo visualizado como um importante precursor do desenvolvimento de estrutura de personalidade, geralmente considerado o fundamento biológico e emocional em que a personalidade se baseia, ou seja, a primeira expressão das diferenças individuais na personalidade, segundo visão de Rothbart, Ahadi e Evans (2000).

Nesse sentido, Silva e Nakano (2011), em revisão de estudos nacionais sobre os cinco grandes fatores, verificaram que, a maior parte dos estudos foi conduzida junto a

adultos, juntamente com jovens com idade entre 13 e 18 anos. A análise dos dados, segundo as autoras, demonstrou que estudos que tenham como foco a investigação da personalidade em crianças e idosos no modelo *Big Five* são praticamente inexistentes no país.

De um modo geral, pode ser observado que o objetivo do estudo, de seleção dos descritores/adjetivos que viriam a servir de fundamento para a construção da escala para avaliação das habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes, foi atingido. A partir da seleção de descritores, realizada com base no relato de pais e cuidadores, os quais foram, subsequentemente, avaliados por juízes independentes acerca de sua pertinência em relação ao modelo teórico selecionado (*Big Five*) e, posteriormente, da avaliação de sua adequação como representante de um dos polos de cada fator, pode-se dizer que os resultados mostraram-se positivos e encorajam as pesquisadoras à continuação dos estudos e desenvolvimento dos descritores que, efetivamente, farão parte da versão final do instrumento. Tal objetivo foi foco do Estudo 3, detalhado a seguir.

Estudo 3: Elaboração de itens, baseados nas características mais frequentemente apontadas pelos pais/cuidadores

Material

Descritores anteriormente selecionados no *Estudo 2*, contidos na Tabela 8.

Procedimentos

Após a identificação dos adjetivos e descritores mais frequentes (aqueles que foram citados no relato de, pelo menos, 10% da amostra) e a análise de concordância dos juízes, deu-se início ao processo de elaboração das frases que comporiam a escala. Nesse processo, foi construída uma frase para cada descritor selecionado no Estudo 2.

Foi tomada como cautela a tentativa de redigir frases neutras, inclusive, naquelas construídas para representar os descritores de caráter negativo, almejando-se, assim, que todas as frases tivessem igual condição de serem endossadas pelos participantes, de modo a não deixar explícitas aquelas que envolvessem conteúdos negativos ou que não representassem um “comportamento ideal”, evitando-se a indução da resposta devido à crença de desejabilidade social, de modo a criar uma tendência de resposta (definida como a possibilidade uma fonte de erro ser introduzida pela forma como os informadores preenchem/utilizam a ferramenta), ou ampliar o erro (não relacionado à abordagem da tarefa de completar uma escala, mas, sim, à características do próprio instrumento de avaliação (Major & Seabra-Santos, 2014; Merrell, 2000a, 2000b, 2002, 2008).

Resultados

Com base nos descritores selecionados por fator e por polo, a pesquisadora, juntamente com sua orientadora, baseadas na revisão de outras escalas de avaliação de

personalidade, assim como na revisão da literatura e na identificação de descritores nos relatos dos pais /cuidadores, desenvolveram descritores que, posteriormente, em futuros estudos, deverão passar por nova análise de conteúdo e adequação, caso necessário.

A escala inicia-se pelo seguinte enunciado: “A seguir, são apresentadas uma série de frases que descrevem comportamentos de crianças e adolescentes. Gostaríamos que você lesse cada uma e julgasse o quanto você considera que a frase descreve o(a) nome da criança ou adolescente, marcando a alternativa que melhor possa representá-lo. Você pode escolher entre as opções: muito, na maior parte das vezes, poucas vezes e nunca”.

Um exemplo de como os itens foram redigidos encontra-se na Figura a seguir, a qual expõe exemplos de frases para cada um dos cinco fatores, assim como de seus polos negativo e positivo.

Fator	Polo	Item	O(a)...(nome da criança ou adolescente)...
Abertura a novas experiências	Positivo	Criativo	propõe formas criativas para solucionar problemas?
	Negativo	Convencional	prefere situações convencionais do que as imprevistas ?
Extroversão	Positivo	Comunicativo	demonstra ser comunicativo?
	Negativo	Fechado	tende a ser fechado, se expressar pouco?
Amabilidade	Positivo	Afetivo	é uma pessoa afetiva na maior parte do tempo?
	Negativo	Insensível	demonstra pouco sentimento frente a situações, sendo insensível ?
Conscienciosidade	Positivo	Ambicioso	é ambicioso, traça altos objetivos para alcançar?
	Negativo	Indisciplinado	é indisciplinado, tem dificuldade em seguir regras?
Neuroticismo	Positivo	Aborrecido	tende a sentir-se aborrecido e chateado com frequência ?
	Negativo	Calmo	mantém-se calmo diante de problemas?

Figura 3. Exemplos de itens da escala por fator e por polo

A fim de evitar que o conteúdo dos descritores ficasse repetitivo, as autoras optaram por inserir, em uma linha do cabeçalho, a seguinte frase: “Seu filho....”. Desse modo, os itens apresentam somente o conteúdo a ser avaliado pelo respondente. Na proposta da primeira versão da escala, os itens serão relacionados linha a linha, seguidos de colunas que representam as alternativas. O respondente deverá marcar com um X aquela opção que mais demonstra a intensidade com que aquele comportamento

descreve a referida criança ou adolescente. Um exemplo do formato final da escala é apresentado a seguir.

Tabela 10

Exemplo do formato final da escala

O(a)...(nome da criança ou adolescente)...	Muito característico dele (dela)	Na maior parte das vezes	Poucas vezes	Nunca
mantém-se calmo diante de problemas?				
prefere situações convencionais do que as imprevistas ?				
é ambicioso, traça altos objetivos para alcançar?				
demonstra pouco sentimento frente a situações, sendo insensível ?				

Importante destacar que, no momento de elaboração da primeira versão da escala, assim como da redação dos itens, as pesquisadoras optaram por criar um instrumento voltado a pais e responsáveis. A avaliação das competências socioemocionais das crianças e adolescentes é realizada por eles.

Discussão

Considerando-se a existência de um instrumento de avaliação das características socioemocionais de crianças e adolescentes brasileiros, em fase bastante avançada de desenvolvimento (Santos & Primi, 2014), a proposta aqui apresentada objetiva que a escala criada possa ser utilizada de forma complementar à esse outro instrumental, por meio da inserção de um julgamento externo. A diferença entre eles baseia-se no fato de que, o primeiro constitui-se em uma escala a ser respondida pelo próprio avaliando, criança ou adolescente, constituindo-se em um meio de autoavaliação. Já a escala aqui

proposta foi desenvolvida para ser respondida por pais e cuidadores, de modo a complementar a avaliação desses aspectos.

