

Aline Giovana Sarti



**APRIMORAMENTO DA MEDIDA DE AUTOEFICÁCIA
SOCIOEMOCIONAL DO SENNA v 2.0**

Apoio:



**CAMPINAS
2019**

Aline Giovana Sarti

**APRIMORAMENTO DA MEDIDA DE AUTOEFICÁCIA
SOCIOEMOCIONAL 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(A): DR. RICARDO PRIMI

CAMPINAS
2019

37.015.3 Sarti, Aline Giovana
S259a Aprimoramento da medida de autoeficácia socioemocional
do SENNA v 2.0 / Aline Giovana Sarti. - Campinas, 2019.
86 p.

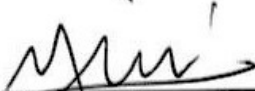
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.
Orientação de: Ricardo Primi.

1. Psicologia escolar. 2. Competências educacionais.
3. Estilo de responder a itens. 4. Variáveis emocionais.
5. Avaliação psicológica. I. Primi, Ricardo. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

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

Aline Giovana Sarti defendeu a dissertação "APRIMORAMENTO DA MEDIDA DE AUTOEFICÁCIA SOCIOEMOCIONAL DO SENNA V 2.0" aprovada pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco em 20 de agosto de 2019 pela Banca Examinadora constituída por:



Prof. Dr. Ricardo Primi
Orientador e Presidente

Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel
Examinador

Profa. Dra. Thátiana Helena de Lima
Examinadora

*Paulo Rogerio Sarti (In Memoriam) e Paula Regina Correa
de Lima Sarti, com todo o meu amor*

*(...) Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta
continuarei a escrever (...) Pensar é um ato. Sentir é um fato.
Os dois juntos – sou eu que escrevo o que estou escrevendo
Clarice Lispector*

Agradecimentos

Inicialmente a Deus, por ser minha âncora em todo o caminho que percorri. Posteriormente, não menos importante ao meu pai Paulo (*in memoriam*), que tanto sonhou com este momento e, esteve tão presente nesta jornada. Sou grata a minha família, principalmente, a minha mãe Paula, que sempre me motivou em todas as vezes nas quais os obstáculos surgiram.

Gratidão, a dona Margarida, minha querida vizinha, por todo incentivo com tanta doçura. Agradeço a dona Cecília, por sempre me mostrar o quanto sou capaz, com muita firmeza e amor.

A você meu querido irmão Willian Sarti, sou grata por sempre estar comigo nos momentos de *flowers and thorns*. Agradeço, as minhas tias, Elizabeth, Marigleide, Iracema, Isaura, Ciça (*In Memoriam*), e a todos os meus primos (as) tão presentes.

Agradeço, meus amigos da Pós-Graduação que deixaram meus dias mais leves e harmoniosos, especialmente, Lucas Dias, Bruno Bonfa, Leonardo Barros, Mayara Salgado, Thaline Moreira, Camila Camilo, Amanda Monteiro, Fernanda Otoni, João Paulo, Juliana, entre outros colegas do PPG-USF.

Ricardo Primi, meu orientador, agradeço, por todo conhecimento compartilhado, pela confiança e possibilidades que me proporcionou nesta caminhada, com um projeto que me fez pensar e repensar várias vezes.

Claudete Vendramini, sou grata por continuar tão presente em minha trajetória acadêmica e profissional, e por todo amor compartilhado pela Estatística, da graduação (Iniciação Científica) para a vida.

Nelson Hauck, não poderia deixar de agradecer a você, por todas as aulas de psicometria ministradas na Pós-Graduação, que me proporcionaram uma bagagem fundamental de análises.

Ao Makilim Nunes Baptista, obrigada, pela disciplina maravilhosa sobre “Saúde Mental” na qual me matriculei na fase final do meu Mestrado, embora muita correria, foi sensacional aprender contigo.

Professor Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel, suas pontuações na minha qualificação e defesa foram de grande valia, grata, por todo conhecimento compartilhado, sempre de forma gentil e assertiva. E também o professor Sergio, que disponibilizou seu tempo, para correção do meu projeto da qualificação.

A professora Dra. Thatiana Helena de Lima, gratidão, por vir de tão longe e, a contribuir tanto para a versão final desta dissertação.

A todos os professores da Pós obrigada, por compartilharem tantos conhecimentos, temáticas diferentes, momentos, dias e horas, e principalmente o tempo, que é tão precioso e muito bem gasto para o crescimento e, sempre cheio de muito afeto. Foi muito bom, além de ler seus artigos, conhecer o ser humano maravilhoso que vocês são. Ao programa como um todo, todos os funcionários (as) meu muito obrigada.

Claudia Mota, sou grata a você, por perceber meus talentos e ter me proporcionado um trabalho que é tão parecido com meu propósito de vida, pesquisa e prática.

Agradeço a minha segunda família do “Instituto Passo a Passo Equoterapia”, especialmente a Glaucia Rente, Juliana Gamem, Rita, Ericka quadruplo predileto de Psico+Fisio+TO+Assist.Soc, cada dia aprendo mais com vocês, minhas amoras. O setor da administração e da cocheira Priscila, Junior, Thais, Vanessa, Tio Deives e, nosso menino Gui.

Agradeço a Flicka, Apolo, Bravo (*In Memoriam*), Meia Lua, Doçura, Estrelita, Caloosa, Fênix, Gio, Unaltra, Cômодas, Brow, Dorinha e Mel por deixar meus dias melhores sempre.

Agradeço a Prefeitura Municipal de Itatiba que me possibilitou efetuar a coletas de dados, em todas as escolas públicas do município.

Agradeço as escolas por me receberem em seu ambiente, e disponibilizarem horários para a coleta dos dados. As crianças e adolescentes, sem vocês não seria possível concretizar este estudo.

A todos que fizeram parte de alguma forma, desta minha trajetória, meu muito obrigada, esta dissertação é muito importante para mim.

Agradeço à CAPES/CNPq e a Universidade São Francisco pela ajuda financeira, possibilitando meu crescimento pessoal e profissional.

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

Obrigada!

Resumo

Sarti, A. G. (2019). *Aprimoramento da medida de autoeficácia socioemocional do SENNA V 2.0*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas.

As Habilidades Socioemocionais (HSE) são compreendidas por meio de um conjunto de fatores emocionais (autogestão, abertura ao novo, amabilidade, engajamento com os outros, resiliência emocional) que são considerados determinantes para o sucesso acadêmico, de acordo com estudos preditivos. Um dos instrumentos que objetiva mensurar as HSE é o SENNA v 2.0, uma escala de autorrelato que é dividida em duas camadas (identidade e autoeficácia). A primeira camada da escala avalia as HSE por meio de um descritor de capacidade (identidade), com itens positivos e negativos medindo ambos os polos do construto (baixo e alto), já a segunda camada do instrumento mensura as HSE por intermédio de um descritor de crença na capacidade (autoeficácia), somente com itens que medem o nível alto do construto, isto é, itens positivos. Diante desta limitação do instrumento, o objetivo deste estudo é aprimorar medida de autoeficácia socioemocional do SENNA V 2.0, para assim avaliar o polo baixo no construto (autoeficácia) e medir a ineficácia nos domínios das HSE. Desta forma, consequentemente outra limitação do instrumento será suprida, a identificação e controle dos vieses relacionados as respostas dos sujeitos, como a aquiescência (tendência em concordar a itens independente do conteúdo), pois, é necessário um instrumento balanceado, com itens que avaliam ambos os polos do construto, baixo e alto. Desta maneira, esta dissertação contou com dois estudos. No primeiro estudo, participaram N=16 estudantes, ambos sexos, com idades entre 10 e 16 anos, alunos do Ensino Fundamental II (5º,6º,7º,8º,9º anos). No estudo, propriamente dito (estudo 2), foram participantes N=322 sujeitos, 45,3% do sexo masculino, 53,4% do sexo feminino, 6% não binário, 6% outros, com idades entre 12 a 19 anos (M= 14,21; DP= 2,25), que responderam a segunda parte do SENNA v 2.0 um total de 108 itens, respondidos em escala Likert de 5 pontos (1=*Concordo Totalmente*; 5=*Discordo Totalmente*). Os dados foram organizados em planilhas no Excel e SPSS, e foram submetidos a análises qualitativas (conteúdo semântico) e quantitativas. No Software RStudio foram realizadas análises fatoriais de congruência. Os resultados indicaram que a maioria da amostra, apresentou respostas aquiescentes, que se trata da incongruência em responder a itens de instrumentos, com isto não se consegue avaliar a variável latente propriamente dita (autoeficácia socioemocional). Estudos posteriores devem, se atentar a este viés de resposta que compromete medir as habilidades, consequentemente intervir na prática.

