

Mariana Ferreira do Nascimento



**HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM ADOLESCENTES:
DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE E PROCESSOS DE
RESPOSTA DO SENNA v.2.0**

Apoio:



CAMPINAS

2019

Mariana Ferreira do Nascimento

**HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM ADOLESCENTES:
DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE E PROCESSOS DE
RESPOSTA DO SENNA v.2.0**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Área de Concentração - Avaliação Psicológica, para obtenção do título de mestre.

ORIENTADOR: PROF. DR. RICARDO PRIMI

CAMPINAS

2019

157.93
N196h

Nascimento, Mariana Ferreira do.
Habilidades socioemocionais em adolescentes:
desenvolvimento da personalidade e processos de resposta do
SENNÁ v.2.0 / Mariana Ferreira do Nascimento. – Campinas,
2019.
116 p.

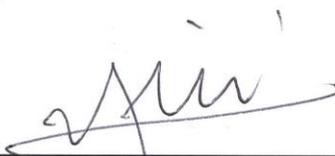
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São
Francisco.
Orientação de: Ricardo Primi.

1. Avaliação psicológica. 2. Medida da personalidade.
3. Psicometria. 4. Cognição. 5. Adolescência. II. Primi, Ricardo.
III. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM PSICOLOGIA

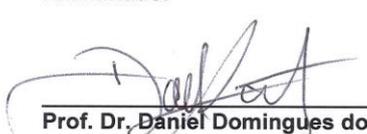
Mariana Ferreira do Nascimento defendeu a dissertação "HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM ADOLESCENTES: DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE E PROCESSOS DE RESPOSTA DO SENNA V.2.0" aprovada pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco em 1 de março de 2019 pela Banca Examinadora constituída por:



Prof. Dr. Ricardo Primi
Orientador e Presidente



Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel
Examinador



Prof. Dr. Daniel Domingues dos Santos
Examinador

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”

Agradecimentos

A conclusão desta etapa não seria possível se não fosse pelo apoio e pelo carinho de pessoas que estiveram ao meu lado enquanto este trabalho foi desenvolvido.

Agradeço primeiramente aos meus pais. Obrigada por, desde sempre, apoiarem minhas decisões, acreditarem e batalharem por meus sonhos junto comigo. Obrigada por me ensinarem a lutar pelo que eu quero e enfrentar os obstáculos sem que isso me fizesse desistir. Obrigada por este amor incondicional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Primi, pelas orientações, inúmeras explicações, pelo aprendizado e pela paciência. A todos os professores do PPG-USF que fizeram parte e auxiliaram em todo meu desenvolvimento acadêmico. A Professora Lisandra Borges, por me receber como sua estagiária e por tudo o que me proporcionou a aprender.

Aos amigos que fiz e que vou levar comigo sempre. Ao pessoal do Lab 1: Samanta, Paulinha, André, Gustavo, Thiago e Carlão, obrigada pelos incontáveis cafés, pelas horas do recreio, pelos conhecimentos compartilhados e pela parceria nesses momentos que nem sempre são tão fáceis. Agradeço também ao pessoal do Lab 2: Ana Deyvis, Felipe, Gabriela, Catarina e Ariela.

A Mariana Monti e a Samanta, meus presentes da graduação pra vida, obrigada (mais uma vez) pelo companheirismo e pelos acolhimentos, por continuarmos caminhando juntas mesmo sem estarmos mais todos os dias por perto.

A todos que de alguma forma estiveram comigo e fizeram parte de mais essa etapa da minha vida. Vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Minha eterna e sincera gratidão, a todos vocês.

Resumo

Nascimento, M. F. (2019). *Habilidades socioemocionais em adolescentes: Desenvolvimento da personalidade e processos de resposta do SENNA v.2.0*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas.

Habilidades Socioemocionais são compreendidas como características individuais que são manifestadas por padrões de pensamentos, comportamentos e emoções com referências ou tendências a responder de determinada forma diante de um contexto específico. Essas habilidades, que despertam o interesse de profissionais de áreas como a psicologia, educação e economia por acreditar que possam prever a aprendizagem de estudantes de modo que haja uma contribuição em políticas educacionais, são compreendidas pela psicologia a partir do modelo de personalidade do *Big Five*, sendo divididas em Amabilidade, Autogestão, Resiliência Emocional, Engajamento e Abertura. Diferentes estudos sobre a temática permitiram a identificação de um padrão do desenvolvimento dessas habilidades em adolescentes, verificou-se então a possibilidade de estudar os processos mentais envolvidos no ato de responder ao instrumento, de modo que fosse possível compreender o processo de resposta e, com isso, verificar se o padrão encontrado se refere ao próprio desenvolvimento ou a algo relacionado a viés de resposta do instrumento. O primeiro estudo objetivou replicar os resultados encontrados na literatura a fim de se obter o mesmo padrão do desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais em uma amostra de 42.653 proveniente de um banco de dados. Como resultado das análises de regressão realizadas nos cinco domínios do Big-Five, encontrou-se replicabilidade para os domínios Amabilidade, Autogestão e Resiliência Emocional com algumas diferenças específicas de acordo com as idades. Uma posterior análise de Cluster agrupou os itens de acordo com seu tamanho de efeito em idade e gênero, fazendo com que fossem selecionados itens com maiores efeitos para serem aplicados no estudo seguinte. A conclusão deste Estudo 1 proporcionou a realização do Estudo 2, que objetivou a compreensão dos processos mentais envolvidos no ato de responder aos itens do instrumento, a fim de se identificar evidências para a validade pelo processo de resposta. Participaram desta etapa 30 adolescentes, de 11, 15 e 18 anos $M = 14,22$, $DP = 2,67$), sendo 43,3% do sexo feminino e 56,7% masculino. Os resultados ilustraram que as justificativas e exemplos de comportamentos dados pelos adolescentes ao traduzirem seus pensamentos em uma escolha de resposta na escala Likert, eram condizentes com o construto e com o que se pretendia avaliar pelo item. Compreende-se com isso que os padrões desenvolvimentais observados se referem a diferenças no construto, de modo que os padrões encontrados dizem respeito a características de um padrão do desenvolvimento, e não a possíveis vieses de respostas obtidos na avaliação.

Palavras-chave: medida da personalidade, cognição, adolescência, avaliação psicológica, psicometria.

Abstract

Nascimento, M. F. (2019). *Social-emotional skills in adolescents: Personality development and SENNA v.2.0 response processes*. Master's Thesis, Post-Graduate Program in Psychology, University San Francisco, Campinas.

Social-emotional skills are understood as individual characteristics that are manifested by thought patterns, behaviors and emotions regarding the tendency to respond in a specific way to the specific context. These skills, which arouse the interest of professionals in such fields as psychology, education, and economics because they believe they can predict student learning so that there is a contribution to educational policies, are understood by psychology from the Big Five personality model, being divided into Agreeableness, Self-management, Emotional Resilience, Engagement and Openness. Different studies on the subject allowed the identification of a pattern of the development of these skills in adolescents, it was verified the possibility of studying the mental processes involved in the act of responding to the instrument, so that it was possible to understand the response process and, with check whether the pattern found refers to the development itself or something related to the response bias of the instrument. The first study aimed to replicate the results found in the literature in order to obtain the same pattern of the development of Social-emotional Skills in a sample of 42,653 from a database. As a result of the regression analyzes performed in the five Big-Five domains, replicability was found for the Agreeableness, Self-Management and Emotional Resilience domains with some age-specific differences. A later Cluster analysis grouped the items according to their effect size in age and gender, causing items with greater effects to be applied in the next study. The conclusion of this Study 1 provided the realization of Study 2, which aimed at understanding the mental processes involved in responding to the items of the instrument, in order to identify evidence for validity by the response process. Thirty adolescents, aged 11, 15 and 18 years ($M = 14.22$, $SD = 2.67$) participated in this phase, 43.3% female and 56.7% male. The results illustrated that the justifications and examples of behaviors given by adolescents when translating their thoughts into a choice of response on the Likert scale were consistent with the construct and what the item was intended to evaluate. It is understood that the observed developmental patterns refer to differences in the construct, so that the patterns found relate to characteristics of a developmental pattern, not to possible biases of responses obtained in the evaluation.

Keywords: personality measures, cognition, adolescence, psychological assessment, psychometry.

Sumário

Lista de Figuras	ix
Lista de Tabelas	x
Lista de Anexos	xi
Apresentação	01
Introdução	03
Estudo 1. Diferenças de idade e gênero nos escores e itens do SENNA v.2.0	28
Participantes	28
Materiais.....	29
Procedimentos	31
Análise de Dados.....	31
Resultados e Discussão	33
Estudo 2. Validade de processo de resposta via laboratório cognitivo	51
Participantes	51
Instrumentos.....	51
Procedimento.....	54
Análise de Dados.....	55
Resultados e Discussão	55
Discussão final	75
Considerações finais.....	78
Referências	80
Anexos	86

Lista de Figuras

Figura 1. <i>Gráfico de ilustração do padrão normativo do desenvolvimento da Autogestão</i>	35
Figura 2. <i>Gráfico de ilustração do padrão normativo do desenvolvimento da Resiliência Emocional</i>	37
Figura 3. <i>Gráfico de ilustração do padrão normativo do desenvolvimento da Amabilidade</i> ...	39
Figura 4. <i>Gráfico de ilustração do padrão normativo do desenvolvimento da Engajamento</i> ..	42
Figura 5. <i>Gráfico de ilustração do padrão normativo do desenvolvimento da Abertura</i>	44
Figura 6. <i>Gráfico de análise de Cluster</i>	47
Figura 7. <i>Gráfico dos escores no Cluster 1</i>	48
Figura 8. <i>Gráficos dos escores finais dos domínios por idade</i>	57
Figura 9. <i>Gráficos dos escores finais dos domínios por idade e gênero</i>	58

Lista de Tabelas

Tabela 1. <i>Relação Big Five e Socioemocional</i>	6
Tabela 2. <i>Processo de resposta a itens de autorrelato</i>	22
Tabela 3. <i>Descrição das idades e anos escolares</i>	29
Tabela 4. <i>Regressão para o domínio Autogestão</i>	33
Tabela 5. <i>Regressão para o domínio Resiliência Emocional</i>	36
Tabela 6. <i>Regressão para o domínio Amabilidade</i>	38
Tabela 7. <i>Regressão para o domínio Engajamento</i>	40
Tabela 8. <i>Regressão para o domínio Abertura</i>	43
Tabela 9. <i>Entrevista estruturada – Vinhetas</i>	52
Tabela 10. <i>Entrevista estruturada – Itens</i>	53

Lista de Anexos

Anexo 1. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	86
Anexo 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	87
Anexo 3. Tabela: Análise de regressão dos itens do instrumento SENNA v.2.0.....	88
Anexo 4. Gráficos da análise de Cluster	96
Anexo 5. Protocolo de aplicação – Versão do entrevistador	103
Anexo 6. Parecer do comitê de ética	114

Apresentação

As Habilidades Socioemocionais são compreendidas como um conjunto de características pessoais explicitadas em padrões de comportamento, pensamento e emoção. Considera-se que tais características são preditivas de desempenho futuro pois influenciam diretamente no sucesso pessoal e profissional dos indivíduos, são maleáveis, pois estão em desenvolvimento por meio de experiências formais e informais de aprendizagem, e são acionáveis pois estão sob influência de experiências e intervenções escolares (Santos & Primi, 2014).

Essas Habilidades atualmente podem ser avaliadas por meio do instrumento SENNA v.2.0, um instrumento de autorrelato que as avalia sob a perspectiva do modelo dos cinco grandes fatores da personalidade, sendo estes: Amabilidade, Autogestão, Resiliência Emocional, Abertura ao Novo e Engajamento com os outros. Compreende-se por Amabilidade, a tendência a agir de modo amável, cooperativo e não egoísta. Autogestão, diz respeito a capacidade de estabelecer e cumprir metas e objetivos, de maneira organizada. Por sua vez, a Resiliência Emocional é a habilidade em adaptar-se a demandas ambientais ou sociais em resposta a fatores adversos. Abertura ao novo e Engajamento, respectivamente, correspondem a estar aberto e interessado em conhecer e presenciar novas experiências, e ao ato de dedicar-se a relação com o outro.

Com base no modelo citado, Soto, John, Gosling e Potter (2011) realizaram um estudo com mais de um milhão de pessoas objetivando verificar como o padrão normativo do desenvolvimento da personalidade se apresenta ao longo da vida, desde a infância até a terceira idade. Como resultado, foi possível identificar que durante a fase da adolescência ocorrem maiores diferenciações nas facetas da Resiliência Emocional, Autogestão e Amabilidade, variando de acordo com a idade e gênero. O estudo foi replicado em uma amostra brasileira por (Santos & Primi, 2014), em que se obteve resultados semelhantes. Ainda diante das aplicações

e replicações, evidencia-se a escassez de estudos normativos que possam ilustrar o padrão do desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais.

Isto posto, a presente dissertação tem como objetivo investigar os padrões normativos do desenvolvimento da personalidade em adolescentes por meio de uma replicação dos resultados obtidos pelos autores citados anteriormente em uma amostra do estado de São Paulo, e buscar a evidência de validade pelo processo de resposta do instrumento SENNA v.2.0 através de uma entrevista estruturada realizada por meio do método de Laboratório Cognitivo, investigando se o padrão do desenvolvimento da personalidade encontrado em diferentes estudos pode ser explicada por questões referentes exclusivamente ao desenvolvimento, ou se há relação com viés de resposta do instrumento.

A principal motivação desta pesquisa refere-se à possibilidade de ampliar o conhecimento científico acerca das Habilidades Socioemocionais e como estas se desenvolvem em adolescentes, compreendendo sua relevância em todo o processo educacional. Para uma melhor assimilação da mesma, o presente projeto conta com uma introdução breve sobre o que é a adolescência, o desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais e sua compreensão a partir do modelo de personalidade do *Big Five*, as consequências positivas das habilidades para a aprendizagem, e como estilos e vieses de resposta ao instrumento podem causar erros de mensuração seguidos de pesquisas acerca da temática. Posteriormente, são apresentados os objetivos da presente pesquisa e o método de cada estudo que engloba a descrição dos participantes, apresentação dos instrumentos que serão utilizados e a análise de dados. Após a conclusão dessas etapas, são apresentadas as referências utilizadas na construção do projeto e por fim, os anexos.

Introdução

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento que está associada a transformações físicas, sociais e de ordem emocional que ocorrem em um período curto de tempo, englobando mudanças corporais, hormonais, inserções sociais em novos contextos, entre outros. Essas transformações despertaram o interesse de estudiosos de diversas áreas, como educação, saúde, sociologia, economia e algumas outras para melhor compreendê-las. Para a Psicologia, a adolescência torna-se um tema de interesse de estudo no século XX, iniciado por uma descrição desta fase por teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, como por exemplo, Jean Piaget em 1958/1976. No contexto histórico, há uma diversidade de teorias sobre a adolescência, diferenciando-se em teorias biológicas, psicanalíticas, socioculturais e cognitivas. Porém, nos tempos atuais, com o avanço de estudos sobre desenvolvimento que possibilitem uma compreensão sob a temática adolescência, este período passou a ser demarcado por fatores inter-relacionados de ordem cultural, individual e histórica (Franco & Rodrigues, 2014; Senna & Dessen, 2012).

A Organização Mundial de Saúde define a adolescência a partir de um limite cronológico que vai dos 10 aos 19 anos. Porém, o uso deste critério é usado principalmente para fins de descrições estatísticas e finalidades de cunho político. Independente de basear-se na melhor forma de definição ou demarcação quanto ao seu início, a psicologia trabalha com a perspectiva de que a adolescência é o período em que há transformações corporais consequentes da puberdade (Magro, 2002; Eisenstein, 2005).

Nesta ocorrem relevantes mudanças de ordem físicas, hormonais, emocionais, sociais, entre outras. Isso impõe ao sujeito uma nova construção de imagem corporal, juntamente com fatores culturais e que consistem no contínuo processo de instauração de características psicológicas e sociais mais próximas da condição adulta como o amadurecimento, início das responsabilidades, entrada ao mercado de trabalho, independência em tomadas de decisões,

entre outros (Eisenstein, 2005). Posteriormente, autores como Moreira, Rosários e Santos (2011) e Wagner e Oliveira (2007) corroboram que nesta fase do desenvolvimento ocorre também as transformações de cunho psicológico, como a busca por integração social, autoafirmação, independência, identidade sexual e um conflito de emoções, promovendo adaptações e mudanças em suas capacidades e habilidades pessoais, como interação com pares, desenvolvimento de responsabilidade e autoconfiança.

Personalidade e Habilidades Socioemocionais

Além da série de modificações anteriormente mencionadas, é também nesta fase do desenvolvimento em que ocorrem as maiores transformações e alterações no desenvolvimento da personalidade. Os traços de personalidade estão em constante transformação ao longo da vida e recebem influência da educação, meio ambiente, contexto familiar e variam de acordo com idade e sexo dos indivíduos. Na psicologia são encontrados uma série de modelos e teorias a fim de definir, explicar e se referir a personalidade. Atualmente, há a concordância entre psicólogos que estudam a personalidade de que o modelo dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade, o *Big Five* tem sido nos últimos anos a taxonomia mais adequada e mais utilizada pois representa diversas descrições da personalidade, representada em cinco dimensões, sendo elas: conscienciosidade, neuroticismo, extroversão, amabilidade e abertura a novas experiências. Este modelo compreende e define a personalidade como tendências, traços e comportamentos frente a situações cotidianas, referindo-se a padrões de comportamento e atitudes que são típicas de um determinado indivíduo, de modo que os traços de personalidade diferem de um indivíduo para o outro (John, Naumann & Soto, 2008; Silva & Nakano, 2011).

Muitas das mudanças ocorridas durante o período da adolescência têm influência direta sobre os traços de personalidade. Revela-se ainda que algumas destas características da personalidade apresentam tendência curvilínea em relação a idade, e algumas delas ainda

apresentam direções opostas com relação ao gênero (Soto, et al. 2011). Da mesma maneira acontece com as Habilidades Socioemocionais (HSE), que estão no mesmo processo de transformação e desenvolvimento, e estão sob influência dos mesmos fatores que envolvem a personalidade, além de variarem de acordo com idade e sexo. No entanto, cabe a diferenciação conceitual a respeito da personalidade e das HSE, de modo que estas Habilidades também se relacionam com o desempenho cognitivo dos indivíduos e podem ser desenvolvidas intencionalmente em contextos de aprendizagem (Santos & Primi, 2014). Assim sendo, faz-se necessário destacar o estudo dessas Habilidades, possibilitando sua compreensão e sua relação com as transformações ocorridas nesta fase do desenvolvimento.

As HSE são definidas por um conjunto de comportamentos, sentimentos e pensamentos individuais com referências de padrões ou com tendência do indivíduo a responder de determinada forma diante de um contexto específico. Estas influenciam diretamente no sucesso pessoal e profissional dos indivíduos, e estão ligadas a questões relacionadas a personalidade, também por dizer respeito a virtudes e características que exercem influência a longo prazo (Santos & Primi, 2014). Assim como na personalidade, o desafio de unificar as centenas de definições existentes fez com que a compreensão do funcionamento das HSE tomasse forma semelhante, fazendo com que estas possam ser compreendidas a partir do modelo do *Big Five*, organizando-se em cinco grandes categorias chamadas temas nucleares do funcionamento Socioemocional. Destas, encontra-se: Engajamento com os outros, Amabilidade, Resiliência emocional, Autogestão e Abertura ao Novo (De Fruyt, Primi, John & Santos, 2016; Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico [OCDE], 2018).

A compreensão desta estrutura a partir do modelo *Big-Five* tem sido aplicado de maneira satisfatória para classificar as HSE na literatura internacional, além de identificar que itens e instrumentos de avaliação podem ser facilmente mapeados e utilizados dentro deste esquema

(De Fruyt, Primi, John & Santos, 2016). A relação entre as facetas do modelo *Big-Five* e das Habilidades Socioemocionais e suas breves definições podem ser observadas na Tabela 2.

Tabela 1
Relação Big Five e Socioemocional

Modelo <i>Big-Five</i>	Socioemocional	Definição
Extroversão	Engajamento com os outros	Ato de empenhar-se na relação com o outro.
Amabilidade	Amabilidade	Tendência a não agir de modo egoísta, agindo com cooperatividade e de modo amável.
Neuroticismo	Resiliência Emocional	Capacidade de adaptar-se a demandas ambientais ou do contexto social, em resposta a fatores adversos
Conscienciosidade	Autogestão	Como sendo a capacidade de estabelecer e cumprir objetivos e metas para si mesmo.
Abertura a novas experiências	Abertura ao novo	Capacidade de estar aberto a interessado a participar e presenciar novas experiências.
	Locus de Controle	Distinto entre Locus de controle externo e interno, o primeiro se refere à quando o indivíduo atribui as causas dos acontecimentos de sua vida a fatores externos a si, e o segundo diz respeito a quando se acredita que tem o controle de sua própria vida e que suas ações mudam os resultados dos acontecimentos que vivencia.

Nota: tabela elaborada a partir do estudo realizado por Santos e Primi (2014)

Segundo Primi, Santos, De Fruyt e John (2016) as Habilidades Socioemocionais podem ser compreendidas como características pessoais explicitadas em padrões usual de pensamentos, comportamentos e emoções, as quais são (a) preditivas de desempenho futuro, ou seja, são valorizadas socialmente e culturalmente pois preparam a pessoa para papéis que exercerão na vida adulta (trabalho/família), isto é, influenciam resultados importantes -

aprendizagem, educação, emprego, salários, saúde, cidadania, entre outros, (b) são maleáveis, estão em desenvolvimento através de experiências formais e informais de aprendizagem e (c) são acionáveis, estão sob influência das experiências e intervenções escolares – são acionáveis quando há a intencionalidade concretizada em ações buscando desenvolvê-las.

Evidências empíricas comprovam a relevância das Habilidades Socioemocionais ao longo da vida. Observou-se que estas influenciam em experiências e conquistas em domínios pessoais, acadêmicos, profissionais, saúde, longevidade e bem-estar. Com isso, achados comprovaram que o desenvolvimento empobrecido das HSE influenciava em um forte efeito prejudicial em importantes resultados de trabalho e de vida (OCDE, 2018).

Duckworth, Steen e Seligman (2005) destacam que as HSE podem ser aprendidas e compreendidas por meio do contexto em que o indivíduo está inserido. A aprendizagem socioemocional é compreendida como sendo uma estrutura com intenção de auxiliar nas necessidades de crianças e adolescentes, como as sociais, escolares, emocionais, entre outras, acreditando que o aprendizado adequado pode ser um amparo na compreensão de problemas comportamentais de crianças e adolescentes. O início dessa aprendizagem se dá a partir de seus familiares e, posteriormente, conforme ocorrem inserções em outros contextos sociais, como vizinhança, escola, trabalho, entre outros, estas também contribuem e fazem parte da aprendizagem e do desenvolvimento das HSE. Além da aprendizagem por meio destes contextos, o desenvolvimento das HSE também possui influência de cunho cultural, que definem os padrões esperados e valorizados em determinados contextos, além de levar em conta características como sexo e idade (Willemsens, 2016).

Além de compreender a relevância do estudo das Habilidades Socioemocionais devido as suas transformações nesta fase do desenvolvimento, faz-se necessário evidenciar sua atuação no contexto escolar, de modo que propiciar o desenvolvimento das Habilidades neste contexto poderia refletir diretamente no desempenho escolar dos alunos propiciando melhores processos

de aprendizagem. Quanto mais desenvolvidas nos alunos, podem propiciar maior facilidade no aprendizado de conteúdos escolares, fato este que desperta o interesse em estudar, compreender e avaliar as HSE, considerando que as consequências positivas dessa inserção no meio escolar (Abed, 2016).

Neste sentido, o Conselho Nacional da Educação encomendou à UNESCO um estudo a respeito da inserção de práticas no contexto pedagógico que favorecessem o aprendizado das HSE, partindo do pressuposto de que o processo de aprendizagem não envolve apenas os aspectos cognitivos, mas também os sociais e emocionais, envolvendo os não-cognitivos (Abed, 2016). Estudos realizados nas áreas da economia, psicologia e educação elucidam que competências como a persistência, a responsabilidade e a cooperação tem um impacto positivo sobre o desempenho de indivíduos dentro e fora da escola, e são tão importantes quanto as habilidades cognitivas para a obtenção de bons resultados (Santos & Primi, 2014).

Atualmente, considera-se as Habilidades como o meio e o produto final de processos educacionais. Assumindo que essas habilidades influenciam diretamente em resultados de curto e longo prazo como aptidão ao mercado de trabalho, saúde e longevidade, felicidade, relacionamentos interpessoais, entre outros, evidencia-se a necessidade de aprender, desenvolver e avaliar as HSE tornando-se uma parte dos currículos educacionais, além de facilitar processos de aprendizagem escolar e facilitação de realização acadêmica (De Fruyt, Primi, John & Santos, 2016).

Inventário de Avaliação Socioemocional - SENNA

Existem diversas formas de mensurar as Habilidades Socioemocionais, como questionários de auto ou hétero-relato, entrevistas, entre outros. Entretanto, a inviabilidade de mensuração de algumas formas, torna o questionário de autorelato a forma mais utilizada. A relação encontrada entre as Habilidades e o conceito de personalidade faz com que os

instrumentos encontrados para mensurá-las acabe avaliando também uma variedade de dimensões que podem ser usadas acerca dos estudos das Habilidades Socioemocionais (Santos & Primi, 2014).

Diante da relevância que a aprendizagem possui em todo o contexto do desenvolvimento, e da influência que as HSE exercem no referido processo, realizou-se no Brasil um estudo com a finalidade de elaborar um instrumento para avaliar as Habilidades Socioemocionais de forma precisa e que também fosse utilizado em estudos científicos. Isso permitiria documentar o desenvolvimento Socioemocional de indivíduos ao longo da vida, compreendendo quais intervenções afetam esse desenvolvimento. A primeira etapa para o desenvolvimento deste instrumento foi realizar um mapeamento e análise de um conjunto de instrumentos contidos na literatura internacional que, a princípio, pudessem ser considerados fidedignos e que, de alguma forma, avaliassem os aspectos envolvidos nas Habilidades Socioemocionais (Santos & Primi, 2014).

Segundo Santos e Primi (2014), alguns aspectos foram levados em consideração para o mapeamento e análise desses instrumentos. Inicialmente, considerou-se o poder preditivo, sendo este a abrangência em avaliar um conjunto mais amplo do bem-estar, maior magnitude de associação estatística estimada, validade interna e validade externa. A factibilidade, sendo o custo de implementação, facilidade de aplicação, necessidade de aplicador priorizando instrumentos de autorrelato, disponibilidade de versão validada em português, aceitabilidade pela sociedade, a maleabilidade, como abrangência etária, permanecendo maleável em todo o ciclo educacional, e a capacidade transformadora da escola, ou seja, estudos que documentaram que a escola afeta determinados talentos do aluno e as propriedades psicométricas como alpha de Cronbach e correlação teste-reteste de todos os instrumentos.

A partir destes critérios, selecionou-se então oito instrumentos e realizaram a aplicação deles no contexto escolar. Percebeu-se que nenhum deles seria capaz de avaliar amplamente a

gama de características que objetivavam, como todas as Habilidades Socioemocionais de forma precisa, além do fato de que não parecia viável realizar a aplicação de oito instrumentos simultaneamente em crianças, a fim de se alcançar um resultado. Diante disto, optaram pela construção de um novo instrumento que agrupasse os itens dos instrumentos selecionados anteriormente que melhor avaliavam as HSE (Santos & Primi, 2014).

Dentre os instrumentos candidatos a compor o estudo final de mensuração Socioemocional estão o Inventário dos cinco grandes fatores (BFI), Inventário dos cinco grandes fatores para crianças (BFC), Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ), Escala de locus de controle de Norwick-Strickland, Questionário de autoeficácia para crianças, Escala de garra (Grit), Autoavaliações nucleares (Core) e Escala de autoestima de Rosemberg. Ao final do estudo realizado por Santos e Primi (2014), resultou-se então em 2014 o Inventário de Avaliação Socioemocional SENNA v1.0, um instrumento de autorrelato baseado no modelo dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade (*Big Five*) e suas cinco dimensões, incluindo a dimensão de Locus de Controle.

Atualmente, o instrumento encontra-se em sua segunda versão, sendo este o Inventário de Avaliação Socioemocional SENNA v.2.0, utilizado então no presente estudo. O mesmo contém um total de 165 itens de avaliação socioemocional, também avaliado a partir da perspectiva do *Big-Five* em escalas de Identidade, em que o indivíduo responde a respeito da forma como pensa, se sente ou se comporta diante de uma determinada situação, e posteriormente a escala de Autoeficácia, referindo-se esta a quão capaz o indivíduo se vê ou se sente com relação a diferentes habilidades.

Estudos anteriores acerca da personalidade possibilitaram uma compreensão a respeito dos traços de personalidade que dizem respeito a padrões de sentimento, comportamento e pensamento. A partir dessas compreensões, outros questionamentos surgiram sobre como esses resultados poderiam ser organizados em traços mais amplos, além de questionamentos sobre se

os mesmos poderiam ser organizados como estruturas da personalidade, como se desenvolvem ao longo do tempo e como podem influenciar em resultados obtidos ao longo da vida. Porém, limitaram-se a buscar apenas como este resultado se apresenta na idade adulta, o que fez com que recentemente houvesse também o interesse em englobar os períodos da infância e adolescência nestas descobertas (Soto & Tackett, 2015).

Expectativas normativas desenvolvimentais no *Big five*

O benefício em compreender as Habilidades Socioemocionais a partir da perspectiva do *Big Five* faz com que o conhecimento adquirido acerca do padrão normativo do desenvolvimento da personalidade possa ser também compreendido e transferido para o conhecimento recém adquirido sobre as HSE, uma vez que o campo da personalidade possui estudos mais numerosos. Além disso, identificou-se tendências potencialmente suscetíveis a plasticidade, principalmente no que diz respeito a idade e gênero das amostras já estudadas (De Fruyt, Primi, John & Santos, 2016).

Apesar de perceber que a organização da personalidade da infância e adolescência pode ocorrer da mesma forma, ainda há relevantes diferenças a serem consideradas, e uma delas é a relação entre os fatores do *Big-Five*. Avaliações sugerem que, por exemplo, Amabilidade e Autogestão relacionam-se positivamente entre si, muito mais forte na infância e adolescência, do que na idade adulta, assim como a relação entre Autogestão e Abertura, dimensões totalmente distintas na fase adulta. Essas diferenciações indicam características específicas do desenvolvimento da estrutura da personalidade na adolescência (Soto & Tackett, 2015).

Assim esses estudos indicam que as Habilidades Socioemocionais se desenvolvem e mudam com a idade, e são diretamente afetados por influência combinada de fatores biológicos e ambientais, eventos de vida e mudanças na autopercepção. Com a chegada da idade adulta, as mudanças nessas habilidades são menos marcantes mas entre a infância e a adolescência,

estas podem variar substancialmente. Desse modo, a infância e adolescência são importantes fases para o desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais (OECD, 2018). Soto, et al. (2011) fizeram um estudo com mais de um milhão de participantes entre 10 e 65 anos, com o objetivo de verificar como o padrão normativo do desenvolvimento da personalidade se apresenta e como diferem entre a infância e a adolescência, buscando também as principais diferenças que aparecem posteriormente na fase adulta. Observaram que ocorreu uma diminuição na pontuação em Autogestão nas idades de 10 para 13 anos, e retorna a um aumento considerável após os 15 até os 20 anos, seguido de um aumento linear até os 45 anos. Quando se consideram a amostra separada em homens e mulheres nota-se que a pontuação das mulheres é maior até os 20 e depois esse resultado permanece constante até o final da idade adulta. A Amabilidade apresenta um padrão de desenvolvimento semelhante, diminuindo até os 12 anos, e aumentando rapidamente entre 15 e 20 anos, e então lentamente até os 65 anos.

Com relação a Resiliência Emocional, nota-se que aos 10 anos de idade não há diferença entre os gêneros, mas a partir dessa idade a resiliência emocional das meninas passa a diminuir atingindo um vale aos 15-16 anos, e em seguida voltando a subir chegando a ficar similar aos homens na idade adulta. Em meninos, embora inicialmente apresente uma pontuação semelhante à das mulheres, estes demonstram um aumento na Resiliência Emocional até os 20 anos, seguido de uma média estável até os 50, aproximando-se do score obtido pelas mulheres nessa faixa etária. O fator Extroversão se apresenta, de maneira geral, com um declínio no final da infância, aos 10 anos, até o início da adolescência e, logo em seguida, apresenta tendências constantes até a idade adulta, com um declínio menor para os meninos. O fator Abertura a novas experiências, notaram-se uma inclinação negativa desde o final da infância até os 15 anos para os meninos e 19 para as meninas, posteriormente, essas características se mostraram com tendências positivas com aumento gradual na idade adulta até os 65 anos, para ambos os gêneros (Soto et al., 2011).

Mesmo sabendo que os achados por Soto et al. (2011) são inovadores, deve-se considerar as limitações deste estudo, principalmente por ser um estudo realizado majoritariamente com a população norte-americana, não levando em consideração as diversidades culturais que podem ter direta influência nos traços e no desenvolvimento da personalidade.