Dada a importância reconhecida, cada vez mais, pelas pesquisas na área da avaliação psicológica, acerca da necessidade de utilização de diferentes fontes de captação de informação sobre a criança durante o processo de avaliação, a incorporação de informação facultada por pais e cuidadores vem ampliar os dados disponíveis ao profissional. Perante a inviabilidade na utilização exclusiva de medidas de autorrelato, dadas as limitações e possíveis problemas decorrentes desse tipo de julgamento, tais como a subjetividade, desconhecimento das próprias características, visão distorcida acerca de determinados aspectos pessoais, dentre outros, a inserção de um olhar externo tem, como objetivo, complementar o rol de informações a serem acessadas durante o processo avaliativo. Tratando-se de crianças e adolescentes, mais comumente se tem feito uso de escalas a serem respondidas por pais ou professores, consideradas um meio preciso e eficiente de sumarizar as observações e comportamentos que esses apresentam (Elliot & Argulewicz, 1983). De acordo com os autores, a informação obtida por meio dessa ferramenta apresenta, como vantagens, seu baixo custo e redução de tempo que normalmente é requerido durante um processo completo de avaliação.

Entretanto, Nakano e Siqueira (2012) salientam que as escalas externas não devem ser consideradas substitutas dos demais procedimentos de avaliação, tendo sido criadas com a intenção de completar as informações oferecidas por outras técnicas e instrumentos, constituindo-se em uma ferramenta auxiliar. Tal ressalva é considerada na proposta apresentada visto que a escala em desenvolvimento não almeja ser um instrumento autossuficiente para a avaliação das competências socioemocionais. As autoras planejaram seu uso com um propósito de ser utilizada como *screening* complementar a outros instrumentos.

A opção pelo formato selecionado, escala, ampara-se na constatação da literatura na área de avaliação psicológica, de que tal instrumento constitui-se em um método objetivo, uma vez que permitem comparar as respostas entre sujeitos e a utilização de normas para o estabelecimento de comparações (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1994; Major & Seabra-Santos, 2013). Busca atender também à necessidade de instrumentais desenvolvidos e adequados para uso específico na população brasileira (Merrell, 2008; Primi, Muniz & Nunes, 2009; Primi & Nunes, 2011), no caso aqui, a construção de uma escala brasileira para a avaliação das competências socioemocionais.

A literatura científica tem apontado que o processo de desenvolvimento de um teste psicológico envolve cinco estágios básicos: (1) definição do construto a ser avaliado; (2) construção do teste propriamente dita, a qual é implica em escrever os itens, formatá-los, estabelecer regras de pontuação e, de outro modo projetar e construir o teste; (3) administração em uma amostra representativa de testando sob condições as quais a versão final pretende atender; (4) etapa de experimentação, a qual incide na análise dos itens, proposição de possíveis adequações; (5) revisão do teste o qual se refere à ação realizada para modificar o conteúdo ou formato de um teste com a finalidade de melhorar sua eficácia como instrumento de mensuração (Cohen, Swerdlik & Sturman, 2014). Se tomarmos tais estágios, poderemos verificar que a processo de construção relatado envolveu os dois primeiros. Ainda que um estudo de busca por evidências de validade de construto tenha sido conduzido, o mesmo pode ser considerado apenas o primeiro deles, visto que outros vários ainda mostram-se necessários.

Tomando-se o primeiro estágio, de definição do construto, Adánez, (1999) e Sisto e Oliveira (2007) ressaltaram que o embasamento teórico do teste a ser construído deve ser feito nas teorias mais relevantes sobre a temática, fazendo com que a confiabilidade do instrumento seja mais aceitável no meio científico. Sobre essa

questão, a literatura científica internacional tem apontado, o agrupamento dos traços e habilidades denominados competências socioemocionais dentro do *Big Five* (Baurain & Nader-Grosbois, 2011; Bzuneck, 2004; Digman, 1990; Kyllonen, Walters & Kaufman, 2011; Lee & Shute, 2009; McCrae & Costa, 1992; McCrae *et al.* 1998; Santos & Primi, 2014), o qual foi adotado como modelo para o instrumental proposto. A escolha justifica-se diante do fato de que, dentre as teorias de personalidade essa tem, se mostrado, sem dúvida, o mais difundido e mais consensualmente aceito na literatura (Digman, 2002; Goldberg, 1981; Nunes, Hutz & Giacconi, 2009), dada sua adequação aos mais diferentes usos em termos de amostras, culturas e diferentes fontes de informação (Prinz *et al.* 2009), de modo a apontar a adequação teórica do instrumento ao modelo mais aceito na temática.

Em relação ao segundo estágio, o processo de construção do teste propriamente dito (que envolve atividades como escrever os itens, formatá-los, estabelecer regras de pontuação e, de outro modo projetar e construir o teste), buscou atender à recomendação da literatura no que diz respeito à redação dos itens (McCrae, 2006). Segundo esse autor sugere, os itens devem ser redigidos de forma a evitar que o sujeito caia na desejabilidade social, ou seja, consiga discriminar a resposta que seria considerada “mais adequada”. Nesse caso específico, entenda o que seria mais adequado responder quando se pergunta sobre os comportamentos da criança ou adolescente, ou seja, “aquilo que, socialmente, é esperado da(o) (nome da criança ou adolescente) ser”, diferentemente “daquilo que a criança ou adolescente realmente é”. Nesse sentido, os cuidados tomados pelas pesquisadoras durante o processo de levantamento dos descritores junto a pais e cuidadores envolveram a elaboração de três diferentes questões (uma voltada às características da crianças ou adolescente, outra às características negativas que poderiam ser apresentadas pelos mesmos com dificuldades emocionais e de rendimento escolar e, por fim, uma voltada à identificação de

características positivas), ao assumir a hipótese de que, ao responder à primeira questão, os participantes poderiam apresentar tendência à distorção ou a valorizar somente aspectos positivos. Desse modo acreditaram oferecer mais liberdade ao participante de poder pensar em um leque maior de habilidades e características do que aquele que representa a criança ou adolescente.

Posteriormente, a elaboração dos itens baseados nesses descritores foi feita de modo a explicitar, da forma mais clara possível, o significado daquilo que se estava tentando avaliar. Para isso a redação dos itens envolveu dois procedimentos complementares. Um primeiro referente ao destaque, na frase, do adjetivo / descritor que estava sendo foco da pergunta, por meio da sua inserção em negrito no texto e, também, pela tentativa de se explicar, de modo sucinto, uma breve explicação acerca da maneira em que o conceito deveria ser entendido. Por exemplo, o item “é **destemido**, não tem medo de enfrentar as situações do dia-a-dia?” foi apresentado dessa forma para o respondente, de modo a reforçar que o adjetivo destemido estava em foco na questão, inserindo-se também o contexto em que o mesmo deveria ser julgado (situações do dia a dia). Do mesmo modo, descritores referentes a características positivas (desejáveis) e negativas (indesejáveis) foram incluídos igualmente na escala e em cada fator, a fim de que todo o leque de características de personalidade pudesse ser investigado.