Palavras-chave: psicologia escolar, competências educacionais, estilo de responder a itens, variáveis emocionais, avaliação psicológica.

Abstract

Sarti, A. G (2019). *Improvement of the socio-emotional self-efficacy measure of SENNA V 2.0*. Master's Dissertation, Stricto Sensu Post-Graduation Program in Psychology, São Francisco University, Campinas.

Socio-Emotional Skills (HSE) are understood through a set of emotional factors (self-management, openness, kindness, engagement with others, emotional resilience) that are considered determinants of academic success, according to predictive studies. One of the instruments that aims to measure HSE is SENNA v 2.0, a self-report scale that is divided into two layers (identity and self-efficacy). The first layer of the scale evaluates the HSE by means of a capacity (identity) descriptor, with positive and negative items measuring both poles of the construct (low and high), while the second layer of the instrument measures the HSE by means of a descriptor of belief in capacity (self-efficacy), only with items that measure the high level of the construct, that is, positive items. Given this limitation of the instrument, the aim of this study is to improve the socio-emotional self-efficacy measure of SENNA V 2.0, in order to evaluate the low pole in the construct (self-efficacy) and to measure the inefficiency in the HSE domains. This way, consequently another limitation of the instrument will be supplied, the identification and control of the biases related to the subjects' responses, such as acquiescence (tendency to agree on items regardless of content), because a balanced instrument is necessary, with items that evaluate both poles of the construct, low and high. Thus, this dissertation had two studies. In the first study, N = 16 students, both sexes, aged between 10 and 16 years, students of Elementary School II (5th, 6th, 7th, 8th, 9th grade) participated. In the study itself (study 2), participants were N = 322 subjects, 45.3% male, 53.4% female, 6% non-binary, 6% others, aged 12-19 years (M = 14.21; SD = 2.25), who answered the second part of SENNA v 2.0 a total of 108 items, answered in a 5-point Likert scale (1 = Strongly Agree; 5 = Strongly Disagree). Data were organized in spreadsheets in Excel and SPSS, and were subjected to qualitative (semantic content) and quantitative analysis. In the RStudio Software, factor congruence analyzes were performed. The results indicated that the majority of the sample presented acquiescent responses, which is the incongruity in responding to instrument items, thus it is not possible to evaluate the latent variable itself (socio-emotional self-efficacy). Further studies should pay attention to this response bias that compromises measuring skills, consequently intervening in practice.

Keywords: school psychology, educational skills, style of responding to items, emotional variables, psychological assessment.

Sumário

Lista de figuras	ix
Lista de tabelas.....	x
Lista de anexos.....	xi
Apresentação.....	1
Introdução.....	3
Habilidades socioemocionais no contexto educacional.....	3
Mensuração das Habilidades Socioemocionais.....	11
O construto autoeficácia.....	14
Mensuração da autoeficácia socioemocional no SENNA e viés de respostas	18
Problema de pesquisa.....	26
Estudo 1: Laboratório Cognitivo.....	28
Participantes.....	28
Instrumentos.....	28
Procedimentos.....	30
Análise de dados.....	31
Resultados.....	32
Discussão.....	40
Estudo 2: Identificação e Controle da Aquiescência.....	43
Participantes.....	43
Instrumentos.....	43
Procedimentos.....	46
Desenho e Análise de dados.....	48
Resultados.....	50
Discussão.....	55
Considerações Finais.....	59
Referências.....	61
Anexos.....	72

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Representação de um modelo de respostas aquiescente.....	22
<i>Figura 2.</i> Classificação de cartas das escalas Likert.....	29
<i>Figura 3.</i> Comparação dos tipos de instrução e tipos de escalas frequência e intensidade.....	34
<i>Figura 4.</i> Tipo de escala para o SENNA 2.1.....	38
<i>Figura 5.</i> Resposta incoerente nos antônimos.....	38
<i>Figura 6.</i> Dispersão das escalas.....	39
<i>Figura 7.</i> Modelo dimensional das Habilidades Sociemocionais (HSE).....	44
<i>Figura 8.</i> Exemplo de respostas do SENNA 2.1.....	45
<i>Figura 9.</i> Autoeficácia nos cinco domínios das Habilidades Socioemocionais (HSE), medindo a crença na capacidade.....	46
<i>Figura 10.</i> Autoeficácia nos cinco domínios das Habilidades Socioemocionais (HSE), medindo a crença na incapacidade.....	46
<i>Figura 11.</i> Distribuição do índice de aquiescência.....	51
<i>Figura 12.</i> Distribuição do índice de correlação entre pares semânticos opostos (antonym index)	52
<i>Figura 13.</i> Distribuição das respostas por tipo de instrução nas linhas (negativa: instrução 0 e positiva instrução 1) versus ordem de apresentação nas colunas: 1 e 2.....	53
<i>Figura 14.</i> Distribuição das respostas por tipo de instrução nas linhas (negativa: instrução 0 e positiva instrução 1) versus ordem de apresentação nas linhas: 1 e 2 por fatores amplos do SENNA (A, C, E, N, O) nas colunas.....	53

Lista de tabelas

Tabela 1. <i>Descrição das dimensões das Habilidades Sociemocionais e Big Five</i>	5
Tabela 2. <i>Modelo de classificação das Habilidades Socioemocionais</i>	7
Tabela 3. <i>Instrumentos selecionados a princípio para avaliar as HSE</i>	12
Tabela 4. <i>Nível de facilidade das escalas intensidade e frequência, considerando as porcentagens</i>	32
Tabela 5. <i>Frequência e porcentagem de erros nas escalas de frequência e intensidade</i>	34
Tabela 6. <i>Comparação das versões em nível de facilidade, por meio da frequência e porcentagem da segunda parte do estudo piloto</i>	35
Tabela 7. <i>Comparação das versões em nível de facilidade, por meio da frequência e porcentagem, da terceira parte do estudo piloto</i>	36
Tabela 8. <i>Pontuação para a escolha da escala e instrução, considerando as três partes do estudo piloto</i>	37
Tabela 9. <i>Quantidade de itens das camadas 1 e 2 da SENNA v 2.0</i>	45
Tabela 10. <i>Descrição do desenho de coleta de dados</i>	48
Tabela 11. <i>Análise de Congruência</i>	50

Lista de anexos

Anexo 1- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	72
Anexo 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	73
Anexo 3- Termo de Autorização para Coleta de Dados.....	74
Anexo 4- Protocolo de Pré-teste e Itens dos Questionário de Auto Eficácia.....	75
Anexo 5-Questionário de Identificação.....	79
Anexo 6- Instrumento SENNA v2.1 (Parte 2; autoeficácia).....	80
Anexo 7- Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	81
Anexo 8. Cronograma de atividades por ano no período de 2018 á 2019.....	85
Anexo 9. Organização de cartas Laboratório Cognitivo.....	86
Anexo 10. Anexo 10. Classificatórios bolsas de estudo CAPES.....	87

Apresentação

No contexto educacional, tornou-se importante a inserção das variáveis socioemocionais nas escolas, as denominadas habilidades do Século XXI. Essa nomenclatura, é, provavelmente, efeito da implantação das variáveis socioemocionais no Currículo Nacional Comum (Brasil, 2017), ou até mesmo, resultado dos diversos estudos que comprovam que construtos psicológicos são preditivos para o desempenho acadêmico (Lee & Stankov, 2018; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OECD], 2017; Santos & Primi, 2014; Roberts et al., 2007).