No Brasil, De Fruyt, Primi, John, O., & Santos, (2016) replicaram parte dos achados do estudo realizado por Soto et al. (2011), em uma amostra de 24.605 estudantes do estado do Rio de Janeiro. Neste caso, levaram em consideração que a adolescência pode se desdobrar de inúmeras maneiras a depender do país, cultura e comunidades linguísticas, e desta forma, evidenciaram as diferenças entre a amostra deste estudo (público brasileiro), e a amostra do estudo realizado por Soto (adolescentes norteamericanos).

Como resultado do estudo, observou-se uma tendência decrescente em Autogestão na pontuação de 10 até 15 anos, de modo que as meninas apresentaram escores mais elevados e significativos que os meninos na mesma faixa etária, não havendo alterações significativas até os 18 anos. Em Amabilidade houve diferença de gênero entre 10 e 11 anos, porém nota-se que meninas pontuam em um nível mais elevado que os meninos em todas as idades, mantendo um escore mais constante entre os 15 e 18 anos. A Resiliência Emocional não apresenta diferença significativa entre os gêneros na faixa de 10 a 11 anos, porém ainda assim a pontuação para o sexo feminino foi menor que no sexo masculino, apresentando posteriormente uma diferença significativa dos 15 aos 18 anos, em que se observa os meninos com uma maior Resiliência Emocional. A Abertura, apesar de mostrar uma diferença entre as idades, teve apenas um rápido aumento entre os 15 e 18 anos, sendo que os meninos pontuaram mais nesta última faixa etária. A extroversão foi maior aos 15 do que aos 10-11 anos, principalmente em meninas. Não houveram alterações significativas posteriormente (Primi et al., 2016).

Resultados semelhantes aos obtidos por estes estudos anterior puderam ser observados em estudos de menor proporção, com amostras consideravelmente menores com apenas 67 participantes, realizados por Gomes (2015) e Nascimento (2016), e em que se observa que a faceta Resiliência Emocional não apresenta grande diferença significativa por idade, porém quanto ao gênero, o escore obtido pela amostra feminina mantém-se menor do que o escore obtido pela amostra masculina, reafirmando que a Resiliência Emocional é menor em meninas do que em meninos entre 15-18 anos. Em autogestão, os dados também se assemelham de modo a perceber-se que existe uma tendência decrescente até os 12 anos para ambos os gêneros, e posteriormente, no decorrer do desenvolvimento, a pontuação de meninas segue maior do que em meninos, sendo que estes seguem em queda acentuada na autogestão. Em amabilidade, as principais diferenças percebidas estão entre o início da adolescência (aproximadamente 12 anos) e o final da adolescência (18 anos), em que no início os homens apresentam maior amabilidade do que as mulheres, e este resultado se inverte ao final da fase da adolescência (Gomes, 2015; Nascimento, 2016).

De maneira geral, é possível perceber nesses diferentes estudos que os resultados indicam um padrão normativo sistemático do desenvolvimento da personalidade de acordo com as idades e gênero. Os fatores do big five que apresentaram maior diferenciação no decorrer do desenvolvimento na infância até idade adulta, são a resiliência emocional, autogestão e amabilidade, e por consequência serão objeto desse estudo. Estas encontram-se divididas em sub-facetadas, da seguinte forma (a) Resiliência emocional: Tolerância ao estresse, autoconfiança e resistência a frustração, (b) Autogestão: Determinação, foco, persistência, organização e responsabilidade e (c) Amabilidade: Empatia, respeito e confiança. Salienta-se que a distinção em subcategorias de uma mesma faceta é importante, pois cada faceta captura informações únicas sobre a personalidade e essas informações preveem uma variedade de comportamentos importantes e resultados ao longo da vida (Soto et al., 2011).

Entende-se a **Resiliência Emocional** como capacidade de lidar com demandas ambientais ou do contexto social, em resposta a fatores adversos sem se deixar abalar pelas emoções negativas como ansiedade, tristeza e raiva (Cecconello & Koller, 2000). Pode ser definida e fatores específicos chamados facetas definidas da seguinte forma: (a) tolerância ao estresse como a capacidade de regular a ansiedade diante de estímulos estressantes, sem preocupação excessiva; (b) autoconfiança como a tendência a sentir-se realizado consigo mesmo, antecipar o sucesso de suas ações e manter pensamentos otimistas, com segurança; e (c) resistência a frustração é a obtenção de estratégias de regulação de sentimentos como raiva e irritação, de modo que se mantenha a tranquilidade diante de situações frustrantes (Primi et al., 2016).

A **Autogestão** é compreendida como a capacidade de regular o comportamento a partir de metas e objetivos estabelecidos para si mesmo. As facetas da autogestão são (a) determinação, indicando a capacidade de estabelecer as metas de alto nível, motivar-se, colocar esforço para atingir as metas estabelecidas e entregar-se ao trabalho; (b) organização refere-se as habilidades organizacionais e de atenção meticulosa a detalhes importantes para planejamento e execução de objetivos a longo prazo; (c) foco é a capacidade de ter atenção e se concentrar em tarefas mesmo frente a distrações; (d) persistência é a capacidade de superação de obstáculos a fim de atingir objetivos importantes e terminar tarefas iniciadas; e (e) responsabilidade é a capacidade de cumprir os compromissos assumidos, agir de maneira consistente a inspirar confiança (Primi et al., 2016).

Define-se **Amabilidade** como sendo a tendência a agir de modo altruísta e com cooperatividade e a não ser egoísta. Características como tolerância, simpatia, modéstia são descritores de pessoas com alta amabilidade (Santos & Primi, 2014). As facetas de amabilidade são (a) empatia que indica a capacidade de tomar a perspectiva dos outros para entender suas necessidades e sentimentos; (b) respeito a capacidade de tratar os outros com cortesia, da

maneira como gostaria de ser tratado, considerando seus parâmetros de justiça, igualdade e tolerância; e (c) confiança que indica a capacidade de perceber que os outros têm boas intenções, perdendo-os quando cometem algo errado (Primi et al., 2016).

No estudo realizado por Soto et al. (2011), encontram-se possíveis justificativas acerca do aparecimento deste padrão de resultado obtido pelos estudos anteriores citados. Os autores afirmam que uma viável explicação para a diferença entre os gêneros e as idades com relação a Resiliência Emocional, atribui-se ao fato de que durante a adolescência as meninas são mais propensas a enfrentar dificuldades sociais e psicológicas com relação a expectativas de gênero e estereótipos, imagem corporal, autopercepção negativa, entre outros. Sobre autogestão e amabilidade, sabe-se que estas são de extrema importância durante o período da adolescência, pois é no momento em que os jovens buscam tornarem-se autônomos em seus valores e comportamentos sociais. De maneira geral, crianças pequenas aceitam valores e normas que lhes são transmitidas por adultos, figuras de autoridade. Diferente dos adolescentes, que buscam agir de maneira autônoma com relação às figuras de autoridade, questionando valores, normas e regras que acabam por ser impostas por adultos.

Mudanças de ordem física e/ou psicológica relacionadas especificamente ao período da adolescência possuem direta influência sobre os traços de personalidade. Porém, há poucos estudos que objetivaram encontrar como as diferenças de idade aparecem na avaliação da personalidade a partir das facetas do *Big Five*, e os motivos pelos quais os resultados se apresentam desta forma. Diante disso, faz-se necessária uma investigação acerca de possibilidades que possam justificar o aparecimento destes escores.

Testes de autorrelato e viés de resposta

Um aspecto importante a ser considerado em estudos inventários de autorrelato medindo o big five em amostras de crianças e adolescentes é o viés de resposta (as vezes também chamado fatores de método). Para Primi, Santos, John, De Fruyt e Hauck Filho (2018), os vieses de resposta podem ser muito mais salientes em indivíduos menores de 16 anos requerendo um exame mais detalhado de sua influência na medida. Poder-se-ia, por exemplo, questionar em que medida as diferenças sistemáticas nos adolescentes em diferentes idades e gênero se devem aos estilos e vieses de resposta ao instrumento. Em virtude disso, é necessário examinar hipóteses alternativas àquelas que atribuem as diferenças a mudanças nos traços latentes substantivos.

Os vieses de resposta podem ser compreendidos como sendo a tendência a responder a escalas do tipo Likert em uma direção sistemática, independentemente de seu conteúdo descritivo, ou seja, a tendência sistemática a responder a um item com base em outros fatores, que não o conteúdo do item, preferindo certas categorias de respostas, do que outras. Os vieses de respostas podem assumir múltiplas formas, como exemplo, a propensão em concordar com os itens independente de seu conteúdo (aquiescência ou desaquiescência); utilizar opções de respostas médias ou extremas (viés de resposta extrema, viés de resposta média), responder de acordo com expectativas do que é socialmente esperado (desejabilidade social); responder utilizando de maneira relativa a referências sociais e culturais de um grupo específico, entre outros (referência do grupo). Acredita-se que os estilos de respostas possam ser influenciados pela cultura, características de personalidade, ou por gênero e idade (Primi, Zanon, Santos, De Fruyt & John, 2016).

Entende-se a aquiescência como sendo a tendência a preferir categorias que afirmam acordo, ou seja, a concordar com declarações, independentemente do seu conteúdo real. A desaquiescência é tendência a escolha de respostas que tendam ao desacordo ou discordância

independente do conteúdo do item. O viés de resposta extrema e o viés de resposta média são, respectivamente, a tendência a escolha de pontos extremos em uma escala e a tendência a escolha de um ponto médio em uma escala do tipo Likert (Primi et al., 2017). O viés de desejabilidade social é a tendência pela escolha de respostas com o objetivo de parecer bom, ser aceitável. Neste caso, o viés de desejabilidade social exige uma total leitura e compreensão do conteúdo do item, a motivação que leva o respondente a manipular a resposta é fazer com que esta esteja de acordo com normas sociais ou com expectativas, de maneira intencional. E, por fim, o viés de referência do grupo diz respeito as diferenças de padrões comparativos e referências culturais internalizadas entre os indivíduos originados de suas experiências com o grupo ao qual pertencem. Embora esses estilos diferentes de respostas sejam também uma reflexão quanto as diferenças individuais em interação com as respostas do instrumento, deve-se considerar também a resposta desatenta, que não reflete uma preferência a nenhuma categoria de resposta (Primi et al., 2017).

Do ponto de vista psicométrico o viés de resposta é considerado um erro sistemático de medida. Diferente do erro randômico que assume-se ser um fenômeno, aleatório é sistemático e parte das diferenças individuais. Mas reflete um fator de construto irrelevante (estilo de responder ao teste) e não o construto de interesse (traço psicológico que se pretende medir). Em geral a parcela da variância ligada ao viés de resposta é menor outras do que características pessoais relevantes, como por exemplo, a personalidade ou inteligência mas são suficientemente grandes para enviesar a medida (Wetzel et al., 2017).

Há atualmente uma série de estudos investigando a relação entre os vieses de resposta, características pessoais e variáveis sociodemográficas. A partir disso, algumas evidências foram consideradas contraditórias, uma vez que alguns estudos indicam que há um aumento do viés de resposta extrema com a idade (Greenleaf, 1992), enquanto outros indicam que essa variação não existe (Johnson, Kulesa, Cho & Shavitt, 2005; Moors, 2008). Algumas pesquisas

evidenciaram que as mulheres apresentam maior viés de resposta extrema do que os homens (Austin, Deary & Egan, 2006; Weijters, Geuens & Schillewaert, 2010), outras que essa relação também pode não ser verdadeira (Eid & Rauber, 2000; Naemi, Beal, & Payne, 2009). Aquiescência está negativamente relacionada a inteligência (Forehand, 1962; Gudjonsson, 1990), também relacionando-se com traços de impulsividade e de extroversão. O viés de resposta extrema não apresenta uma clara relação com a inteligência, porém este relaciona-se claramente com traços de extroversão e conscienciosidade (Austin et al., 2006; Wetzel et al., 2017).

Autores como Soto, John, Gosling, e Potter (2008) realizaram um estudo partindo do princípio de que as consideráveis mudanças sociais, biológicas e psicológicas oriundas do período da adolescência podem interferir sobre a capacidade destes jovens em responder a instrumentos e relatar sobre seus próprios traços de personalidade. Sendo um dos objetivos o intuito de mensurar respostas aquiescentes, foram selecionados pelos autores dezesseis pares de itens do instrumento *Big Five Inventory* (BFI) com implicações opostas para personalidade, como por exemplo “é falador” e “tende a ficar quieto”.

Como um de seus resultados, trazem que, por exemplo, a variância da aquiescência é maior em indivíduos na faixa etária entre 10 e 12 anos, e tendem a diminuir após este período, durante a adolescência. Deve-se levar em consideração que adolescentes mais velhos provavelmente terão mais experiência em responder questionários informais, como de revistas, bem como questionários formais como as próprias avaliações de ensino, o que permite uma melhor compreensão das normas implícitas às questões sobre como responder os itens de um questionário. Associado a isso, a formação escolar facilita a interpretação do texto nos mais velhos e conseqüentemente, uma maior compreensão do item (Soto, John, Gosling, & Potter, 2008).

Outro fator importante que pode influenciar no aparecimento dos vieses de resposta, relaciona-se ao formato do questionário e a forma como os dados são coletados. Por exemplo, os vieses de resposta de aquiescência e viés de resposta extrema tendem a ser comumente presentes em dados coletados de forma não-presencial, do que de maneira presencial. Além deste fato, o formato de resposta e a forma como os itens são descritos também podem influenciar no aparecimento dos vieses (Wetzel et al., 2017).

Validade de processo de resposta e laboratório cognitivo

Um método importante para entendimento dos vieses de resposta é o chamado estudos de validade do processo de resposta (Primi, Muniz & Nunes, 2009) que buscam compreender como as pessoas processam o estímulo do teste e emitem a resposta. Tais estudos podem ajudar a investigar as hipóteses alternativas de influência do processo de resposta em questionários de auto-relato. Atualmente são feitos estudos que buscam realizar uma análise teórico-empírica das associações existentes entre os processos mentais ligados ao construto em causas as respostas dadas aos itens dos instrumentos. Historicamente, o conceito geral de validade foi definido como a obtenção de uma evidência de que o instrumento realmente mede aquilo que se propõe a medir, e o quão bem o faz isso. De uma maneira geral, os instrumentos de avaliação propõem ao avaliando que o responda ou realize uma tarefa específica, podendo ser um para fazer um desenho, contar uma história, concordar ou discordar com frases auto descritivas, entre outros (Nunes & Primi, 2010).

A partir do que é observado como resposta a essas avaliações são inferidas características psicológicas específicas a depender do que está sendo respondido, partindo-se do suposto de que a maneira como o indivíduo responde ao teste é justificado por determinadas características psicológicas e, por isso, é possível observar e inferir quais são essas características a partir das respostas. Diante da obtenção destes resultados e das inferências

feitas a partir dele, o conceito e a obtenção de validade para o instrumento aplicado torna-se fundamental, uma vez que esta trará maior confiança e credibilidade ao resultado apresentado, referindo-se à legitimidade das interpretações que são feitas (Primi, Muniz & Nunes, 2009; Nunes & Primi, 2010).

Uma das fontes de evidências de validade é a com base no processo de resposta. A obtenção deste tipo de evidência é compreendida como o entendimento sobre os processos mentais envolvidos na realização da tarefa específica solicitada pelo teste, ou seja, a partir de modelos explicativos a respeito dos processos mentais que estão subjacentes às respostas aos itens dos instrumentos, formula-se hipóteses explicativas sobre como o sujeito respondente processa as informações contidas nos itens. Resultante disso, busca-se analisar a coerência existente entre as explicações teóricas dadas pelos respondentes, com os dados empíricos do instrumento (Nunes & Primi, 2010).

O processo de resposta pelo qual as pessoas usualmente respondem a itens de auto-relato é (1) ler e entender a questão, então (2) pesquisar suas memórias para obter informações relevantes, (3) integrar qualquer informação que vem à mente em um julgamento sumário, (4) traduzir este julgamento em uma das opções de resposta oferecidas e, finalmente, (5) "editar" sua resposta se motivado para fazê-lo. Este processo pode ser melhor compreendido através da exemplificação contida na Tabela 3 (Duckworth & Yeager, 2015).

Tabela 2

Processo de resposta a itens de autorrelato (Duckworth & Yeager, 2015).

Processo de resposta	Exemplos de pensamentos referentes ao processo
1º: Entender a questão	<i>“No último mês, com que frequência eu vim para a aula preparado?”</i> <i>“Vamos ver... Eu acho que não fiz meu dever de casa algumas vezes na semana passada. Mas haviam razões pelas quais eu não consegui fazer.”</i>
2º: Lembrar-se de informações relevantes	<i>“Ok então, no geral, eu acho que sou bom em vir para a aula preparado. Mas comparado aos meus amigos, eu sou muito bom.”</i>
3º: integrar as informações a um julgamento sumário	<i>“Às vezes” ou “Quase sempre” fazem sentido.”</i>
4º: Traduzir este julgamento a uma opção de resposta	<i>“Hmm, eu acho que não é muito vergonhoso eu dizer “Às vezes”.</i>
5º: “Editar” a resposta, se motivado a fazê-lo	

Entretanto, faz-se necessário considerar ainda as possíveis falhas em cada estágio, sendo que para (1) codificar os itens de um instrumento, a alfabetização em indivíduos mais jovens ou de menor acesso a este recurso é uma preocupação, uma vez que esta possibilitará a compreensão da questão ou do item. Ainda sobre a preocupação referente a alfabetização, além da atenção quanto ao vocabulário que o indivíduo possui, deve-se atentar a não presumir que o indivíduo compreenda a ideia pretendida pelo item do instrumento, uma vez que esta compreensão poderá ocorrer de diferentes formas. Depois de realizar a codificação do item, os indivíduos devem (2) pesquisar em suas memórias e (3) integrar as informações recordadas (Duckworth & Yeager, 2015).

Neste caso, a recordação e integração destas informações podem reduzir a sensibilidade quanto a comparação do comportamento atual ao anterior. Pode ainda haver uma variação de resposta neste estágio, uma vez que a comparação com o grupo social pode não trazer uma resposta verdadeira. Por exemplo “não costumo fazer minha lição de casa sempre, porém comparado aos meus amigos, eu faço muito mais que eles”, podendo-se ocasionar um viés de referência do grupo. Ao final do processo de resposta, o indivíduo deve (4) traduzir seu entendimento em uma das respostas contidas no item e, por fim, os indivíduos podem (5) alterar sua resposta de acordo com qualquer uma das várias motivações que não sejam a verdade (Duckworth & Yeager, 2015).

Uma das possibilidades de obtenção e compressão deste modelo de evidência de validade, está relacionado ao método compreendido como *Cognitive Labs*, ou Laboratório Cognitivo. O Laboratório Cognitivo é um método de estudo dos processos mentais envolvidos na realização de algumas tarefas e atividades, como por exemplo, o ato de interpretar um texto. Além de possibilitar uma visão efetiva sobre como funciona este processo mental através do relato do próprio indivíduo ao executar tarefas solicitadas, o uso deste procedimento tem sido aplicado no desenvolvimento de pesquisas, avaliações, questionários, entre outros. Quando bem executado o procedimento referente ao Laboratório Cognitivo, este método produz informações valiosas de maneira qualitativa, que podem complementar informações quantitativas previamente obtidas sobre um determinado construto (Zucker, Sassman & Case, 2004).

O estudo destes dados qualitativos tem se mostrado favorável em validação de avaliações em qualquer fase de desenvolvimento da mesma, desde a inicial até a fase final. O desenvolvimento científico dos Laboratórios Cognitivos pode ser atribuído a recentes pesquisas psicológicas desenvolvidas com o intuito de compreender a natureza dos processos mentais, isto é, quais são os processos envolvidos na realização de tarefas. Em grande parte do último século, a pesquisa psicológica concentrou seus estudos em coletar dados que poderiam ser

quantificados e estatisticamente analisados. Posteriormente, surge então o interesse de que o pesquisador aprenda sobre os processos mentais envolvidos nessas tarefas até então somente quantificáveis, e passe então a solicitar que o sujeito fale sobre os seus próprios pensamentos envolvidos durante a realização destas (Johnstone, Bottsford-Miller & Thompson, 2006).

A ideia de compreender os processos mentais de um indivíduo sugerindo que o mesmo fale sobre seus pensamentos é chamado de método *Think Aloud*, ou seja, pensar em voz alta. O relato verbal feito pelo próprio sujeito é uma atividade comum na vida cotidiana e em vários contextos mesmo que não se perceba, como por exemplo situações em que um professor solicita a um aluno que explique como o mesmo pensou para resolver um problema de matemática, ou mesmo quando um líder é solicitado para explicar seu raciocínio por trás de uma decisão tomada (Zucker et al., 2004).

Entretanto, houve a relutância de pesquisadores em aceitar o método *Think Aloud* como um método científico de obtenção de dados a respeito de processos mentais dos indivíduos. As reportagens verbais não foram consideradas uma fonte de verificação de dados confiável e os dados obtidos foram considerados muito subjetivos para uma interpretação. Uma justificativa para este pensamento é a possível omissão de dados por parte do pesquisador que coleta as reportagens verbais, ou inferir que o mesmo apresenta uma interpretação pessoal no que está sendo reportado (Zucker et al, 2004).

Esses questionamentos foram refutados posteriormente quando o relato verbal foi refinado e comprovado como um método eficaz para coleta de dados a respeito do processamento mental envolvido na realização de tarefas. Para isso, pesquisadores da área desenvolveram protocolos rigorosos deste método para formalizar as observações e sugeriu-se que houvesse a gravação destes relatos verbais, da mesma forma como foi feito com outros comportamentos anteriormente observáveis, como o antigo estudo do processo estímulo-resposta. Além disso, o uso da gravação de áudio dos relatos verbais que seriam posteriormente

transcritos permite que o pesquisador obtenha dados de maneira mais objetiva e confiável (Zucker et al., 2004).

Nesse sentido, o método *Think Aloud* permite ao pesquisador solicitar também que o indivíduo responda a algumas perguntas durante ou posteriormente a realização, de modo que se oriente ao alcance do objetivo da pesquisa. O ato de pensar em voz alta significa que o sujeito continua falando quaisquer pensamentos que venham a mente enquanto tem a tarefa em mãos. Para a maioria das pessoas, verbalizar seus pensamentos em voz alta é comum, visto que rotineiramente este é um hábito popular. Tendo em vista que o esforço consciente do indivíduo está focado na resolução da tarefa, responder a perguntas sobre a mesma ou pensar em voz alta sobre ela não atrapalha seu desempenho na tarefa que está sendo solicitada.

Em um laboratório cognitivo, o indivíduo pode ser convidado a completar os itens de um teste e ao mesmo tempo, verbalmente relata seus pensamentos relacionados ao item sendo que, posteriormente, pode ser convidado a responder algumas perguntas sobre o que foi respondido, usando uma combinação de sessões *Think Aloud*, ou seja, a reportagem verbal simultânea, e posteriormente, a entrevistas com o pesquisador após a conclusão de cada item, como um relato verbal retrospectivo (Van Someren, Barnard & Sandberg, 1994).

Além de possibilitar a compreensão dos processos mentais envolvidos na realização de tarefas, os laboratórios cognitivos foram identificados como válidos para encontrar possíveis problemas com a avaliação, como por exemplo a dificuldade de compreensão de instruções, itens, entre outros. Pesquisadores passaram a ver o processo de realização de laboratórios cognitivos como fonte de informações importantes, fornecendo dados e informações que em alguns casos não puderam ser descobertos por meio de análises estatísticas tradicionais ou podendo também contribuir para a verificação de resultados quantitativos em outros casos (Zucker et al., 2004).

Problema, objetivos e hipóteses

Em resumo, observou-se que há diferenças sistemáticas associadas ao desenvolvimento referente a idade e ao gênero especialmente nos fatores Autogestão, Amabilidade e Resiliência Emocional em testes de autorrelato aplicados em crianças e adolescentes medidos pelo modelo do *Big Five*. Ao mesmo tempo se sabe que esses testes são mais suscetíveis a erros sistemáticos de medida na avaliação em amostras de crianças e adolescentes. Assim a principal questão dessa pesquisa foi buscar saber até que ponto essas diferenças observadas refletem diferenças no construto avaliado ou, alternativamente, diferenças em viés de resposta? Ao lado disso, uma questão inicial foi compreender até que ponto observamos essas diferenças relatadas na literatura nacional e internacional nos escores do Inventário de Avaliação Socioemocional SENNA v2.0?

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivos (a) investigar os padrões normativos do desenvolvimento da Resiliência Emocional, da Autogestão e da Amabilidade na adolescência nos escores totais e nos itens do instrumento SENNA v.2.0, e (b) investigar os processos de respostas que os indivíduos utilizam ao responder as questões do SENNA v.2.0 com o foco na distinção entre processos que revelam mais o construto substantivo medido pelos itens, ou processos resultantes de vieses de resposta. Isso será verificado por meio da compreensão dos processos mentais envolvidos através do método de Laboratório Cognitivo, identificando possíveis vieses de resposta como aquiescência ou o viés de referência do grupo, buscando possíveis explicações para os resultados semelhantes obtidos em diferentes estudos, conforme citado anteriormente.

Tem-se como hipóteses que será possível replicar as diferenças entre idade e gênero nos escores gerais das facetas estudadas conforme encontradas na literatura e que essas refletirão o construto substantivo avaliado pelos itens. Para o alcançar esses dois objetivos gerais serão feitas uma análise de um banco de dados da coleta feita na ocasião da validação do SENNA

v2.0 e um novo estudo de Laboratório Cognitivo por meio de um levantamento qualitativo das explicações dadas por crianças e adolescentes para suas respostas aos itens do instrumento SENNA v.2.0.

Estudo 1: Diferenças de idade e gênero nos escores e itens do SENNA v.2.0

O presente estudo teve como objetivo investigar os padrões normativos do desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais buscando prováveis diferenças entre idade e sexo dos adolescentes nos escores gerais e nos itens do instrumento SENNA v.2.0. A partir deste objetivo, viabilizou-se a identificação dos itens do instrumento em que se encontrava a maior diferenciação dos escores, possibilitando que estes itens fossem agrupados e reaplicados.

Para a realização desta etapa do estudo, foi utilizado um banco de dados proveniente da pesquisa de validação do SENNA no âmbito da parceria do LabAPE com o Edulab21 da Instituto Ayrton Senna.

Participantes

A base de dados de validação do SENNA v.2.0 contém 42.653 respostas de estudantes do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM), oriundos das escolas públicas do estado de São Paulo, com idades entre 11 e 18 anos ($M = 14,72$ $DP = 1,99$). O percentual das idades são: 11 anos = 2,3%; 12 anos = 16,6%; 13 anos = 13,1%; 14 anos = 14,4%; 15 anos = 15,4%; 16 anos = 15,3%; 17 anos = 13,6%; 18 anos = 9,2%. Os participantes eram estudantes regulares que frequentavam 425 escolas públicas localizadas em 216 cidades do estado de São Paulo. Os alunos completaram o SENNA como parte de um programa de “Sala de Leitura” desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna e em parceria com a secretaria estadual.

Tabela 3

Descrição de idades e anos escolares

Idade	Ano Escolar														Total	
	6º EF		7º EF		8º EF		9º EF		1º EM		2º EM		3º EM		N	%
11	N 973	% 14,5	N 0	% 0	973	2,3										
12	5747	85,5	1321	28,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7068	16,6
13	0	0	3302	71,4	2304	39,4	0	0	0	0	0	0	0	0	5606	13,1
14	0	0	0	0	3551	60,6	2605	39,7	1	0	3	0	0	0	6160	14,4
15	0	0	0	0	0	0	3961	60,3	2533	37,2	79	1,3	0	0	6573	15,4
16	0	0	0	0	0	0	0	0	4284	62,8	2231	37,1	13	0,2	6528	15,3
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3702	61,5	2106	34,8	5808	13,6
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3937	65	3937	9,2
Total	6720	100	4623	100	5855	100	6566	100	6818	100	6015	100	6056	100	42653	100

 $\chi^2=136824.726 \cdot df=42 \cdot \text{Cramer's } V=0.731 \cdot p=0.000$

Materiais

Neste estudo foi utilizado o banco de dados do Inventário de Avaliação Socioemocional - SENNA v.2.0 (Santos & Primi, 2014), aplicado em escolas estaduais do estado de São Paulo.

O SENNA v.2.0 possui três partes e avaliam em cinco fatores: 1- Engajamento com os outros; 2- Amabilidade; 3- Resiliência emocional; 4- Autogestão; 5- Abertura do novo (ver Tabela 2: Relação *Big Five* x Socioemocional, em “Introdução”). Toda a estrutura de resposta do instrumento é por escala Likert de 5 pontos, sendo compreendido da seguinte forma: 1- Nada; 2- Pouco; 3- Moderadamente; 4- Muito; 5- Totalmente.

A primeira parte do SENNA v.2.0 é composta por vinhetas, que são situações apresentadas em que os respondentes fornecem uma avaliação acerca da história apresentada (Castillo & Padilla, 2012). A utilização das vinhetas permite identificar e corrigir possíveis diferenças nas escalas de resposta de instrumentos de autorrelato (King, Murray, Salomon &

Tandon, 2004). A primeira parte do instrumento possui 8 itens. Um exemplo disso é demonstrado abaixo.

Itens		1	2	3	4	5
	Paula divide suas coisas com os outros, está sempre disposta a ajudar e se preocupa com o que acontece com seus colegas.					
1	Quanto você acha que Paula é amável?	O	O	O	O	O
	Caio tem consideração pelos outros e é cooperativo, mas às vezes tende a encontrar defeito nos outros.					
2	Quanto você acha que Caio é amável	O	O	O	O	O
	Julia sempre pensa nela mesma em primeiro lugar, é ciumenta e frequentemente bate boca com as pessoas.					
3	Quanto você acha que Julia é amável?	O	O	O	O	O
4	Quanto <u>você</u> se acha amável?	O	O	O	O	O

A segunda parte do instrumento é composta por 113 itens e avalia os fatores de acordo com a camada da identidade, em que pergunta como os adolescentes habitualmente pensam, se sentem e se comportam em determinadas situações. Um exemplo pode ser visualizado abaixo.

	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Mais ou menos	4 – Muito		1	2	3	4	5
	5 - Totalmente									
1	Costumo não ajudar meus colegas quando trabalhamos em grupo.					O	O	O	O	O
2	Eu me preocupo com o que acontece com os outros.					O	O	O	O	O
3	Faço minhas tarefas da melhor maneira que consigo.					O	O	O	O	O

A terceira e última parte do instrumento é composta por 54 itens e avalia os fatores de acordo com a camada da auto eficácia, em que pergunta quão capazes os adolescentes se sentem em relação a um conjunto de habilidades. Um exemplo da terceira parte pode visualizado a seguir.

Quanto você consegue					
1	2	3	4	5	
Saber quando seus amigos precisam de ajuda mesmo que eles não falem nada.					O O O O O
Motivar você mesma para dar o seu melhor.					O O O O O
Animar-se quando está triste.					O O O O O

Procedimentos

Aplicado em escolas estaduais do estado de São Paulo. Todos os dados foram coletados no decorrer das avaliações de Habilidades Socioemocionais em educação de Edulab21 do Instituto Ayrton Senna. Contém respostas de 42.653 estudantes do ensino fundamental e médio de 500 escolas em cidades do estado de São Paulo. Os participantes responderam ao instrumento SENNA v.2.0, juntamente com a avaliação externa (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de São Paulo – SARESP).

Análise de dados

Inicialmente investigou-se a semelhança entre os resultados da base de dados utilizada neste estudo, com os resultados encontrados por Soto et al. (2011). A replicação dos resultados dos autores citados objetivava encontrar diminuição da Autogestão e da Amabilidade no período da adolescência e aumento até a fase adulta, e não encontrar diferença entre os sexos aos dez anos na Resiliência Emocional e posteriormente, durante a adolescência, havendo a diminuição das mulheres, voltando a igualar aos homens ao final da adolescência.

Para a verificação do efeito da idade e sexo nas escalas globais, foi realizada uma análise de regressão múltipla testando idade, gênero e a interação entre essas duas variáveis. A variável idade e gênero foram transformadas em variáveis *dummy* tendo como grupo de referência meninos com idade de 11 anos. Assim como a *dummy* de 12 anos representa a diferença entre as médias de estudantes com 12 e 11 anos, a *dummy* de 13 anos representa a diferença entre as

médias de estudantes de 13 e 11 anos, e assim por diante. A *dummy* de gênero compara as diferenças de média entre mulheres e homens. Esses dois conjuntos de variáveis *dummys* representam os efeitos principais das variáveis gênero e idade. Também foram criadas *dummys* para as interações entre essas variáveis (ver anexo 3). As *dummys* de interação indicam quanto as mulheres se afastam do padrão geral indicado nos efeitos principais.

O procedimento de regressão foi feito nos escores gerais dos 5 fatores do *Big Five* Socioemocional (Amabilidade, Autogestão, Resiliência Emocional, Engajamento e Abertura), trocando apenas a variável dependente de acordo com as facetas. Após esta etapa, ainda no mesmo banco de dados, outra análise foi realizada para identificação dos itens com maiores diferenças e variação em seus escores de acordo com a idade e gênero dos adolescentes. Os itens nos quais se observou maior efeito de idade e gênero foram selecionados para fazer parte de uma entrevista estruturada, foco do Estudo 2.