A decisão pelo formato da escala também foi tomada. Se considerarmos que os itens a serem respondidos referem-se a adjetivos contextualizados e traduzidos em comportamentos, a opção por um modelo de resposta tipo Likert com quatro níveis visou fornecer, aos respondentes, diferentes graus de intensidade para traduzir sua resposta (Moreira, 2004). Nesse modelo, presume-se que quanto mais alto ou mais baixo o escore, mais ou menos da característica o avaliado presumivelmente possui (Cohen, Swerdlik & Sturman, 2014). Nesse sentido, Adánez (1999) recomenda um menor número de opções de respostas por enunciado, visando-se maior confiabilidade

na resposta do sujeito. Considerando-se que o número de alternativas nas escalas Likert costuma variar entre 3 e 7, a escolha por 4 alternativas buscou atender à necessidade de que a resposta pudesse traduzir diferentes graus de concordância / intensidade da característica nela descrita, mas que também não se tornasse tão ampla de modo a confundir o respondente. A utilização de um número par de alternativas também foi pensado com o objetivo de evitar que os respondentes optassem pela coluna intermediária, de modo a não se posicionar ou indicar respostas possivelmente mais “neutras”. Com quatro alternativas (muito, às vezes, pouco, nada), o respondente acaba tendo que escolher uma resposta que se incline para um dos lados (presença ou ausência), selecionando seu grau (muito ou pouco).

Estudos pilotos, com amostra reduzida de pais e cuidadores serão conduzidos futuramente com o objetivo de verificar a adequação dos itens e sua compreensibilidade pela população alvo, visando-se o conhecimento acerca da necessidade ou não de ajustes na ferramenta e também uma estimativa de tempo necessário para sua realização. Do mesmo modo, buscar-se-á obter informações acerca da adequação do formato de resposta adotado (alternativas da escala Likert), antes que o mesmo possa ser aplicado em estudos maiores e que envolvam a busca por evidências de validade e precisão. Nesse sentido, uma revisão das alternativas de resposta, buscando-se sua adequação à intensidade em que o conteúdo corresponde ao comportamento habitual do avaliado e não em termos de frequência em que se manifesta também deverá ser feita.

Do mesmo modo, verifica-se a necessidade de que o fator Neuroticismo seja revisto em dois aspectos. O primeiro, envolvendo a revisão de seus adjetivos descritores, visto que, a partir da seleção realizada, uma ênfase no aspecto relacionado à características que envolvem quietude emocional foi notada, ficando ausente outros aspectos positivos relacionados ao fator, tais como segurança e independência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral a elaboração de um instrumento para identificação de competências socioemocionais em crianças e adolescentes e busca por suas evidências de validade de construto. De modo geral, os resultados dos três estudos específicos propostos mostraram-se positivos e em congruência com o esperado.

No que se diz aos objetivos específicos, o Estudo 1, cuja proposta era identificar, na descrição de pais/cuidadores, as principais características de personalidade e competências socioemocionais que descrevem crianças e adolescentes, permitiu o desenvolvimento de uma lista de adjetivos. Posteriormente, visando atender ao objetivo do Estudo 2, de verificação das evidências de validade baseada no conteúdo para o referido instrumento, os resultados apontaram para evidências positivas, indicando que o mesmo possui conteúdo adequado às características socioemocionais. A partir dessa análise uma seleção de 50 descritores, sendo dez para cada um dos pólos do *Big Five*, foi possível, tomando-se o cuidado de escolher cinco que representariam os aspectos positivos do fator e outros cinco que representariam os aspectos negativos. Por fim, o Estudo 3, teve como objetivo a elaboração dos itens para a primeira versão da escala, assim como a seleção do seu formato e opção por um modelo de resposta.

Após a condução desses estudos, pode-se afirmar, de modo geral, que o objetivo de construção da escala foi atingido, devendo-se ressaltar, no entanto, que o instrumento ainda encontra-se em fase exploratória, devendo, portanto, passar por importantes investigações, as quais poderão sugerir a necessidade de reformulações e adequações, ao longo de um processo amplo, a fim de que o mesmo possa ser aprovado e disponibilizado para uso profissional.

Tendo-se em vista que, ao longo do processo de elaboração do instrumento, somente aspectos relacionados ao modelo do *Big Five* foram contemplados nos adjetivos e nos itens construídos, um questionamento possível refere-se à: o construto avaliado pela escala seria a personalidade ou as competências socioemocionais?. Pode-se responder que, nesse primeiro momento, aparentemente, somente a personalidade encontra-se englobada na proposta. No entanto, estudos futuros serão conduzidos com o objetivo de ampliar a escala, de modo que a mesma passe a contemplar outros aspectos e componentes das competências socioemocionais, tais como locus de controle, auto-eficácia, motivação, autoconceito, atitudes, valores, liderança, capacidade de trabalhar em grupo, hábitos de trabalho, disciplina, dentre outros ressaltados na literatura (Heckamn & Rubinstein, 2001; Lee & Shute, 2009; Lipnevich & Roberts, 2012; Milici et al., 2013; Thompson, 1990).

Considerando-se que o processo de construção de testes psicológicos percorre diversas etapas, as quais envolvem a definição do construto, fundamentação teórica e a investigação de suas propriedades psicométricas através de procedimentos empíricos (Lúcio, Moura, Nascimento & Pinheiro, 2012), reconhece-se que apenas um primeiro passo foi dado, notadamente aqueles voltados aos aspectos teóricos (definição do construto, da fundamentação teórica e construção de itens). Um único estudo empírico, de busca por evidências de validade de construto foi conduzido, cujos resultados, favoráveis, motivam as pesquisadoras à continuação das pesquisas com o instrumental. Dentre os estudos ainda necessários, aqueles que visam a busca de outras fontes de evidências de validade e precisão, assim como sua normatização, podem ser citados, cujos objetivos voltar-se-ão à busca por suas qualidades psicométricas.

Outros estudos também devem ser conduzidos considerando-se não só os cinco grandes fatores, mas as diversas facetas e aspectos contemplados em cada um. Para isso, a revisão de outros modelos teóricos, assim como a condução de uma análise fatorial no

instrumento em estudo, poderá fornecer mais dados acerca de quais características ainda precisam ser inseridas no instrumento final. De maneira semelhante, vê-se a necessidade de que a denominação “Neuroticismo” seja substituída, no instrumento a ser testado junto à população alvo, pelo seu oposto “Estabilidade Emocional” ou “Regulação emocional”. Tal medida tem como objetivo facilitar a compreensão de seu significado pela população que fará uso do instrumento, assim como apontar para uma característica de natureza positiva, do mesmo modo como é feito nos outros quatro fatores.

Como limitações do estudo pode citar o tamanho da amostra do Estudo 1, visto que o número inicialmente almejado de 100 pais e cuidadores não foi alcançado. Nesse sentido hipotetiza-se que um número maior de respondentes poderia ter ampliado o número de descritores socioemocionais, de maneira que a dificuldade na seleção daqueles que iriam compor o polo negativo do neuroticismo poderia ter sido menor. Ainda que a busca no dicionário tenha conseguido sanar essa lacuna, confirmada pela concordância dos juízes, era desejável que todos os descritores tivessem sido selecionados a partir da descrição dos participantes.