Na literatura, as Habilidades Socioemocionais (HSE) são definidas como um conjunto de características de ordem emocional, comportamental (como, por exemplo, autogestão, abertura ao novo, amabilidade, engajamento com os outros, resiliência emocional), que são desenvolvidas a partir de experiências formais e informais, e resultam em benefícios nos diversos contexto da vida, tais como, relações interpessoais, sociais, trabalho (OECD, 2015, 2017; Santos & Primi, 2014) e, rendimento acadêmico (Costa & Faria, 2013). De modo que, as HSE interferem na forma com que os alunos se comprometem com as atividades acadêmicas e com os desafios do cotidiano, como a resolução de problemas e atitudes positivas em relação a si mesmo (Costa & Faria, 2013; Damásio, 2017), além disso, a longo prazo, níveis elevados de HSE, estão associados a níveis educacionais superiores, isto é, realização de uma graduação, cursos e pós-graduação (Damásio, 2017).

Desta maneira, surgem as primeiras tentativas de mensurar as HSE nas escolas, em larga escala (Costa & Faria, 2013), dado que, as HSE são consideradas tão importantes quanto as habilidades cognitivas para o sucesso acadêmico, de modo que são maleáveis e, podem ser modificadas ao longo do tempo (OECD, 2015; Santos & Primi, 2014). Diante disto, foi construído o SENNA v 2.0 (Primi, Santos, De Fruyt, & John, no prelo)

um instrumento de autorrelato que avalia as HSE (autogestão, abertura ao novo, amabilidade, engajamento com os outros, resiliência emocional) em duas partes (identidade; autoeficácia). A primeira parte do instrumento mensura a percepção dos estudantes nas HSE, com itens que avaliam o nível alto e baixo do construto, isto é, itens positivos e negativos. Na segunda parte do instrumento, os itens medem somente o nível alto das HSE, por meio de um descritor de crença na capacidade (autoeficácia), sendo essa, uma lacuna que o presente estudo pretende suprir, pois o instrumento não é balanceado, desta maneira, não se consegue avaliar o nível baixo do construto e nem mesmo identificar os vieses relacionados as respostas dos indivíduos, como aquiescência (tendência em concordar em itens independente do conteúdo).

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é aprimorar a medida de autoeficácia socioemocional do SENNA v 2.0 para assim avaliar o polo baixo do construto (autoeficácia) e estimar a ineficácia nos domínios das HSE. Para este fim, o trabalho foi dividido em dois estudos: a) balanceamento do SENNA v 2.0 e, análise da compreensão do instrumento a nível de facilidade e análise semântica dos descritores, por meio do laboratório cognitivo, b) identificar e controlar a aquiescência, um dos vieses de respostas que mais comprometem as propriedades psicométricas de instrumentos de autorrelato.

Partindo desses objetivos, esta dissertação está organizada em seções, tais quais, fornecendo uma fundamentação teórica das principais variáveis presentes neste estudo, tais como: habilidades socioemocionais no contexto educacional, mensuração das habilidades socioemocionais: desenvolvimento do SENNA v 2.0, o construto autoeficácia, mensuração da autoeficácia socioemocional no SENNA v 2.0, viés de resposta: erros de medida sistemáticos, problema de pesquisa. Além disso, será apresentado o delineamento metodológico dos estudos, resultados, discussão e considerações finais.

Introdução

Habilidades socioemocionais no contexto educacional

Na medida em que o ambiente educacional foi reconhecido como um lugar para o desenvolvimento integrativo do ser humano (Serpa, 2017), foram implantadas as variáveis socioemocionais no currículo da base nacional de ensino (Brasil, 2017), além dos conteúdos tradicionais das disciplinas, já existentes (Serpa, 2017). Pois, formar sujeitos para os desafios da atualidade implica em desenvolver habilidades necessárias para o aprender, viver e conviver (Instituto Ayrton Senna [IAS], 2014), de modo que ocorra a preparação dos estudantes para a vida no novo século, que os sujeitos tenham capacidades de lidar com as diversas demandas, sejam elas, novidades tecnológicas, relações pessoais e interpessoais, a escolha da profissão, relações afetivas e familiares, e assim estejam aptos para lidar com os desafios do cotidiano com mais facilidade (IAS, 2014; OCDE, 2018).

Diante das novas perspectivas educacionais, diversos setores públicos e privados, como o governo, empresas, universidades, organizações internacionais e pesquisadores tem se dedicado para aprimorar a denominada educação do século XXI, por meio da avaliação e desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais (IAS, 2014; John & Fruyt, 2015). Compreende-se que as Habilidades Socioemocionais (HSE) diferem das habilidades cognitivas relacionadas ao raciocínio (Lipnevich, Preckel, & Roberts, 2016), dado que, essas últimas são aquelas já avaliadas pelas instituições de ensino, como o letramento, compreensão de leitura e raciocínio aritmético. Já as HSE não são o foco das avaliações nas escolas (Santos & Primi, 2014).

Na literatura, não se encontra uma nomenclatura singular para HSE, em Educação e Psicologia utiliza-se “*psychosocial skills*”. Já em outras áreas, encontra-se: habilidades não cognitivas, habilidades do século XXI, habilidades interpessoais entre outras (Lipnevich, Preckel, & Roberts, 2016). No latim, a etimologia do vocábulo Habilidade se

dá pelo termo *habilis* (Hábil), compreendida também pelas seguintes terminologias, capacidade, engenhosidade e inteligência, que se trata da aptidão para realização de tarefas ou atividades (Figueiredo, 1913).

O modelo nomeado como HSE, é considerado como um conjunto de características emocionais, comportamentais e subjetivas, tais como, responsabilidade, cooperação, autocontrole, resolução de problemas, comunicação, abertura, gerenciamento das emoções e pensamento crítico, que determinam o funcionamento de indivíduos e predispõe o comportamento em várias situações e contextos (IAS, 2014; *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* [CASEL], 2012). Essas características são maleáveis, desta maneira podem ser aprimoradas, e assim suscetíveis a mudanças, por meio das experiências na relação com outras pessoas, nível de escolaridade e intervenções escolares (Duckworth & Yeager, 2015; Lee & Shute, 2010; OECD, 2018; Primi & Santos, 2014).

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2015; 2018) as HSE são: (a) padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, (b) nas quais influenciam a forma com que pessoas se ajustam em ambientes, (c) se modificam com a maturação biológica, (d) tendem a aumentar mais na infância, do que na vida adulta. De Fruyt, Wille e John, (2015) sintetizam as HSE como, (a) características individuais que tem como origem a relação entre as variáveis biológicas e ambientais, (b) nas quais influenciam resultados socioeconômicos importantes ao longo da vida.

Neste projeto, o conceito utilizado para definir os fatores das HSE é organizado, estruturalmente, por meio, dos mesmos elementos dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade (*Big Five*), classificados taxonomicamente pelas dimensões: extroversão; conscienciosidade; socialização; neuroticismo; abertura a experiências (Abrahams et al., 2018; John, Naumann, & Soto, 2008; McCrae & John, 1992; OECD, 2018). Porém, os

fatores das HSE, possuem nomenclaturas diferentes, classificadas pelas seguintes dimensões: abertura ao novo; autogestão; engajamento com outros; cooperação e resiliência emocional (Carvalho & Silva, 2017; Primi & Santos, 2014) e ainda, seus descritores são específicos para crianças e adolescentes em contexto escolar, diferentemente do modelo *Big five*. Na tabela 1 são apresentadas as divergências de nomenclaturas das dimensões das HSE e *Big Five*, porém as definições são homogêneas.

Tabela 1.