Para a obtenção dos itens em que contêm a maior diferenciação de idade e gênero, realizou-se novamente o procedimento de regressão múltipla, colocando os itens do instrumento como variável dependente e gênero e idade como variáveis independentes, repetindo este procedimento 165 vezes para cada item do instrumento. Como resultado desta análise, criou-se uma base de dados com os efeitos – os coeficientes da regressão - das variáveis idade e gênero e suas interações em todos os itens. Assim foi criada uma matriz com 165 linhas correspondentes aos itens e 20 colunas correspondentes aos efeitos de idade, gênero e sua interação. Essa matriz foi submetida a uma análise de Cluster buscando agrupar itens que pudessem ser caracterizados com perfil similar de associação com idade e gênero, isto é, itens que tivessem efeitos similares dessas variáveis. Foram produzidos 12 Clusters, os quais foram examinados para se verificar que tipo de efeito os caracterizada e quais itens eram agrupados. A partir disso foi feita a seleção de itens dentro de cada grupo obtido pela análise de Cluster. Todos os procedimentos de análise de dados foram realizados no *software* R.

Resultados e Discussão

Análise de regressão dos domínios do SENNA v.2.0

Ao considerar o objetivo inicial de investigar os padrões normativos desenvolvimentais dos domínios do *Big Five* Socioemocional (Autogestão, Resiliência Emocional, Amabilidade, Engajamento e Abertura) em adolescentes, foram realizadas análises de regressão múltipla para cada um dos domínios a fim de verificar o efeito de idade e gênero sobre cada um deles. As Tabelas de 4 a 8, apresentam os resultados das regressões realizadas, tendo idade e sexo como variáveis predictoras dos escores nos cinco domínios do *Big Five*.

Nessas tabelas, a coluna “variáveis” representa a predição do domínio do *Big Five* pelas variáveis *dummy* idade e sexo, e a interação destas. Inicialmente apresenta-se o efeito da idade, em seguida sexo, sendo o valor do sexo feminino em comparação com o sexo masculino no domínio, e por fim as interações entre essas variáveis.

Em Autogestão, as variáveis do modelo, neste caso, gênero e idade explicaram 1,6% da variância, conforme a Tabela 4 ($R^2 = 0,016, p \leq 0,001$). Nota-se a partir do efeito geral do gênero que as meninas possuem maior autogestão que os meninos ($\beta = 0,17, p < 0,001$).

Tabela 4
Regressão para o domínio Autogestão

Variáveis	β	Intervalo de Confiança	β	p
(Intercept)	-0,24	-0,33 – -0,15		<0,001
Idade:				
12	0,05	-0,04 – 0,14	0,02	0,272
13	-0,04	-0,13 – 0,06	-0,01	0,421
14	-0,10	-0,19 – -0,00	-0,04	0,042
15	-0,14	-0,23 – -0,04	-0,05	0,004
16	-0,10	-0,19 – -0,00	-0,04	0,043
17	-0,09	-0,19 – 0,00	-0,03	0,050

18	-0,09	-0,19 – 0,01	-0,03	0,067
Sexo:				
Feminino	0,33	0,21 – 0,45	0,17	<0,001
Sexo X Idade				
Meninas 12	-0,10	-0,23 – 0,02	-0,03	0,108
Meninas 13	-0,20	-0,33 – -0,07	-0,05	0,003
Meninas 14	-0,18	-0,31 – -0,05	-0,05	0,007
Meninas 15	-0,13	-0,26 – -0,01	-0,04	0,041
Meninas 16	-0,11	-0,24 – 0,01	-0,03	0,082
Meninas 17	-0,07	-0,20 – 0,06	-0,02	0,265
Meninas 18	-0,12	-0,25 – 0,02	-0,03	0,091
N	41903			
R ² / adj, R ²	0,016 / 0,016			

Ainda sobre o mesmo domínio, a Figura 1 ilustra que ambos sexos apresentam tendência decrescente em Autogestão até os 14 anos, de modo que as meninas, em todas as fases do desenvolvimento, apresentam escores significativamente mais elevados que os meninos, indicando melhor e maior desenvolvimento da Autogestão. Ainda em ambos sexos, os escores passam a ter uma tendência crescente a partir dos 15 anos, mostrando-se também significativamente pela tabela de regressão ($\beta = -0,05$, $p = 0,004$ e $\beta = -0,04$, $p = 0,041$), sendo que este aumento é menos evidente em meninos até os 18 anos.

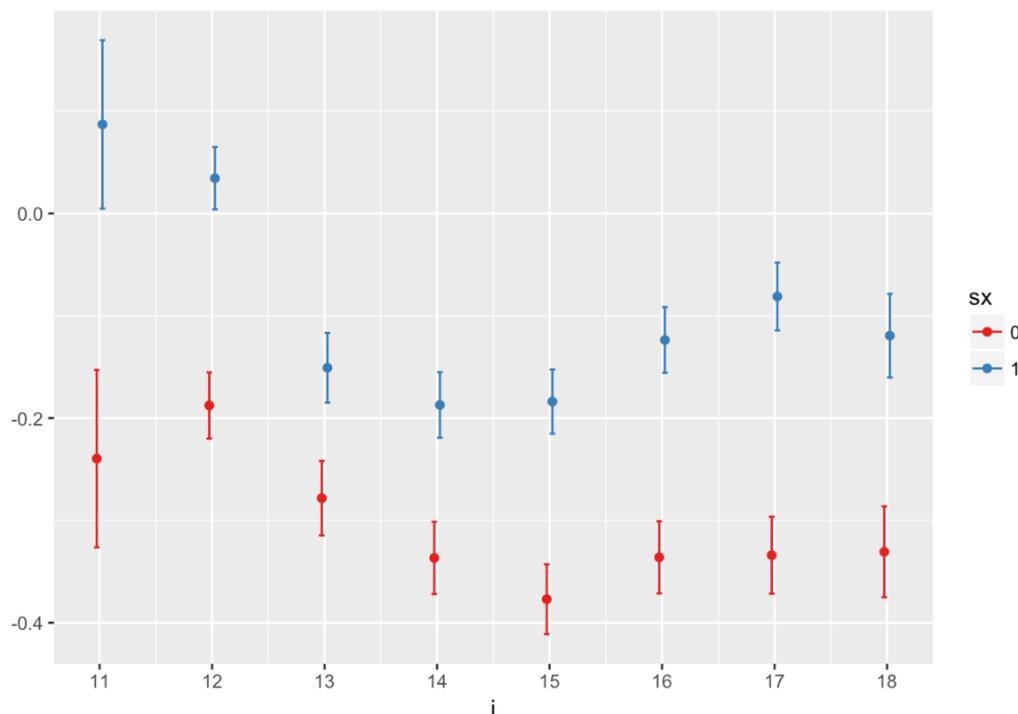


Figura 1. Gráfico de ilustração do padrão normativo do desenvolvimento da Autogestão

Os resultados obtidos nesta análise corroboram com os achados de Soto et al. (2011), em que se evidencia a queda da Autogestão até os 14 anos. Além disso, o mesmo estudo possibilitou a identificação do aumento nos níveis deste domínio a partir dos 15 anos, em que se esclarece que este aumento segue linear até os 45 anos. Com relação ao gênero, a semelhança entre os resultados também pôde ser confirmada enquanto os achados dos autores indicam que as meninas possuem maiores níveis de autogestão que os meninos nesta faixa etária.

Uma replicação do estudo de Soto et al. (2011) realizada por De Fruyt et al. (2016) com duas amostras, sendo $N = 3.022$ e $N = 24.605$ também encontrou efeitos significativos para gênero e idade, de modo que as meninas também apresentaram maiores níveis de Autogestão em todas as fases do desenvolvimento. Neste mesmo estudo, encontrou-se a semelhança de resultados de que a maior diferença de gênero encontra-se aos 11 anos e os menores escores foram observados aos 15. Entretanto, os autores identificaram uma diminuição significativa dos 15 aos 18, o que não foi observado no presente estudo.

Em Resiliência Emocional, as variáveis gênero e idade explicaram 5,5% da variância, conforme a Tabela 5 ($R^2 = 0,055$, $p \leq 0,001$). O efeito geral de gênero ilustra que os meninos possuem uma resiliência emocional significativamente maior do que as meninas ($\beta = -0,09$, $p = 0,003$).

Tabela 5
Regressão para o domínio Resiliência Emocional

Variáveis	β	Intervalo de Confiança	β	p
(Intercept)	0,18	0,09 – 0,27		<0,001
Idade:				
12	0,03	-0,07 – 0,12	0,01	0,598
13	-0,01	-0,11 – 0,09	-0,00	0,803
14	0,01	-0,09 – 0,11	0,00	0,831
15	-0,00	-0,10 – 0,09	-0,00	0,938
16	0,06	-0,04 – 0,15	0,02	0,255
17	0,07	-0,02 – 0,17	0,02	0,141
18	0,06	-0,04 – 0,16	0,02	0,251
Sexo:				
Feminino	-0,19	-0,31 – -0,07	-0,09	0,003
Sexo X Idade				
Meninas 12	-0,09	-0,22 – 0,05	-0,02	0,207
Meninas 13	-0,26	-0,40 – -0,13	-0,07	<0,001
Meninas 14	-0,34	-0,47 – -0,20	-0,09	<0,001
Meninas 15	-0,33	-0,46 – -0,19	-0,09	<0,001
Meninas 16	-0,32	-0,46 – -0,19	-0,09	<0,001
Meninas 17	-0,28	-0,42 – -0,15	-0,07	<0,001
Meninas 18	-0,31	-0,45 – -0,17	-0,07	<0,001
N	41903			
R^2 / adj, R^2	0,055 / 0,055			

A Figura 2 ilustra uma diferença não expressiva da Resiliência Emocional entre os sexos aos 11 anos, e posteriormente um significativo declínio no escore do sexo feminino dos 12 aos 14 anos ($\beta = -0,07, -0,09, -0,09, p < 0,001$), enquanto no sexo masculino a variação dos escores tende a ser menos expressiva. Dos 15 aos 17 ambos sexos apresentem uma tendência crescente pouco notável, de modo que a diferença entre os gêneros se mantém de maneira significativa, sendo os meninos com o escore maior do que as meninas em todas as fases do desenvolvimento. Dos 17 aos 18 anos ocorre um novo ligeiro declínio em ambos os sexos, porém com índices significantes ($\beta = -0,07, p < 0,001$).

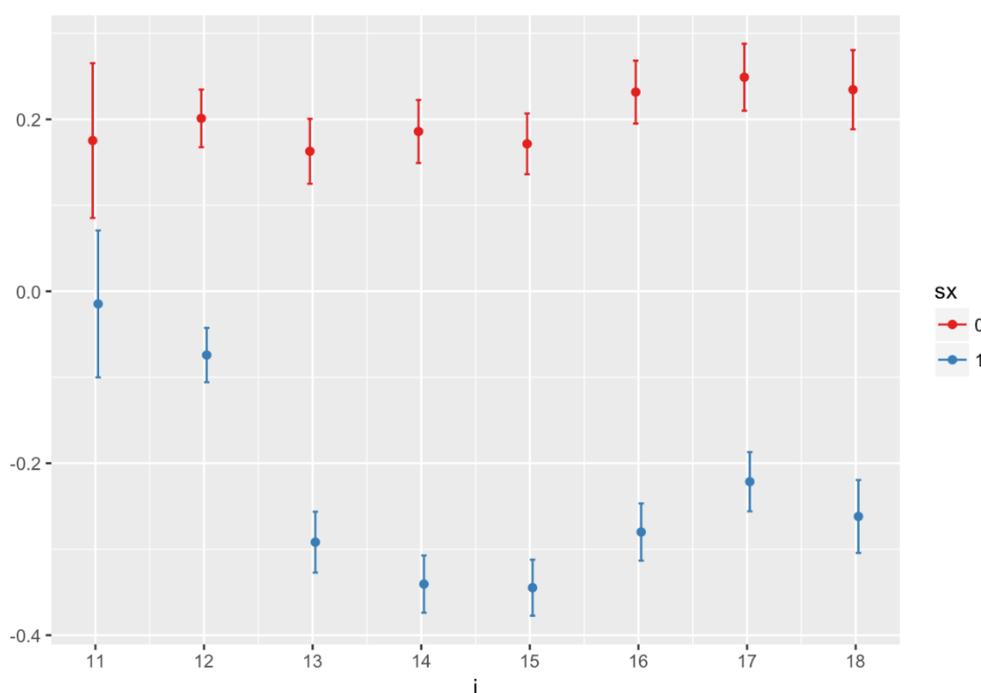


Figura 2. Gráfico de ilustração do padrão normativo do desenvolvimento da Resiliência Emocional

Diferente dos achados de Soto et al. (2011) em que não se encontrava diferença entre os gêneros no início desta fase do desenvolvimento, o presente estudo encontrou que, apesar de não significativa, esta diferença é perceptível em todas as faixas etárias, inclusive as iniciais.

Porém, os presentes resultados corroboram com os achados dos autores previamente citados e com os achados por McCrae et al. (2005) e De Fruyt et al. (2016), indicando que em todas as fases do desenvolvimento os meninos possuem maior Resiliência Emocional que as meninas, de modo que os menores níveis são encontrados também aos 15 anos.

Semelhante ao encontrado no presente estudo, os autores De Fruyt et al. (2016) mostraram que aos 11 anos não há diferença significativa entre os sexos, embora nas idades seguintes seja observada uma tendência a queda para as meninas. Em resumo, os padrões de idade e gênero apresentados pelos resultados deste estudo também puderam ser observados na amostra de Soto et al. (2011) e de De Fruyt et al. (2016).

Em Amabilidade, as variáveis gênero e idade explicaram 1% da variância, conforme a Tabela 6 ($R^2 = 0,01$, $p \leq 0,001$). O efeito geral de gênero indica que as meninas possuem maiores índices de amabilidade que os meninos ($\beta = 0,13$, $p < 0,001$).

Tabela 6
Regressão para o domínio Amabilidade

Variáveis	β	Intervalo de Confiança	β	p
(Intercept)	-0,24	-0,33 – -0,15		<0,001
Idade:				
12	0,04	-0,06 – 0,13	0,01	0,476
13	-0,06	-0,16 – 0,04	-0,02	0,246
14	-0,10	-0,20 – -0,01	-0,04	0,038
15	-0,13	-0,23 – -0,03	-0,05	0,010
16	-0,11	-0,21 – -0,01	-0,04	0,031
17	-0,11	-0,21 – -0,01	-0,04	0,026
18	-0,10	-0,20 – 0,00	-0,03	0,053
Sexo:				
Feminino	0,27	0,14 – 0,39	0,13	<0,001
Sexo X Idade				

Meninas 12	-0,10	-0,23 – 0,03	-0,03	0,144
Meninas 13	-0,11	-0,25 – 0,02	-0,03	0,101
Meninas 14	-0,09	-0,22 – 0,04	-0,02	0,189
Meninas 15	-0,11	-0,24 – 0,02	-0,03	0,106
Meninas 16	-0,08	-0,21 – 0,05	-0,02	0,244
Meninas 17	-0,06	-0,20 – 0,07	-0,02	0,356
Meninas 18	-0,09	-0,23 – 0,05	-0,02	0,201
N	41903			
R ² / adj, R ²	0,011 / 0,010			

Em Amabilidade, a Figura 3 ilustra que há uma diferença significativa entre os sexos, e que esta diferença se mantém similar no decorrer de todas as idades. Inicialmente, aos 11 anos, é perceptível o maior escore de amabilidade em toda a curva, de modo que as meninas já se apresentam com maior amabilidade em relação aos meninos. Posteriormente, até os 15 anos, há um relevante declínio no escore de ambos os sexos, que volta a se tornar ligeiramente crescente até os 18 anos, sendo que nas meninas este aumento é mais expressivo.

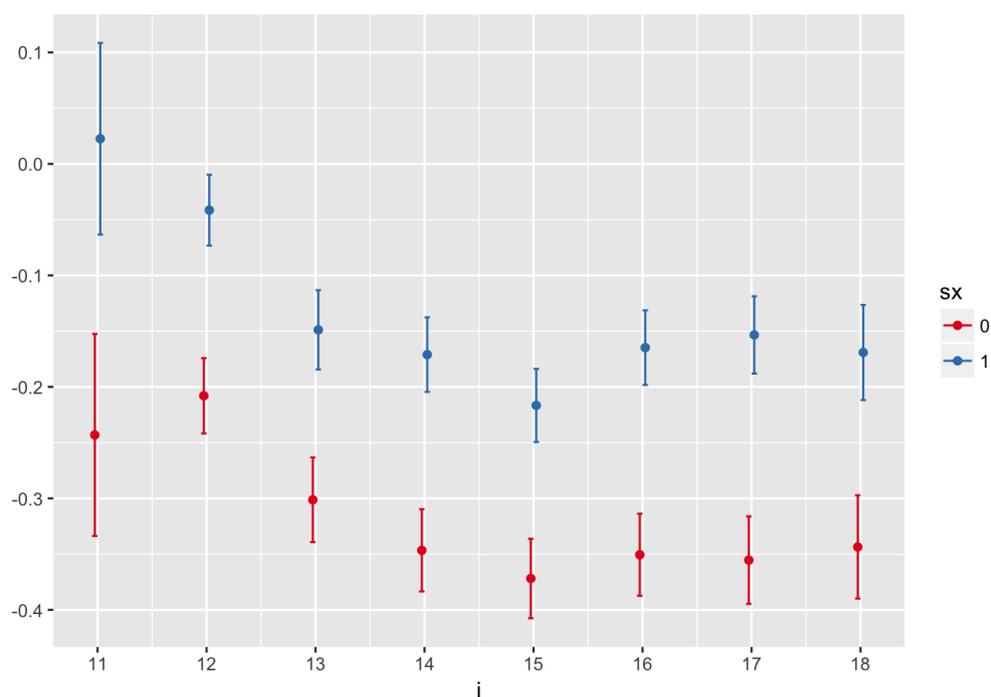


Figura 3. Gráfico de ilustração do padrão normativo do desenvolvimento da Amabilidade

Semelhante a autogestão, encontrou-se no estudo realizado por Soto et al. (2011) que, assim como no presente estudo, há um declínio nas faixas etárias iniciais, até os 15 anos. Porém, apesar de ser notado um aumento nos níveis de Amabilidade a partir dos 15 anos, os resultados aqui apresentados não representam o aumento de maneira evidente como nos achados pelos autores e por De Fruyt et al. (2016) em suas duas amostras, que apresentam este aumento de maneira significativa até os 20 anos seguido de um ligeiro aumento até os 65 anos idade.

Em engajamento, as variáveis gênero e idade explicaram 0,4% da variância, conforme a Tabela 7 ($R^2 = 0,004$, $p \leq 0,056$). O efeito geral de gênero não apresentou diferença significativa entre os sexos para este domínio ($p = 0,093$).

Tabela 7
Regressão para o domínio Engajamento

Variáveis	β	Intervalo de Confiança	β	p
(Intercept)	-0,08	-0,17 – 0,00		0,056
Idade:				
12	-0,02	-0,11 – 0,08	-0,01	0,731
13	-0,06	-0,16 – 0,03	-0,02	0,177
14	-0,09	-0,19 – 0,00	-0,03	0,054
15	-0,13	-0,22 – -0,03	-0,05	0,008
16	-0,05	-0,14 – 0,05	-0,02	0,342
17	-0,06	-0,15 – 0,04	-0,02	0,231
18	-0,06	-0,16 – 0,04	-0,02	0,238
Sexo:				
Feminino	0,10	-0,02 – 0,22	0,05	0,093
Sexo X Idade				
Meninas 12	-0,01	-0,14 – 0,11	-0,00	0,842
Meninas 13	-0,05	-0,18 – 0,08	-0,01	0,441
Meninas 14	-0,08	-0,21 – 0,05	-0,02	0,210

Meninas 15	-0,10	-0,23 – 0,03	-0,03	0,131
Meninas 16	-0,13	-0,26 – -0,00	-0,04	0,049
Meninas 17	-0,14	-0,27 – -0,01	-0,04	0,030
Meninas 18	-0,20	-0,33 – -0,06	-0,04	0,004
N	41903			
R ² / adj, R ²	0,004 / 0,004			

No domínio Engajamento, é perceptível pela Figura 4 que não há uma diferença significativa entre os sexos, e que esta ligeira diferença se mantém próxima no decorrer de todas as idades. O maior escore de engajamento encontra-se aos 11 anos de idade, em que as meninas possuem um escore maior. Posteriormente, há um perceptível e significativo declínio até os 15 anos ($\beta = -0,05$, $p = 0,008$), em que os escores praticamente se igualam. Nas meninas, há um novo aumento aos 16 anos e novamente um declínio até os 18, fazendo com que estas terminem com o escore de engajamento menor que os meninos. Enquanto neles, há um novo aumento aos 16 e este valor praticamente se mantém até os 18 anos. Nesta idade é onde encontra-se a maior diferença significativa entre os sexos ($\beta = -0,04$, $p = 0,004$).

Indicando a variação de acordo com a idade encontrada no presente estudo, nota-se que este não corrobora com os achados de Soto et al. (2011), em que relata que desde o início da adolescência até a idade adulta há uma tendência constante nos níveis de Engajamento. Entretanto, a semelhança encontrada entre os resultados ilustra que o declínio é menor para os meninos, de modo que as meninas representam a maior queda. Contrapondo os resultados apresentados, De Fruyt et al. (2016) observaram que o Engajamento foi maior aos 15 anos, do que aos 11.

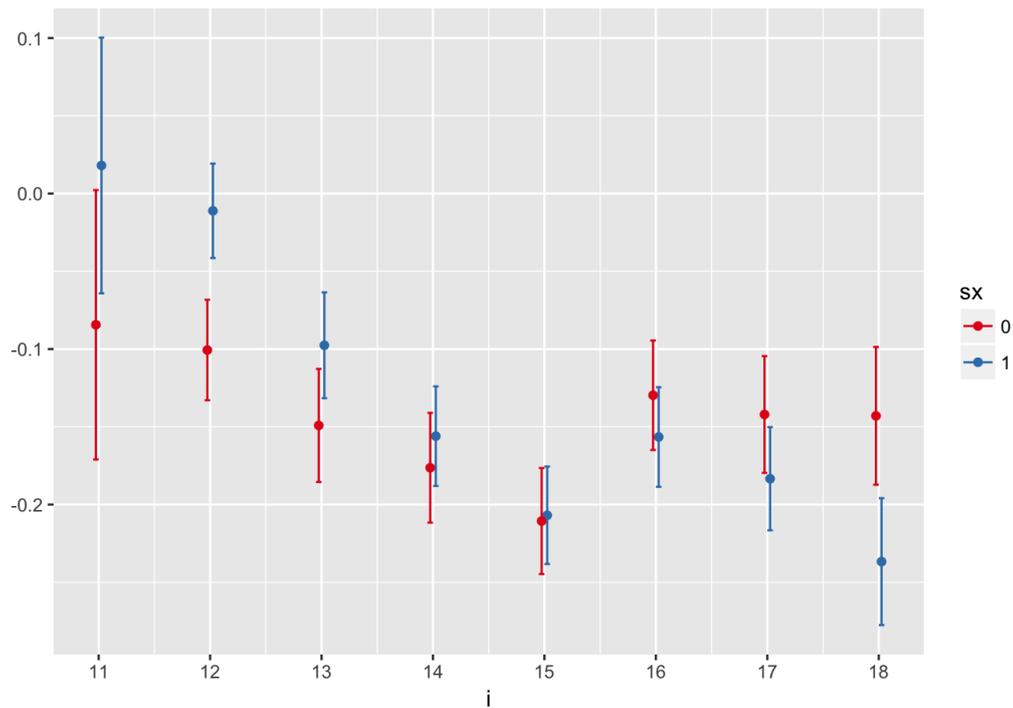


Figura 4. Gráfico de ilustração do padrão normativo do desenvolvimento da Engajamento

Indivíduos com altos níveis de Engajamento apresentam comportamentos mais expressivos, enérgicos e dominantes, enquanto em seu oposto são observados comportamentos mais inibidos e quietos. Caspi e Shiner (2005) apontam que traços associados a dominância tendem a aumentar na adolescência até a idade adulta, enquanto traços associados a socialização apresentam um aumento na adolescência e uma posterior diminuição na idade adulta, contrapondo os resultados obtidos pelo presente estudo.

Em Abertura, as variáveis gênero e idade explicaram 1% da variância, conforme a Tabela 8 ($R^2 = 0,01$, $p \leq 0,225$). O efeito geral de gênero indica que as meninas possuem maior abertura que os meninos nesta fase do desenvolvimento ($\beta = 0,11$, $p < 0,001$).

Tabela 8
Regressão para o domínio Abertura

	β	Intervalo de Confiança	β	p
(Intercept)	-0,06	-0,15 – 0,03		0,225
Idade:				
12	0,00	-0,10 – 0,10	0,00	0,997
13	-0,12	-0,22 – -0,02	-0,04	0,015
14	-0,21	-0,31 – -0,11	-0,08	<0,001
15	-0,24	-0,34 – -0,14	-0,09	<0,001
16	-0,17	-0,27 – -0,08	-0,06	<0,001
17	-0,16	-0,26 – -0,06	-0,06	0,001
18	-0,12	-0,22 – -0,02	-0,04	0,016
Sexo:				
Feminino	0,21	0,09 – 0,34	0,11	<0,001
Sexo X Idade				
Meninas 12	-0,10	-0,23 – 0,03	-0,03	0,134
Meninas 13	-0,12	-0,25 – 0,01	-0,03	0,079
Meninas 14	-0,13	-0,26 – 0,00	-0,04	0,059
Meninas 15	-0,13	-0,27 – -0,00	-0,04	0,048
Meninas 16	-0,11	-0,24 – 0,02	-0,03	0,103
Meninas 17	-0,15	-0,28 – -0,01	-0,04	0,034
Meninas 18	-0,24	-0,38 – -0,10	-0,05	<0,001
N	41903			
R ² / adj, R ²	,010 / ,010			

Em Abertura, a Figura 5 ilustra uma diferença não significativa entre os sexos e que, assim como no domínio engajamento, esta ligeira diferença se mantém próxima no decorrer de todas as idades. Aos 11 anos é onde encontra-se o maior escore em abertura, sendo que este é

maior em meninas. Posteriormente, até os 15 anos, há um expressivo declínio nos escores de ambos os sexos, que voltam a aumentar ligeiramente aos 16. Em meninas, há um declínio no escore de abertura dos 16 aos 18, fazendo com que estas terminem com o escore menor do que os meninos neste domínio. Neles, o escore se mantém em um ligeiro crescimento até os 18 anos.

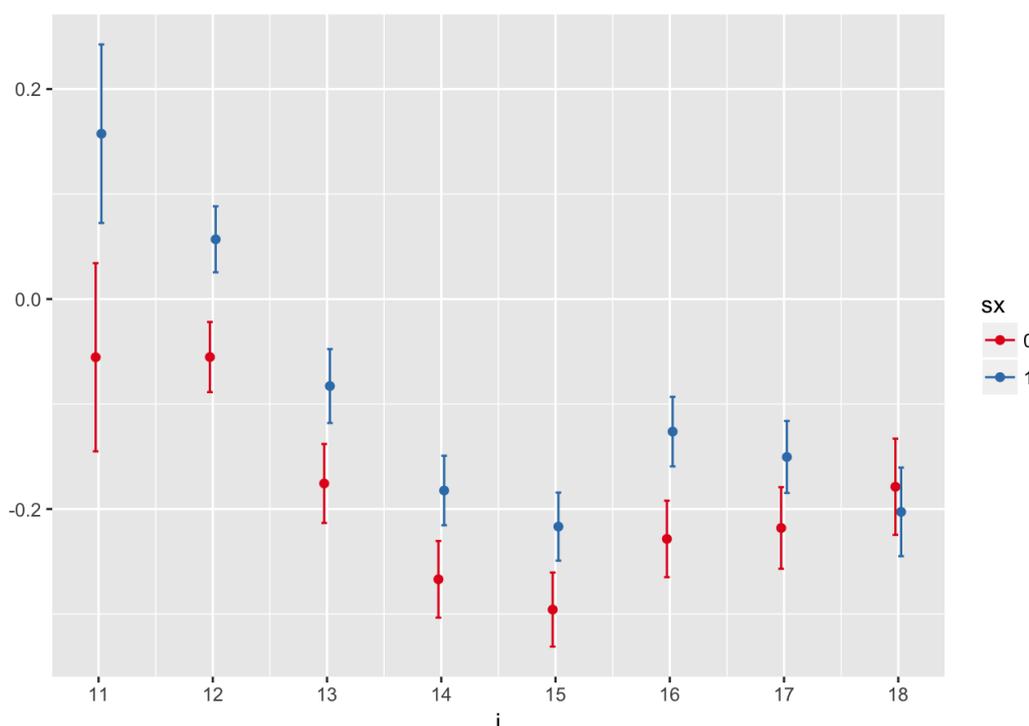


Figura 5. Gráfico de ilustração do padrão normativo do desenvolvimento da Abertura

Corroborando aos achados de Soto et al. (2011) e de De Fruyt, et al. (2016), evidencia-se que desde o início desta faixa etária até os 15 anos, há um declínio nos níveis de Abertura para os meninos. Todavia, os autores indicam que estes níveis permanecem em declínio até os 19 anos para as meninas, evidenciando então uma divergência encontrada entre os resultados, uma vez que, apesar de haver um declínio dos 16 aos 18, as meninas apresentam um aumento neste nível dos 15 aos 16 anos. Os autores ainda contribuem que após os 18 anos, o aumento em abertura segue gradual até os 65 anos.

Confirmou-se a hipótese inicial de replicação destas variáveis nos cinco domínios, conforme encontrado na literatura (De Fruyt, Primi, John & Santos, 2016; McCrae, Costa, & Martin 2005; Santos & Primi, 2014; Soto, John, Gosling & Potter, 2011). Ou seja, de maneira geral, os resultados aqui descritos replicaram em gênero para amabilidade, autogestão e resiliência emocional, em que nos dois primeiros domínios as meninas apresentam maiores escores e no último, os maiores escores pertence ao grupo dos meninos nesta fase do desenvolvimento. Desta forma e conforme já descrito de acordo com as idades, os resultados atuais indicam padrões semelhantes aos estudos de Soto et al. (2011), De Fruyt et al. (2016), e de McCrae et al. (2005).

As diferenças observáveis entre os resultados dos estudos utilizados como referência de comparação para a presente pesquisa, podem ser atribuídas a uma série de razões. Inicialmente deve-se considerar que a amostra de Soto et al. (2011), usada como principal base devido ao relevante tamanho da amostra ($N = 1.267.218$) foi, em sua grande parte, composta por uma amostra norte-americana. Diante disso, faz-se necessário considerar que a adolescência pode se desdobrar de maneira diferente de acordo com a cultura onde o indivíduo está inserido, exigindo replicações em outros contextos, como realizado pelo presente estudo. Além deste fato, a amostra brasileira possui diferenças marcantes quando comparáveis a amostra norte-americana, no que diz respeito a questões socioeconômicas, em que os adolescentes por diversas vezes se inserem no mercado de trabalho mais cedo por necessidade, e a diferença no processo de escolarização (De Fruyt et al. 2016).

Considerando a relevância das Habilidades Socioemocionais como meio e produto final de processos de educação, indicadores de desempenho acadêmico, influentes em consequências a curto e longo prazo como adequação ao mercado de trabalho, empregabilidade, saúde e longevidade, evidencia-se a necessidade e importância dos estudos a serem realizados acerca

deste tema. Todavia, há ainda um conhecimento limitado sobre o desenvolvimento destas habilidades ao longo da vida (De Fruyt et al. 2016).

As bases de evidências referentes a continuidade e mudanças desses traços ainda existem consideráveis lacunas, uma vez que as conclusões mais confiáveis se restringem ao desenvolvimento da personalidade em amostras de adultos. Existem relativamente poucos estudos acerca deste desenvolvimento em crianças e em adolescentes, que visem acompanhar o desenvolvimento e a mudança dos traços, fazendo com que seja necessário estudos e pesquisas mais robustas com amostras não minoritárias para este público (Caspi & Shiner, 2005).

Análise de regressão de itens e análise de Cluster

Na segunda parte desse estudo, realizou-se a análise de regressão múltipla mais detalhada dos 165 itens do instrumento SENNA v.2.0 a fim de verificar os efeitos de idade e gênero no nível dos itens. Os resultados destas análises de regressão puderam ser observados através de uma tabela (Anexo 3), onde estão contidos os índices de R^2 e o β dos itens. A partir desta análise, objetivava-se extrair os itens com maiores efeitos para que compusessem o instrumento aplicado no Estudo 2.

Posterior as análises de regressão dos itens, realizou-se uma análise de Cluster a fim de agrupa-los de acordo com a similaridade dos efeitos de idade e gênero sobre os itens. Analisou-se a matriz de distância entre todos os itens considerando-se o perfil de associação entre idade, gênero e idade x gênero, e a concordância ao item (VD). Itens com perfis de associação similar se agrupam em Clusters iguais. Examinou-se exploratoriamente 12 Clusters de itens. Examinou-se a média de concordância dos itens de cada Cluster, bem como sua classificação em termos de domínios e facetas que estão medindo. Foi possível perceber que, além de seu agrupamento pela similaridade de efeitos em gênero e idade, os itens agruparam-se também,

em sua grande parte, de acordo com os domínios do *Big Five* Socioemocional. Isso se configura uma nova forma de replicação dos achados dos padrões normativos do *Big Five*. A Figura 6 ilustra o gráfico de agrupamento dos itens em 12 Clusters.