Acredita-se, no entanto, que o presente estudo, apesar de constituir-se somente pelas fases iniciais da construção de instrumentos, pode trazer uma contribuição relevante para a área de avaliação psicológica, bem como para a temática das competências socioemocionais, considerando a carência de instrumentos psicológicos voltados a esse construto, assim como a ênfase que se tem feito notar, historicamente na área da avaliação psicológica, na investigação dos aspectos cognitivos. Diante do reconhecimento, mais atual, das competências socioemocionais como elementos necessários ao sucesso acadêmico, profissional e pessoal e sua valorização nas mais diferentes áreas do conhecimento, notadamente na economia e sociologia, esforços na Psicologia se fazem necessários.

REFERÊNCIAS

- Abed, A.L.Z. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. Retirado de http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/08/habilidades-socioemocionais_CNE.pdf. Acesso em 15/02/2015.
- Adánez, G. P. (1999). Procedimientos de construccion y analisis de tests psicometricos. Em S. M. Wechsler & R. S. L. Guzzo (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Perspectiva Internacional* (pp. 57-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Alexandre, N.M.C., & Coluci, M.Z.O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência e Saúde Coletiva*, *16*(7), 3061-3068.
- Alzina, R.B., & Escoda N.P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, *10*, 61-82.
- Alves, G. A. S., Souza, M. S., & Baptista, M. N. (2011). Validade e precisão de testes psicológicos. Em R. A. M. Ambiel, I. S. A. Rabelo, S. V. Pancanaro, G. A. S. Alves, & I. F. A. S. Leme (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia* (pp. 109-128). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2011). Validation of a method of assessing socioemotional regulation in preschoolers. *Reue Européenne de Psychologie Appliquée*, *61*, 185-194.
- Becker, G. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press.
- Bornstein M.H., & Putnick D.L. (2012). Cognitive and socioemotional caregiving in developing countries. *Child Development*, *83*(1), 46-61.

- Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (2011). Uso de instrumentos psicológicos de avaliação do comportamento agressivo infantil: Análise da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica, 10*(2), 193-203.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bueno, J. M. H., Oliveira, S. M. S. S. & Oliveira, J. C. S. (2001). Um estudo correlacional entre habilidades sociais e traços de personalidade com universitários. *PsicoUSF, 6*, 31-38.
- Bzuneck, J.A. (2004). A motivação do aluno, Aspectos introdutórios. Em E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Eds.), *Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (3ª Ed., pp.09-26). Petrópolis, RJ. Vozes.
- Carvalho, R.G. & Novo, R.F. (2014). Personalidade e Comportamentos Problema: Um estudo comparativo com adolescentes em contexto escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 27*(1), 64-70.
- Cia, F., Pamplin, R.C.O., & Williams, L.C.A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo, 13*(2), 351-360.
- Cohen, R. J; Swerdlik M. E., & Sturman E. D. (2014). Desenvolvimento de Testes. Em R. J. Cohen, M. E. Swerdlik & E. D. Sturman (Orgs.), *Testagem e Avaliação Psicológica - Introdução a Teste e Medidas* (8ª Ed., pp. 242-284). Porto Alegre: Artmed.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology, 41*, 417-440.
- Digman, J. M. (2002). Historical antecedents of the Five-Factor Model. Em P.T. Costa & T.A. Widiger (Eds.), *Personality disorders and the Five-Factor Model of Personality* (pp. 17-22). Washington, DC: American Psychological Association.

- Falch, T., Nyhus, O.H., & Strom, B. (2012). *Performance of young adults: the importance of cognitive and non-cognitive skills*. Disponível em <http://www.svt.ntnu.no/iso/Marianne.Haraldsvik/Papers/Nyhus.pdf>. Acesso em 10/08/2015.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A., & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes: Child Behaviour Checklist de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, 12, 55-78.
- Flores-Mendoza, C. (2008). *Inventário de Personalidade NEO Revisado - NEO PI-R*—Manual. São Paulo: Vetor.
- Goldberg, L.R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. Em L. Wheeler (Eds.), *Review of personality and Social Psychology* (pp. 141-165). Beverly Hills, CA: Sage.
- Goldeberg, I., Matheson, K. & Manteler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86, 33-45.
- Gokiert, R.J., Georgis, R., Tremblay, M., Krishnan, V., Vandenberghe, C. & Lee, C. (2014). Evaluating the Adequacy of Social-Emotional Measures in Early Childhood. *Journal of Psychoeducational Assessment* 9.
- Gomes, C.M.A. (2012). A estrutura do inventário de características da personalidade. *Estudos de Psicologia-Campinas*, 29(2), 209-220.
- Gondim, S.M.G., Morais, F.A. & Brantes, C.A.A. (2014). Competências socioemocionais no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(4),394-406.

- Guerra, N. & Bradshaw, C. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17.
- Heckman, J.J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 91, 145-149.
- Heckman, J.J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.
- Heckman, J.; Moon, S.; Savelyev, P.; y Yavitz, A. (2010). The rate of return to the High Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94, 114-128.
- Heineck, G., & Anger, S. (2008). *The returns to cognitive abilities and personality traits in Germany. German Socio-economic Panel Study*. Disponível em https://www.diw.de/documents/publikationen/73/88528/diw_sp0124.pdf. Acesso em 20/09/2015.
- Hendrik Thiel, H. & Thomsen, S.L. (2011). Noncognitive Skills in Economics: Models, Measurement, and Empirical Evidence. Disponível em <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp09076.pdf>. Acesso em 20/09/2015.
- Hutz, C.S., Nunes, C.H., Silveira, A.D., Serra, J., Anton, M., & Wieczorek, L.S. (1998). The development of the big five markers for personality assessment in Brazil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 395-411.
- Hutz, C.S. & Nunes, C.H.S.S. (2001). *Escala Fatorial de Neuroticismo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2002). Can a valid diagnosis of disruptive behavior disorder be made in preschool children?. *The American Journal of Psychiatry*, 159(3), 351- 358.

- Klein, R., Spady, R., & Weiss, A. (1991). Factors Affecting the Output and Quit Propensities of Production Workers. *Review of Economic Studies*, 58(2), 929-54.
- Krauz, T., Heckman, J.J., Diris, R., Weel, B., & Borghans, L. (sem data). Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. OECD. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/cei/Fostering-and-Measuring-Skills-Improving-Cognitive-and-Non-Cognitive-Skills-to-Promote-Lifetime-Success.pdf>. Acesso em 20/09/2015.
- Kruger, N., Formichella, M.M., & Lekuona, A. (2015). Beyond cognitive-skills: The attitude towards school and its determinants in Spain with PISA 2009. *Revista de Educación*, 367, 10-35.
- Kyllonen, P.C., Walters, A.M., & Kaufman, J.C. (2011). The Role of Noncognitive Constructs and Other Background Variables in Graduate Education. *ETS GRE Board Research Report*, 3(1), 1-133.
- Lamounier, R., & Villemor-Amaral, A.E. (2006). Evidencias de validez para el Rorschach en el contexto de la psicología de transito. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(2), 167-176.
- Lee, J., & Shute, V.J. (2009). The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12. *ETS RR*, 9(34), 1-51.
- Lee, J., Redman, M., Goodman, M., & Bauer, M. (2007). *Enhance: Noncognitive assessments for k-12*. Paper presented at the 2007 Annual Conference of National Council of Measurement in Education, Chicago, IL.
- Lecannelier, F., Silva, J.R., Hoffmann, M. Melo, R. & Morales, R. (2014). Effects of an intervention to promote socioemotional development in terms of attachment security: a study in early institutionalization in Chile. *Infant Mental Health Journal*, 35(2), 151-9.