Descrição das dimensões das Habilidades Sociemocionais e Big Five

Dimensões das HSE	Dimensões do Big Five	Definições
Abertura ao novo	Abertura a novas experiências	Consiste em originalidade e complexidade de ideias, abertura a novidades, busca por conhecimentos e amplitude de convicções, abertura a estimulação intelectual, criatividade, imaginação, auto exploração e apreciação a arquitetura.
Autogestão	Conscienciosidade	Reponsabilidade, cumprimento de regras e das normas estabelecidas socialmente, priorização de tarefas e organização, dedicação para atingir os objetivos.
Engajamento com os outros	Extroversão	Quantidade de relações sociais, nível de energia pró-social e para a vida, assertividade social, facilidade em expressar opiniões e tendência em ser sociável, buscando sempre a companhia de outras pessoas.
Cooperação	Amabilidade	Qualidade das relações sociais, isto é, afetuosidade e comportamento pró-social, como empatia e atitudes que visam o bem-estar dos sujeitos e a preocupação com a harmonia social, cooperação e relações positivas.
Resiliência emocional	Neuroticismo	Estabilidade emocional, regulação emocional, autoconfiança, tolerância à frustração e capacidade de controlar as respostas emocionais e o humor.

Nota: Adaptado (Carvalho & Silva, 2017; John et al., 2008; John & De Fruyt, 2015; McCrae & John, 1992; OCDE, 2018; Primi & Santos, 2014).

O termo traço de personalidade foi substituído pela nomenclatura HSE, pois esta primeira transmite uma ideia de imutabilidade, devido a sua conotação de hereditariedade, já habilidades remete a mutabilidade. A mudança de terminologia não engloba apenas os aspectos semânticos da linguagem, mas também uma nova abordagem

para a personalidade, bem como uma nova interpretação do modelo teórico (Kautz, Heckman, Diris, Weel, & Borghans, 2014). De modo que, pesquisas demonstram que características da personalidade se desenvolvem e também se modificam na infância/adolescência, até mesmo na vida adulta, isto é, não é estável ou um traço fixo (De Fruyt & Van Leeuwen, 2014; Denissen, 2014; Soto & John, 2014).

De acordo com John e De Fruyt (2015), a estrutura da personalidade baseada no modelo *Big Five* é considerada a mais adequada para estudos referentes às HSE, de modo que, apresenta um fundamento empírico robusto, um alto poder preditivo frente as habilidades individuais, flexibilidade e estabilidade temporal. Além disto, há uma similaridade de características presentes nas diversas culturas e países (McCrae & Costa Jr., 2006), de modo que, independente da linguagem natural as características podem ser compreendidas por determinada população, por meio dos adjetivos, por exemplo, “tímido”, “falante”, isto é, não é considerado um modelo teórico particular de um grupo ou comunidade específica (OCDE, 2017; 2018). Desta forma, é importante salientar que as HSE são características da personalidade, porém específicas para o contexto escolar e de aprendizagem.

Em termos educacionais, as HSE quando desenvolvidas propicia consequências positivas para o desenvolvimento acadêmico, como, a facilidade em aprender os conteúdos das disciplinas e, a motivação pelo estudar (Abed, 2016), e ainda, podem ser desenvolvidas em ambientes de aprendizagem (Santos & Primi, 2014). Na Tabela 2 é exemplificado um modelo de classificação que reúne as dimensões e facetas do *Big Five* e das HSE, a definição do construto e comportamentos observáveis no ambiente educacional.

Tabela 2.

Modelo de classificação das Habilidades Socioemocionais

Dimensões do Big Five	Dimensões das HSE	Habilidades Socioemocionais	Descrição	Comportamentos
<i>Conscienciosidade</i>	<i>Autogestão</i>	Realização	Estabelecer padrões acima da média a si mesmo, e realizá-los.	Alcançar um alto nível de desempenho em certas atividades.
		Responsabilidade	Pontualidade em compromissos.	Chegar em lugares e compromissos na hora combinada e a tempo.
		Autocontrole	Capacidade de evitar estímulos distratores, foco nas tarefas a fim de atingir suas metas.	Cauteloso nas atividades, não faz as atividades rapidamente, é paciente para a realização das mesmas
		Persistência	Realizar atividades escolares, até terminar.	Sempre terminar trabalho de “lição de casa”
<i>Neuroticismo</i>	<i>Resiliência Emocional</i>	Resistência a estresse	Capacidade de lidar com o estresse, em situações consideradas “problemas”	Funcionamento positivo em situações de alta pressão e frustração.
		Otimismo	A forma com que pessoas enxergam as dificuldades sempre pelo lado bom, por meio de perspectivas positivas.	Bom humor, segurança frente as dificuldades, sempre positivo.
		Controle Emocional	Capacidade de regular as emoções em circunstâncias de frustração, isto é, regular a raiva e irritação.	Não fica chateado facilmente, sempre com bom humor, lida positivamente em situações conflitantes.
<i>Amabilidade</i>	<i>Cooperação</i>	Empatia	Qualidade das relações sociais, afetividade e compaixão com os outros.	Consola os amigos que se encontram tristes, se importa com os sentimentos dos outros.
		Confiança	Capacidade de confiar nas pessoas, acreditar que as pessoas tem boas intenções e perdoar quando cometerem um erro.	Empresta seus materiais para as pessoas, é sensível e não crítico.
		Cooperação	Harmonia nas relações sociais.	Convive bem com as pessoas, respeita as tomadas de decisões.

<i>Abertura a experiências</i>	<i>Abertura ao novo</i>	Curiosidade	Disposição a novas ideias, e muito interesse para novas aprendizagens, muito intelectual.	Gosta de explorar situações, tarefas novas, gosta de ler novos livros.
		Tolerância	Aptidão e disposição para valorizar e apreciar diversidades de pensamentos, culturas, pontos de vistas, entre outros.	Ter amigos de diferentes origens e formas de pensar.
		Criatividade	Exploração de formas de pensar, aprender e fazer, ampliação da visão de mundo, insights.	Ideias originais, aprecia artes.
<i>Extroversão</i>	<i>Engajamento com os outros</i>	Sociabilidade	Capacidade de iniciar e manter relações sociais, com amigos ou pessoas desconhecidas.	Facilidade de manter e conviver sempre em grupos, preferência por grupos.
		Assertividade	Confiança para expressar suas opiniões, sentimentos.	Assume responsabilidades, toma iniciativas, fala sobre seu ponto de vista.
		Energia	Aptidão na vida cotidiana, para realização de tarefas ou atividades, com alto nível de energia.	Realiza suas atividades, com entusiasmos, não fica cansado com facilidade.
<i>HSE Complementos</i>		Autoeficácia	O nível de força nas crenças da capacidade de realização para atingir objetivos.	Enfrenta situações e eventos mesmo inesperados, está sempre pronto para lidar com desafios.

Fonte: Adaptado de OCDE 2018

Blum e Libbey (2004), salientaram que crianças e adolescentes que apresentam níveis baixos de HSE, comumente também apresentam um nível inferior de desempenho acadêmico e, conseqüentemente acabam sendo prejudicados no ambiente escolar e nas fases do ensino (Fundamental, Médio), desta maneira, possibilitar o desenvolvimento de competências acomete em oportunidades para o desenvolvimento educacional dos estudantes. E, conseqüentemente níveis maiores de realização acadêmica (Lipnevich & Roberts, 2012) e, a longo prazo sucesso profissional (OCDE, 2018; Primi & Santos, 2014; Primi, Santos, John & De Fruyt 2016), pois, são preditivas e, preparam pessoas para o desempenho futuro e, para os papéis que desenvolvem durante a vida (trabalho/família), salário, saúde, educação (Primi et al., 2016).

Em outras palavras as HSE têm uma repercussão voltada ao desenvolvimento pessoal, social, profissional e acadêmico (Duckworth & Yeager, 2015). Considerando que as HSE são flexíveis, sugere-se que podem ser moldadas por vários fatores, entre eles estão, os ambientais, educacionais, experiências formais e informais dentro dos ambientes educacionais e fora deles (De Fruyt, Wille & John, 2015; John & De Fruyt, 2016). As experiências formais são aquelas que ocorrem nos ambientes educacionais, nas quais, os conteúdos pedagógicos são programados. Já as experiências informais ocorrem em ambientes de socialização, sem ter um conteúdo pré-estabelecido, por exemplo, no bairro, na família, com os amigos (Gohn, 2006).