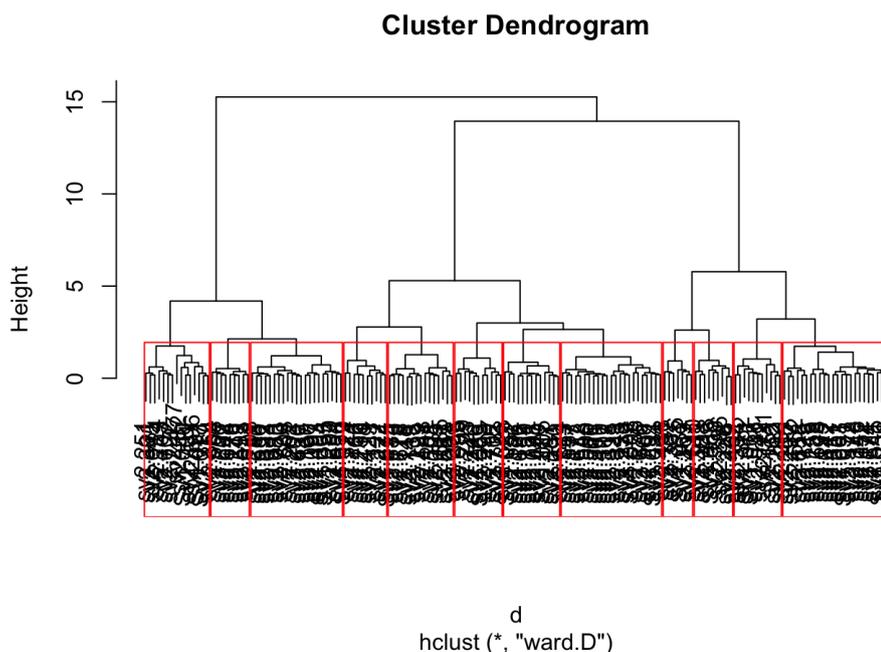


Figura 6. Gráfico de análise de Cluster

Também se examinou os gráficos com as médias de concordância nos itens dos Clusters ilustrando-se o efeito de gênero e idade dentro de cada Cluster. Um exemplo pode ser visto na Figura 7, correspondendo aos itens do Cluster 1. Como os Clusters contem itens muito semelhante em termos do efeito de idade e gênero, compreende-se que, se fossem plotados gráficos para cada um dos itens contidos dentro deste Cluster, todos os itens obteriam gráficos semelhantes ao gráfico geral. Os gráficos dos 12 Clusters obtidos por esta análise estão no Anexo 4 (Gráficos dos escores nos Clusters de itens). A tabela com os resultados da regressão dos itens (Anexo 3) possibilita a visualização do agrupamento dos itens.

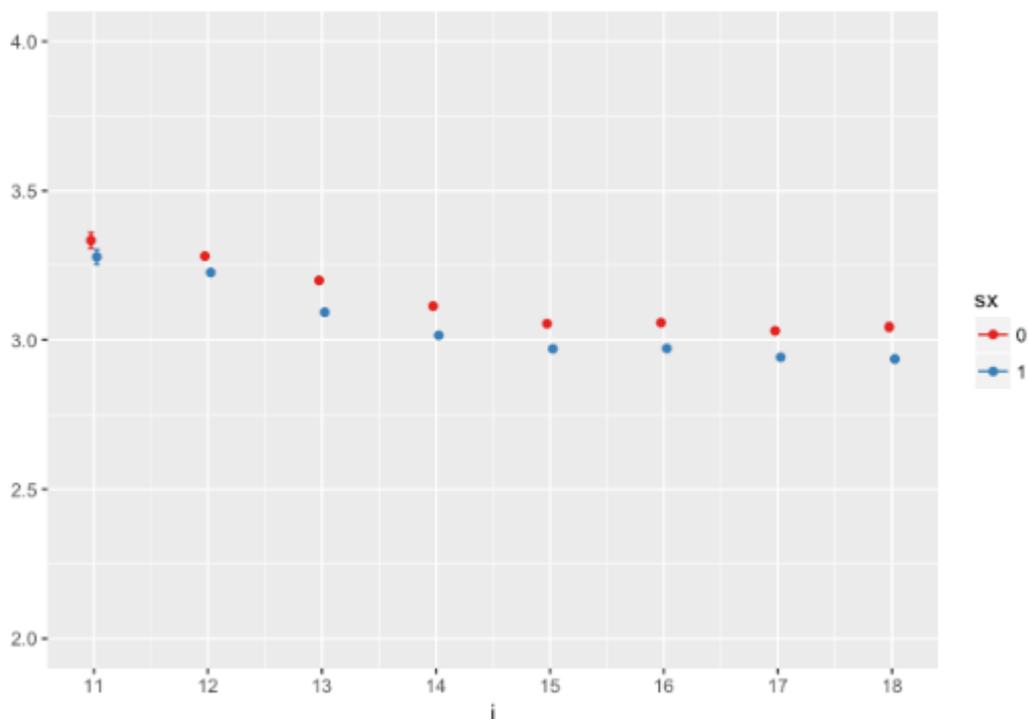


Figura 7. Gráfico dos escores no Cluster 1

O Cluster foi composto por um total de 20 itens, sendo 7 itens do domínio Amabilidade (35% do total de itens deste Cluster), 4 de Autogestão (20%), 6 itens de Engajamento (30%) e 3 itens de Abertura (15%). Observa-se então que os itens contidos neste Cluster não variaram significativamente de acordo com o gênero, havendo somente uma variação de acordo com a idade. No Cluster 2, ao contrário do anterior, é notável que os itens obtiveram uma maior variação em gênero, e menor em idade. Neste Cluster estão contidos 12 itens no total, sendo 2 itens de Amabilidade, correspondente a 16,67% dos itens neste Cluster, e 8 itens de Resiliência Emocional (66,67%), 1 item de Engajamento e 1 item de Abertura, ambos correspondendo a 8,33%.

No Cluster 3 encontra-se 22 itens no total, sendo 5 de Autogestão (22,73%), 3 itens de Resiliência Emocional (13,64%), 6 itens de Autogestão (27,27%), 5 itens de Engajamento (22,73%), 3 itens de Abertura (13,64%). Não houve significativa variação de idade e gênero nos itens deste Cluster. No Cluster 4 estão contidos 7 itens no total, sendo 1 item de

Amabilidade (14,29%) e 6 itens de Resiliência Emocional (85,71%). Porém, diferente do anterior, houve uma perceptível variação de idade e de gênero nos itens deste agrupamento. No Cluster 5 há uma ligeira variação de gênero nos itens deste agrupamento, porém não há variação em idade. Neste, encontram-se 24 itens no total, sendo 6 itens de Amabilidade, correspondente a 25%, 3 itens de Resiliência Emocional (12,5%), 10 itens de Autogestão (41,67%), 2 itens de Engajamento (8,33%) e 3 itens de Abertura (12,5%).

No Cluster 6 encontram-se 15 itens no total, sendo 1 item de Resiliência Emocional (6,67%), 5 itens de Autogestão (33,33%), 1 item de Engajamento (6,67%) e 8 itens de Abertura (53,33%). É perceptível uma variação de idade nestes itens, principalmente dos 11 aos 14 anos. Não há variação significativa no gênero. No Cluster 7 há uma ligeira variação em idade, também principalmente dos 11 aos 14 anos, e não há significativa variação no gênero. Neste constam 5 itens de Autogestão, 2 de Engajamento e 4 itens do domínio Abertura, correspondente as respectivas porcentagens de 45,45%, 18,18% e 36,36%.

No Cluster 8 encontram-se 9 itens no total, sendo 1 de Amabilidade e 1 item de Engajamento (ambos correspondendo a 11,11%), 2 de Resiliência Emocional e 2 de Autogestão (ambos também correspondendo a 22,22%) e 3 itens de Abertura (33,33%). Neste, há apenas uma variação de gênero aos 11 anos, que posteriormente não varia mais, assim como a idade para estes itens. No Cluster 9 não se observa variação em gênero e idade, e neste estão contidos 11 itens no total, sendo 5 itens de Amabilidade (45,45%), 1 item de Resiliência Emocional e 1 item de Autogestão (9,09% cada) e 4 itens de Engajamento (36,36%). No Cluster 10 encontram-se 7 itens de Amabilidade (46,67%), 5 itens de Autogestão (33,33%), 2 itens de Engajamento (13,33%) e 1 de Abertura (6,67%), totalizando 15 itens. Observa-se então uma variação em gênero nestes itens, e um ligeiro declínio aos 15 anos, seguido de um novo aumento.

No Cluster 11 há uma variação de gênero aos 11 anos que, assim como a idade, posteriormente não apresenta novas variações nestes itens. Encontram-se um total de 10 itens,

sendo 1 de Amabilidade (10%), 3 de Resiliência Emocional (30%), 4 de Autogestão (40%) e 2 de Engajamento (20%). E por último, o Cluster 12 contém 1 item de Amabilidade (11,11%), 3 itens de Autogestão (33,33%), 1 item de Engajamento (11,11%) e 4 itens de Abertura (44,44), totalizando 9 itens. Observa-se um declínio nos itens deste Cluster dos 11 aos 18 anos, e uma perceptível variação no gênero.

Ainda como parte do objetivo deste estudo, seria feita uma seleção dos itens em que se observava a maior variação nos escores de acordo com as variáveis idade e o gênero dos adolescentes, para que compusesse o instrumento a ser aplicado no Estudo 2. Para a realização desta seleção, os itens foram ordenados na tabela (Anexo 3) de acordo com o valor de R^2 . Observou-se dentro de cada Cluster o tamanho do efeito das variáveis, elegendo então os itens com efeito mais proeminente dentro do Cluster. A princípio, a hipótese era de que os itens selecionados fariam parte dos domínios autogestão, resiliência emocional e amabilidade, por serem os domínios em que se encontrava maior diferença entre as idades e os sexos, conforme a análise de regressão dos domínios previamente descrita. Porém, foram incluídos também itens de Abertura, nos quais se observou efeitos relevantes.

Essa análise resultou na seleção de 25 itens. Os itens selecionados faziam parte dos Clusters 1, 4, 6 e 7, sendo 4 itens para avaliar Amabilidade, 11 itens para Autogestão, 6 itens para Resiliência Emocional e 4 itens para Abertura. Decidiu-se adicionar itens fraseados negativamente com o objetivo de se estudar o efeito da aquiescência. Assim foram adicionados itens opostos, como exemplo “Fico muito bravo e costumo perder a paciência” e “Não me tiram do sério com facilidade”, a fim de verificar a real compreensão e leitura dos itens por parte dos adolescentes. O acréscimo destes itens fez com que o instrumento final fosse composto por 42 itens no total, podendo ser visualizado no Anexo 5.

Estudo 2: Validade de processo de resposta via laboratório cognitivo

O presente estudo teve como objetivo investigar os processos de respostas que os indivíduos utilizam ao responder aos itens do instrumento SENNA v.2.0, buscando distinguir processos relacionados aos construtos medidos pelos itens ou processos resultantes de vieses de respostas. Essa verificação se deu por meio da verificação dos processos mentais envolvidos no processo de resposta aos itens, buscando explicações aos resultados obtidos.

Para o alcance deste objetivo, foram aplicados os itens filtrados do instrumento obtidos no Estudo 1 e, após responderem aos itens, os adolescentes responderam também a uma entrevista estruturada que foi gravada e posteriormente transcrita e analisada.

Participantes

Nesta etapa do estudo, participaram 30 adolescentes diferentes do estudo anterior, na faixa etária de 11 a 18 anos ($M = 14,22$ $DP = 2,67$), sendo 43,3% do sexo feminino e 56,7% masculino, regularmente matriculados no Ensino Fundamental (6º ano) e Médio (1º e 3º anos do EM) de uma escola do interior do estado de São Paulo. Priorizou-se a participação de adolescentes alfabetizados e sem diagnósticos de transtornos psicológicos e de aprendizagem.

Instrumentos

1. Protocolo de aplicação: Itens filtrados do instrumento SENNA v.2.0 obtidos a partir do Estudo 1 (Anexo 5).

Este instrumento é composto por 42 itens sendo 25 itens selecionados pelo Estudo 1 e agrupados a itens opostos, dos domínios Amabilidade, Autogestão, Resiliência Emocional e Abertura. Encontra-se subdividido em 4 blocos de itens de acordo com o Cluster ao qual cada item pertence, e divididos ainda de acordo com as camadas de Identidade e Autoeficácia. Os

domínios Autogestão e Resiliência Emocional também puderam ser avaliados pelas vinhetas, que faziam parte da composição do instrumento.

2. Protocolo de entrevista estruturada

A entrevista estruturada foi elaborada visando o objetivo inicial do estudo, de modo que se buscava a compreensão dos processos mentais envolvidos nas respostas aos itens do instrumento através das possíveis justificativas dos adolescentes para atribuição dos escores aos itens. O protocolo de entrevista foi elaborado baseando-se no método de Laboratório Cognitivo, sendo este um estudo dos processos mentais envolvidos na realização de tarefas específicas, em que se solicita ao indivíduo que relate seus pensamentos durante ou posteriormente a realização da tarefa (Zucker, Sassman & Case, 2004). Na Tabela 9 podem ser observadas as perguntas realizadas aos adolescentes a respeito das vinhetas e, na Tabela 10, as perguntas realizadas sobre os itens.

Tabela 9

Entrevista estruturada – Vinhetas

Nº	Inquérito 1
1	Olhando para estes conjuntos de questões, você pode me dizer, com suas próprias palavras, o que essas questões está perguntando?
2	(Caso haja respostas incoerentes* nos itens 1-2, 3-4, 5-6, 7-8). Você pode explicar o porquê de ter escolhido a respostas (respostas do aluno) como sua resposta nestes itens?
3	Observando os itens 1-2 ou 5-6: (possibilidades de perguntas) Onde você marcou 1, por que não poderia ser 2? Onde você marcou 2, por que não poderia ser 1? Onde você marcou 4, por que não poderia ser 5? Onde você marcou 5, por que não poderia ser 4?
4	Observando os itens 7 e 8, em que você pensou ou de que lembrou sobre você para responder (<i>resposta do aluno</i>) nestes itens?
5	Você pensou em um comportamento só seu? Ou houve comparação com as pessoas da história, com algum grupo ou alguma pessoa que você conhece?
6	Tem algo sobre essas questões que você achou confuso ou não entendeu?

Através da pergunta 1 objetivou-se compreender se o adolescente havia entendido, de maneira geral, qual era o construto geral envolvido nos itens das vinhetas. Na pergunta 2 buscava-se sobre vieses de resposta, mais precisamente de aquiescência ou desaquiescência, pedindo para que o indivíduo justificasse a escolha por respostas semelhantes em itens opostos. As perguntas contidas no item 3 buscou compreender o motivo pelo qual o adolescente escolhe uma resposta mais extrema a uma resposta menos extrema. Na 4, pedia-se exemplos de comportamento que justificasse a resposta escolhida, a fim de compreender se a justificativa utilizada era condizente com o item e com o construto. Na 5, buscava-se também vieses de resposta, relacionado ao viés de referência de grupo. E por fim, na pergunta 6, investigava-se a compreensão dos itens por parte dos adolescentes. As mesmas perguntas foram feitas separadamente para os dois blocos de vinhetas.

Tabela 10
Entrevista estruturada – Itens

No.	Inquérito 3
1	Olhando para a parte 3.1, pense sobre o que te fez escolher (<i>resposta do aluno</i>) nesse item. Você poderia me dar exemplos de situações que exemplifiquem seu jeito de agir quando... (<i>ler o item</i>) (<i>Fazer o mesmo para a parte 3.2</i>)
2	Você pensou em um comportamento só seu? Ou houve comparação com algum grupo ou alguma pessoa que você conhece?
3	<i>(Verificar incoerências entre as respostas nos itens invertidos e entre os itens positivos)*. Caso seja verificada a incoerência:</i> Você pode explicar porque você escolheu ____ no item ____ e ____ no item ____? Você acha que eles perguntam a mesma coisa, mas de polos diferentes/maneira invertida?
4	Tem algo sobre essas questões que você achou confuso ou não entendeu?

Na Tabela 10 encontram-se as perguntas realizadas acerca dos itens do instrumento aplicado. A pergunta 1 pedia exemplos de comportamentos que justificasse a resposta escolhida a alguns itens específicos. Esta pergunta foi feita para os itens escolhidos pela pesquisadora no momento da aplicação. A pergunta 2, assim como no questionário anterior, também buscava viés de referência de grupo. Na 3, buscava-se também viés de referência por aquiescência ou desaquiescência e por fim, a 4 perguntava a respeito da compreensão do adolescente sobre os itens respondidos.

Procedimentos

Para a realização desta etapa, a pesquisadora entrou em contato com a instituição onde a coleta foi realizada, esclarecendo os objetivos deste estudo e solicitando que o responsável autorizasse a realização da coleta de dados para a pesquisa nesta instituição. Quando autorizado pelo responsável, foi solicitada a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, no qual a mesma foi aprovada sob número CAAE: 89386118.4.0000.5514.

Antes do início da coleta de dados, foi encaminhado aos responsáveis dos participantes o TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) (Anexo 2), solicitando que os mesmos autorizassem a participação do aluno na pesquisa. Além desta autorização, foi solicitado também o consentimento dos adolescentes que fizeram parte deste estudo por meio do TALE (Termo de assentimento livre e esclarecido) (Anexo 1) para que, posteriormente, a coleta fosse realizada.

A seleção dos alunos que participariam da pesquisa foi feita pela escola, uma vez que, tendo aproximadamente 30 alunos em cada sala de aula, não seria possível que todos participassem da pesquisa. A coleta foi feita individualmente, nas dependências da instituição, com duração média de 45 minutos entre aplicação dos itens e a entrevista. Inicialmente, solicitou-se ao adolescente que respondesse ao primeiro bloco de itens, instruindo que ao final

de cada bloco seriam feitas algumas perguntas a respeito do que foi respondido. A reportagem verbal feita pelos adolescentes na entrevista foi gravada e posteriormente transcrita.

Análise de dados

Para análise dos dados obtidos por esta etapa do estudo, realizou-se a correção dos itens aplicados a fim de obter o resultado em escore dos domínios, por idade e sexo. Essa correção foi plotada em gráficos, separados em que se visualiza a pontuação geral por idade e posteriormente separada por idade e gênero.

Para análise dos dados qualitativos, realizou-se a separação dos textos por idade, gênero e de acordo com seus domínios. A partir disso, observou-se a relação entre os escores obtidos pela análise quantitativa, com a definição dos construtos estudados e as justificativas obtidas. O conteúdo dos textos foi analisado exclusivamente através da leitura e comparações (sexo x idade x domínios).

Resultados e Discussão

Considerando o objetivo inicial deste estudo, de investigar os processos de resposta que os adolescentes utilizam ao responder aos itens do instrumento SENNA v.2.0, buscando a distinção entre processos relacionados ao construto ou relacionados aos vieses de resposta, percebeu-se que, de maneira geral, foi possível visualizar o processo de resposta descrito por Duckworth e Yeager (2015), discriminando que o resgate de informações relevantes para tradução em uma resposta da escala Likert estava em sua grande parte relacionado ao construto, uma vez que não foi identificado vieses de resposta a partir das justificativas dos adolescentes. Este fato pôde ser observado nos quatro domínios avaliados por este estudo.

Efeitos de idade e gênero por domínio: Resultados quantitativos.

A partir dos itens selecionados e aplicados, realizou-se a correção dos escores para a obtenção dos resultados finais dos domínios e plotados gráficos, podendo ser observado na Figura 8 os escores gerais por idade, e na Figura 9 os escores separados pelos gêneros. Os resultados obtidos e quantificados ilustram que a representação desta amostra sugere diferenças da literatura internacional (De Fruyt, Primi, John & Santos, 2016; McCrae, Costa, & Martin 2005; Santos & Primi, 2014; Soto, John, Gosling & Potter, 2011) e da replicação realizada pelo Estudo 1.

Inicialmente, observa-se no domínio Amabilidade que a presente amostra não representa diferença significativa por idade, assim como no domínio Resiliência Emocional, em que encontra-se diferença apenas aos 18 anos. O domínio Autogestão representa uma clara diferença de acordo com as idades, de modo que os escores aos 11 anos se apresentam significativamente maior do que aos 15 e aos 18. Esta diferença por idade é semelhante ao encontrado na literatura (De Fruyt et al., 2016; Santos & Primi, 2014; Soto et al., 2011) e na replicação realizada pelo Estudo 1. Porém, obteve-se a diferença de que em amostras maiores, a população com 18 anos obteve escores mais altos em Autogestão, do que aos 15 anos.

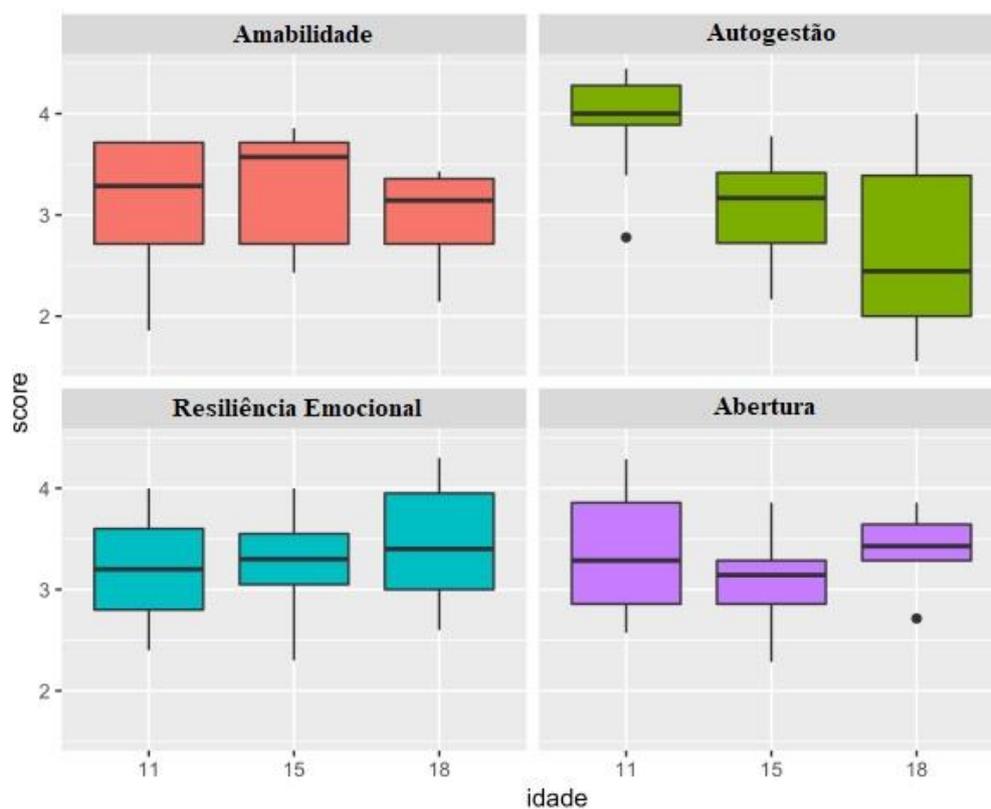


Figura 8. Gráficos dos escores finais dos domínios por idade

No que diz respeito aos gêneros, diferenças também puderam ser observadas nessa amostra, conforme ilustrado pela Figura 9. Sabendo que o sexo feminino é representado pelo número 1 e o masculino pelo número 2, percebe-se que em Amabilidade os meninos aparecem com maiores escores em todas as fases do desenvolvimento, com diferenças mais significativas aos 15. No domínio Resiliência Emocional, obteve-se que aos 11 e aos 15, as meninas aparecem com maiores escores, enquanto somente aos 18 anos encontra-se semelhança com a literatura, com os meninos representando escores consideravelmente maiores que as meninas.

Análises realizadas com amostras maiores obtém-se que as meninas aparecem com maior Amabilidade do que os meninos, e em Resiliência Emocional, os meninos aparecem com escores maiores do que as meninas. Diferenças significativas podem ser percebidas no domínio Autogestão, indo de encontro ao obtido na literatura, em que as meninas aparecem com escores

significativamente maiores do que os meninos, em todas as fases do desenvolvimento (De Fruyt et al., 2016; Santos & Primi, 2014; Soto et al., 2011).

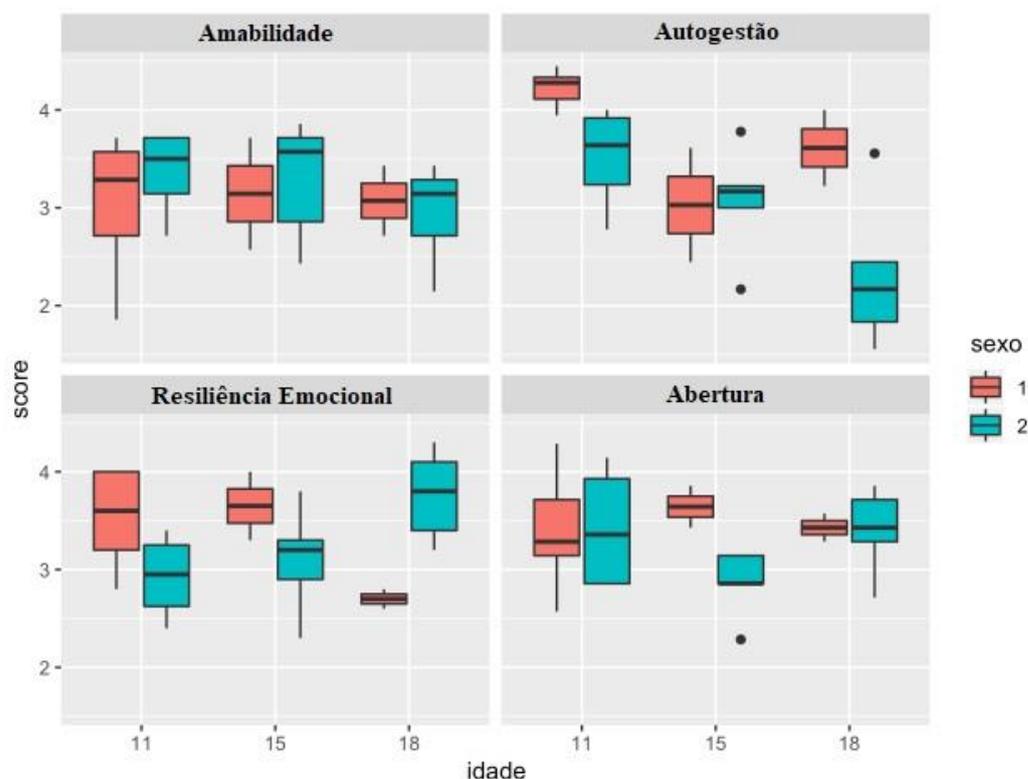


Figura 9. Gráficos dos escores finais dos domínios por idade e gênero

Considerando que, por conter etapa qualitativa, a amostra utilizada para realizar as análises desse estudo é consideravelmente menor quando comparada com as amostras utilizadas pela literatura internacional enquanto replicação, conforme feito no Estudo 1, de modo que este estudo contou com apenas 30 participantes. Este fato pode ser considerado como um dos fatores que justifica as diferenças obtidas nos domínios de acordo com as idades e gêneros. Acredita-se que, por ser menor, esta amostra representa uma parcela pequena da população adolescente e que, por ser pequena, esses resultados obtidos referem-se a características exclusivas desta amostra, não podendo ser atribuído como resultado para uma população maior. Desta forma, diante da variedade de respostas aos itens, por conterem escores maiores e menores em todas as idades e gêneros, obteve-se também uma variedade de justificativas de acordo com as respostas.

Efeito de idade e gênero por domínio: Resultados qualitativos. (Pergunta 1: pense sobre o que te fez escolher (*resposta do aluno*) nesse item. Você poderia me dar exemplos de situações que exemplifiquem seu jeito de agir quando (*conteúdo do item*)).

Através do método de Laboratório Cognitivo objetivou-se fazer o estudo de validade do processo de resposta, buscando identificar os fatores latentes às respostas dadas aos itens do instrumento. Este procedimento visa a identificação e o entendimento dos vieses de resposta, a fim de identificar a relação do processo mental envolvido no ato de responder ao item, com o conteúdo do item respondido (Primi, Muniz & Nunes, 2009). A partir dos resultados obtidos pela presente pesquisa, identificou-se que, de maneira geral, as justificativas dadas pelos adolescentes eram condizentes com os construtos estudados. Este fato possibilita a compreensão de que, para responder às questões propostas pelos itens, o processo de recordar informações para transformá-la em resposta conforme proposto por Duckworth e Yeager (2015) estava relacionado às facetas estudadas.

Autogestão

Em Autogestão, o conteúdo dos itens estava relacionado a capacidade finalizar uma tarefa antes de começar outra, execução e conclusão de tarefas escolares, dedicação aos estudos e provas, distração e concentração, organização de material escolar e objetos em geral. Pareado a definição, foram avaliadas capacidades como determinação, estabelecimento e cumprimento de metas, organização, foco, atenção, persistência e responsabilidade (Primi et al., 2016). Através das justificativas dadas pelos adolescentes ao serem questionados sobre o que pensaram para responder aos itens, identifica-se então respostas relacionadas ao conteúdo avaliado, uma vez que estes relataram lembrar de sua organização com material e em casa, recordaram da frequência em que realizam as tarefas de casa e que estudam para as provas, pensaram em

quanto tempo conseguem se manter concentrados em aula ou em realização de tarefas escolares, evidenciando que a recordação feita por eles relacionava-se ao construto estudado.

Para a faixa etária dos adolescentes, obteve-se no Estudo 1 uma diferença significativa entre os sexos e as idades nos escores do instrumento. Para a faixa etária dos 11 anos, observa-se os maiores escores de toda a fase da adolescência, de modo que as meninas permanecem com este domínio notavelmente maior que os meninos. Este fato pôde ser observado através das justificativas dadas pelos adolescentes nesta faixa etária, tais como:

“Marquei 5 (item positivo – “Totalmente”) porque eu estudo mais se tem uma prova muito difícil ou se eu não to entendendo a matéria. Eu costumo estudar todo dia, mas se a prova é muito difícil eu tenho que estudar mais tempo”

Sexo feminino, 11 anos.

A partir da definição, pode ser percebido na justificativa capacidades como dedicação, persistência e determinação, uma vez que se identifica a motivação em estudar mais quando verificada determinada dificuldade em um conteúdo escolar. Porém, apesar de terem apresentado escores menores nesta idade, os meninos justificaram bons rendimentos em alguns casos, e outros justificaram rendimentos inferiores, em que podem ser percebidas dificuldade de concentração e desorganização.

“Eu respondi 5 (item positivo – “Totalmente”) porque eu sempre sou um dos últimos a sair da sala quando tem prova porque eu sempre quero ter certeza que vou ter um bom resultado.”

“Eu marquei 4 (item positivo – “Muito”) porque não consigo fazer as tarefas com a tv ligada, porque eu fico escutando o que tá passando na tv e não consigo prestar atenção na lição pra responder direito”

Sexo masculino, 11 anos.

Aos 15 anos observa-se os menores escores de Autogestão, tanto para meninas, quanto para os meninos, de modo que os meninos permanecem com escore inferior. Foi possível observar que apesar do rendimento não conter declínio, há uma menor cobrança por parte dos meninos e uma maior dificuldade de concentração.

“Respondi 2 (item negativo – “Muito”) porque eu me importo em fazer a lição, mas eu acho que se eu esqueço de fazer eu não preciso ficar me cobrando tanto.. mas eu quase nunca esqueço.”

“Respondi 4 (item negativo – “Pouco”) eu tenho dificuldade em prestar atenção na aula, porem quando eu consigo focar é difícil tirar minha atenção. Mas é bem difícil eu focar.”

“Respondi 5 (item negativo – “Nada”) porque eu me distraio muito fácil, qualquer coisa me deixa distraído, mas eu não demoro muito pra voltar a focar, quando eu percebo que me distrai eu já volto rapidão.”

Sexo masculino, 15 anos.

Nas meninas, percebe-se ainda que há a preocupação quanto a realização de tarefas e deveres de casa, porém com menor cobrança quanto a prazos. Foi perceptível uma maior dificuldade em concentração e menor preocupação quanto a organização.

“Eu me importo sim. Não posso deixar uma tarefa sem terminar. Das matérias que eu tenho mais facilidade, eu sempre faço primeiro, e as que eu tenho mais dificuldade acaba ficando pra última hora. Eu faço, mas fica pra última hora.”

“Respondi 3 (item negativo – “Moderadamente”), porque eu sou distraída, começo olhar pra parede, quando eu vejo já desfoquei e passou meia hora e eu não fiz nada.”

“No 7, lembrei da organização do meu quarto, meu material, organizar data de entrega de lição, de prova... Acho que é 3 (“Moderadamente”) porque a organização é média, sou metade organizada e metade desorganizada. Meu quarto é desorganizado, e esqueço algumas datas de entrega das coisas.”

Sexo feminino, 15 anos.

Aos 18 anos, encontrou-se como padrão que, dos 15 até esta faixa etária, houve um aumento nos escores de Autogestão para as meninas, fazendo com que houvesse novamente uma diferença significativa dos escores entre os sexos. Nos meninos, notou-se a partir das justificativas novas dificuldades de concentração, falta de preocupação com organização e abstenção no cumprimento de tarefas escolares.

“Marquei 2 (item positivo – “Pouco”) porque geralmente eu começo uma série, e logo em seguida já começo outra e logo me perco no meio delas.”