- Lopes, P.N., Salovey, P., Côté, S. & Beers, M. (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction.. *BRIEF REPORTS* 5(1), 113–118.
- Lipnevich, A.A., & Roberts, R.D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Journal of Psychology and Education*, 22(2), 173-177.
- Lindqvist, E., & Vestman, R. (2011). The labor market returns to cognitive and noncognitive ability: Evidence from the Swedish enlistment. *American Economic Journal Applied Economics*, 3(1), 101–128.
- Lúcio, P. S., Moura, R. J., Nascimento, E., & Pinheiro, M. V. (2012). Construção de uma tarefa de leitura em voz alta de palavras: Análise Psicométrica dos Itens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 662-670.
- MacCann, C., Duckworth, A., & Roberts, R.D. (2009). Identifying the major facets of conscientiousness in high school students and their relationships with valued educational outcomes. *Learning and Individual Differences*, 19, 451–458.
- Major, S., & Seabra-Santos M. J. (2013). Uso de inventários comportamentais para avaliação socioemocional em idade pré-escolar. *Avaliação Psicológica*. 12(1), 101-107.
- Major, S., & Seabra-Santos M. J. (2014). Pais e/ou Professores? Acordo entre informadores na Avaliação Socioemocional de Pré-Escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(4), 373-383.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T., Jr. (1987). Validation of the five-factor model across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T., Jr. (1992). Discriminant validity of NEO-PI-R facet scales. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 229-237.

- McCrae R. R., Costa, P. T. Jr, Del Pilar, G. H., Jean-Pierre, H., & Parker, W. D. (1998). Cross-Cultural Assessment of the Five-Factor Model: The Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 171-188.
- McCrae R. R., (2006). O que é personalidade. Em C. E. Flores-Mendoza & R. Colom (Orgs.), *Introdução à Psicologia das diferenças individuais*. (pp.300-322). Porto Alegre. Artmed.
- Mervielde, I., Deary, J., De Fruyt F., & Ostendorf F. (1999). *Construction of the Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC)*. Trabalho apresentado no Proceedings of the Eight European Conference on Personality Psychology. Tilburg, Tilburg University Press.
- Mervielde, I. & De Fruyt F. (2002). Assessing children's traits with the Hierarchical Personality Inventory for Children. Em B. de Raad & M. Perugini (Eds), *Big Five Assessment* (pp.129-146). Perugini. Hogrefe & Huber Publishers.
- Milici, N., Alcalay, L., Berger, C., & Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional em Estudantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 645-666.
- Miura, C.T.P., Gallani, M.C.B.J., Domingues, G.B.L., Rodrigues, R.C.M., & Stoller, J.K. (2010). Adaptação cultural e análise da confiabilidade do instrumento Modified Dyspnea Index para a cultura brasileira. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(5), 1-11.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Nakano, T. C. (2014). Personalidade: estudo comparativo entre dois instrumentos de avaliação. *Estudos de Psicologia*. 31 (3), 347-357.

- Nakano, T. C. & Siqueira, L. G. G. (2012). Validade de conteúdo da Gifted Rating Scale (versão escolar) para a população brasileira. *Avaliação Psicológica*, 11 (1), 123-140.
- Nunes, C.H.S.S., & Hutz, C.S. (2007a). *Escala Fatorial de Extroversão – Manual técnico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nunes, C.H.S.S., & Hutz, C.S. (2007b). *Escala Fatorial de Socialização – Manual técnico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nunes, C.H.S.S., Hutz, C.S., & Giacomoni, C.H. (2009). Associação entre bem estar subjetivo e personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 99-108.
- Nunes, C.H.S.S., Hutz, C.S., & Nunes, M.F.O. (2010). *Bateria Fatorial de Personalidade (BFP): Manual técnico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nunes, C.H.S.S., & Primi, R. (2010). Aspectos técnicos e conceituais da ficha de avaliação dos testes psicológicos. Em *Conselho Federal de Psicologia. Avaliação 109 psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão* (pp. 101-127). Brasília: CFP.
- Nunes, C.H.S.S., & Hutz, C.S. O modelo dos cinco grandes fatores de personalidade. *Temas em avaliação psicológica*. Em R. Primi (Org). 2ªed. São Paulo. Casa do Psicólogo. Porto Alegre; IBAP – Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, 2011.
- Noronha, A.P.P. (2002). Os problemas mais graves e mais frequentes no uso de testes psicológicos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 135-142.
- Osti, A., & Brenelli, R.P. (2013). Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 18(3), 417-426.

- Paiva, M.L.M.F., & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo Maringá*, 15(2), 381-389.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação Psicológica: Fundamentos e práticas* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Partnership for 21st Century Skills (2007). Beyond the three Rs: Voter attitudes toward 21st century skills. Retirado de <http://www.p21.org/tools-and-resources/publications>. Acesso em 17/12/2014.
- Partnership for 21st Century Skills (2008). Brief: Policy recommendations on preparing Americans for the global skills race. Retirado de <http://www.p21.org/tools-and-resources/publications>. Acesso em 17/12/2014.
- Perroca, M.G., & Gaidzinski, R.R. (2003). Avaliando a confiabilidade interavaliadores de um instrumento para classificação de pacientes - coeficiente Kappa. *Revista Escola de Enfermagem USP*, 37(1), 72-80.
- Primi, R., Muniz, M., & Nunes, C. H. S. S. (2009). Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. Em C. S. Hutz (Org.), *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica* (pp. 243-265). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Prinzle, P., Dekovic, M., Reijntjes, A.H.A., Stams, G.J.J.M., & Belsky, J. (2009). The Relations Between Parents' Big Five Personality Factors and Parenting: A Meta-Analytic Review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(2), 351-362.
- Rebollo, I. & Harris, J.R. (2006). Genes, ambiente e personalidade. Em C. E. Flores-Mendoza & R. Colom (Orgs.), *Introdução à Psicologia das diferenças individuais*. (pp.300-322). Porto Alegre. Artmed.