Em um fórum internacional nomeado “Educar para as Competências do Século 21”, realizado no estado de São Paulo, pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Ayrton Senna (IAS) e o Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a principal questão abordada foi a proposta das HSE como parte de políticas públicas da educação.

O argumento estabelecido no fórum, foram evidências plausíveis que as HSE são tão crucias quanto as habilidades cognitivas para o sucesso acadêmico e, para o bem-estar dos estudantes (Fórum Internacional de Políticas Públicas, 2014). De modo que, as habilidades cognitivas, sociais e emocionais são variáveis inter-relacionadas, isto é, sujeitos que apresentam um nível alto de habilidade em certo domínio, também apresentam melhor desempenho nos domínios subsequentes (OCDE, 2018).

Em uma meta análise realizada por Poropat (2009), foram identificados efeitos moderadores entre as dimensões do *big five*, a conscienciosidade, na qual prediz o desempenho escolar com um $d = 0,46$, considerado de pequeno efeito, porém bem próximo do moderado (Cohen, 1988). Neste mesmo estudo, o fator abertura a experiências também demonstrou ter um efeito pequeno no desempenho, $d = 0,24$ (Poropat, 2009). Ainda, neste estudo foi realizado uma regressão para verificar o efeito das variáveis socioemocionais e nível acadêmico nas habilidades cognitivas, controlando a variável idade. Os resultados indicaram que a estabilidade emocional, abertura a novas experiências e socialização diminuem com a idade (Poropat, 2009).

Outro estudo de meta análise, buscou verificar a capacidade preditiva das variáveis socioemocionais no desempenho acadêmico. Os resultados indicaram que o compromisso (conscienciosidade), foi capaz de predizer o desempenho escolar com um valor maior que 0,30, considerado de pequeno efeito. Já confiança, autoeficácia e variáveis socioeconômicas (quantidade de bens materiais) indicaram ter um maior efeito no desempenho 0,40, porém de pequena magnitude (Lee & Stankov, 2018). Em uma terceira meta análise, somente a dimensão conscienciosidade indicou ter um efeito moderador pequeno sob o desempenho escolar, 0,23, já extroversão, amabilidade, neuroticismo e abertura para a experiência, foram baixas e não significativas $< 0,10$ (McAbee & Oswald, 2013).

Desse modo, alunos autoconfiantes, organizados e focados tendem a aprender mais, da mesma forma que estudantes que são resilientes emocionalmente, lidam de uma forma mais harmoniosa com conflitos e, desapontamentos do seu cotidiano. É importante ressaltar, que no processo de aprendizagem, as competências necessárias não envolvem somente a memória e a processamento do raciocínio, mas também, considera-se necessário o controle emocional, a motivação, autoestima e autoconfiança (Santos & Primi, 2014).

No contexto escolar, o desenvolvimento de HSE em alunos envolve melhorias a curto e longo prazo, pois características como empatia, capacidade de trabalhar em grupo, controle das emoções, são cruciais tanto para o período escolar, quanto para o ambiente de trabalho (Saltburg Global Seminar, 2016). Considerando a relevância das HSE, é importante destacar que as mesmas podem ser “medidas, ensinadas e melhoradas”. Desta forma, formuladores de políticas públicas em educação reconheceram o mérito das HSE, proporcionando recursos para desenvolver, quantificar e, assim, otimizar a aprendizagem (Saltburg Global Seminar, 2016), por meio de intervenções e programas sistemáticos específicos para o aperfeiçoamento e desenvolvimento das HSE, como o programas de aprendizagem emocional (SEL) métodos estes que tem indicado um efeito moderado forte sob as HSE (OECD, 2017).

Em uma meta análise realizada por Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger (2011), na qual o objetivo foi verificar o efeito dos programas de aprendizagem emocional (SEL) em 270.000 crianças de escolas do fundamental e médio. Os autores encontraram como resultados, um efeito moderadamente alto ($d = 0,57$) dos programas para o desenvolvimento da HSE. Indicando que as intervenções são eficazes para o aperfeiçoamento e aprimoramento de habilidades.

Os programas geralmente objetivam aumentar HSE específicas de alunos, por exemplo, utilizar de intervenções que contribuam para melhorar comportamentos de

resolução de problemas e/ou até mesmo o controle emocional e/ou, ações sociais positivas, entre outros (OCDE, 2018). Porém, para verificar os resultados de um programa, e contribuir com altos escores de HSE em estudantes, é necessário instrumentos para medir o nível das HSE.

Mensuração das Habilidades Socioemocionais: Desenvolvimento do SENNA v 2.0

A mensuração das HSE se tornou foco e objetivo de políticas públicas na Educação (Nakano & Siebra, 2018). Existem instrumentos e métodos diferentes que avaliam as HSE, tais como, instrumentos de autorrelato, de desempenho, situacionais, e avaliações de familiares, educadores e amigos. Os dados devem produzir informações a respeito das HSE dos sujeitos (Saltburg Global Seminar, 2016). A fim de aprimorar, por meio de programas específicos (Duckworth & Yeager, 2015).

Em 2013, com o apoio do Instituto Airton Senna (IAS), surgem as primeiras tentativas de avaliação das HSE em larga escala no Brasil. O IAS é uma Organização sem fins lucrativos que prioriza o desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes, promovendo qualidade, competências e desenvolvimento educacional. Com o intuito de melhorar a educação do País, por meio da avaliação e treinamento das HSE, o projeto de mensuração das HSE surge em um estudo piloto em larga escala, com uma amostra de 24.605 estudantes (Santos, 2015; Santos & Primi, 2014).

Para a elaboração do projeto de mensuração das HSE no contexto escolar, foram selecionados e analisados instrumentos com construtos abrangentes, e os principais critérios de seleções englobaram: “poder preditivo, factibilidade, maleabilidade e propriedades psicométricas” (Santos & Primi, 2014). Isto é, o construto deveria predizer medidas de bem estar futuro, ser de fácil aplicação e de baixo custo, o conteúdo semântico deveria ser acessível a estudantes em idades escolares e, maleável durante a idade escolar,

por fim, robusto, considerando as evidências de validade (Primi, Santos, John, & Fruyt, 2016; Santos & Primi, 2014).

Os instrumentos utilizados para a construção dos itens da primeira versão da escala SENNA, contou com os seguintes construtos: autoconceito, autoeficácia, autoestima, motivação, atitudes e crenças de controle, adaptabilidade, que são explicados pelos fatores amplos do Big Five. Houve a análise criteriosa de 72 instrumentos, foram priorizados 8 (Tabela 3), embora suas propriedades psicométricas tenham sido consideradas favoráveis, individualmente, não avaliavam de maneira compreensiva as HSE.

Tabela 3.

Instrumentos selecionados a princípio para avaliar as HSE

Instrumentos	Construto
Locus of Control Scale, Nowicki e Strickland (1973)	Locus Controle
Questionário de Pontos Fortes e Dificuldades (SDQ), Goodman (1997)	Sintomas emocionais, problemas de conduta Hiperatividade, problemas de colegas, habilidade
Rosenberg Self Esteem Scale, Rosenberg (1979)	Autoestima
Big Five Inventory (BFI), John, Donahue e Kentle (1991)	Neuroticismo, Extroversão, Abertura, Satisfação, Consciência
Questionário de Auto eficácia para Crianças (SEQ-C), Muris (2001)	Autoavaliação positiva vs. negativa (combinada autoestima, autoeficácia generalizada, locus de controle, baixo neuroticismo)
Cinco Grandes para Crianças, Barbaranelli, Caprara, Rabasca e Pastorelli (2003)	Extroversão, Amabilidade, Consciência, Neuroticismo e Abertura
Núcleo auto-avaliações (CORE), Judge et al. (2003)	Habilidades acadêmicas, sociais e emocional auto-eficácia.
Escala Grit, Duckworth e Quinn (2009)	Perseverança

Fonte: (Primi et al., 2016; Santos & Primi, 2014)

Desta forma, ocorreu a construção de um novo instrumento utilizando como base alguns itens dos oitos instrumentos selecionados a priori. Após análises estatísticas, os resultados indicaram que o modelo *Big Five* poderia ser usado como uma taxonomia

organizadora dos construtos medidos pelos instrumentos definidos como HSE (Santos & Primi, 2014).