“Respondi 3 (item negativo – “Moderadamente”) porque tem coisas que eu consigo focar muito bem e tem coisas que eu não consigo tanto. Quando uma pessoa tá falando algo importante eu tenho foco, e coisas que não prendem meu interesse eu não foco. É mais uma questão de vontade.”

“Respondi 5 (item negativo – “Nada”) porque me acho muito desorganizado.”

“Respondi 3 (item positivo – “Moderadamente”) porque tem coisa que eu sou organizado e tem coisa que não. Não sou organizado com roupa.”

“Eu respondi 2 (item positivo – “Pouco”) porque meu material é bem desorganizado. Mas é só pros outros, pra mim tá bom, eu sempre consigo saber onde tá tudo.”

Sexo masculino, 18 anos.

Nas meninas, percebe-se novamente uma preocupação com organização, estudos e compromissos escolares, porém ainda evidencia-se a maior dificuldade de concentração.

“Eu respondi 5 (“Totalmente”) porque eu lembrei de como eu organizo minhas coisas, tipo meu quarto eu começo a arrumar uma parte, aí eu termino essa parte antes de começar outra.”

“Respondi 4 (item positivo – “Muito”) porque eu me cobro muito em relação a obter bons resultados, eu tento sempre dar o meu máximo nisso. Quando eu não consigo fazer alguma

coisa eu fico muito nervosa, justamente porque eu quero conseguir, eu não me conforme de não conseguir, então me cobro muito. Ano passado eu estudei em uma escola onde eu tinha prova todos os dias, e eu estudada muito. Eu chegava da escola, sentava na cama, e ficava até a noite só estudando, só parava pra tomar banho e comer, eu não saía mais de casa.”

“Eu respondi 5 (item negativo – “Nada”) porque eu desvio com muita facilidade, se eu to tendo aula e vejo um inseto eu já fico olhando, mas não demoro pra voltar mas eu me perco as vezes.”

“Eu respondi 5 (item positivo – “Totalmente”) porque eu me esforço muito quando a prova é difícil, e eu perco atenção fácil, então eu fico horas estudando pra tentar focar e aprender tudo.”

Sexo feminino, 18 anos.

Resiliência Emocional

Sobre o domínio Resiliência Emocional, o conteúdo dos itens visava a avaliação de do controle emocional frente a emoções negativas como a raiva em comportamentos como perder a paciência, se sentir ofendido ou entrar em pânico, apresentar nervosismo ou dificuldade de controle de ansiedade. Assim como compreendido pela definição deste domínio, identifica-se a avaliação de facetas da Resiliência Emocional como tolerância ao estresse, relacionado a capacidade de regular a ansiedade diante de estímulos estressantes, a resistência a frustração e a capacidade de lidar com situações adversas com controle sobre as emoções negativas (Primi et al., 2016). Ao justificarem os pensamentos intrínsecos a escolha por uma opção de resposta aos itens de Resiliência Emocional, os adolescentes relataram a recordação de fatos e comportamentos relacionados ao que se compreende no construto. Desta forma, encontrou-se relatos de relatos de controle emocional em que buscavam quantificar e relatar situações com presença ou ausência de raiva, ansiedade, nervosismo e segurança.

Conforme indicado anteriormente, ao final da infância os meninos e as meninas são mais parecidos, mas com a entrada da adolescência as meninas passam a relatar menor Resiliência Emocional que os meninos. Soto et al. (2011) esclarecem que esta diferença pode ser atribuída ao fato de que as meninas são mais propensas a experienciarem uma variedade de dificuldades sociais e emocionais importantes, como preocupação com imagem corporal, estereótipo, autopercepção negativa, entre outros. Aos 11 anos de idade é que se encontra a menor diferença entre os sexos, de modo que é também nesta idade onde são encontrados os maiores escores para as meninas. Nesta amostra menor encontrou-se resultados diferentes, em que as meninas são menos resilientes do que os meninos, diferente do obtido pelo Estudo 1. Apesar da semelhança percebida no escore marcado pelos adolescentes, esta diferença pode ser percebida através das justificativas dadas às respostas aos itens relacionados ao controle emocional ao experienciar sentimentos negativos.

“Marquei 1 (item positivo – “Nada”) porque é difícil as pessoas me tirarem do sério, às vezes, pouquíssimas vezes me tiram, mas é quase nada.”

“Eu marquei 2 (item positivo – “Pouco”) porque tem algumas pessoas que me fazem ficar um pouco brava, e daí eu perco um pouco a paciência. Fico brava quando uma pessoa que eu gosto briga comigo sem motivo..”

Sexo feminino, 11 anos.

“Respondi 1 (item positivo – “Nada”) porque eu não sou fácil de ficar muito bravo, eu dificilmente fico bravo, por isso marquei 1 no item 2 também.”

“Eu marquei 2 (item negativo – “Muito”) porque as vezes tem coisa que eu não quero fazer e minha mãe fica mandando eu fazer, aí eu perco a paciência, mas não é com facilidade, só quando ela pede muito e ela fala bastante e aí eu fico só um pouco nervoso.”

“Respondi 5 (item positivo – “Totalmente”) porque eu já mudei de escola algumas vezes e eu sempre me adaptei bem, fiz amigos super rápido.”

Sexo masculino, 11 anos.

Aos 15 anos é perceptível um grande declínio nos escores para as meninas, sendo nesta fase em que se percebe os menores escores para elas e a maior diferença entre os sexos. Entretanto, as justificativas não condizem com os achados pelos literatura internacional e pelo Estudo 1, de modo que as justificativas condizem apenas com os escores obtidos por este grupo representado por uma amostra menor, devido ao tamanho do efeito de gênero ser pequeno, são casos mais difíceis de encontrar, fazendo com que as justificativas indiquem o sentido contrário. Através dos relatos, percebe-se que as meninas justificaram uma Resiliência Emocional maior nesta faixa etária, aproximando-se dos meninos através de relatos semelhantes.

“Respondi 3 (item positivo – “Moderadamente”) porque de vez em quando eu não consigo controlar, fico nervoso, ansioso..”

“Respondi 1 (item positivo – “Nada”) porque o que as pessoas falam não me atinge, eu sei o que eu sou, então não me preocupo.”

“Respondi 1 (item negativo – “Totalmente”) porque eu sou bem calmo com as pessoas, nada me tira do sério a ponto de explodir de raiva.. pelo menos nunca aconteceu.”

Sexo masculino, 15 anos.

“Respondi 1 (item negativo – “Totalmente”) porque eu consigo controlar minha raiva se eu to com raiva, não tem necessidade de explodir.”

“Eu respondi 2 (item positivo – “Pouco”) porque eu tenho um pouco de dificuldade em controlar minha ansiedade em algumas coisas, depende um pouco da situação. As vezes minha mãe tá triste e ela não quer falar o motivo, e eu fico meio intrigada.”

“Respondi 2 (item positivo – “Pouco”) porque eu pensei em tudo, no geral.. com a minha família eu me sinto protegida. Mas quando eu to sozinha, eu me sinto insegura.. eu imagino um monte de coisa que pode acontecer comigo.”

Sexo feminino, 15 anos.

Aos 18 anos, percebia-se um ligeiro aumento nos escores deste domínio para ambos sexos. Na presente amostra, entretanto, a diferença entre os gêneros aos 18 anos apresenta-se de maneira significativa, em que as meninas aparecem com escores notavelmente menor do que os meninos. Segue significativa a diferença entre os sexos, percebida também a partir da justificativa dada pelos adolescentes nesta última faixa etária, em que se percebe maior controle emocional nos meninos frente a situações estressoras, e menor nas meninas ao experienciarem emoções negativas.

“Coloquei 4 (item positivo – “Muito”) porque se a situação é muito difícil eu geralmente perco a noção e a calma, mas na maioria das vezes eu consigo controlar isso.”

“Marquei 2 (item negativo – “Muito”) porque eu perco muito dificilmente a paciência e quase nunca to bravo. Eu não marcaria um porque as vezes acontece de perder a paciência, principalmente com jogos online.”

“Respondi 2 (item negativo – “Muito”) porque é uma característica minha, não me ofendo.. só não coloquei 1 porque a gente não pode dizer que nunca vai acontecer né.”

Sexo masculino, 18 anos.

“Eu coloquei 3 (item positivo – “Moderadamente”) porque eu sou bem paciente em algumas situações e eu fico irritada em outras, mas eu tento não chegar nesse ponto e nem demonstrar que to perdendo a paciência, mas acontece.”

“Respondi 5 (item negativo – “Nada”) porque eu fico muito nervosa, pra apresentar qualquer coisa.”

“Respondi 4 (item negativo – “Pouco”) porque as vezes eu guardo muita coisa pra mim e eu costumo explodir de raiva e acabo descontando em gente que não tem nada a ver. Eu coloquei muito porque pelo menos uma vez por mês isso acontece, pra mim já é muito.”

Sexo feminino, 18 anos.

Amabilidade

Em Amabilidade, o conteúdo dos itens relacionava-se com a capacidade em ser amável e legal com os outros, ter empatia, confiança e sobre a capacidade em dar atenção as pessoas, já em um comparativo com a definição deste domínio, em que constam estas capacidades como descrição (Primi et al., 2016). As justificativas dadas pelos adolescentes ao responderem sobre os processos mentais envolvidos nas respostas a estes itens possibilita também a identificação de conteúdo relacionado com a definição do construto, em que se observa a relação de confiança que o adolescente tem em seus pares, em que relatam a impressão sobre a própria capacidade de ser amável e legal com as pessoas e que refletem sobre a facilidade ou dificuldade em dar atenção, tornando perceptível o fato de que a recordação feita por eles estão relacionadas ao domínio Amabilidade.

Obteve-se o resultado de que as meninas possuem maiores escores em todas as fases do desenvolvimento, mostrando-se com maior amabilidade que os meninos na adolescência. A Amabilidade, assim como acontece no domínio Autogestão, são considerados de grande importância para o período da adolescência. Esta é a fase em que os jovens buscam autonomia em seus valores e comportamentos sociais, diferente das crianças menores que, em sua grande parte, aceitam os valores e normas que lhes são ensinadas por adultos, responsáveis e figuras de autoridade. Os adolescentes buscam então agir de maneira autônoma com relação às figuras de autoridade e acabam por questionar valores, normas e regras impostas por adultos (Soto et al. 2011).

Aos 11 anos encontram-se os maiores escores de Amabilidade de toda a adolescência para as meninas, de modo que os escores delas encontram-se significativamente maiores que dos meninos. Entretanto, a justificativa dada pelas meninas, em sua grande maioria, não condizem com os escores obtidos pelos estudos com amostras maiores, uma vez que na presente amostra, as meninas relataram ter menor Amabilidade com relação aos meninos.

“Respondi 3 (item positivo – “Moderadamente”) porque eu sou legal, mas não sou muito grudenta.. Se precisar dar abraço eu dou, senão eu não dou. E também não dou bom dia pra todo mundo, só pras pessoas mais próximas.”

“Marquei 4 (item negativo – “Pouco”) porque as vezes eu não sou tão amável e legal porque tem dias as vezes que eu to meio estressada, sabe? Ai não consigo ser tão legal.”

“Respondi 4 (item positivo – “Muito”) porque eu sou amável com quem é amável comigo, e não sou tanto com quem não é comigo. Por isso eu não respondi 5.”

Sexo feminino, 11 anos.

Indo de encontro a diferença encontrada entre os escores e as justificativas dadas pelas meninas, o mesmo aconteceu com as justificativas dos meninos. Apesar de se apresentarem com escores significativamente menores nesta faixa etária da adolescência, as justificativas condizem com escores maiores, devido a diferença obtida por essa amostra.

“Marquei 5 (item positivo – “Totalmente”) porque que eu saiba ninguém reclama de mim, ninguém fala que não gosta de mim, todo mundo fala que eu sou amigo.”

“Respondi 4 (item positivo – “Muito”) porque eu gosto de fazer amizade e gosto de ficar perto das pessoas que eu conheço.”

“Respondi 4 (item positivo – “Muito”) porque eu gosto de ser legal com as pessoas pra ser recompensado com respeito, acho que isso é uma maneira bem funcional de fazer isso.”

Sexo masculino, 11 anos.

Aos 15 anos encontram-se os menores escores em amabilidade de toda a adolescência, para ambos sexos. Nesta fase, assim como nas outras, os escores obtidos pelas meninas permanecem maior do que o escore obtido pelos meninos, em que se observa comportamentos de cortesia e questões relacionadas a confiança.

“Respondi 4 (item positivo – “Muito”) porque eu pensei nos meus amigos e família, eu sempre tento ser uma pessoa legal com quase todo mundo, mas tem sempre aquele dia que eu to de mal humor e não quero falar com ninguém, então não seria totalmente.”

“Respondi 2 (item positivo – “Pouco”) porque é muito raro confiar em alguém pra cuidar das minhas coisas. As vezes não é nem culpa da pessoa, mas não tem como saber se da pra confiar ou não.”

“Respondi 4 (item positivo – “Muito”) porque eu confio bastante nas pessoas, mas ainda tem exceções, eu sempre busco conhecer a pessoa primeiro pra confiar, por isso não marquei 5.”

Sexo feminino, 15 anos.

Os meninos, apesar de apresentarem escores menores que o das meninas em Amabilidade, nesta amostra eles apresentam-se com escores maiores, e justificam seus escores de maneira semelhante a elas, relatando comportamentos relacionados a falta de tolerância, relação com pares, confiança, entre outros.

“Respondi 4 (item negativo – “Pouco”) porque eu pensei que algumas pessoas eu sou chato e algumas pessoas não gostam de mim.. Na verdade muitas não gostam de mim, eu acho que sou muito brigão. Mas com as pessoas que eu gosto, eu sou bem amável e legal.”

“Respondi 3 (item positivo – “Moderadamente”) porque eu pensei na minha relação com amigos da escola e pessoas das outras turmas, relação em casa e amigos de outras escolas. Eu me sinto como uma pessoa que gosto de bastante gente mas existem pessoas que eu não sinto tanta confiança e vontade de ser amigo.”

“Eu coloquei 2 (item positivo – “Pouco”) porque eu não confio muito nas pessoas pra cuidar das minhas coisas, eu tenho impressão que a pessoa vai fazer errado, que não vai cuidar como eu cuidaria.”

“Respondi 4 (item positivo – “Muito”) porque eu não vejo ninguém que não goste de mim aqui na escola, as pessoas me cumprimentam, só não respondo 5 porque eu não sei ninguém que não goste, mas com certeza deve ter.”

Sexo masculino, 15 anos.

Aos 18, observa-se que diferente das amostras maiores, não houve um aumento nos escores de Amabilidade para ambos sexos, sendo nesta faixa etária em que se observou os menores escores. É perceptível a diferença nas justificativas de acordo com as idades, apesar dos escores se manterem semelhantes.

“Eu respondi 4 (item positivo – “Muito”) porque tem pessoas que não bate muito comigo, mas eu tento ser legal com todo mundo e eu acho que é exatamente por isso, porque eu sou muito insegura e tenho medo das pessoas não gostarem de mim, então eu tento dar pra elas o que eu tenho medo, sabe?”

“Respondi 2 (item negativo – “Muito”) porque eu sempre acho que alguém tá falando algo só pra agradar, eu não sinto muita firmeza. Tem pessoas que eu consigo confiar bastante.”

Sexo feminino, 18 anos.

Assim como ocorre em outras fases do desenvolvimento, os meninos, apesar de apresentarem escores menores, justificam suas respostas de maneira semelhante as meninas.

“Respondi 2 (item positivo – “Pouco”) porque eu acho que grande maioria das pessoas falam a verdade, mas não totalmente. É raro ver alguém que seja 90% sincero então 100% é mais raro ainda.”

“Respondi 3 (item positivo – “Moderadamente”) porque tem muita gente que eu não conheço, que me olha e diz que eu sou chato, mas eu não me vejo na necessidade de ser amado por todo mundo, nem de ter que ser legal com todo mundo. Eu acho que é uma troca, não gosto quando no começo a pessoa já queira ser íntima.”

“Respondi 4 (item positivo – “Muito”) porque eu confio nas pessoas, principalmente em quem é meu amigo de verdade.”

“Marquei 3 (item positivo – “Moderadamente”) porque esse ano eu conheci muita gente nova, sai com os amigos, e tipo eu não consigo me recordar de uma vez que eu não tenha sido legal.. mas com pessoas que eu não quero ou não gosto eu consigo ser bem grosso e chato.”

Sexo masculino, 18 anos.

Abertura

Em Abertura, a capacidade de estar interessado e aberto a vivenciar e participar de novas experiências, incluindo a imaginação criativa, curiosidade para aprender e interesse artístico foi avaliado através de itens que buscavam compreender quanto os adolescentes são interessados por apresentações de arte, interesse pelo funcionamento das coisas e sobre como os mesmos avaliam suas próprias capacidades em criar coisas como textos e poemas (Primi et al., 2016). Diante disso, assim como nos domínios anteriores, nota-se no relato dos adolescentes a recordação de pensamentos e comportamentos relacionados a definição descrita do domínio, de modo que relataram a respeito de seu interesse por arte, sobre a própria criatividade e capacidade em criação de coisas novas. Em abertura, foi observado que não há uma diferença significativa entre as idades, somente entre os gêneros e em meninas de 15 anos que relatam ter maior abertura do que os meninos.

“Marquei 5 (item positivo – “Totalmente”) porque eu gosto muito de arte, de música, pintura..”

“Eu marquei 5 (item positivo – “Totalmente”) porque eu adoro arte, adoro teatro, tudo o que envolve cultura.”

“Marquei 3 (item positivo – “Moderadamente”) porque as vezes eu tenho ideia pra criar coisas novas, as vezes eu não tenho.. Depende do que precisa criar.”

Sexo feminino, 11 anos.

“Eu marquei 1 (item negativo – “Totalmente”) porque eu não acho que é inútil, mas mesmo assim eu não gosto muito de ver apresentações de arte, porque depende da apresentação, eu gosto muito de desenhar, vou até entregar um trabalho pra professora pra um concurso de Halloween, mas quando é coisa de arte, pintura, teatro eu não gosto muito.”

“Respondi 3 (item positivo – “Moderadamente”) porque as vezes eu gosto de ter as minhas próprias ideias, mas quando elas não me vem na cabeça eu pego ideias das pessoas.”

Sexo masculino, 11 anos.

“Respondi 5 (item positivo – “Totalmente”) porque eu adoro ver apresentações de dança, recitação de poemas, manifestações artísticas, por isso no item 2 eu marquei 1.”

“Respondi 3 (item positivo – “Moderadamente”) porque eu gosto muito de teatro, mas se eu tiver outra opção eu sempre vou escolher a outra opção, por isso eu coloquei moderado. Mas mesmo assim eu não acho arte inútil.”

“Respondi 3 (item positivo – “Moderadamente”) porque depende da minha inspiração do dia que eu consigo criar algo diferente e legal.. eu tenho ideias bem diferentes, mas não é sempre que eu consigo.”

Sexo feminino, 15 anos.

“Respondi 3 (item positivo – “Moderadamente”) porque eu interpretei arte como uma coisa maior, como música, desenhos e teatro e etc.. como eu não gosto muito de imagens e desenhos, eu coloquei moderado, mas eu gosto muito de música. Mas mesmo assim eu não acho arte inútil porque vem da pessoa, a pessoa que cria é a forma dela ver o mundo.”

“Respondi 4 (item positivo – “Muito”) porque quando eu tenho alguma ideia sempre é baseada em outra, difícil ter uma que vem de mim.”

“Respondi 2 (item positivo – “Pouco”) porque eu não penso muito em criar alguma coisa, não tenho muita ideia.. quando é pra trabalho eu até tento, não copio, mas é difícil pra mim”

Sexo masculino, 15 anos.

Aos 18 anos, também para ambos os sexos, é notável um ligeiro aumento nos escores de abertura, de modo que esta é a faixa etária da adolescência que os escores mais se aproximam entre as meninas e os meninos.

“Respondi 3 (item positivo – “Moderadamente”) porque não gosto muito de dança, mas eu assisto.. gosto das de musica e sempre tento ir, então acho que depende da arte. Mas mesmo assim eu não acho inútil, tem pessoas que só se encontram por causa da arte.”

“Respondi 2 (item positivo – “Pouco”) porque eu não sou muito fã de teatro, mas arte também é muito aberto, música é arte e eu gosto muito de música..”

Sexo masculino, 18 anos.

“Eu respondi 4 (item positivo – “Muito”) porque eu pensei que gosto de teatro, exposições, museu, essas coisas eu gosto de assistir. Eu acho uma expressão, uma linguagem.”

“Eu respondi 2 (item positivo – “Pouco”) por conta da falta de criatividade mesmo, não consigo criar muitas coisas.”

“Respondi 3 (item positivo – “Moderadamente”) porque as vezes eu não sou muito criativa.”

Sexo feminino, 18 anos.

Efeito de idade e gênero por domínio: Resultados qualitativos. (Pergunta 2: Você pensou em um comportamento só seu? Ou houve comparação com as pessoas da história, com algum grupo ou alguma pessoa que você conhece?).

Nessa parte apresentaremos os resultados as perguntas que buscam evidenciar qual o processo comparativo que os estudantes faziam para escolher uma resposta. Especificamente buscamos entender se os estudantes faziam um processo de comparação com padrões internalizados a partir de pessoas ou grupos (viés de referência de grupo).

No domínio Autogestão identificou-se que houveram casos em que os adolescentes fizeram uma comparação de seus comportamentos com o de seus pares, eliciando o viés de referência de grupo (Primi et al., 2016). Todo o restante das respostas obtidas foi esclarecido pelos adolescentes que estes pensaram única e exclusivamente em seus próprios comportamentos para a escolha de sua resposta nos itens.

“Tem uma amiga minha que chama Sophia que é muito organizada, igual a Juliana da história. Ela seria o 5 (“Totalmente”) em organização.”

Sexo Feminino, 11 anos.

“Me comparei com os meninos da minha classe, porque em comparação com eles eu acho que eu sou mais organizado.”

Sexo Masculino, 11 anos.

“Me comparei com quem tá na minha sala, tem gente que é bem mais desorganizado que eu.”

Sexo Feminino, 15 anos.

Para a Amabilidade, somente um adolescente referiu se comparar com outro colega. Este foi o único caso em que se identificou a referência de grupo. Nos demais casos, foram recordados exclusivamente comportamentos pessoais para a escolha do escore nos itens.

“Me comparei com meu amigo Tomás, porque ele sempre acredita nas pessoas, ele quase nunca desconfia das pessoas.”

Sexo Masculino, 11 anos.

Para o domínio da Resiliência Emocional, assim como em Abertura, os adolescentes basearam-se em pensamentos e comportamentos individuais. A partir disso, conclui-se que não houve a identificação do viés de referência de grupo, como nos outros domínios.

Através destes relatos obtidos, identificou-se que o conteúdo dos itens foi codificado de forma correta e os itens eliciavam as lembranças condizentes com o traço avaliado. Compreender essas justificativas relacionadas ao construto remete ao fato de que existe coerência entre as explicações verbalizadas pelos adolescentes, com os construtos empíricos avaliados pelo instrumento, constatando-se evidências positivas de validade baseada no processo de resposta (Primi, Muniz & Nunes, 2009; Nunes & Primi, 2010).

Discussão geral

Por meio da identificação e replicação das diferenças desenvolvimentais em Habilidades Socioemocionais realizada pelos presentes estudos nos traços dos domínios Resiliência Emocional, da Autogestão e da Amabilidade em adolescentes e em comparação com os achados pelos estudos internacionais, buscou-se entender se essas diferenças observadas refletem diferenças no construto avaliado ou, alternativamente, diferenças em viés de resposta.

Com as análises realizadas pelo Estudo 1, percebeu-se que houve uma significativa replicação dos resultados obtidos pela literatura internacional para os domínios estudados (De Fruyt, Primi, John & Santos, 2016; McCrae, Costa, & Martin 2005; Santos & Primi, 2014; Soto, John, Gosling & Potter, 2011). Acredita-se que a significância dessa replicação possa ser atribuída ao tamanho da amostra ($N = 42.653$) uma vez que, na amostra do Estudo 2 foram encontrados padrões de resultados diferentes, em uma amostra consideravelmente menor ($N =$

30), além de ter sido feita com um instrumento novo e com alunos recrutados exclusivamente pelo responsável na escola, de modo que a pesquisadora não teve participação na escolha dos alunos participantes e nem acesso aos critérios utilizados pelos mesmos nessa escolha.

Apesar da significativa replicação, algumas diferenças obtidas devem ainda ser consideradas. Soto et al. (2011) obteve em sua análise que no domínio Amabilidade haveria uma queda até os 15 anos e os escores voltariam a aumentar até os 18, mantendo-se constantes posteriormente. O presente estudo obteve a mesma queda em Amabilidade até os 15 anos, porém não houve um aumento significativo até os 18. Diferenças parecidas também foram percebidas nos domínios Abertura, em que há uma queda nos escores até os 15 anos, e no domínio Resiliência Emocional, encontrando diferença na população aos 11 anos.

Posterior a replicação realizada, fez-se então a análise de Cluster a fim de se agrupar os itens de acordo com a semelhança nos efeitos de idade e gênero sobre os mesmos. Tendo em vista que a análise de Cluster, em sua maioria, é realizada com o objetivo de agrupar pessoas de acordo com médias obtidas em determinadas avaliações, fica entendido que a realização desta análise neste estudo para agrupar itens de acordo com seu tamanho de efeito é a primeira a ser realizada com este objetivo. Os resultados obtidos nesta análise puderam ser compreendidos também como uma nova replicação, pois percebeu-se que os itens se agruparam, em sua grande parte, de acordo com o domínio ao qual pertence. Ou seja, a análise permitiu que os itens se agrupassem livremente de acordo com seus efeitos e obteve-se como resultado agrupamentos de itens Autogestão em um Cluster, da mesma forma como ocorreu com, Amabilidade e Resiliência Emocional, refletindo novamente padrões encontrados na literatura (De Fruyt et al., 2016; McCrae et al., 2005; Santos & Primi, 2014; Soto et al., 2011).

Nas análises qualitativas realizadas, encontrou-se novamente a o mesmo padrão do desenvolvimento da Autogestão em adolescentes. Porém, conforme discutido anteriormente, os demais domínios obtiveram alguns padrões diferentes daqueles utilizados como parâmetros

comparativos por serem com amostras maiores. Acredita-se que este fator tenha sido influenciado pelo tamanho da amostra que, neste caso, é consideravelmente pequena e representa apenas uma parcela bem específica da população adolescente. Uma hipótese do que traria novamente o mesmo padrão do desenvolvimento destes domínios em adolescentes, seria ampliar consideravelmente o tamanho da amostra e coletar dados de adolescentes também em outras instituições.

Apesar das diferenças de padrão encontradas, as justificativas dadas pelos adolescentes quando questionados a respeito do que se pensava e exemplos de comportamentos que justificasse a escolha de uma resposta na escala Likert, obteve-se que as explicações eram condizentes com o conteúdo dos itens, de modo que os pensamentos eliciados são aqueles pretendidos pelo conteúdo do item. A compreensão deste fato retrata evidências de validade baseada no processo de resposta, quando o processo de recordação é condizente com o construto que está sendo avaliado (Primi, Muniz & Nunes, 2009; Nunes & Primi, 2010).

No que se refere ao viés de referência de grupo, encontrou-se com pequena frequência relatos de adolescentes que se utilizaram do comportamento de um terceiro ou de um grupo para traduzir seus pensamentos na escolha de uma resposta (Duckworth & Yeager, 2015). Com isso, compreende-se que os padrões observados no estudo se referem a diferenças reais no construto, compreendendo que os padrões encontrados dizem respeito a características de um padrão do desenvolvimento, e não a possíveis vieses de respostas obtidos na avaliação.

Considerações finais

Diante dos resultados expostos, a presente dissertação encontrou replicabilidade no que diz respeito ao padrão normativo do desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais em adolescentes, evidenciando que não há uma diferença significativa entre a amostra analisada no Estudo 1 com aquelas usadas como parâmetros de comparação (De Fruyt, Primi, John & Santos, 2016; McCrae, Costa, & Martin 2005; Santos & Primi, 2014; Soto, John, Gosling & Potter, 2011). O novo padrão de desenvolvimento encontrado no Estudo 2 necessita de mais análises e aprofundamento a fim de compreender o real motivo pelo qual obteve-se essa diferença quando comparado a outros estudos, guiando essas novas investigações a fim de se compreender mais características destes padrões, a possibilidade de ser um padrão gerais ou de uma amostra específica, entre outros.

Os resultados obtidos pelo Estudo 2 não permitiram a identificação dos padrões de Resiliência Emocional e Amabilidade. Acredita-se que este fato possa ser atribuído ao tamanho da amostra, uma vez que o padrão desenvolvimental destes domínios foi encontrado em mais de um estudo com amostras consideravelmente maiores. A utilização de um instrumento diferente também pode ser considerada como um fator que implicou na diferença desses resultados, além do processo de recrutamento dos alunos participantes da pesquisa ter sido realizado exclusivamente por responsáveis da escola, conforme citado anteriormente. Desta forma, para aprimorar os achados por este estudo, faz-se necessário a ampliação desta amostra e uma nova aplicação em amostras semelhantes a fim de investigar a possível obtenção de resultados semelhantes. Essa ampliação e novos estudos acerca deste desenvolvimento possibilitariam também a compreensão da diversificação do padrão do desenvolvimento da Autogestão.

Apesar de encontrada a replicabilidade e diante da relevância de amplificar o conhecimento acerca das Habilidades Socioemocionais, faz-se necessário ainda ampliar os

estudos que objetivem analisar este padrão normativo do desenvolvimento, uma vez que, apesar de amostras consideravelmente grandes, são poucos estudos que visem mapear este padrão, fazendo com que não haja grande variabilidade com relação a amostra.

Além deste fato, dos estudos já existentes, em sua grande maioria não foram realizados exclusivamente com a população adolescente, mas sim um mapeamento do desenvolvimento acerca de algumas fases da vida, fazendo com que este público seja apenas um dos estudados, porém sem aprofundamento. O avanço de estudos de Habilidades Socioemocionais com adolescentes pode proporcionar dados mais detalhados quanto ao padrão normativo do desenvolvimento e quanto as possíveis características latentes aos resultados obtidos.

Com relação ao Estudo 2, o tempo é um fator crucial em uma análise qualitativa para a obtenção de resultados em maior escala, além de possibilitar análises mais minuciosas dos resultados, que neste caso necessitam também de análises de conteúdo mais aprofundadas. Considerando este fator, entende-se a partir disso que os resultados aqui obtidos representam uma pequena amostra da população adolescentes, de modo que ainda não se conhece a replicabilidade desses resultados caso o procedimento fosse repetido. Essa foi uma pesquisa pioneira com o objetivo de investigar o processo de resposta envolvido no ato de responder aos itens do instrumento SENNA v.2.0, por isso sugere-se que seja dada continuidade em pesquisas acerca desta temática a fim de ampliar e confiabilizar os resultados obtidos, de modo que sejam sanadas aos poucos as limitações encontradas nesse estudo com pesquisas com maior tamanho e variabilidade na amostra e análises mais minuciosas.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27, Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Austin, E. J., Deary, I. J., & Egan, V. (2006). Individual differences in response scale use: Mixed Rasch modelling of responses to NEO-FFI items. *Personality and Individual Differences*, 40, 1235-1245. doi: 10.1016/j.paid.2005.10.018
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 453-484. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141913
- Castillo, M., & Padilla, J.L. (2012). How cognitive interviewing can provide validity evidence of the response processes to scale items. *Social Indicators Research*. Online first. *Social Indicators Research*, 114(3), 963-975. doi: 10.1007/s11205-012-0184-8
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1) 71-93. Recuperado de: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23116/000271491.pdf?sequence=1>
- De Fruyt, F., Primi, R., John, O., & Santos, D. D. (2016). Plasticity of Socio-Emotional Skills: Age Differences During Adolescence. In *OP John and R, Primi (Chairs). Socioemotional Characteristics in the United States and Brazil: Structure, Measures, Change, and School Effects, Symposium conducted at the meeting of the AERA, Washington, DC.*
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*. 1, 629-651, doi: 1.102803.144154

- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. doi: 10.3102/0013189X15584327
- Eid, M., & Rauber, M. (2000). Detecting measurement invariance in organizational surveys. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(1), 20-30.
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolesc Saude*, 2(2), 6-7, Recuperado de: http://adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167
- Forehand, G. A. (1962), Relationships among response sets and cognitive behaviors. *Educational and Psychological Measurement*, 22, 287-302. doi: 10.1177/001316446202200204
- Franco, G. R. & Rodrigues, M. C. (2014). Programas de intervenção na adolescência: Considerações sobre o desenvolvimento positivo do jovem. *Temas em psicologia*, 22(4), 677-690. doi: 10.9788/TP2014.4-01
- Gomes, M. S. (2015). *Competências Socioemocionais e Rendimento escolar: Um estudo transversal de adolescentes* (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Greenleaf, E. A. (1992). Measuring extreme response style, *Public Opinion Quarterly*. 56, 328-351.
- Gudjonsson, G. H. (1990). The relationship of intellectual skills to suggestibility, compliance and acquiescence. *Personality and Individual Differences*, 11(3), 227-231, doi: 10.1016/0191-8869(90)90236-K
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (114-158), New York, NY, US: Guilford Press.