- Rooke, M.I., & Silva-Pereira N.L. (2012). Resiliência Familiar e Desenvolvimento Humano: Análise da Produção Científica. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 179-186.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135.
- Sabol, T.J., & Robert C.P. (2012). Patterns of School Readiness Forecast Achievement and Socioemotional Development at the End of Elementary School. *Child Development*, 83(1), 282-299.
- Skinner, E., & Pitzer, J.R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. Em S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.21-44). Springer Science+Business Media.
- Slocurnb, E. M., & Cole, F. L. (1991, november). A Practical Approach to Content Validity. *Applied Nursing Research*, 4(4), 192-200. Retirado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0897189705800977>. Acesso em 10/08/2015.
- Santos, M.V; Nakano, T. C; Silva, T. F &.Spadari, G.F. (no prelo). Competências Socioemocionais: Análise de Produção Científica em Banco de Dados internacional. *Psico-USF*.
- Santos, D. & Primi R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. *Educação para o Século XXI*. Retirado de <http://educacaoec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/RioReportAv13.pdf>. em 15/11/2014.
- Silva, D., Novo, R., Prazeres, N., & Pires, R. (2006). Inventário Multifásico da Personalidade – Adolescente: Versão Experimental Portuguesa. Lisboa, Portugal: Centro de Investigação em Psicologia, Universidade de Lisboa.

- Silva, I.B., & Nakano, T.C. (2011). Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 51-62.
- Simões, F. & Alarcão, M. (2013). Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas em Crianças e Adolescentes: Adaptação e Validação da ESNPBR. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 261-269.
- Sisto, F.F. ,& Oliveira, A.F. (2007). Traços de personalidade e agressividade: Um estudo de evidência de validade. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8(1), 89-99.
- Stan, M.M. (2012). Socio-emotional predictors of school success at the beginning of school years. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 806-810.
- Teti, D.M. (2001). Early Childhood: Socioemotional Risks. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 3929-3932. doi 10.1016/b0-08-043076-7/01716-2.
- Thompson, R. A. (1990). *Emotion and self-regulation. Socioemotional development*. Nebraska Symposium on Motivation, 36. 367- 467.

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA INSTITUIÇÃO

Prezado (a) Diretor (a) ou Coordenador (a) responsável pela instituição

Vimos solicitar autorização para realizar coleta de dados para pesquisa intitulada, CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE INDICADORES DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES, na instituição sob sua responsabilidade.

Estou realizando uma pesquisa que constitui parte da minha dissertação de mestrado, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Tatiana de Cássia Nakano. Essa pesquisa tem como objetivo a elaboração e busca de evidências de validade de um instrumento para identificação de competências socioemocionais em crianças e adolescentes.

A pesquisa será composta por uma etapa. Na qual, serão convidados para participar 100 pais/cuidadores, os quais responderão a uma pergunta na qual devem descrever seu filho.

Todos os participantes receberão uma Cartilha Informativa juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, explicando a relevância da pesquisa, o objetivo, o sigilo, da gravação e armazenamento das informações de acordo com os termos da lei, os benefícios e riscos. Nessa cartilha também constará os dados de contato da pesquisadora. Somente participarão aqueles que assinarem o TCLE (no caso dos pais/responsáveis).

Saliento que os riscos previstos na execução das atividades são mínimos e podem estar relacionados à fadiga na execução da atividade ou ainda relacionado à dificuldade de execução de algum item específico. Nesse sentido reforça-se que a participação dos pais/cuidadores, é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Poderá ainda ser interrompida e retomada posteriormente, caso haja interesse do participante.

Após a autorização da diretora responsável pela instituição, os pais/cuidadores serão convidados para participar do estudo, sendo previamente combinado com esses o melhor dia e horário para a aplicação da pesquisa, de forma não atrapalhar as atividades regulares.

A pesquisadora se compromete a preservar a identificação da instituição, assim como a identidade dos participantes, garantindo o sigilo das informações obtidas em qualquer comunicação pública dos resultados, os quais serão elaborados de forma geral. Os dados coletados estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos. Coloca-se ainda á disposição para esclarecer quaisquer dúvidas sobre o estudo antes, durante ou depois da sua realização. Os dados serão armazenados durante cinco anos e, posteriormente, destruídos.

Caso haja interesse da instituição, me disponho a realizar, ao final das avaliações uma palestra sobre competências socioemocionais, para pais e professores, bem como a apresentação dos resultados da pesquisa aos coordenadores. Entretanto, saliento que os resultados serão fornecidos de uma forma geral para a instituição, dado o objetivo da pesquisa.

Por fim, informo que este trabalho está sendo submetido para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da PUC-Campinas (cujas formas de

contato estão disponibilizadas abaixo) e que uma cópia deste Termo de Consentimento ficará com a diretoria geral da instituição

Agradeço a sua colaboração e me coloco a disposição,

Maristela Volpe dos Santos
Psicóloga e Mestranda
maristela.vs@puccampinas.edu.br

Prof. Dra. Tatiana de Cássia Nakano
Orientadora do projeto de pesquisa
tatiananakano@puccampinas.edu.br

Em caso de dúvidas de natureza ética o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas poderá ser consultado.

Rod. Dom Pedro I, km 136 – Parque das Universidades - Campinas / SP – CEP 13086-900 F: (19) 3343-6777 / e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8 às 17hs.

Após tendo sido esclarecido sobre os objetivos da pesquisa “CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE INDICADORES DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES”, autorizo a realização da mesma na instituição pela qual sou responsável.

Nome da escola: _____

Responsável: _____

Cargo: _____

Data: _____/_____/2015

Carimbo da escola:

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS

Prezado (a) senhor (a),

Estou realizando uma pesquisa que constitui parte da minha dissertação de mestrado, trata-se de projeto desenvolvida Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Profa Dra Tatiana de Cássia Nakano com o tema “CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE INDICADORES DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES”. Essa pesquisa tem como objetivo a elaboração e busca de evidências de validade de um instrumento para identificação de competências socioemocionais em crianças e adolescentes.

Serão convidados para participar 100 pais/cuidadores, os quais responderão a uma pergunta na qual devem descrever seu filho. Todos os participantes receberão uma Cartilha Informativa juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, explicando a relevância da pesquisa, o objetivo, o sigilo, da gravação e armazenamento das informações de acordo com os termos da lei, os benefícios e riscos. Nessa cartilha também constará os dados de contato da pesquisadora. Somente participarão aqueles que assinarem o TCLE.

Todos os dados que você fornecer serão tratados com a máxima confidencialidade pela pesquisadora. Em nenhum momento seu nome será divulgado. Todos os dados serão analisados em termos de grupos. Se você tiver interesse, poderá solicitar que seja marcado um horário para conversar sobre os resultados da pesquisa. Saiba que sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, não havendo nenhuma remuneração por ela. Se você aceitar participar, saiba que você é totalmente livre para abandoná-la a qualquer momento. Além disto, você poderá solicitar que se retire dela qualquer contribuição que você já tenha prestado.