Inicialmente, o instrumento contou com 209 itens, após estudos psicométricos foram selecionados 92 itens para o SENNA v 1.0. As análises psicométricas do instrumento com uma estrutura subjacente de 92 itens, sugeriram precisão na consistência interna, com *Alfa* de Cronbach (α) superior a 0,70 em todas dimensões. Com cargas fatoriais maiores que 0,67, e com índices de ajustes aceitáveis para o método de modelagem exploratória com equações estruturais o Exploratory Estrutural Equation Modeling (ESEM), o Root Mean Square Error Of Approximation RMSEA = 0,0636; Confirmatory Fit Index CFI = 0,91; Tucker-Lewis Index, TLI = 0,90 (Santos & Primi, 2014). Na primeira versão do SENNA não havia medidas de facetas, os itens de autoeficácia com os itens de identidade se encontravam misturados. E, também não havia itens de autoeficácia para todas as dimensões das HSE.

Depois do estudo supracitado, o instrumento SENNA continuou em desenvolvimento, e foi proposta uma segunda versão (SENNA V 2.0; Primi, Santos, De Fruyt, & John, no prelo) em estudo atualmente, composta por medidas dos cinco domínios amplos do *Big Five* e 18 facetas alinhadas em cada domínio. Cada faceta é composta por nove itens. Três itens de identidade escritos em forma negativa, por exemplo, item do fator autogestão, “*Coloco pouco esforço e tempo nas minhas tarefas*”, representando o nível baixo do construto, e três itens de identidade positivo, como por exemplo: “*Faço minhas tarefas da melhor maneira que consigo*”, representando os níveis altos do construto. Essa parte é chamada escala de identidade, pois pergunta como as pessoas se sentem, se comportam na maioria das situações, solicitando a resposta em uma escala de 1 (*Não tem nada a ver comigo*) a 5 (*Tem tudo a ver comigo*), assim as escalas de identidade são construídas de forma balanceada. Há ainda três itens positivos de autoeficácia que perguntam, por exemplo: Avalie na escala de 1 (*nada*) a 5 (*totalmente*)

o quanto você acredita que consegue: “Colocar o esforço e tempo necessário nas suas tarefas para obter bons resultados”.

De acordo com Santos e Primi (2014) em cada aplicação do SENNA, há novas informações importantes para o aperfeiçoamento e aprimoramento da qualidade do instrumento. O objetivo da reformulação do SENNA para uma segunda versão (SENNA v 2.0) se deu pela necessidade de medir a autoeficácia nas facetas dos domínios das HSE, pois a crença subjetiva de ser capaz é tão importante quanto a capacidade objetiva para realizar determinada ação. De acordo com Bandura (1997), quando se trata da autoeficácia, a crença na capacidade tem maior efeito na motivação, nas emoções e na ação do sujeito, do que a habilidade ou capacidade propriamente dita.

Desta maneira, para a segunda versão do instrumento, foi construída uma subescala, especificamente, para avaliação da autoeficácia, para isto foram selecionados 54 itens já existentes em um banco de dados de uma base com mais de 500 itens que foram submetidos a estudos empíricos de verificação da estrutura interna. Somente foram selecionados os itens que mostraram possuir evidência de validade convergente (se correlacionavam mais com a faceta teórica do *Big Five* dos itens de identidade para a qual foram construídos) e discriminante (tinham correlação menor com outras facetas distintas do *Big Five*). E assim foi utilizado um descritor de crença da capacidade (autoeficácia).

O construto autoeficácia

Para a compreensão da autoeficácia é necessário compreender a Teoria Social Cognitiva (TSC). Na TSC, o sujeito é autorreflexivo, autorregulado e auto organizado, e não meramente um ser moldado pelo ambiente, ou pelos seus impulsos. O sujeito é proativo, e suas ações são reflexos das interrelações pessoais para a cognição (autocrenças), comportamentais (autorregulação), ambientais (ambiente físico). E a autoeficácia é um conceito fundamental para a TSC (Pajares & Olaz, 2008).

Em 1977, Albert Bandura define a autoeficácia como a crença do indivíduo na sua capacidade de realização de tarefas sem dúvidas. Dentre os conceitos de autoeficácia, é importante destacar que se trata das percepções dos indivíduos frente às suas capacidades (Bandura, 1994; Pajares & Olaz, 2008). É a forma com que o sujeito julga sua capacidade de executar ações de acordo com seus objetivos, para assim alcançar certo desempenho (Pajares & Olaz, 2008; Iachite, Costa Filho, Matos, & Sachimbombo, 2016). Assim, a autoeficácia também é responsável pela forma reguladora de como os sujeitos organizam seus pensamentos e comportamentos para realizar determinada tarefa (Pajares & Olaz, 2008).

Compreende-se que a autoeficácia não é um traço geral, mas um conjunto de autocrenças ligadas a domínios específicos de funcionamento. De modo que, um sujeito pode ter um alto nível de autoeficácia em certo domínio, exemplo no ambiente de trabalho, e este mesmo indivíduo pode apresentar um nível baixo de autoeficácia em um domínio secundário, como no ambiente familiar (Bandura, 2006). Desta maneira, existem quatro fontes responsáveis por gerar as crenças de autoeficácia, sendo elas as experiências direta/performance, experiências vicárias, persuasão verbal, e estados fisiológicos/afetivos, e é por meio da percepção e interpretação destas fontes que se formam as crenças (Bandura, 1997; Bandura, 1994; Pajares & Olaz, 2008; Scott, 1996).

No que diz respeito à fonte nomeada experiências direta/performance, se trata das experiências antecedentes e pessoais dos indivíduos, de sucesso ou/e insucesso, assim, a percepção do sujeito nas situações é a base para suas crenças de realização (Bandura, 1997; Bandura, 1994; Pajares & Olaz, 2008; Scott, 1996). As experiências diretas são consideradas as fontes com mais influência sobre as crenças, pois elas são interpretadas pelos sujeitos e geram as autocrenças da capacidade de realizar certas tarefas, posteriormente, suas ações serão resultadas das crenças (Pajares & Olaz, 2008).

Outra fonte são as experiências vicárias, compreendidas por meio da comparação com modelos sociais e de aprendizagem. Ocorre por intermédio de observações e comparação de semelhanças com modelos de referências (Bandura, 1997; Bandura, 1994; Scott, 1996). Diferente da primeira fonte definida (experiências direta/performance), as experiências vicárias são consideradas com menor influência para as crenças, porém o efeito do modelo é de extrema importância para a crença (Pajares & Olaz, 2008).

A persuasão verbal, terceira fonte de autoeficácia, inclui o juízo de valor externo das habilidades e desempenho, na qual o sujeito recebe um *feedback* e julgamentos verbais da sua capacidade (Bandura, 1997; Bandura, 1994; Scott, 1996). Com os *feedbacks* positivos a tendência é aumentar a crença da autoeficácia, já os julgamentos negativos diminuem a crença, e os sujeitos apresentam sentimentos de desencorajamento (Pajares & Olaz, 2008).

Por fim, a fonte estado fisiológicos/afetivos é atribuída aos sentimentos e emoções presentes no julgamento da capacidade de realização, neste caso, a crença ocorre por meio do julgamento de ser capaz, considerando as suas emoções (Bandura, 1997; Bandura, 1994; Scott, 1996). Os sujeitos tendem a medir o grau da sua crença, considerando suas emoções, como seu estado de humor, ansiedade e estresse. Emoções negativas estão relacionadas ao fracasso, já as positivas ao sucesso (Pajares & Olaz, 2008). Por exemplo, ao apresentar um trabalho um aluno pode se sentir nervoso, logo o seu autojulgamento será de incapacidade para tal realização, em contrapartida um estudante que se sente tranquilo para a mesma ação, se autojulgará capaz.