- Johnson, T., Kulesa, P., Cho, Y. I., & Shavitt, S. (2005). The relation between culture and response styles - Evidence from 19 countries, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(2), 264-277, doi: 10.1177/0022022104272905
- Johnstone, C. J., Bottsford-Miller, N. A., & Thompson, S. J. (2006). Using the Think Aloud Method (Cognitive Labs) to Evaluate Test Design for Students with Disabilities and English Language Learners, Technical Report 44. *National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495909.pdf>
- King, G., Murray, C. J. L., Salomon, J. A., & Tandon, A. (2004). Enhancing the Validity and Cross-cultural Comparability of Measurement in Survey Research. *American Political Science Review*, 98(1), 567-583, doi: 10.1017/S000305540400108X
- McCrae, R. R., Costa, Jr., P. T., & Martin, T. A. (2005). The NEO-PI-3: A More Readable Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 84(3), 261-270. doi:10.1207/s15327752jpa8403_05
- Magro, V. M. M. (2002). Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. *Cad, Cedes, Campinas*, 22 (57), 63-75. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v22n57/12003.pdf>
- Moreira, J. O., Rosário, Â. B., & Santos, A. P. (2011). Juventude e adolescência: considerações preliminares, *Psico*, 42(4), 457-464, Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8943/7450>
- Moors, G. (2008). Exploring the effect of a middle response category on response style in attitude measurement. *Quality & Quantity*, 42(6), 779-794. doi: 10.1007/s11135-006-9067-x
- Naemi, B. D., Beal, D. J., & Payne, S. C. (2009). Personality predictors of extreme response styles, *Journal of Personality*. 77(1), 261-286. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00545.x

- Nascimento, M. F. (2016). *Habilidades Socioemocionais na Adolescência* (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Nunes, C. H. S. S., & Primi, R. (2010), Aspectos técnicos e conceituais da ficha de avaliação dos testes psicológicos. *Avaliação psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão*, 101-128.
- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico [OECD]. (2018). *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness, and Success*. Paris, France: OECD.
- Peres, A. (2018). *The Personality Lexicon In Brazilian Portuguese: Studies With Natural Language*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Primi, R., Muniz, M. & Nunes, C. H. S. S. (2009). Definições Contemporâneas de Validade de Testes Psicológico. In: Cláudio Simon Hutz, (Org.), *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica*, São Paulo: Casa do Psicólogo, p, 243-265.
- Primi, R., Santos, D., Fruyt, F., John, O. P. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32, 5-16. doi: 10.1027/1015-5759/a000343
- Primi, R., Zanon, C., Santos, D., De Fruyt, F., & John, O. P. (2016). Anchoring Vignettes. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 39–51 doi: 10.1027/1015-5759/a000336
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., De Fruyt, F., & Hauck-Filho, N. (2018). Dealing with Person Differential Item Functioning in Social-Emotional Skill Assessment Using Anchoring Vignettes. In *Quantitative Psychology: The 82nd Annual Meeting of the Psychometric Society, Zurich, Switzerland, 2017*.
- Santos, D. & Primi, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. *Instituto Ayrton Senna*. Recuperado em:

[.http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimentosocioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf](http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimentosocioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf)

Senna, S. R. C. M. & Dessen, M. A. (2012). Contribuições da teoria do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 28(1), 101-108. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/13>

Silva, B. & Nakano, T. C. (2011). Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 51-62. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100006&lng=pt&tlng=pt,](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100006&lng=pt&tlng=pt)

Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2008). The developmental psychometrics of big five self-reports: Acquiescence, factor structure, coherence, and differentiation from ages 10 to 20. *Journal of personality and social psychology*, 94(4), 718. doi: 10,1037/0022-3514,94,4,718

Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 330-348. doi: 10,1037/a0021717

Soto, C. J., & John, O. P. (2014). Traits in transition: the structure of parent-reported personality traits from early childhood to early adulthood. *Journal of Personality*, 82(3), 182-199, doi: 10.1111/jopy.12044

Soto, C. J., & Tackett, J. L. (2015). Personality traits in childhood and adolescence: Structure, development, and outcomes. *Current Directions in Psychological Science*, 24(5), 358-362. doi: 10.1177/0963721415589345

- Van Someren, M. W., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. C. (1994). The think aloud method: a practical approach to modelling cognitive. *Department of Social Science Informatics, University of Amsterdam*.
- Wagner, M. F. & Oliveira, M. S. (2007). Habilidades Sociais e Abuso de Drogas em Adolescentes. *Psicologia Clínica, 19(2)*, 101-116. doi: 10,1590/S0103-56652007000200008
- Weijters, B., Geuens, M., & Schillewaert, N. (2010). The stability of individual response styles. *Psychol Methods, 15(1)*, 96-110. doi: 10.1037/a0018721
- Wetzel, E., Böhnke, J. R. & Brown, A. (2017). Responses Biases. *The ITC International Handbook of Testing and Assessment, University of Kent, UK*.
- Willemsens, B. (2016). *Competências socioemocionais: efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico* (Tese de Doutorado), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-20072016-141602/pt-br.php>
- Zucker, S., Sassman, C., & Case, B. J. (2004). Cognitive labs, *Harcourt Assessment: San Antonio, TX*.

Anexos

Anexo 1

TERMO DE ASSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA ADOLESCENTES (1ª via)
Padrões Normativos do Desenvolvimento Socioemocional em Adolescentes e Processos de Resposta do Senna v.2.0

Eu,....., RG....., abaixo assinado, aceito e dou meu assentimento livre e esclarecido para participar como voluntário da pesquisa, que está sob a responsabilidade dos pesquisadores Mariana Ferreira do Nascimento e Prof. Dr. Ricardo Primi, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Assentimento estou ciente de que:

- 1 – A presente pesquisa tem como objetivo investigar os padrões normativos do desenvolvimento da personalidade em adolescentes, buscando compreender os processos de resposta do instrumento;
- 2 - Durante o estudo será aplicada a versão reduzida adaptada do instrumento SENNA v.2.0, instrumento que avalia as Habilidades Socioemocionais, e será aplicado um protocolo de entrevista estruturada;
- 3 – Para uma posterior transcrição fidedigna, as entrevistas realizadas serão gravadas em áudio. Não haverá gravação de imagem. Os áudios gravados serão mantidos em sigilo sob responsabilidade da pesquisadora;
- 4 - Tenho todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 5- A resposta a este instrumento não causa riscos conhecidos à minha saúde física e mental, bem como desconforto emocional;
- 6 - Sei que posso interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa sem que isso me prejudique;
- 7 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, e para a possível publicação na literatura científica especializada;
- 8 - Poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;
- 9 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo sempre que julgar necessário pelo telefone número (11-4534-8000);
- 10- Este termo de assentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá comigo e a outra com o pesquisador responsável.

Local

Data

Assinatura do Aluno:

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Anexo 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª via)**

Habilidades Socioemocionais em Adolescentes: Desenvolvimento da Personalidade e Processos de Resposta do SENNA v.2.0

Eu,..... RG
 abaixo assinado responsável legal de.....,
 dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele (a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, que está sob a responsabilidade dos pesquisadores Mariana Ferreira do Nascimento e Prof. Dr. Ricardo Primi, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Assentimento estou ciente de que:

- 1 – A presente pesquisa tem como objetivo investigar os padrões normativos do desenvolvimento da personalidade em adolescentes, buscando compreender os processos de resposta do instrumento;
- 2 - Durante o estudo será aplicada a versão reduzida adaptada do instrumento SENNA v.2.0, instrumento que avalia as Habilidades Socioemocionais, e será aplicado um protocolo de entrevista estruturada;
- 3 – Para uma posterior transcrição fidedigna, as entrevistas realizadas serão gravadas em áudio. Não haverá gravação de imagem. Os áudios gravados serão mantidos em sigilo sob responsabilidade da pesquisadora;
- 4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação na referida pesquisa;
- 5- A resposta a estes instrumentos não causa riscos conhecidos à saúde física e mental, bem como desconforto emocional;
- 6 – O aluno estará livre para interromper a qualquer momento participação na pesquisa, o que não lhe causará nenhum prejuízo;
- 7 – Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 8 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;
- 9 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo sempre que julgar necessário pelo telefone número (11-4534-8000);
- 10- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Local

Data

Assinatura do Responsável:

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Anexo 3. Tabela de regressão dos 165 itens do instrumento SENNA v.2.0

	domain_final	port_text	cluster	age_cnstst_r	sex_age_cnstst_r	r_squared	(Intercept)	i12	i13	i14	i15	i16	i17	i18	sx	i12:sx	i13:sx	i14:sx	i15:sx	i16:sx	i17:sx	i18:sx
146	A	Devo ser bem tratado pois sou melhor que os outros.	1	-0,067	-0,168	0,033	1,98	-0,05	-0,11	-0,16	-0,24	-0,24	-0,26	-0,20	-0,31	-0,01	-0,03	-0,06	0,00	-0,05	-0,05	-0,09
42	A	Confiar nas pessoas para cuidar das suas coisas.	1	0,078	-0,008	0,021	3,10	0,02	-0,10	-0,17	-0,25	-0,26	-0,31	-0,31	-0,15	-0,02	-0,05	-0,05	-0,05	-0,05	-0,06	-0,11
41	A	Acreditar nas pessoas.	1	0,074	-0,005	0,019	3,35	-0,07	-0,16	-0,22	-0,27	-0,28	-0,36	-0,37	-0,10	-0,06	-0,10	-0,12	-0,14	-0,13	-0,09	-0,08
1	A	É difícil para mim dar atenção às pessoas.	1	-0,068	-0,114	0,018	2,61	-0,05	-0,09	-0,19	-0,26	-0,29	-0,28	-0,27	-0,23	-0,01	-0,02	-0,01	0,03	0,00	-0,06	-0,02
5	O	Difícilmente tenho ideias originais.	1	-0,085	-0,077	0,017	2,82	0,02	-0,07	-0,14	-0,25	-0,32	-0,36	-0,40	-0,05	-0,12	-0,14	-0,12	-0,07	-0,05	-0,05	0,02
144	A	Confiar nas pessoas.	1	0,077	-0,003	0,017	3,34	-0,05	-0,16	-0,25	-0,29	-0,30	-0,35	-0,39	-0,14	-0,04	-0,06	-0,04	-0,09	-0,06	-0,08	0,00
107	E	Não falo nada quando meus colegas dizem algo com que eu não concordo.	1	-0,072	-0,078	0,016	2,92	-0,02	-0,07	-0,13	-0,21	-0,25	-0,32	-0,35	-0,13	0,07	0,03	-0,01	-0,02	-0,07	-0,10	0,02
36	E	Todo dia acontece alguma coisa que me deixa feliz.	1	0,088	0,023	0,015	3,58	-0,04	-0,14	-0,26	-0,30	-0,31	-0,33	-0,34	-0,03	-0,03	-0,13	-0,13	-0,12	-0,09	-0,08	-0,11
142	C	Colocar o esforço e tempo necessário nas suas tarefas para obter bons resultados.	1	0,090	0,081	0,014	3,84	-0,05	-0,16	-0,23	-0,33	-0,32	-0,36	-0,36	0,13	0,00	-0,10	-0,12	-0,06	-0,02	0,03	0,00
24	C	Manter sua atenção e não se perder quando está fazendo alguma tarefa.	1	0,092	0,033	0,014	3,57	-0,02	-0,11	-0,20	-0,30	-0,27	-0,31	-0,30	-0,01	-0,02	-0,14	-0,15	-0,10	-0,08	-0,04	-0,04
21	O	Tenho muita imaginação.	1	0,064	-0,012	0,012	3,82	-0,09	-0,17	-0,30	-0,28	-0,27	-0,22	-0,21	-0,16	0,01	-0,02	0,02	-0,03	-0,04	-0,06	-0,12
130	E	Sou muito alegre e animado(a).	1	0,069	0,070	0,011	4,09	-0,10	-0,18	-0,27	-0,26	-0,27	-0,32	-0,33	0,08	0,07	0,01	0,04	-0,06	-0,03	-0,02	-0,07
35	E	Pedir ajuda aos professores quando tem dificuldades.	1	0,077	0,042	0,010	3,79	-0,03	-0,15	-0,24	-0,34	-0,30	-0,35	-0,37	0,07	-0,10	-0,11	-0,10	-0,04	-0,04	-0,01	-0,05
143	O	Aprender sobre novas culturas.	1	0,079	0,045	0,009	3,86	-0,08	-0,24	-0,34	-0,37	-0,33	-0,33	-0,28	0,07	-0,05	-0,10	-0,08	-0,05	-0,03	-0,05	-0,12
113	C	Guardar as coisas no lugar certo.	1	0,076	0,052	0,009	3,78	-0,04	-0,13	-0,22	-0,27	-0,25	-0,31	-0,28	0,09	-0,04	-0,14	-0,12	-0,12	-0,06	0,01	-0,03
111	E	Eu certamente dou minhas opiniões nas discussões em grupo.	1	0,061	0,061	0,008	3,59	-0,07	-0,08	-0,20	-0,26	-0,25	-0,27	-0,21	0,03	0,14	0,06	0,11	0,09	0,09	0,06	-0,06
28	C	Gosto de terminar uma coisa para começar outra.	1	0,074	0,056	0,007	3,83	-0,13	-0,23	-0,31	-0,35	-0,35	-0,34	-0,30	0,00	0,09	0,02	0,02	0,04	0,04	0,07	0,02

27	A	Penso em mim em primeiro lugar porque sou especial.	1	-0,035	-0,070	0,007	2,36	-0,09	-0,09	-0,23	-0,23	-0,20	-0,16	-0,13	-0,16	-0,02	-0,06	0,02	0,06	0,02	-0,04	-0,08
25	A	Sou amável e legal com quase todo mundo.	1	0,057	0,050	0,007	3,74	-0,07	-0,16	-0,21	-0,24	-0,21	-0,21	-0,20	-0,21	0,04	0,07	0,04	0,04	-0,04	-0,08	-0,09
34	E	Assumo a liderança em trabalhos de grupo.	1	0,065	0,014	0,006	3,11	-0,07	-0,14	-0,22	-0,31	-0,30	-0,28	-0,20	-0,12	0,07	0,04	-0,01	0,08	0,11	0,05	-0,05
39	N	Após um susto, eu me acalmo facilmente.	2	0,047	-0,100	0,050	3,30	-0,01	-0,05	-0,11	-0,11	-0,12	-0,07	-0,08	-0,42	-0,01	-0,17	-0,15	-0,14	-0,13	-0,19	-0,14
145	N	Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse.	2	0,022	-0,090	0,037	3,41	-0,06	-0,10	-0,11	-0,04	-0,04	0,02	0,02	-0,36	0,01	-0,09	-0,14	-0,19	-0,17	-0,19	-0,19
112	N	Controlar sua raiva quando as pessoas deixam você bravo(a).	2	0,063	-0,051	0,031	3,44	0,02	-0,06	-0,11	-0,13	-0,14	-0,16	-0,12	-0,24	-0,04	-0,17	-0,20	-0,22	-0,16	-0,12	-0,21
33	E	Dar o primeiro passo para mostrar que está interessado em alguém.	2	0,049	-0,054	0,030	3,53	0,02	0,00	-0,02	-0,06	-0,01	-0,01	0,01	-0,24	0,01	-0,04	-0,15	-0,17	-0,23	-0,28	-0,30
147	A	Gosto de aparecer.	2	-0,067	-0,158	0,030	2,31	0,01	-0,01	-0,10	-0,19	-0,16	-0,17	-0,19	-0,24	-0,03	-0,12	-0,16	-0,10	-0,16	-0,18	-0,19
66	N	Lidar com estresse sem se preocupar muito.	2	0,069	-0,043	0,029	3,37	0,02	-0,07	-0,10	-0,16	-0,15	-0,17	-0,18	-0,17	-0,09	-0,16	-0,19	-0,21	-0,19	-0,19	-0,21
150	N	Manter a calma quando alguma coisa dá errado ao invés de ficar nervoso	2	0,065	-0,043	0,029	3,52	-0,08	-0,12	-0,16	-0,22	-0,19	-0,18	-0,18	-0,23	0,03	-0,11	-0,21	-0,14	-0,16	-0,15	-0,19
69	N	Lidar com tranquilidade com uma situação difícil ou estressante.	2	0,071	-0,032	0,025	3,60	-0,07	-0,12	-0,16	-0,23	-0,20	-0,19	-0,15	-0,20	0,03	-0,12	-0,13	-0,15	-0,11	-0,14	-0,20
3	N	Controlar sua raiva quando acontece algo que você não gostaria que acontecesse.	2	0,062	-0,033	0,024	3,51	-0,10	-0,14	-0,19	-0,21	-0,20	-0,21	-0,19	-0,25	0,08	-0,06	-0,12	-0,13	-0,16	-0,09	-0,13
65	N	Não fico chateado com facilidade.	2	0,046	-0,040	0,019	3,09	-0,02	-0,07	-0,05	-0,12	-0,14	-0,13	-0,19	-0,20	-0,01	-0,10	-0,19	-0,15	-0,14	-0,18	-0,12
67	O	Sou original, tenho ideias novas.	2	0,080	-0,006	0,018	3,53	-0,09	-0,18	-0,26	-0,30	-0,27	-0,28	-0,22	-0,10	-0,04	-0,10	-0,14	-0,13	-0,16	-0,14	-0,23
52	A	Não ligo para os sentimentos dos outros.	2	-0,043	-0,110	0,016	2,41	0,01	0,01	-0,02	-0,07	-0,19	-0,14	-0,20	-0,15	-0,08	-0,14	-0,14	-0,16	-0,07	-0,19	-0,14
51	A	Confo nos outros.	3	0,077	0,006	0,018	3,11	0,04	-0,05	-0,12	-0,16	-0,21	-0,26	-0,27	-0,04	-0,08	-0,11	-0,12	-0,18	-0,16	-0,15	-0,15
121	C	Sou um(a) aluno(a) cuidadoso(a) e dedicado(a).	3	0,076	0,110	0,017	3,47	-0,01	-0,11	-0,18	-0,25	-0,22	-0,23	-0,22	0,35	-0,07	-0,19	-0,18	-0,14	-0,16	-0,11	-0,13
40	C	Faço minhas tarefas da melhor maneira que consigo.	3	0,079	0,102	0,016	3,81	-0,02	-0,12	-0,17	-0,25	-0,27	-0,27	-0,20	0,25	-0,03	-0,12	-0,10	-0,06	-0,04	0,01	-0,07

61	C	Fazer algo seguindo instruções sem se distrair.	3	0,077	0,011	0,012	3,50	0,06	-0,05	-0,11	-0,20	-0,18	-0,23	-0,16	0,02	-0,11	-0,16	-0,18	-0,11	-0,12	-0,09	-0,19
133	A	Ficar satisfeito com o que tem ao invés de pedir mais.	3	0,077	0,046	0,009	3,64	0,05	0,00	-0,13	-0,18	-0,14	-0,19	-0,20	0,14	-0,12	-0,18	-0,14	-0,16	-0,14	-0,15	-0,15
45	E	Não sou uma pessoa muito empolgada.	3	-0,050	-0,064	0,009	2,81	0,06	0,03	-0,02	-0,06	-0,14	-0,20	-0,15	0,03	-0,14	-0,16	-0,16	-0,17	-0,17	-0,15	-0,19
18	A	Acredito no melhor das pessoas.	3	0,068	0,049	0,008	3,68	0,08	-0,08	-0,14	-0,18	-0,20	-0,20	-0,20	0,08	-0,06	-0,03	-0,02	-0,03	-0,04	-0,05	-0,05
16	E	Animar-se quando está triste.	3	0,059	0,012	0,008	3,79	-0,03	-0,10	-0,15	-0,18	-0,20	-0,17	-0,01	-0,01	-0,03	-0,10	-0,13	-0,14	-0,12	-0,08	-0,09
44	C	Termino minhas tarefas no prazo planejado.	3	0,055	0,054	0,007	3,28	0,08	-0,05	-0,08	-0,19	-0,17	-0,15	-0,20	0,29	-0,22	-0,27	-0,31	-0,13	-0,13	-0,16	-0,12
68	E	Tenho vergonha de fazer perguntas durante a aula.	3	-0,045	0,028	0,007	2,80	-0,07	-0,03	-0,10	-0,14	-0,24	-0,29	-0,24	0,19	0,00	-0,05	-0,10	-0,09	-0,06	-0,04	-0,04
48	E	Sou desinibido(a) e me dou bem com os outros.	3	0,044	0,012	0,007	3,56	-0,04	-0,07	-0,10	-0,16	-0,07	-0,12	-0,10	0,02	0,01	-0,08	-0,07	-0,09	-0,17	-0,20	-0,25
54	N	Difícilmente me sinto desanimado.	3	0,034	-0,011	0,007	3,22	-0,04	-0,12	-0,05	-0,15	-0,07	-0,10	-0,12	-0,02	-0,06	-0,09	-0,19	-0,11	-0,20	-0,21	-0,18
55	C	Sempre mantenho minhas coisas organizadas.	3	0,065	0,056	0,007	3,55	-0,05	-0,16	-0,20	-0,25	-0,24	-0,26	-0,24	0,16	-0,08	-0,14	-0,17	-0,15	-0,09	-0,04	-0,07
122	O	Gosto de aprender como as coisas funcionam.	3	0,055	0,013	0,006	3,94	-0,06	-0,13	-0,17	-0,21	-0,17	-0,16	-0,13	-0,01	0,00	-0,06	-0,11	-0,07	-0,06	-0,09	-0,14
148	O	Aprender coisas novas.	3	0,065	0,040	0,006	4,03	0,01	-0,12	-0,18	-0,21	-0,18	-0,15	-0,14	0,15	-0,15	-0,14	-0,13	-0,13	-0,12	-0,16	-0,15
151	E	Dizer ao professor que não entendeu uma explicação para que ele repita.	3	0,052	0,024	0,005	3,58	0,02	-0,04	-0,11	-0,21	-0,20	-0,22	-0,22	0,07	-0,09	-0,11	-0,08	-0,02	-0,03	-0,05	-0,10
152	A	Tratar bem e respeitosamente as pessoas de que você não gosta.	3	0,053	0,022	0,004	3,51	0,05	-0,05	-0,12	-0,16	-0,13	-0,11	-0,09	0,07	-0,10	-0,16	-0,15	-0,12	-0,06	-0,09	-0,07
149	N	Sou feliz e tenho pouco pensamentos negativos.	3	0,035	-0,001	0,004	3,45	-0,02	-0,08	-0,12	-0,12	-0,09	-0,10	-0,14	0,00	-0,05	-0,12	-0,11	-0,14	-0,13	-0,11	-0,12
64	N	Sou otimista, sempre vejo o lado bom das coisas.	3	0,051	0,025	0,004	3,62	-0,01	-0,08	-0,13	-0,13	-0,14	-0,07	-0,09	0,03	-0,02	-0,05	-0,07	-0,12	-0,09	-0,11	-0,11
56	O	Aprecio a beleza em todas as coisas.	3	0,044	0,039	0,003	3,32	-0,07	-0,13	-0,18	-0,18	-0,11	-0,10	-0,03	0,06	0,04	-0,02	-0,04	-0,06	-0,10	-0,10	-0,11
53	A	Ser modesto.	3	0,033	0,016	0,002	3,63	0,01	-0,06	-0,12	-0,12	-0,09	-0,09	-0,05	0,08	-0,11	-0,11	-0,09	-0,08	-0,05	-0,06	-0,08
47	C	Não desisto nunca.	3	0,018	0,021	0,001	3,80	-0,03	-0,03	-0,01	-0,06	0,02	-0,02	-0,02	0,09	0,00	-0,04	-0,09	-0,09	-0,16	-0,13	-0,15
129	N	Eu entro em pânico com facilidade.	4	-0,063	0,128	0,033	2,24	0,06	-0,07	-0,21	-0,27	-0,35	-0,34	-0,36	0,28	-0,06	0,09	0,14	0,19	0,19	0,09	0,13
10	N	Costumo explodir de raiva.	4	-0,036	0,144	0,033	2,74	-0,02	-0,06	-0,14	-0,24	-0,25	-0,26	-0,25	0,38	-0,01	0,15	0,18	0,20	0,13	-0,03	0,04

79	N	Fico muito bravo e costume perder a paciência.	4	-0,056	0,113	0,030	2,98	-0,14	-0,12	-0,22	-0,38	-0,46	-0,49	-0,47	0,17	0,12	0,18	0,24	0,29	0,27	0,15	0,16
135	N	Fico nervoso antes de apresentar trabalhos.	4	-0,026	0,134	0,025	3,24	0,00	-0,10	-0,12	-0,19	-0,23	-0,28	-0,20	0,19	0,09	0,18	0,19	0,27	0,28	0,30	0,33
136	N	Fico ofendido com facilidade.	4	-0,031	0,128	0,023	2,81	-0,15	-0,20	-0,27	-0,32	-0,38	-0,38	-0,32	0,16	0,07	0,17	0,24	0,23	0,31	0,26	0,25
76	A	Fico triste quando coisas ruins acontecem com as outras pessoas.	4	0,076	0,109	0,021	3,63	-0,02	-0,15	-0,28	-0,32	-0,33	-0,34	-0,31	0,22	-0,03	0,01	0,09	0,05	0,05	0,08	0,09
92	N	Tenho dificuldade de controlar minha ansiedade em situações difíceis.	4	-0,039	0,108	0,019	3,10	-0,07	-0,11	-0,24	-0,28	-0,33	-0,38	-0,33	0,10	0,05	0,14	0,28	0,25	0,29	0,25	0,35
83	O	Vender o que quiser a qualquer pessoa	5	0,028	-0,077	0,026	2,61	-0,10	-0,07	-0,10	-0,14	-0,11	-0,06	0,01	-0,39	0,07	0,00	-0,04	0,01	-0,01	0,03	0,00
75	C	Não me importo em deixar minhas tarefas escolares incompletas (sem terminar).	5	-0,011	-0,141	0,024	2,44	-0,14	-0,08	-0,13	-0,10	-0,14	-0,09	-0,04	-0,44	0,11	0,08	0,12	0,05	0,09	-0,03	-0,02
71	O	Eu acho arte inútil.	5	-0,003	-0,136	0,023	2,07	-0,01	0,07	0,09	0,04	0,02	-0,01	-0,01	-0,36	0,07	0,00	0,00	0,01	-0,04	-0,06	-0,03
11	C	Costumo entregar trabalhos atrasados.	5	-0,012	-0,134	0,022	2,50	-0,13	-0,07	-0,09	-0,08	-0,12	-0,06	-0,01	-0,43	0,15	0,12	0,17	0,05	0,08	-0,01	-0,02
14	A	Entender o que os outros estão sentindo.	5	0,036	0,088	0,018	3,60	0,01	-0,04	-0,14	-0,15	-0,12	-0,17	-0,10	0,19	0,03	0,08	0,13	0,11	0,05	0,02	-0,04
78	N	Manter-se bem mesmo quando alguma coisa ruim acontece com você.	5	0,054	-0,032	0,017	3,47	0,03	-0,04	-0,07	-0,13	-0,10	-0,08	-0,06	-0,16	0,00	-0,11	-0,10	-0,10	-0,10	-0,15	-0,18
15	N	Não me tiram do sério com facilidade.	5	0,022	-0,056	0,017	3,19	-0,09	-0,10	-0,12	-0,10	-0,07	-0,06	-0,08	-0,34	0,14	0,01	0,00	-0,01	-0,04	-0,02	-0,02
72	C	Deixo tarefas sem terminar.	5	0,028	-0,097	0,015	2,39	-0,15	-0,03	0,01	0,03	0,01	-0,01	0,01	-0,41	0,21	0,20	0,17	0,12	0,11	0,08	0,08
77	O	Não vejo graça em museus e exposições de arte.	5	-0,026	-0,105	0,015	2,50	-0,06	0,05	0,01	-0,05	-0,12	-0,15	-0,15	-0,22	0,01	-0,08	-0,05	-0,07	-0,09	-0,09	-0,07
22	N	Eu me adapto facilmente às novas situações sem me preocupar muito.	5	0,041	-0,031	0,012	3,32	-0,01	-0,04	-0,10	-0,13	-0,06	-0,02	0,00	-0,18	0,05	-0,07	-0,04	-0,04	-0,06	-0,07	-0,10
85	C	Coloco pouco esforço e tempo nas minhas tarefas.	5	-0,028	-0,097	0,011	2,76	-0,02	0,01	-0,06	-0,08	-0,09	-0,13	-0,11	-0,23	0,05	-0,02	0,04	-0,02	-0,02	-0,02	-0,02
116	A	Peço as coisas com educação e agradeço.	5	0,007	0,048	0,010	3,98	-0,09	-0,15	-0,13	-0,15	-0,09	-0,04	-0,01	0,05	0,12	0,07	0,06	0,12	0,14	0,18	0,13
7	C	Evitar mentir.	5	-0,003	0,031	0,009	3,58	-0,09	-0,16	-0,19	-0,19	-0,06	-0,06	-0,01	0,09	0,02	-0,04	0,10	0,14	0,10	0,14	0,09
23	E	Eu gosto de ficar quieto.	5	-0,019	-0,073	0,007	2,90	0,00	-0,05	-0,07	-0,14	-0,12	-0,11	-0,08	-0,13	-0,11	-0,15	-0,13	0,00	-0,02	-0,01	0,00
154	C	Costumo ser desorganizado(a).	5	-0,013	-0,064	0,006	2,48	-0,07	-0,03	-0,03	-0,08	-0,10	-0,10	-0,10	-0,13	-0,04	-0,02	0,03	-0,02	-0,02	-0,09	-0,07

89	A	Faço ameaças para conseguir o que quero.	5	-0,024	-0,045	0,006	2,04	-0,08	-0,08	-0,12	-0,16	-0,18	-0,23	-0,18	-0,17	0,05	0,08	0,12	0,14	0,05	0,03	-0,02
153	C	Só faço promessas que sei que conseguirei cumprir.	5	0,029	0,052	0,005	3,75	-0,01	-0,04	-0,12	-0,14	-0,08	-0,11	-0,08	0,12	0,03	-0,05	0,04	0,04	0,02	0,05	0,03
100	E	Fico calado em sala de aula mesmo quando tenho algo importante para perguntar ao professor.	5	-0,043	-0,035	0,004	2,65	0,02	0,03	-0,06	-0,11	-0,15	-0,18	-0,15	-0,10	0,07	0,02	0,03	0,02	0,03	0,04	0,06
99	C	Tenho dificuldade de prestar atenção no que estou lendo.	5	-0,009	-0,055	0,004	2,67	-0,02	-0,07	-0,02	0,00	-0,07	-0,09	-0,05	-0,17	0,04	0,09	0,03	-0,01	0,02	0,00	0,01
117	C	Desvio minha atenção com muita facilidade.	5	-0,014	-0,025	0,003	2,88	0,05	0,05	0,04	0,02	-0,02	-0,09	-0,09	-0,05	-0,05	0,05	0,04	-0,02	-0,04	-0,03	-0,01
119	C	Eu presto atenção quando meus colegas estão fazendo ou respondendo perguntas na sala.	5	0,014	0,031	0,003	3,61	-0,12	-0,16	-0,17	-0,22	-0,15	-0,15	-0,14	-0,01	0,10	0,07	0,04	0,16	0,10	0,15	0,09
118	A	Evitar discussões com outras pessoas.	5	0,020	0,001	0,002	3,62	-0,04	-0,09	-0,08	-0,09	-0,09	-0,06	-0,03	-0,04	0,02	-0,03	-0,06	-0,05	0,00	0,04	0,00
95	A	Evitar chamar a atenção.	5	0,015	-0,013	0,001	3,30	0,03	-0,02	-0,05	-0,07	-0,09	-0,11	-0,01	-0,02	-0,10	-0,09	-0,06	-0,04	0,05	0,03	-0,08
137	A	Evito chamar atenção	5	0,006	0,011	0,001	3,13	-0,04	-0,01	-0,01	-0,07	-0,05	-0,05	-0,02	-0,01	0,05	-0,01	0,02	0,07	0,05	0,07	0,13
115	O	Resolver qualquer problema matemático mesmo que seja muito difícil	6	0,133	0,023	0,044	3,62	-0,06	-0,23	-0,35	-0,49	-0,49	-0,56	-0,64	-0,11	0,00	-0,14	-0,16	-0,10	-0,17	-0,20	-0,23
165	C	Tenho dificuldade em cumprir com o que prometi.	6	-0,091	-0,155	0,039	2,66	-0,07	-0,12	-0,25	-0,32	-0,45	-0,48	-0,54	-0,26	-0,07	-0,09	-0,07	-0,06	-0,04	-0,09	-0,02
17	E	Poucas vezes me empolgo com alguma coisa.	6	-0,111	-0,117	0,036	3,08	-0,06	-0,11	-0,25	-0,33	-0,45	-0,48	-0,53	-0,15	0,04	-0,04	-0,05	-0,05	-0,09	-0,14	-0,12
93	O	Criar coisas artísticas, como um poema.	6	0,146	0,071	0,035	3,33	-0,04	-0,29	-0,48	-0,59	-0,56	-0,66	-0,60	0,16	-0,20	-0,21	-0,23	-0,28	-0,21	-0,22	-0,35
96	O	Gosto de ver apresentações de arte.	6	0,140	0,089	0,032	3,66	-0,21	-0,42	-0,67	-0,83	-0,81	-0,83	-0,83	-0,04	0,08	0,00	0,08	0,16	0,21	0,17	0,09
104	C	Esforçar-se mais nos estudos quando tem uma prova difícil.	6	0,116	0,105	0,031	3,85	0,00	-0,18	-0,29	-0,40	-0,45	-0,54	-0,55	0,20	-0,07	-0,10	-0,09	-0,04	-0,02	0,00	-0,06
162	O	Criar e escrever histórias.	6	0,138	0,084	0,029	3,54	-0,05	-0,29	-0,46	-0,61	-0,56	-0,63	-0,59	0,12	-0,08	-0,11	-0,13	-0,07	-0,05	-0,05	-0,17
2	C	Estudar um texto para uma prova.	6	0,131	0,093	0,029	3,66	-0,02	-0,22	-0,39	-0,50	-0,54	-0,61	-0,61	0,13	-0,08	-0,13	-0,12	-0,08	-0,02	0,04	0,01
105	O	Criar coisas novas.	6	0,122	0,026	0,028	3,80	-0,05	-0,18	-0,31	-0,40	-0,40	-0,41	-0,37	-0,04	-0,06	-0,16	-0,19	-0,21	-0,17	-0,18	-0,25
160	O	Gosto de atividades artísticas.	6	0,121	0,086	0,025	3,59	-0,14	-0,29	-0,47	-0,62	-0,57	-0,63	-0,60	0,11	0,02	-0,09	-0,07	0,00	-0,02	-0,02	-0,17
123	O	Gosto de criar coisas.	6	0,117	0,025	0,025	3,87	-0,10	-0,24	-0,35	-0,45	-0,45	-0,49	-0,43	-0,07	-0,02	-0,11	-0,18	-0,17	-0,11	-0,10	-0,19
102	C	Só preciso estar na média.	6	-0,097	-0,089	0,025	3,35	-0,03	-0,10	-0,20	-0,27	-0,36	-0,45	-0,45	-0,08	0,05	-0,05	-0,09	-0,11	-0,09	-0,14	-0,12