Saliento que os riscos previstos na execução das atividades é mínimo e pode estar relacionado à fadiga na execução da atividade ou a recordações ou emoções pessoais que podem não ser agradáveis. Em caso de você se sentir desconfortável ou com qualquer mal estar psicológico devido à sua participação na pesquisa, você será atendido pela psicóloga responsável, que lhe prestará, sem custos, o atendimento psicológico necessário, mesmo depois de terminada a sua participação na pesquisa. Nesse sentido reforça-se que a participação é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

A pesquisadora se compromete a preservar a identificação da instituição, assim como a identidade dos participantes, garantindo o sigilo das informações obtidas em qualquer comunicação pública dos resultados, os quais serão elaborados de forma geral. Os dados coletados estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos. Coloca-se ainda à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas sobre o estudo antes, durante ou depois da sua realização. Entretanto, saliento que os resultados serão fornecidos de uma forma geral para a instituição, dado o objetivo da pesquisa.

Por fim, informo que este trabalho está sendo submetido para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da PUC-Campinas, o qual poderá ser consultado em caso de dúvidas de natureza ética (cujas formas de contato estão disponibilizadas abaixo) e que uma cópia deste Termo de Consentimento ficará com a diretoria geral da instituição.

Agradeço a sua colaboração e me coloco a disposição,

Maristela Volpe dos Santos
Psicóloga e Mestranda
maristela.vs@puccampinas.edu.br

Prof. Dra. Tatiana de Cássia Nakano
Orientadora do projeto de pesquisa
tatiananakano@puccampinas.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas
Rod. Dom Pedro I, km 136 – Parque das Universidades - Campinas / SP – CEP 13086-900 F: (19) 3343-6777 / e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br
Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8 às 17hs.

Eu, _____ abaixo assinado,
declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada e aceito participar da mesma, após ter
sido esclarecido sobre seus objetivos.

Local e data: _____

Assinatura: _____

ANEXO 3

CARTILHA INFORMATIVA

Por que é importante pesquisar?

Pesquisa científica consiste em um processo metódico de investigação, recorrendo a procedimentos científicos para encontrar respostas para um problema. Pesquisas são desenvolvidas sob critérios rígidos de comitês de ética os quais sempre visam garantir a saúde e integridade do sujeito.

É através de pesquisas que conseguimos chegar a novas soluções e inovações para nossa saúde e bem estar.

Objetivo dessa pesquisa é:

Essa pesquisa tem como objetivo a elaboração e busca de evidência de validade de um instrumento para identificação de competências socioemocionais em crianças e adolescentes.

Como se pretende chegar a esse instrumento?

Através do relato dos pais/cuidadores disparadores de uma pergunta única, visa encontrar características cujas descrições são mais fiéis ao como descrevem seus

filhos, as descrições livres se demonstram de forma ativa ao invés de passiva aos construtos no que tange a personalidade, fazendo com que características mais próximas da realidade e de interpretação menos subjetivas sejam usadas para a descrição, diferindo do que comumente é encontrado nos testes de personalidades, em que se percebe uma tendência ao uso de adjetivos prontos que podem de uma forma geral sugerir a categorização de um determinado traço.

O que são competências socioemocionais:

Há um crescente interesse entre os pesquisadores em entender o que faz de um sujeito ter mais habilidade que outros, no que se diz respeito hoje, aquelas competências “não cognitivas”, podemos entender como competências socioemocionais um conjunto de comportamentos e sentimentos individuais que atendem um padrão de funcionamento, fazendo com que os indivíduos se comportem de determinada maneira em diversos contextos, com o intuito de atingir metas e/ou administrar sentimentos, por exemplo, motivação, empatia, persistência. Pesquisas recentes apontam que indivíduos com competências socioemocionais

tendem ser mais bem sucedidos em suas vidas.

Com isso, esse estudo visa a identificação das competências e em estudos posteriores pretende-se desenvolver programas que visem o desenvolvimento de tais competências socioemocionais.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

O TCLE contempla os esclarecimentos sobre o estudo, a condição de participação voluntária do sujeito, bem como a possibilidade de recusa na participação ou mesmo a retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo ao mesmo. Indica os riscos e benefícios do desenvolvimento do estudo e também garante esclarecimentos pela pesquisadora, antes e durante o desenrolar da pesquisa. O termo também esclarece sobre o sigilo e privacidade das informações. Este instrumento foi elaborado de acordo com as normas do Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicada em dezembro de 2000, e das Diretrizes 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Será assinado em duas vias pelo participante, sendo que uma delas ficará com o mesmo e outra em poder da pesquisadora.

ANEXO 3 (Continuação)



Programa de Pós Graduação Stricto Sensu
em Psicologia (19) 3343.6891

Av. John Boyd Dunlop - s/nº
Jd. Ipaussurama - Campinas - SP
CEP: 13060-904

Responsável pela pesquisa:

Maristela Volpe dos Santos - Mestranda do
curso de Pós Graduação Stricto Sensu em
Psicologia

Tatiana Nakano – Orientadora da Pesquisa
de Pós Graduação Stricto Sensu em
Psicologia em Psicologia

Contatos:
(19) 98120.5146

maristela.vs@puccampinas.edu.br



**CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE
INDICADORES DE
COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS EM
CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

*Por que é importante pesquisar essa
temática?*

2015

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA JUÍZES

Prezado (a) senhor (a),

Estou realizando uma pesquisa que constitui parte da minha dissertação de mestrado, trata-se de projeto desenvolvida Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Profa Dra Tatiana de Cássia Nakano com o tema “CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE INDICADORES DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES”. Essa pesquisa tem como objetivo a elaboração e busca de evidencia de validade de um instrumento para identificação de competências socioemocionais em crianças e adolescentes.

Você está sendo convidado a participar de uma das etapas do estudo, o qual contempla a participação dos profissionais de psicologia com experiência em avaliação psicológica e a possibilidade de buscar evidências de validade de construto pelo teste dos juízes. Sua tarefa consiste em ler e analisar uma série de palavras, buscando identificar em qual categoria o item se enquadra, marcando com um X.

Este procedimento tem objetivo de auxiliar as pesquisadoras na compreensão de elementos que possam facilitar ou dificultar a avaliação de competências socioemocionais, por meio do fornecimento de informações sobre a adequação ou não dos itens propostos. Assim, as informações obtidas serão utilizadas durante o processo de construção da escala de maneira geral. A duração aproximada deste processo de análise é de uma hora, sendo o mesmo previamente agendado, respeitando-se o tempo livre do profissional.

Dessa forma, ressalta-se que os riscos psicológicos previstos são mínimos, dado o fato de que somente serão apresentadas questões relacionadas à sua prática cotidiana. No entanto, algum risco, mesmo que mínimo, pode existir em função de fadiga durante o tempo em que estiver realizando a análise, sendo que, nesse caso, a mesma poderá ser interrompida e retomada posteriormente, de forma a não prejudicar o participante. Da mesma forma, não existe nenhum tipo de ônus financeiro ou ressarcimento pela participação na pesquisa, sendo esta voluntária, podendo ser retirada a qualquer momento, mesmo que tenha dada autorização para a mesma.

Sua colaboração será de grande importância no sentido de auxiliar o desenvolvimento da área de avaliação das competências socioemocionais e crianças e adolescentes. As pesquisadoras comprometem-se a preservar o anonimato acerca da identificação dos participantes, garantindo o sigilo dos participantes e das informações obtidas em qualquer comunicação pública dos resultados, os quais serão elaborados de forma geral, de forma que os dados coletados estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos.