As fontes de autoeficácia não ocorrem de forma separada, da mesma forma que as crenças podem mudar dependendo da força das fontes de autoeficácia. Sujeitos avaliam suas experiências de sucesso, mas também comparam com modelos referenciais e, ainda, recebem avaliações externas de suas capacidades e, por fim, seu estado emocional

também pode promover o aumento da autoeficácia. Isto é, não se trata de um sistema fracionado, mas sim balanceado, pois as forças das fontes geram as crenças (Bandura, 1997; Lent & Brown, 2006). As crenças de autoeficácia definem a forma com que os sujeitos pensam, estrategicamente, sobre as situações de sua vida, de forma otimista (positiva) ou pessimista (negativa; Bandura, 2006).

A autoeficácia corresponde a uma crença de capacidade, mas está sempre associada a um domínio específico (Bandura, 1997). Diante desta perspectiva, pesquisadores focalizaram a autoeficácia em tarefas específicas e amplas, como nos domínios do autorregulação emocional (Alessandri, Vecchione, & Caprara, 2014), isto é, das HSE. Este trabalho irá focar nos domínios específicos ligados aos fatores das HSE, sendo compreendido como autoeficácia na regulação das emoções ou regulação das HSE (Santos & Primi, 2014). As crenças reguladoras de autoeficácia emocional implicam em uma autoavaliação subjetiva das HSE (Alessandri et al., 2014).

Nesse raciocínio, a autoeficácia na regulação emocional, se trata da capacidade percebida de lidar com emoções negativas e expressar as positivas, de modo que as pessoas tenham capacidades de solucionar problemas de uma forma assertiva e, assim, não se tornar vulneráveis aos sentimentos negativos (Alessandri et al., 2014; Caprara et al., 2008). Desta maneira, a autoeficácia na regulação das emoções contribui com a própria regulação das emoções, de modo que, dificilmente, as pessoas lidarão com afetos de forma proativa, se de fato elas não acreditarem que são capazes de realizar certo feito (Caprara et al., 2008).

Dando continuidade à mesma linha de pensamento supracitada, Mayer, Caruso e Salovey (2016) listaram algumas características presentes em pessoas que apresentam capacidades de regulação emocional, entre elas destacam-se, a capacidade de identificar e expressar as emoções, compreender o significado das emoções, gerenciar as emoções do próprio *self*, e também nos outros. Na autoeficácia na regulação das emoções, o

indivíduo não necessariamente, precisa ter a habilidade propriamente dita, mas tendo a crença, já é satisfatório, de modo que, sujeitos não realizam tarefas somente porque podem, mas também, executam porque acreditam que podem (Bucich & MacCann, 2009).

De acordo com Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, e Pastorelli (2003) dentre todos os meios comportamentais utilizados pelos seres humanos, nenhum é tão efetivo quanto a crença de regular seu funcionamento, suas emoções e ter o controle da sua vida. Para Barbosa et al. (2017) a autoeficácia na regulação das emoções proporciona aos sujeitos habilidades para o desenvolvimento acadêmico, para lidar com situações frustrantes, lidar socialmente com pessoas e também ser empático nas relações sociais. Além da autoeficácia para a regulação das emoções, esta dissertação focará, na autoeficácia para os temas nucleares socioemocionais (autogestão, resiliência emocional, cooperação, engajamento com os outros, abertura ao novo).

Mensuração da autoeficácia socioemocional no SENNA e viés de respostas

Na avaliação da autoeficácia, os itens devem refletir precisamente o construto, devem apresentar múltiplos níveis de avaliação do domínio, para assim avaliar os diferentes níveis de força no construto, pois os respondentes devem autoavaliar suas crenças na capacidade dimensionalmente. E, ainda, vale ressaltar que os julgamentos são das capacidades operacionais atuais e não das capacidades futuras, pois facilmente sujeitos se autojulgarão capazes frente a um evento futuro hipotético, mas o quanto acreditariam em sua capacidade atual (Bandura, 2006).

Considerando que o inventário SENNA v 2.0 avalia a autoeficácia nos domínios das HSE, porém somente com itens positivos, logo medem unicamente um único polo da dimensão de autoeficácia. Pode-se considerar a dimensão da autoeficácia para os temas nucleares socioemocionais, como um contínuo de um sentimento de ineficácia e

incapacidade até um nível alto de confiança e autoeficácia. Testes com itens somente positivos, isto é, apontando para o valor alto da autoeficácia, somente medem uma área do construto. Desta forma, não contém representação dos níveis baixos associados ao sentimento de ser incapaz em um determinado domínio.

Diante desta limitação decorre outra, que é a incapacidade de identificar os vieses relacionados às respostas dos sujeitos, especificamente, o viés da aquiescência (concordar com o item independente do conteúdo), pois se faz necessário incluir itens positivos, os quais avaliam a crença na capacidade (elevada autoeficácia) e itens negativos, os quais avaliam a crença de incapacidade (baixa autoeficácia), isto é, medir os polos opostos do mesmo domínio, com itens semanticamente opostos.

Em psicometria, mais especificamente na Teoria de Resposta ao Item (TRI), existem, os vieses nos itens, nas quais são considerados *Differential Item Functioning* (DIF), pelo simples fato que um grupo com o mesmo nível no traço latente, tem possibilidades diferentes de atribuir respostas a itens, devido a uma segunda dimensão que pode interferir na resposta além da variável de interesse (Primi, Santos, John, De Fruyt, & Hauck-Filho, 2018). O DIF ocorre quando um item é mais fácil de ser concordado por um grupo de sujeitos, do que por outro grupo, mesmo quando seleciona-se pessoas com mesmo nível no construto para a comparação de endosso nos dois grupos, isto é, depois que controla-se o nível no construto (Andriola, 2011; Johanson, 1997).

Em linguagem matemática, o DIF ocorre quando " $P_{iG1}(\theta) \neq P_{iG2}(\theta)$ ", isto é, a probabilidade (P) do grupo 1 ter um melhor rendimento é diferente da P do grupo 2, sendo que ambos os grupos têm a mesma habilidade (θ). Desta forma, o item do instrumento se torna injusto (Andriola, 2011). Um exemplo de DIF no item "Sou agressivo no futebol", a chance pode ser mais alta, de sujeitos do sexo masculino em concordar mais com o item, do que sujeitos do sexo feminino, ainda que tenhamos escolhido homens e mulheres com um nível similar de agressividade no geral. Talvez por

razões culturais exista esse comportamento masculino mais agressivo nesse contexto específico embora isso, não necessariamente, signifique que homens sejam mais agressivos em geral. A diferença descrita nesse item ocorre por conta do DIF.

Também, pode-se destacar, que além do DIF, existe o funcionamento diferencial item-pessoa, na qual um sujeito tem um funcionamento heterogêneo entre diferentes grupos de itens, embora os itens medem as mesmas características, com o mesmo nível de dificuldade (Johanson & Alsmadi, 2002; Primi et al., 2018). Pode-se dizer que ocorre o *Differential Person Functioning* (DPF; Johanson & Alsmadi, 2002). O DPF pode ser atribuído a estilo de respostas, isto é, estilos de responder a itens de instrumentos de autorrelato (Johanson & Osborn, 2004). Se tratando de uma variável relacionada a pessoa, o DPF em um modelo fatorial pode ser modelado uma segunda dimensão (Primi et al, 2018).

Os instrumentos que avaliam alguns construtos em psicologia como personalidade, atitudes, entre outros, utilizam de escalas de autorrelato, nas quais os participantes concordam com os itens com os quais identificam a si mesmos em escalas dicotômicas ou politômicas. Para responder estes instrumentos os indivíduos atribuem a concordância ou discordância com os itens, e no final é estabelecido uma pontuação, na qual equivale o traço latente e erro aleatório (Wetzel, Böhnke, & Brown 2016; Wetzel, Lüdtke, Zettler, & Böhnke, 2015).