101	C	Terminar todo seu dever de casa.	6	0,108	0,096	0,023	3,77	-0,04	-0,19	-0,30	-0,42	-0,42	-0,49	-0,52	0,21	-0,11	-0,17	-0,13	-0,07	-0,05	0,03	0,01	
157	O	Se interessar pela literatura e poesia, ou expressão dos sentimentos.	6	0,096	0,090	0,021	3,45	-0,04	-0,27	-0,41	-0,47	-0,45	-0,56	-0,50	0,08	0,02	0,11	0,12	0,11	0,11	0,11	0,18	0,01
159	N	Me sinto seguro e protegido	6	0,102	0,027	0,021	3,73	-0,11	-0,24	-0,29	-0,40	-0,38	-0,43	-0,43	-0,06	0,01	-0,09	-0,16	-0,09	-0,10	-0,09	-0,09	
8	E	Fazer as tarefas da escola e ainda ter disposição para jogar ou brincar com os colegas.	7	0,097	0,009	0,032	3,94	-0,11	-0,15	-0,18	-0,32	-0,25	-0,34	-0,39	-0,03	-0,02	-0,16	-0,30	-0,28	-0,35	-0,29	-0,33	
125	E	Sou cheio de energia.	7	0,103	0,021	0,030	4,13	-0,03	-0,16	-0,20	-0,26	-0,24	-0,30	-0,33	0,01	-0,06	-0,12	-0,22	-0,27	-0,32	-0,29	-0,33	
156	C	Sempre faço as tarefas da escola da melhor forma possível.	7	0,108	0,108	0,024	3,62	0,02	-0,16	-0,24	-0,33	-0,40	-0,42	-0,48	0,31	-0,11	-0,20	-0,26	-0,17	-0,13	-0,09	-0,07	
158	C	Concentrar-se nas tarefas que está fazendo.	7	0,111	0,063	0,020	3,73	0,01	-0,14	-0,22	-0,30	-0,33	-0,36	-0,36	0,15	-0,11	-0,21	-0,23	-0,20	-0,15	-0,12	-0,18	
155	C	Nada me distrai quando começo a fazer uma tarefa.	7	0,094	0,018	0,019	2,96	0,06	-0,06	-0,15	-0,27	-0,26	-0,37	-0,37	0,04	-0,20	-0,22	-0,25	-0,19	-0,23	-0,11	-0,11	
161	O	Pensar de maneira criativa.	7	0,095	0,026	0,018	3,79	0,00	-0,10	-0,19	-0,25	-0,21	-0,21	-0,21	0,03	-0,05	-0,16	-0,16	-0,19	-0,18	-0,22	-0,27	
12	C	Manter seu material organizado.	7	0,102	0,086	0,017	3,70	0,06	-0,12	-0,19	-0,25	-0,27	-0,31	-0,30	0,29	-0,19	-0,25	-0,29	-0,30	-0,21	-0,16	-0,21	
106	O	Memorizar perfeitamente qualquer coisa que quiser	7	0,090	0,035	0,015	3,56	0,01	-0,09	-0,13	-0,25	-0,21	-0,24	-0,23	0,11	-0,13	-0,17	-0,21	-0,19	-0,27	-0,26	-0,28	
168	O	Apreciar arquitetura.	7	0,096	0,035	0,015	3,34	0,09	-0,11	-0,25	-0,33	-0,32	-0,38	-0,30	0,19	-0,33	-0,28	-0,26	-0,27	-0,21	-0,18	-0,34	
167	C	Manter-se organizado quando tem muitas coisas para fazer.	7	0,097	0,068	0,014	3,63	-0,02	-0,10	-0,22	-0,29	-0,30	-0,32	-0,33	0,17	-0,09	-0,18	-0,19	-0,17	-0,13	-0,13	-0,12	
166	O	Descobrir como algo funciona.	7	0,076	0,017	0,013	3,84	0,00	-0,05	-0,10	-0,16	-0,11	-0,12	-0,11	0,11	-0,13	-0,22	-0,28	-0,26	-0,31	-0,32	-0,33	
31	O	Não tem graça escrever histórias criativas.	8	-0,039	-0,108	0,015	2,42	0,00	-0,04	-0,01	-0,09	-0,16	-0,19	-0,21	-0,36	0,14	0,14	0,02	0,09	0,09	0,12	0,19	
26	C	Minhas coisas são bagunçadas.	8	0,005	-0,073	0,009	2,52	-0,15	-0,11	-0,11	-0,12	-0,16	-0,12	-0,14	-0,41	0,18	0,23	0,27	0,25	0,21	0,13	0,17	
19	N	Tenho a impressão de que os outros são mais felizes do que eu.	8	-0,027	0,002	0,008	2,68	-0,03	-0,02	-0,13	-0,15	-0,17	-0,20	-0,15	-0,16	0,15	0,26	0,35	0,25	0,20	0,00	0,03	
30	C	Largo minhas coisas em qualquer lugar.	8	-0,004	-0,065	0,007	2,49	-0,14	-0,08	-0,09	-0,10	-0,16	-0,16	-0,17	-0,38	0,22	0,22	0,26	0,23	0,19	0,12	0,18	
20	N	Não consigo parar de pensar sobre coisas negativas.	8	-0,028	-0,002	0,005	2,61	-0,13	-0,15	-0,22	-0,26	-0,30	-0,31	-0,30	-0,28	0,21	0,35	0,39	0,36	0,28	0,19	0,20	
37	E	Falo pouco com os outros colegas da escola.	8	-0,029	-0,039	0,004	2,82	-0,08	-0,09	-0,12	-0,16	-0,25	-0,30	-0,30	-0,21	0,09	0,01	0,03	0,09	0,18	0,23	0,31	
109	O	Não tenho muita imaginação.	8	-0,031	-0,031	0,004	2,48	-0,08	-0,09	-0,11	-0,17	-0,24	-0,28	-0,26	-0,20	0,09	0,13	0,12	0,14	0,16	0,17	0,21	

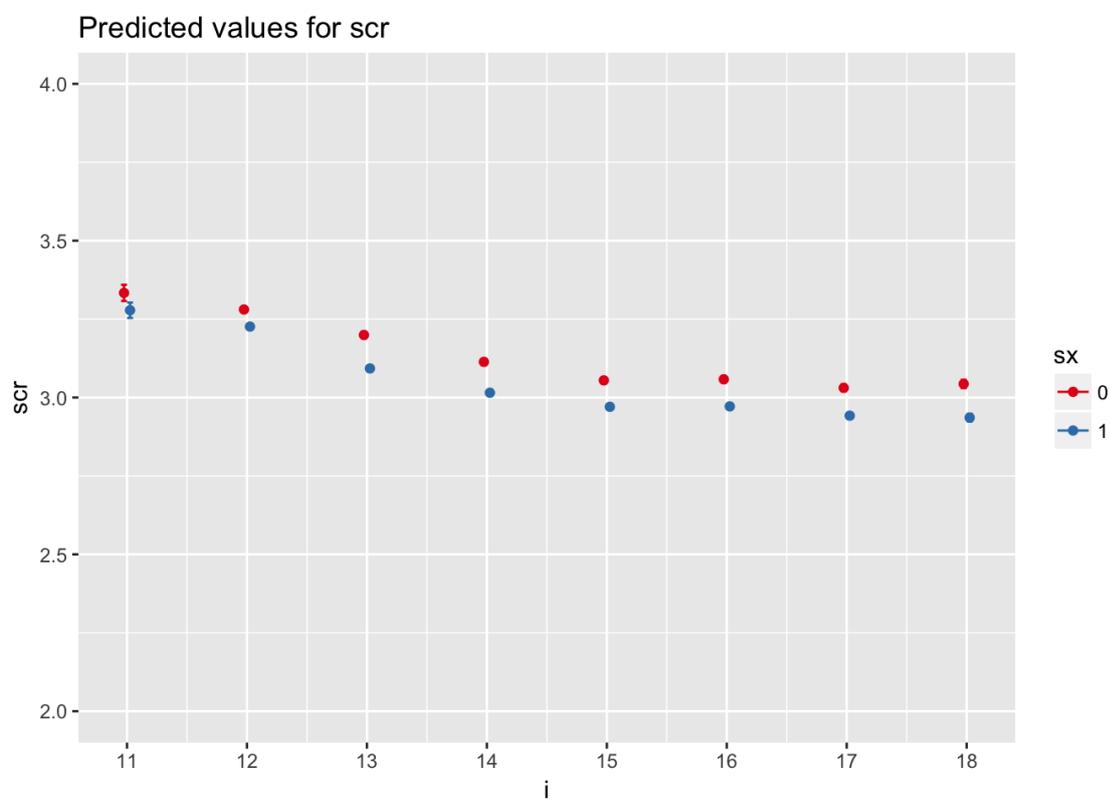
74	C	Motivar você mesma para dar o seu melhor.	10	0,037	0,070	0,009	3,81	0,02	-0,07	-0,09	-0,14	-0,09	-0,08	-0,08	0,22	-0,07	-0,06	-0,05	-0,04	-0,05	-0,05	-0,10
70	A	Confoio em deixar minhas coisas com os outros.	10	0,015	-0,038	0,006	2,61	0,05	0,02	-0,01	-0,03	-0,01	-0,03	0,01	-0,12	-0,04	-0,07	-0,02	-0,03	-0,04	-0,09	-0,13
81	C	Cumprir sua palavra, o que prometeu.	10	0,003	0,038	0,006	3,83	-0,02	-0,06	-0,11	-0,07	0,00	0,03	0,06	0,11	0,01	-0,01	0,07	0,04	0,02	0,00	-0,02
134	C	Cumprir seus combinados.	10	0,018	0,046	0,005	3,79	-0,01	-0,06	-0,08	-0,08	-0,03	-0,02	0,04	0,13	-0,01	-0,03	-0,01	-0,03	0,00	0,00	-0,06
82	A	Ouvir respeitosamente a opinião dos outros?	10	0,031	0,047	0,004	3,85	-0,04	-0,10	-0,13	-0,13	-0,10	-0,08	-0,07	0,13	-0,02	-0,07	-0,06	-0,07	-0,04	-0,04	-0,01
73	C	Se desafiar para melhorar seus resultados.	10	0,030	0,004	0,002	3,61	0,02	0,00	-0,04	-0,09	-0,03	0,03	0,01	-0,01	0,02	-0,09	-0,02	-0,02	-0,05	-0,09	-0,09
80	O	Sou curioso com o que acontece no mundo.	10	0,025	0,015	0,001	3,50	0,07	0,05	-0,02	-0,04	0,00	0,05	0,05	0,05	-0,02	-0,05	-0,05	0,00	-0,03	-0,13	-0,11
84	A	Não preciso de ser tratado como melhor do que os outros.	10	0,000	-0,008	0,001	2,99	0,04	0,09	0,09	0,05	0,03	0,06	0,09	0,04	-0,09	-0,04	-0,03	-0,06	-0,05	-0,10	-0,14
13	E	Dar o primeiro passo para mostrar que você gosta de alguém.	11	0,062	-0,042	0,031	3,55	0,09	0,03	-0,02	-0,06	0,00	-0,07	-0,02	-0,10	-0,14	-0,18	-0,29	-0,31	-0,39	-0,37	-0,41
86	N	Evitar ficar nervoso(a).	11	0,032	-0,054	0,020	3,43	0,08	0,04	0,03	0,03	0,02	0,01	0,07	-0,06	-0,19	-0,29	-0,32	-0,34	-0,28	-0,27	-0,32
98	A	Peço desculpas às pessoas que eu magoo.	11	0,029	0,064	0,007	3,88	0,05	-0,02	-0,05	-0,06	-0,06	0,00	-0,01	0,30	-0,12	-0,13	-0,12	-0,12	-0,13	-0,15	-0,19
4	C	Sou um aluno dedicado e trabalhador.	11	0,054	0,040	0,006	3,43	0,11	0,01	-0,05	-0,07	-0,01	0,00	0,07	0,22	-0,17	-0,29	-0,27	-0,26	-0,24	-0,14	-0,20
88	C	Cumpro as tarefas com as quais me comprometo.	11	0,033	0,054	0,005	3,66	-0,03	-0,06	-0,07	-0,12	-0,11	-0,07	-0,03	0,24	-0,08	-0,18	-0,17	-0,12	-0,07	-0,10	-0,13
97	E	Dar-se bem com seus colegas.	11	0,045	0,051	0,005	3,92	0,06	0,01	-0,01	-0,05	0,01	-0,02	0,01	0,23	-0,10	-0,17	-0,16	-0,17	-0,25	-0,23	-0,29
87	C	Cuido das minhas coisas.	11	0,021	0,049	0,004	3,81	0,00	-0,04	-0,02	-0,05	0,01	0,00	0,04	0,22	-0,08	-0,12	-0,17	-0,15	-0,14	-0,08	-0,10
94	C	Consgo prestar atenção naquilo que estou fazendo.	11	0,045	0,027	0,003	3,65	0,12	0,06	0,00	-0,03	0,00	0,03	0,02	0,25	-0,24	-0,33	-0,29	-0,24	-0,30	-0,24	-0,27
90	N	Superar dificuldades.	11	0,028	-0,003	0,003	3,65	0,11	0,06	0,05	0,01	0,06	0,07	0,09	0,10	-0,15	-0,19	-0,20	-0,18	-0,19	-0,21	-0,19
91	N	Ficar bem consigo mesmo.	11	0,024	0,015	0,002	3,71	0,07	0,04	0,03	0,01	0,07	0,08	0,07	0,13	-0,09	-0,17	-0,19	-0,17	-0,19	-0,16	-0,12
126	C	Acho difícil me motivar a buscar as melhores notas.	12	-0,083	-0,140	0,029	2,90	-0,10	-0,14	-0,27	-0,29	-0,38	-0,44	-0,41	-0,32	0,08	0,03	0,06	-0,02	-0,05	-0,05	-0,01
138	O	Não tenho curiosidade em descobrir e entender novas culturas e países.	12	-0,075	-0,127	0,025	2,70	-0,06	-0,10	-0,23	-0,27	-0,41	-0,44	-0,47	-0,33	0,04	-0,05	0,02	0,01	0,02	0,03	0,10
139	C	As vezes, eu não cumpro as promessas que fiz.	12	-0,063	-0,124	0,023	2,66	-0,15	-0,16	-0,20	-0,28	-0,36	-0,40	-0,42	-0,26	0,02	0,00	0,00	-0,01	0,02	0,00	0,02

127	C	Costumo esquecer os compromissos que combinei.	12	-0,066	-0,108	0,022	2,66	-0,16	-0,14	-0,23	-0,32	-0,41	-0,46	-0,49	-0,27	0,06	0,01	0,02	0,06	0,08	0,08	0,08
103	A	Costumo não ajudar meus colegas quando trabalhamos em grupo.	12	-0,053	-0,125	0,020	2,43	-0,15	-0,15	-0,20	-0,28	-0,35	-0,35	-0,33	-0,34	0,07	-0,02	0,03	0,02	0,07	0,00	0,01
140	O	Não tenho interesse em descobrir como as coisas funcionam.	12	-0,060	-0,102	0,018	2,66	-0,23	-0,20	-0,28	-0,38	-0,47	-0,50	-0,53	-0,31	0,11	0,02	0,05	0,12	0,08	0,04	0,13
141	O	Não vejo a beleza nas coisas até que outros comentem.	12	-0,061	-0,088	0,016	2,58	-0,02	-0,07	-0,14	-0,22	-0,29	-0,34	-0,33	-0,22	0,00	0,06	0,02	0,07	0,04	0,02	0,01
124	E	Fazer perguntas ao professor durante as aulas.	12	0,078	0,010	0,012	3,65	-0,03	-0,17	-0,28	-0,39	-0,37	-0,41	-0,46	-0,14	-0,02	-0,04	0,02	0,08	0,09	0,12	0,12
128	O	Não me interesse sobre problemas que nunca teremos resposta (por exemplo, vida em outros planetas).	12	-0,053	-0,052	0,007	2,80	-0,11	-0,15	-0,18	-0,25	-0,33	-0,36	-0,35	-0,15	0,04	0,06	0,01	0,02	0,06	0,06	0,10
163			1	0,055	0,008	0,007	2,92	-0,03	-0,08	-0,16	-0,26	-0,24	-0,30	-0,30	-0,08	-0,01	-0,09	-0,03	0,01	-0,06	-0,02	-0,02
164			2	0,048	-0,050	0,022	3,23	0,00	-0,05	-0,08	-0,19	-0,07	-0,14	-0,16	-0,21	-0,07	-0,09	-0,09	-0,09	-0,19	-0,17	-0,17
114			3	0,045	0,042	0,005	2,86	-0,06	-0,08	-0,13	-0,14	-0,16	-0,17	-0,15	0,12	0,01	-0,05	-0,06	-0,08	-0,12	-0,16	-0,16

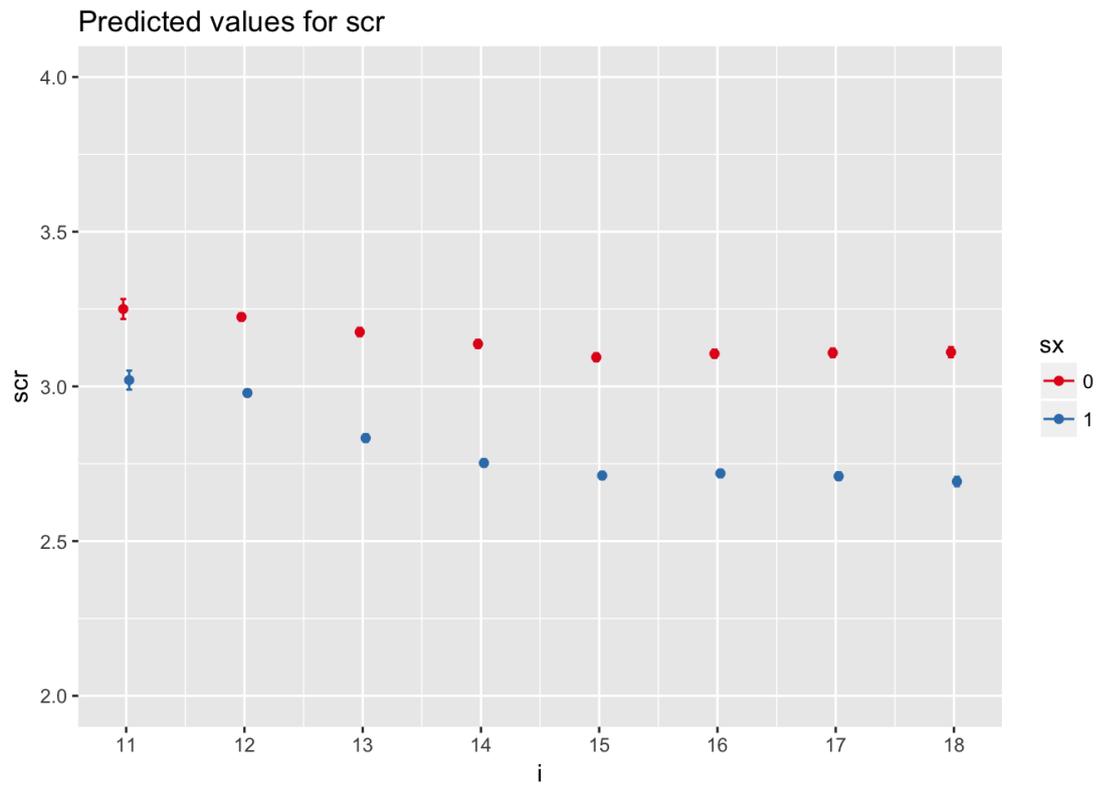
Anexo 4. Gráficos análise de Cluster

Os gráficos contidos neste anexo ilustram o agrupamento dos itens do instrumento SENNA de acordo com seus efeitos, em que se obteve 12 Clusters diferentes. Estes ilustram a concordância ao item (eixo y) e a idade (eixo x), diferenciado por sexo, sendo o masculino representado pelo vermelho (0) e o feminino pelo azul (1).