Agradecemos desde já a sua colaboração e nos colocamos a dispor para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários. Salienta-se que o presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, o qual poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas, assim como as pesquisadoras.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas
Rod. Dom Pedro I, km 136 – Parque das Universidades - Campinas / SP – CEP 13086-900 - F: (19) 3343-6777 / e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br. Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8 às 17hs.

Atenciosamente,

Maristela Volpe dos Santos
Psicóloga e Mestranda
Email: maristela.vs@puc-campinas.edu.br
Telefones: (19) 98120-5146

Prof. Dra. Tatiana de Cássia Nakano
Orientadora do projeto de pesquisa

Eu, _____ abaixo assinado,
declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada e aceito participar da mesma, após ter
sido esclarecido sobre seus objetivos.

Local e data: _____

Assinatura: _____

ANEXO 5

JUÍZES ANÁLISE PARA VALIDADE DE CONTEÚDO CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE INDICADORES DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

MARISTELA VOLPE DOS SANTOS & TATIANA DE CÁSSIA NAKANO

A seguir você encontrará uma série de expressões que pertencem a cinco grandes fatores da personalidade também conhecido com *Big Five*. O conceito mais adotado entre os pesquisadores é que personalidade se refere a um padrão de comportamentos e atitudes que são típicas de um determinado indivíduo, diferenciando um indivíduo do outro. Note que você encontrará uma definição de cada área, a qual poderá ser consultada para embasar seu julgamento.

Sua tarefa consiste em ler cada um dos descritores apresentados e avaliar em qual dos cinco fatores ele se encaixa e se indica uma alta ou baixa expressão dele. Para isso, você deve marcar um X na coluna correspondente à sua escolha.

Abertura a novas experiências	Está relacionada à comportamentos exploratórios e ao reconhecimento da importância de ter novas experiências	
	Alta	Baixa
	Tendem gostar de novas propostas, irreverente, flexível, gosta de quebrar a rotina.	Tendem a ser convencionais nas suas crenças, conservadoras, rígidas e menos responsivas emocionalmente.
Extroversão	Refere-se à quantidade e a intensidade das interações interpessoais preferidas, nível de atividade, necessidade de estimulação e capacidade de alegrar-se.	
	Alta	Baixa
	Tendem a serem sociáveis, falantes e otimistas apresentando preferência em trabalhos em grupo, tendência a serem dominantes assertivos e exercerem liderança.	Tendem ser reservadas, sóbrias, independentes e quietas, costumam falar pouco sobre si e tem dificuldade para desenvolver relações mais próximas.
Amabilidade	Dimensão interpessoal que indica quão empática, interessada e prestativa as pessoas tendem a ser com as demais. Também avalia o quão compatíveis ou o quão capazes elas se percebem no convívio social	
	Alta	Baixa
	Tendem agir de modo cooperativo, generoso, afável, prestativo, altruísta, empático com os demais	Tendem ser pessoas cínicas, não cooperativas e irritáveis hostis com os demais, apresentar uma postura manipuladora com foco em seu benefício próprio, assim como dificuldade de relacionamento.
Conscienciosidade	Representa o grau de organização, persistência, controle e motivação para alcançar objetivos.	
	Alta	Baixa
	Tendem a ser confiáveis, trabalhadoras, decididas, pontuais, ambiciosas, esforçadas e muito dedicadas.	Tendem não ter objetivos claro, pouca motivação para lidar com tarefas complexas, interesse difuso, geralmente descritas sendo como descompromissadas e pouco pontuais.
Neuroticismo	Representa a previsibilidade e consistência das reações emocionais	
	Alta	Baixa
	Tendem a vivenciar de modo mais intenso, sofrimento emocional, bem como apresentar altos níveis de ansiedade, depressão, hostilidade e baixa tolerância à frustração.	Tendem ser indivíduos calmos, relaxados, estáveis e menos agitados.

Lista de Descritores:

Itens	Fator									
	Abertura a novas experiências		Extroversão		Amabilidade		Conscienciosidade		Neuroticismo	
	Alta	Baixa	Alta	Baixa	Alta	Baixa	Alta	Baixa	Alta	Baixa

ANEXO 6

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Pesquisador: Maristela Volpe dos Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48873215.4.0000.5481

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.266.788

Apresentação do Projeto:

Pesquisa empírica em programa de mestrado em psicologia da PUC-Campinas, em que a pesquisadora visa a desenvolver protocolos de identificação de competências socioemocionais em crianças e adolescentes.

Objetivo da Pesquisa:

Construir uma escala de identificação das competências socioemocionais em crianças e adolescentes brasileiros, assim como a condução dos primeiros estudos que visem à investigação de suas qualidades psicométricas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa apresenta riscos mínimos previstos, os quais podem estar relacionados a questões emocionais que possam vir à tona quando os pais/cuidadores vierem a descreverem seu filho. Nesse sentido, a pesquisadora buscará atuar sempre de maneira a tentar minimizá-los, seja por meio da possível necessidade de um acolhimento, da tentativa de sanar qualquer eventual dúvida ou ainda no respeito à vontade de desistência na participação, caso essa possibilidade seja levantada pelo participante. Durante os procedimentos, os participantes podem sentir fadiga, sendo permitido que interrompam a atividade a qualquer momento, podendo retomá-la caso haja interesse (no

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:** comiteetica@puc-campinas.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.266.788

mesmo dia ou ocasião posterior) ou encerrando-a definitivamente.

Benefícios:

Há benefícios no sentido de exposição da relevância da pesquisa à comunidade da escola em que os pais dos alunos serão ouvidos, em que terão acesso a alguma informação sobre competências socioemocionais, bem como aos coordenadores da escola, que receberão informações sobre o resultado da pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pendências relatadas em parecer anterior foram acatadas e acertadas pela pesquisadora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em ordem. Pendências relatadas em parecer anterior foram acatadas e acertadas pela pesquisadora.

Recomendações:

N/A.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

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.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_563562.pdf	01/10/2015 15:31:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Dissertacao_OUTUBRO.pdf	01/10/2015 15:31:01	Maristela Volpe dos Santos	Aceito

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

Página 02 de 03



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.266.788

Investigador	Dissertacao_OUTUBRO.pdf	01/10/2015 15:31:01	Maristela Volpe dos Santos	Aceito
Outros	Respostaalistadependencias.pdf	01/10/2015 15:28:52	Maristela Volpe dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_D_OUTUBRO.pdf	01/10/2015 15:24:24	Maristela Volpe dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_C_OUTUBRO.pdf	01/10/2015 15:24:08	Maristela Volpe dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_B_OUTUBRO.pdf	01/10/2015 15:23:56	Maristela Volpe dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_A_OUTUBRO.pdf	01/10/2015 15:23:41	Maristela Volpe dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	folha_2015.pdf	01/10/2015 15:21:30	Maristela Volpe dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 07 de Outubro de 2015

Assinado 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

Página 03 de 03