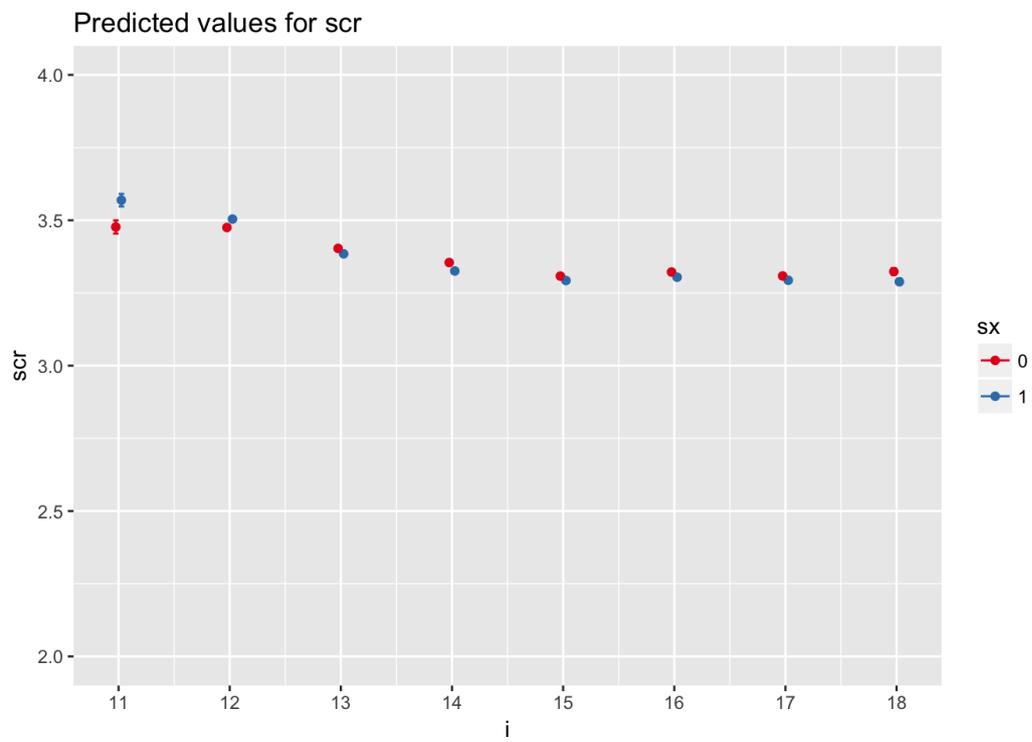
Cluster 1



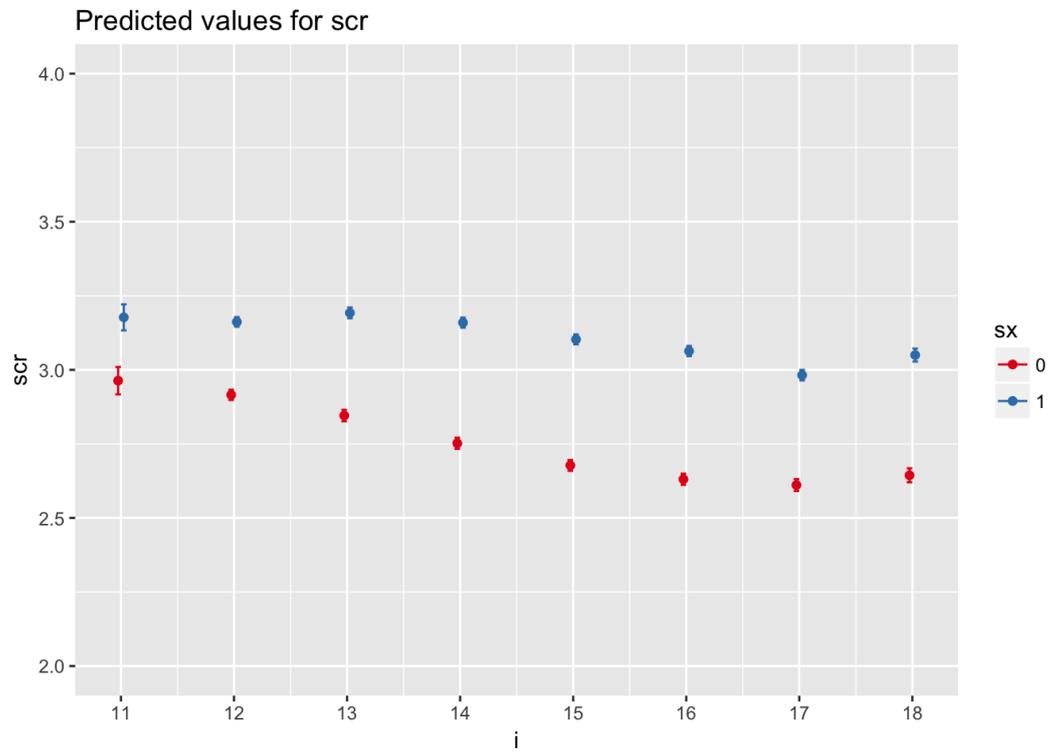
Cluster 2



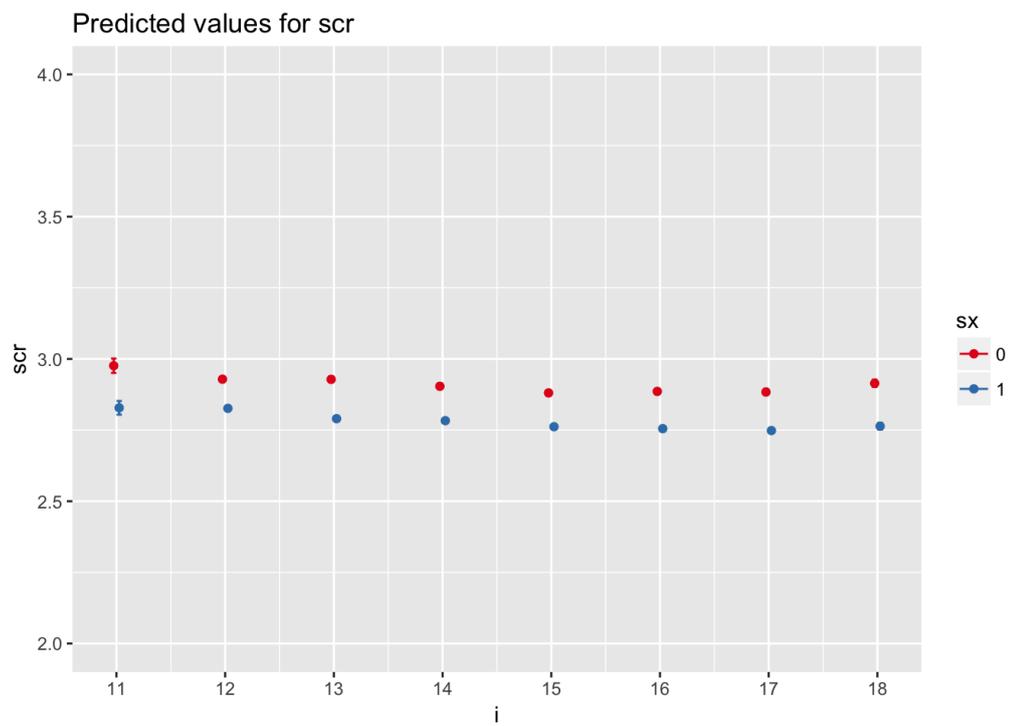
Cluster 3



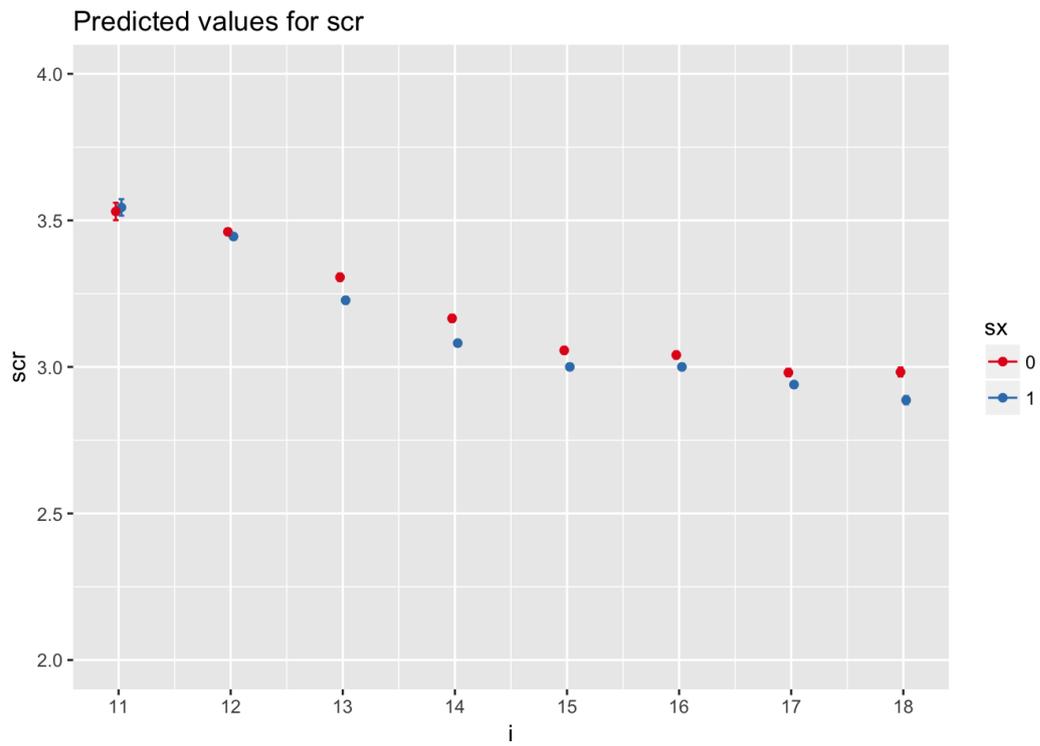
Cluster 4



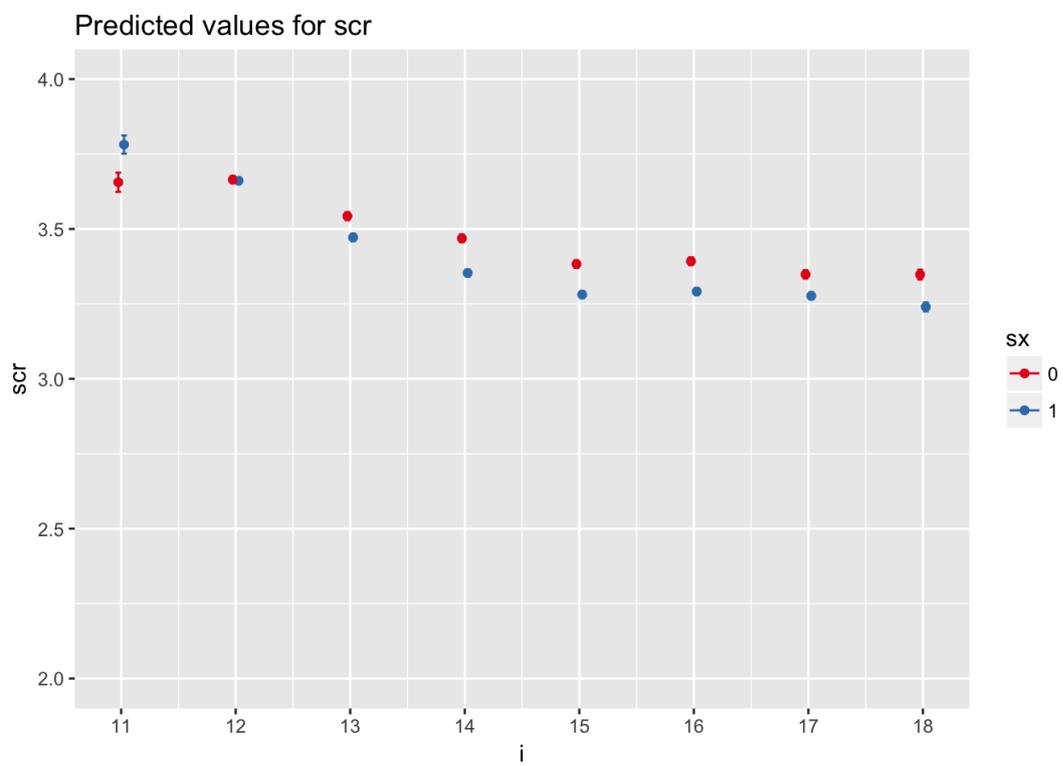
Cluster 5



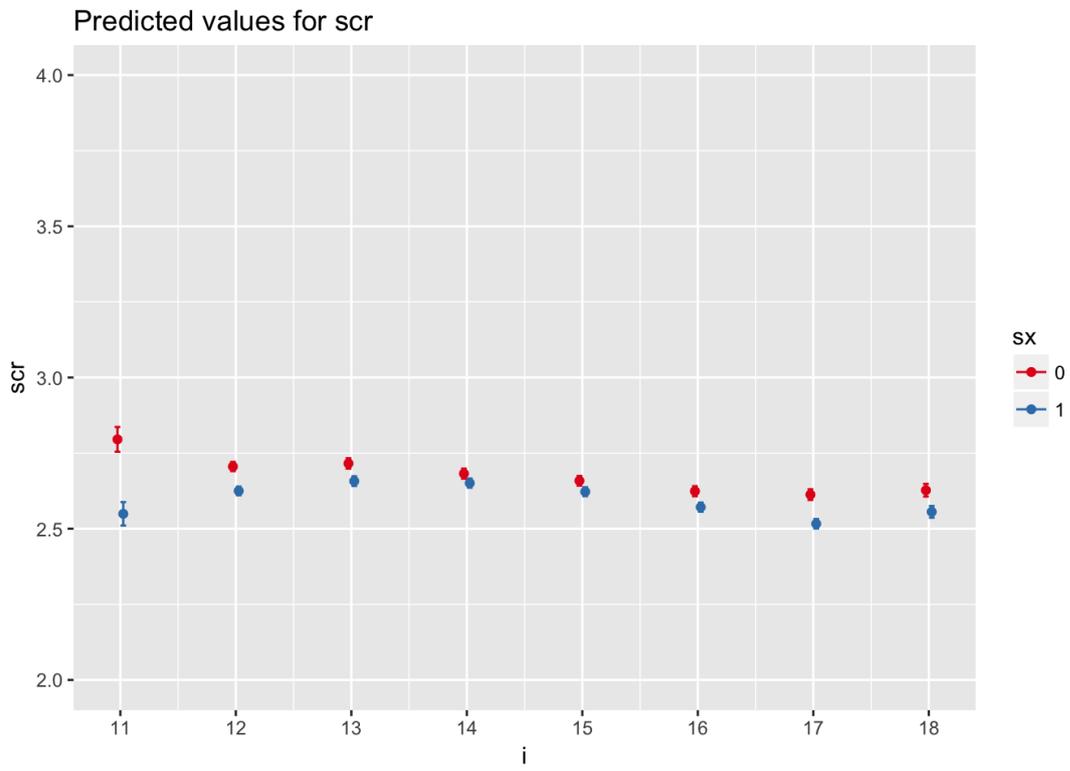
Cluster 6



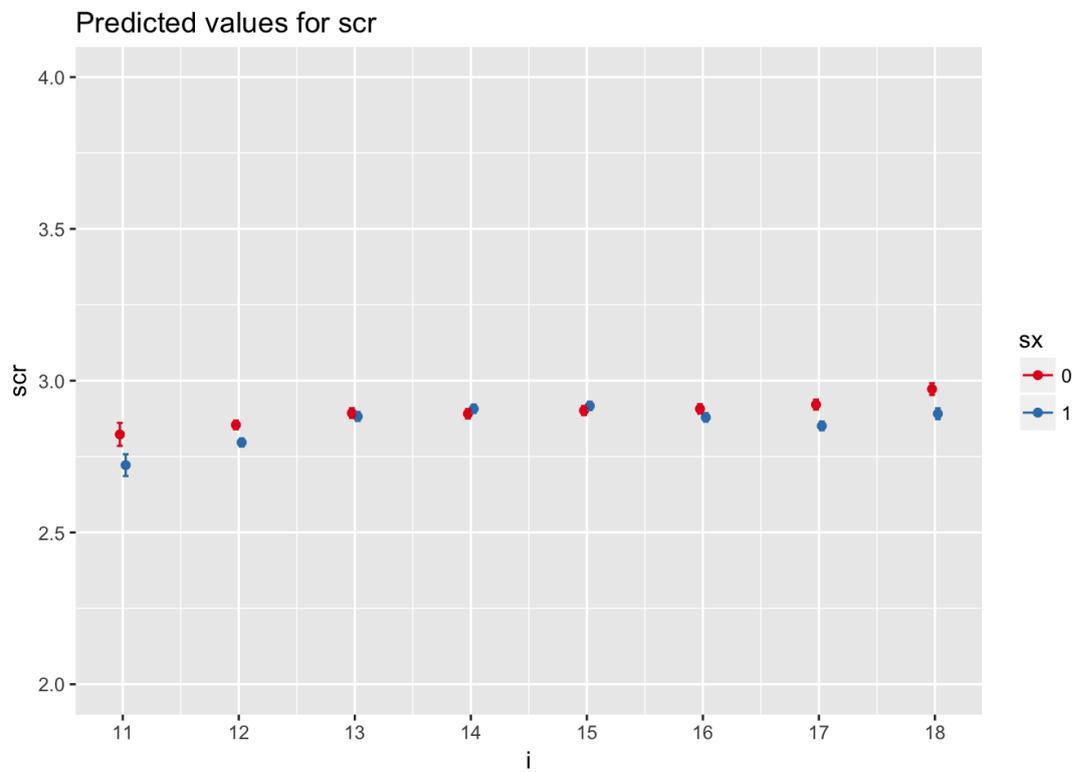
Cluster 7



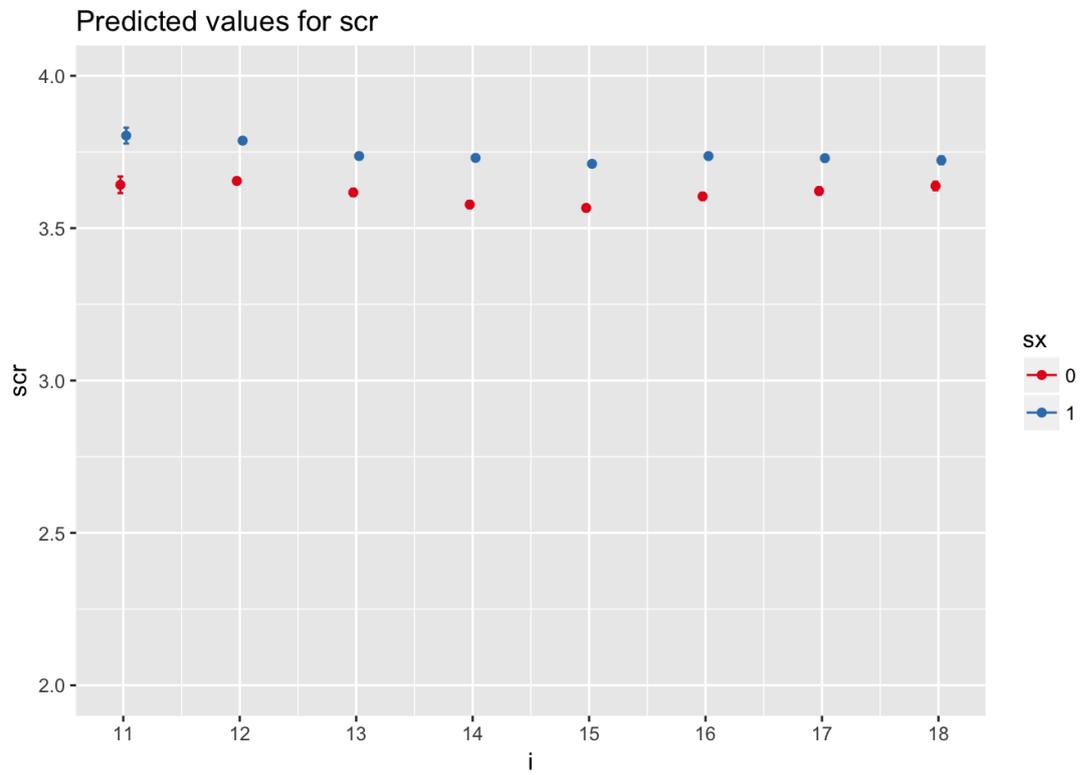
Cluster 8



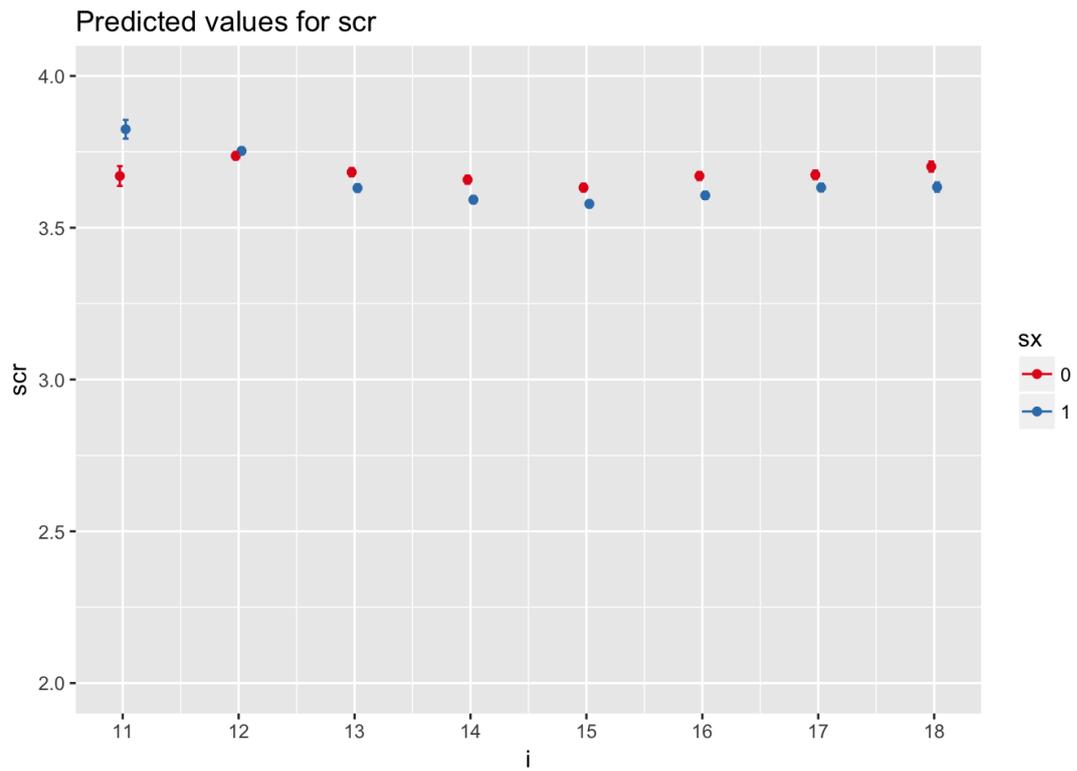
Cluster 9



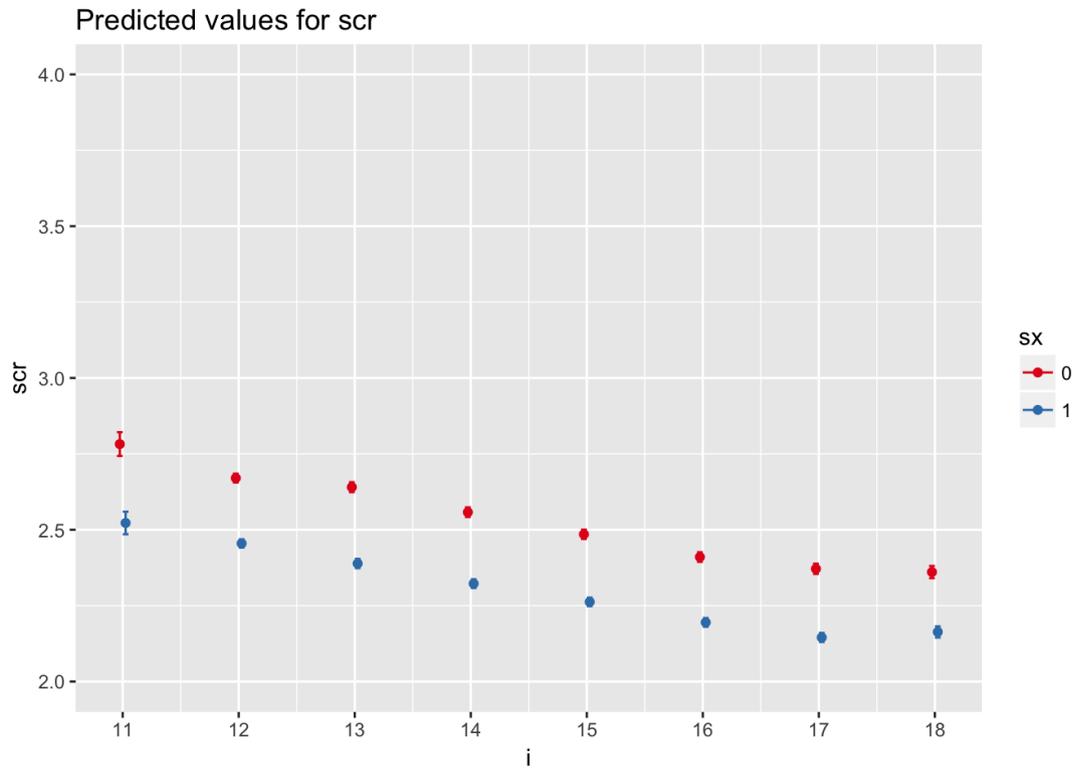
Cluster 10



Cluster 11



Cluster 12



Anexo 5. Protocolo de aplicação – Versão do Entrevistador

Os adolescentes participantes desta pesquisa responderam a um protocolo semelhante a este, porém sem as tabelas com as perguntas a serem realizadas. Somente o entrevistador tinha acesso ao inquérito.

Caro aluno,

Você está recebendo um questionário que vai nos ajudar a saber mais sobre você. Não existem respostas certas ou erradas. Você deve responder com a maior sinceridade possível, pois as suas respostas são importantes para nos ajudar a melhorar a educação oferecida a você e a seus colegas.

Parte 1

As frases abaixo apresentam algumas pessoas e perguntam quanto você concorda com uma descrição de uma característica dessas pessoas usando a escala:

1 Nada não tem nada a ver com ela	2 Pouco tem um pouco a ver com ela	3 Moderadamente As vezes tem e as vezes não tem a ver com ela	4 Muito Tem muito a ver com ela	5 Totalmente Tem tudo a ver com ela
----------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------

<i>Itens</i>	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Moderadamente	4 – Muito	5 -						
	Totalmente					1	2	3	4	5	
	Aline costuma deixar suas coisas todas bagunçada, odeia limpar a casa deixa as lições de casa sem completar.										
1	Quanto você acha que Aline é organizada?					O	O	O	O	O	
2	Quanto você acha que Aline é bagunçeira e desorganizada?					O	O	O	O	O	
	Manuela tem noção de organização, mas às vezes deixa seu quarto bagunçado. Tende a completar as lições em cima da hora										
3	Quanto você acha que Manuela é organizada?					O	O	O	O	O	
4	Quanto você acha que Manuela é bagunçeira e desorganizada?					O	O	O	O	O	
	Juliana é bastante cuidadosa e dedicada. Gosta de limpar a casa, é caprichosa nas lições e sempre termina antes do prazo.										
5	Quanto você acha que Juliana é organizada?					O	O	O	O	O	
6	Quanto você acha que Juliana é bagunçeira e desorganizada?					O	O	O	O	O	
7	E <u>you</u> ? Quanto se acha organizado(a)?					O	O	O	O	O	
8	E <u>you</u> ? Quanto se acha bagunceiro(a) e desorganizado(a)?					O	O	O	O	O	

Agora, informe para o/a Entrevistador(a) que finalizou de responder a esta questão antes de virar para a próxima página.

Nº	Inquérito 1
1	Olhando para estes conjuntos de questões, você pode me dizer, com suas próprias palavras, o que essas questões está perguntando?
2	(Caso haja respostas incoerentes* nos itens 1-2, 3-4, 5-6, 7-8). Você pode explicar o porquê de ter escolhido a respostas (respostas do aluno) como sua resposta nestes itens?
3	Observando os itens 1-2 ou 5-6: (possibilidades de perguntas) Onde você marcou 1, por que não poderia ser 2? Onde você marcou 2, por que não poderia ser 1? Onde você marcou 4, por que não poderia ser 5? Onde você marcou 5, por que não poderia ser 4?
4	Observando os itens 7 e 8, em que você pensou ou de que lembrou sobre você para responder (<i>resposta do aluno</i>) nestes itens?
5	Você pensou em um comportamento só seu? Ou houve comparação com as pessoas da história, com algum grupo ou alguma pessoa que você conhece?
6	Tem algo sobre essas questões que você achou confuso ou não entendeu?

*Respostas incoerentes:

Incoerência entre respostas, sendo o esperado: 1-2 < 3-4 < 5-6

Incoerência – Aquiescência, exemplo: marcar a mesma resposta para itens opostos.

Dentro dos itens 1-2 (1 e 5), 3-4 (3 -3) e 5-6 (5-1)

Parte 2

As frases abaixo apresentam algumas pessoas e perguntam quanto você concorda com uma descrição de uma característica dessas pessoas usando a escala:

1	2	3	4	5
Nada não tem nada a ver com ela	Pouco tem um pouco a ver com ela	Moderadamente As vezes tem e as vezes não tem a ver com ela	Muito Tem muito a ver com ela	Totalmente Tem tudo a ver com ela

Itens	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Moderadamente	4 – Muito	5 -					
	Totalmente					1	2	3	4	5

	Kleber sempre acha que algo vai dar errado. Tem dificuldade em tomar decisões. Ele está sempre preocupado e mal-humorado. Não lida bem com críticas, sempre presta mais atenção nos aspectos negativos.									
9	Quanto você acha que Kleber é calmo e confiante?					O	O	O	O	O
10	Quanto você acha que Kleber é ansioso e inseguro?					O	O	O	O	O
	Karen consegue lidar com situações difíceis e estressantes, mas as vezes se afeta com algumas coisas que acontecem mas não fica abalada por muito tempo. Geralmente se recupera depois de ficar triste ou ansiosa.									
11	Quanto você acha que Karen é calma e confiante?					O	O	O	O	O
12	Quanto você acha que Karen é ansiosa e insegura?					O	O	O	O	O
	Hélio é calmo e seguro de suas capacidades e possibilidades. Raramente se sente ansioso (com medo) e triste. Não se abala com situações estressantes. Consegue lidar bem com críticas e usá-las em seu favor									
13	Quanto você acha que Hélio é calmo e confiante?					O	O	O	O	O
14	Quanto você acha que Hélio é ansioso e inseguro?					O	O	O	O	O
15	E <u>you</u> ? Quanto se acha calmo(a) e confiante ?					O	O	O	O	O
16	E <u>you</u> ? Quanto se acha ansioso e inseguro(a)?					O	O	O	O	O

Agora, informe para o/a Entrevistador(a) que finalizou de responder a esta questão antes de virar para a próxima página.

Nº	Inquérito 2
1	Olhando para estes conjuntos de questões, você pode me dizer, com suas próprias palavras, o que essas questões está perguntando?
2	(Caso haja respostas incoerentes* nos itens 1-2, 3-4, 5-6, 7-8). Você pode explicar o porquê de ter escolhido a respostas (respostas do aluno) como sua resposta nestes itens?
3	Observando os itens 9-10 ou 13-14: (possibilidades de perguntas) Onde você marcou 1, por que não poderia ser 2? Onde você marcou 2, por que não poderia ser 1? Onde você marcou 4, por que não poderia ser 5? Onde você marcou 5, por que não poderia ser 4?

4	Observando os itens 15 e 16, em que você pensou ou de que lembrou sobre você para responder (<i>resposta do aluno</i>) nestes itens?
5	Você pensou em um comportamento só seu? Ou houve comparação com as pessoas da história, com algum grupo ou alguma pessoa que você conhece?
6	Tem algo sobre essas questões que você achou confuso ou não entendeu?

*Respostas incoerentes:

Incoerência entre respostas, sendo o esperado: 1-2 < 3-4 < 5-6

Incoerência – Aquiescência, exemplo: marcar a mesma resposta para itens opostos.

Dentro dos itens 1-2 (1 e 5), 3-4 (3 -3) e 5-6 (5-1)

Parte 3.1

Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações.

1 Nada Não tem nada a ver comigo	2 Pouco Tem um pouco a ver comigo	3 Moderadamente As vezes tem e as vezes não tem a ver comigo	4 Muito Tem muito a ver comigo	5 Totalmente Tem tudo a ver comigo
---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------

	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Mais ou menos	4 – Muito	5 - Totalmente	1	2	3	4	5
1	Sou amável e legal com quase todo mundo.					O	O	O	O	O
2	Gosto de terminar uma coisa para começar outra.					O	O	O	O	O
3	É difícil para mim dar atenção às pessoas.					O	O	O	O	O
4	Não me importo em deixar minhas tarefas escolares incompletas (sem terminar).					O	O	O	O	O
5	Acredito que as pessoas nunca falam toda a verdade.					O	O	O	O	O
6	Desvio minha atenção com muita facilidade.					O	O	O	O	O

Parte 3.2

Avalie na escala abaixo o quanto você consegue:

1 Nada	2 Pouco	3 Moderadamente	4 Muito	5 Totalmente
-------------------------	--------------------------	----------------------------------	--------------------------	-------------------------------

Quanto você consegue		1	2	3	4	5
1	Confiar nas pessoas para cuidar das suas coisas.	O	O	O	O	O
2	Acreditar nas pessoas.	O	O	O	O	O
3	Confiar nas pessoas.	O	O	O	O	O
4	Colocar o esforço e tempo necessário nas suas tarefas para obter bons resultados.	O	O	O	O	O
5	Manter sua atenção e não se perder quando está fazendo alguma tarefa.	O	O	O	O	O
6	Guardar as coisas no lugar certo.	O	O	O	O	O
7	Confiar nas pessoas para cuidar das suas coisas.	O	O	O	O	O

Agora, informe para o/a Entrevistador(a) que finalizou de responder a esta questão antes de virar para a próxima página.

No.	Inquérito 3
1	Olhando para a parte 3.1, pense sobre o que te fez escolher (<i>resposta do aluno</i>) nesse item. Você poderia me dar exemplos de situações que exemplifiquem seu jeito de agir quando... (<i>ler o item</i>) (<i>Fazer o mesmo para a parte 3.2</i>)
2	Você pensou em um comportamento só seu? Ou houve comparação com algum grupo ou alguma pessoa que você conhece?
3	<i>(Verificar incoerências entre as respostas nos itens invertidos e entre os itens positivos)*.</i> <i>Caso seja verificada a incoerência:</i> Você pode explicar porquê você escolheu ____ no item ____ e ____ no item ____? Você acha que eles perguntam a mesma coisa, mas de polos diferentes/maneira invertida?
4	Tem algo sobre essas questões que você achou confuso ou não entendeu?

*Incoerência significa dar 3-4-5 ou 1-2-3 nos itens invertidos

Parte 4

Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você *é/se sente/se comporta* na maioria das situações.

1 Nada Não tem nada a ver comigo	2 Pouco Tem um pouco a ver comigo	3 Moderadamente As vezes tem e as vezes não tem a ver comigo	4 Muito Tem muito a ver comigo	5 Totalmente Tem tudo a ver comigo
---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------

	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Mais ou menos	4 – Muito	5 - Totalmente	1	2	3	4	5
1	Costumo explodir de raiva.					O	O	O	O	O
2	Fico muito bravo e costumo perder a paciência.					O	O	O	O	O
3	Fico ofendido com facilidade.					O	O	O	O	O
4	Eu entro em pânico com facilidade.					O	O	O	O	O
5	Fico nervoso antes de apresentar trabalhos.					O	O	O	O	O
6	Tenho dificuldade de controlar minha ansiedade em situações difíceis.					O	O	O	O	O
7	Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse.					O	O	O	O	O
8	Não me tiram do sério com facilidade.					O	O	O	O	O
9	Eu me adapto facilmente às novas situações sem me preocupar muito.					O	O	O	O	O
10	Me sinto seguro e protegido					O	O	O	O	O

Agora, informe para o/a Entrevistador(a) que finalizou de responder a esta questão antes de virar para a próxima página.

No.	Inquérito 4
1	Olhando para a parte 4, pense sobre o que te fez escolher (<i>resposta do aluno</i>) nesse item. Você poderia me dar exemplos de situações que exemplifiquem seu jeito de agir quando... (<i>ler o item</i>)
2	Você pensou em um comportamento só seu? Ou houve comparação com algum grupo ou alguma pessoa que você conhece?
3	(<i>Verificar incoerências entre as respostas nos itens invertidos e entre os itens positivos</i>). <i>Caso seja verificada a incoerência:</i> Você pode explicar porquê você escolheu ___ no item ___ e ___ no item ___? Você acha que eles perguntam a mesma coisa, mas de polos diferentes/maneira invertida?
4	Tem algo sobre essas questões que você achou confuso ou não entendeu?

Parte 5.1

Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você *é/se sente/se comporta* na maioria das situações.

1 Nada Não tem nada a ver comigo	2 Pouco Tem um pouco a ver comigo	3 Moderadamente As vezes tem e as vezes não tem a ver comigo	4 Muito Tem muito a ver comigo	5 Totalmente Tem tudo a ver comigo
---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------

	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Mais ou menos	4 – Muito	5 - Totalmente	1	2	3	4	5
1	Gosto de ver apresentações de arte.					<input type="radio"/>				
2	Eu acho arte inútil.					<input type="radio"/>				
3	Não tenho interesse em descobrir como as coisas funcionam.					<input type="radio"/>				
4	Difícilmente tenho ideias originais.					<input type="radio"/>				

Parte 5.2

Avalie na escala abaixo o quanto você consegue:

1 Nada	2 Pouco	3 Moderadamente	4 Muito	5 Totalmente
-------------------------	--------------------------	----------------------------------	--------------------------	-------------------------------

Quanto você consegue ...		1	2	3	4	5
1	Esforçar-se mais nos estudos quando tem uma prova difícil.	<input type="radio"/>				
2	Estudar um texto para uma prova.	<input type="radio"/>				
3	Terminar todo seu dever de casa.	<input type="radio"/>				
4	Criar coisas artísticas, como um poema.	<input type="radio"/>				
5	Criar e escrever histórias.	<input type="radio"/>				
6	Criar coisas novas.	<input type="radio"/>				

Agora, informe para o/a Entrevistador(a) que finalizou de responder a esta questão antes de virar para a próxima página.

No.	Inquérito 5
1	Olhando para a parte 5.1, pense sobre o que te fez escolher (<i>resposta do aluno</i>) nesse item. Você poderia me dar exemplos de situações que exemplifiquem seu jeito de agir quando... (<i>ler o item</i>) (<i>Fazer o mesmo para a parte 5.2</i>)
2	Você pensou em um comportamento só seu? Ou houve comparação com algum grupo ou alguma pessoa que você conhece?
3	<p>(<i>Verificar incoerências entre as respostas nos itens invertidos e entre os itens positivos</i>). Caso seja verificada a incoerência:</p> <p>Você pode explicar porquê você escolheu ____ no item ____ e ____ no item ____? Você acha que eles perguntam a mesma coisa, mas de polos diferentes/maneira invertida?</p>
4	Tem algo sobre essas questões que você achou confuso ou não entendeu?

Parte 6.1

Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações.

1 Nada Não tem nada a ver comigo	2 Pouco Tem um pouco a ver comigo	3 Moderadamente As vezes tem e as vezes não tem a ver comigo	4 Muito Tem muito a ver comigo	5 Totalmente Tem tudo a ver comigo
---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------

	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Mais ou menos	4 – Muito	5 - Totalmente	1	2	3	4	5
1	Sempre faço as tarefas da escola da melhor forma possível.					O	O	O	O	O
2	Nada me distrai quando começo a fazer uma tarefa.					O	O	O	O	O
3	Só preciso estar na média.					O	O	O	O	O
4	Coloco pouco esforço e tempo nas minhas tarefas.					O	O	O	O	O
5	Minhas coisas são bagunçadas.					O	O	O	O	O
6	Costumo ser desorganizado(a).					O	O	O	O	O

Parte 6.2

Avalie na escala abaixo o quanto você consegue:

1 Nada	2 Pouco	3 Moderadamente	4 Muito	5 Totalmente
-------------------------	--------------------------	----------------------------------	--------------------------	-------------------------------

Quanto você consegue		1	2	3	4	5
1	Concentrar-se nas tarefas que está fazendo.	O	O	O	O	O
2	Manter seu material organizado.	O	O	O	O	O
3	Manter-se organizado quando tem muitas coisas para fazer.	O	O	O	O	O

Agora, informe para o/a Entrevistador(a) que finalizou de responder a esta questão antes de virar para a próxima página.

No.	Inquérito 6
1	<p>Olhando para a parte 6.1, pense sobre o que te fez escolher <i>(resposta do aluno)</i> nesse item. Você poderia me dar exemplos de situações que exemplifiquem seu jeito de agir quando... <i>(ler o item)</i> <i>(Fazer o mesmo para a parte 6.2)</i></p>
2	<p>Você pensou em um comportamento só seu? Ou houve comparação com algum grupo ou alguma pessoa que você conhece?</p>
3	<p><i>(Verificar incoerências entre as respostas nos itens invertidos e entre os itens positivos).</i> <i>Caso seja verificada a incoerência:</i></p> <p>Você pode explicar porquê você escolheu ____ no item ____ e ____ no item ____? Você acha que eles perguntam a mesma coisa, mas de polos diferentes/maneira invertida?</p>
4	<p>Tem algo sobre essas questões que você achou confuso ou não entendeu?</p>

Anexo 6

Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Habilidades Socioemocionais em Adolescentes: Desenvolvimento da Personalidade e Processos de Resposta do SENNA v.2.0

Pesquisador: MARIANA FERREIRA DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89386118.4.0000.5514

Instituição Proponente: Universidade São Francisco-SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.684.544

Apresentação do Projeto:

É objetivo deste estudo verificar possíveis padrões normativos de desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais em adolescentes e buscar a validade no processo de resposta do instrumento SENNA v.2.0. Participarão 90 adolescentes de 10, 15 e 18 anos (30 em cada grupo), ambos os sexos, equilibrando a quantidade de participantes para cada gênero nas faixas etárias especificadas, e regularmente matriculados no ensino fundamental e médio em escolas do interior do estado de São Paulo.

Objetivo da Pesquisa:

É objetivo deste estudo verificar possíveis padrões normativos de desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais em adolescentes e buscar a validade no processo de resposta do instrumento SENNA v.2.0.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não riscos diretos, tnpouco benefícios diretos aos participantes da amostra.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com metodologia compatível com os princípios éticos em pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta TCLE a ser assinado pelos pais dos adolescentes. TALE a ser assinado pelos

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218
Bairro: JARDIM SAO JOSE **CEP:** 12.916-900
UF: SP **Município:** BRAGANCA PAULISTA
Telefone: (11)2454-8981 **Fax:** (11)4034-1825 **E-mail:** comite.etica@saofrancisco.edu.br



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



Continuação do Parecer: 2.684.544

adolescentes e carta de autorização da instituição na qual os dados serão coletados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

APÓS DISCUSSÃO EM REUNIÃO DO DIA 30/05/2018, O COLEGIADO DELIBEROU PELA APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISAS. APÓS A CONCLUSÃO DO PROJETO É OBRIGATÓRIO O ENVIO DO RELATÓRIO FINAL PARA ENCERRAMENTO DO PROJETO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1130995.pdf	09/05/2018 13:52:14		Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	09/05/2018 13:50:42	MARIANA FERREIRA DO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_instituicao.pdf	09/05/2018 13:41:36	MARIANA FERREIRA DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	09/05/2018 13:37:58	MARIANA FERREIRA DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/05/2018 13:37:48	MARIANA FERREIRA DO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo_comite.pdf	09/05/2018 13:35:32	MARIANA FERREIRA DO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	09/05/2018 13:30:14	MARIANA FERREIRA DO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218
Bairro: JARDIM SAO JOSE **CEP:** 12.916-900
UF: SP **Município:** BRAGANÇA PAULISTA
Telefone: (11)2454-8981 **Fax:** (11)4034-1825 **E-mail:** comite.etica@saofrancisco.edu.br



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



Continuação do Parecer: 2.684.544

BRAGANCA PAULISTA, 30 de Maio de 2018

Assinado por:
Alessandra Gambero
(Coordenador)

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218

Bairro: JARDIM SAO JOSE

CEP: 12.916-900

UF: SP

Município: BRAGANCA PAULISTA

Telefone: (11)2454-8981

Fax: (11)4034-1825

E-mail: comite.etica@saofrancisco.edu.br