Além do traço latente e erro aleatório, existem os erros sistemáticos associados aos vieses de respostas ou estilos de respostas, os quais estão diretamente relacionados com a forma que um sujeito em particular responde os itens de um instrumento. Esses erros são chamados de fatores de método. Assim, o escore do sujeito é proveniente do conteúdo latente, fatores de método (viés de resposta) e o erro de medida (Friborg, Martinussen, & Rosenvinge, 2006; Valentini, 2017). Historicamente, os instrumentos de medidas são considerados “precisos e confiáveis”. Porém, os vieses de respostas acabam

comprometendo a qualidade da medida, introduzindo imprecisão (Dodd-McCue, 2010). Os vieses relacionados às respostas são considerados um termo genérico a qual abrange vários fenômenos ou tipos de respostas (Ziegler, 2015).

Os respondentes podem ser incapazes ou apenas não querer responder a itens de um instrumento. São inúmeras as razões que podem resultar vieses de respostas, entre elas estão: o cansaço ou responder sob pressão do tempo; por querer que suas respostas sejam consistentes; não considerar o traço latente individual; preocupação com opiniões externas (Dodd-McCue, 2010). Na literatura existem oito tipos de vieses de respostas em instrumentos de autorrelato e de relato externo, sendo eles: respostas descuidadas, extremas, ponto médio, socialmente desejáveis, *halo*, leniência, severidade, desaquiescência e a aquiescência (Wetzel et al., 2016).

O viés de resposta descuidada, é compreendido pela falta de atenção ao responder um item. Respostas extremas é a preferência em responder na extremidade, por exemplo em uma escala Likert de 5 pontos, um sujeito responde 1 (*discordo totalmente*) ou 5 (*concordo totalmente*); o ponto médio é a tendência em responder por exemplo 3 (*neutro*). Socialmente desejáveis, inclui repostas consideradas aceitáveis na sociedade. *Halo* é a tendência em exagerar ao julgamento do outro; leniência/severidade é entendida pelas respostas suavizadas e duras no julgamento (Wetzel et al., 2016; Wetzel, et al., 2015).

O estilo de resposta desaquiescente é caracterizado pela tendência em discordar com itens com mesmo conteúdo semântico, quando estão em polos opostos (Wetzel et al., 2016; Wetzel, et al., 2015). Já a aquiescência é um estilo de resposta ligado a concordância ao item independentemente do conteúdo, existe uma tendência em responder “*Concordo Fortemente*” até mesmo para itens que se encontram em polos diferentes e com os conteúdos idênticos (Hui & Triandis, 1985; Rammstedt & Farmer 2013; Valentini, 2017; Watson, 1992; Wetzel et al., 2016; Zuckerman, 1959). Desta

forma, a aquiescência é considerada uma tendência em responder a itens utilizando uma única direção do instrumento, ou seja, utilizando um único lado da escala (Hui & Triandis, 1985), como ilustrado na figura a seguir (Figura 1).

	Nada	Pouco	Moderado	Muito	Totalmente
Sou extrovertido					X
Sou introvertido					X

Fonte: autor

Figura 1. Representação de um modelo de respostas aquiescente

Em 1942, Cronbach publicou na revista *The Journal of Educational Psychology* um artigo intitulado “Studies of acquiescence as a factor in the true-false test”. No artigo, o autor descreve a aquiescência como uma forma de responder a itens com chaves de respostas dicotômicas, isto é, “Verdadeiro” ou “Falso”, atribuindo respostas diferentes para conteúdos semelhantes que estão escritos de uma forma desigual (Cronbach, 1942).

Embora se tenha um conjunto de evidências empíricas do comportamento aquiescente em testes de autorrelato, há pouco conhecimento sobre a natureza exata da aquiescência, isto é, poucos estudos sobre a validade de construto da aquiescência (Rammstedt, Danner, & Bosnjak, 2017). Entretanto é de conhecimento científico que respostas aquiescentes são sistemáticas (Wetzel et al., 2015), também são estáveis ao longo do tempo (Billiet & Davidov, 2008; Wetzel, Lüdtke, Zettler, & Böhnke, 2015).

Uma das explicações sugere que o estilo de responder, aquiescentemente, ocorre devido a traços da personalidade, como a “aceitação impulsiva”. Outra visão sugere que se trata de uma atitude do respondente, devido a uma questão de preferência social “concordância atípica”, exemplo preferência em concordar com os itens (Dodd-McCue, 2010; Narayan & krosnick, 1996). Também, se sugere que se trata de um reflexo do status

social do entrevistado frente ao status do entrevistador ou avaliador (Dodd-McCue, 2010). Uma última teoria é a preferência do entrevistado em concordar com itens razoáveis, para agradar o entrevistador (Johanson & Osborn, 2004).

Padrões de respostas interferem nos escores individuais e grupais. Um indivíduo com um padrão de estilo de resposta aquiescente, utilizará mais o “concordo” e, conseqüentemente sua pontuação será maior, ocasionará um escore inautêntico, pois sua pontuação é influenciada pelo estilo de resposta, e não somente pela variável latente (McCrae, Herbst & Costa, 2001; Primi et al., 2018; Rammstedt & Farmer 2013).

A aquiescência tende a enviesar as intercorrelações entre itens de escalas aumentando a magnitude das correlações de itens do mesmo polo positivos-positivos ou negativos-negativos e, diminuindo a magnitude das correlações entre itens de polos opostos positivos-negativos (Rammstedt & Farmer, 2013; Soto, John, Gosling, & Potter, 2008). Esses vieses impactarão na estrutura fatorial reduzindo as correlações de itens que avaliam construtos relacionados, mas com chaves de repostas diferentes; e na consistência interna aumentando a consistência de escalas com itens do mesmo tipo e diminuindo consistência interna de escalas com itens positivos e negativos (Rammstedt, Kemper & Borg, 2013).

As respostas aquiescentes têm maior probabilidade em ocorrer em crianças e adolescentes, pois seu vocabulário, habilidades textuais e compreensões verbais se encontram em construção. Diante disto, quão mais jovem, mais provável a ocorrência das respostas aquiescentes (Soto et al., 2008). De modo que ao responder a um instrumento de autorrelato, são necessárias algumas habilidades, entre elas estão, a de compreensão do conteúdo do item, evocação do que se pede no item, integração da informação recordada da instrução do instrumento, tradução da escala Likert e por fim, a escolha da âncora que mais representa seu comportamento, pensamento e as emoções (Duckworth & Yeager, 2015).

De acordo com alguns estudos, a aquiescência também tem maior probabilidade de ocorrência em classes econômicas baixas, com o nível de escolaridade inferior, quando comparados com indivíduos com maior grau de escolaridade e classe econômica superior (Rammstedt & Farmer, 2013; Rammstedt, Goldberg, & Borg, 2010; Rammstedt et al., 2013). O efeito da aquiescência em sujeitos com nível de educação inferior se dá pela pouca compreensão de vocabulários, assim como ocorre com o público infantil, pois também há poucas habilidades de compreensão verbal (Rammstedt et al., 2017).

Rammstedt et al. (2017) verificaram o efeito da aquiescência em um conjunto multinível de preditores individuais e coletivos. Para isto, foi utilizado um banco de dados com uma amostra de 40.000 sujeitos. E, assim, foi testado o efeito da aquiescência a nível nacional e individual. Os resultados indicaram que 15% da variância de respostas aquiescentes são explicadas pela variável nacional (cultura), os outros 85% são devido a domínios específicos individuais. Também foi verificado o efeito da aquiescência na educação, indivíduos com nível inferior de escolaridade eram mais propensos a este estilo de resposta.

Rammstedt & Farmer, (2013) verificaram o efeito da aquiescência nas estruturas fatoriais do instrumento *Big Five Inventory* (BFI), utilizando uma escala de 44 itens, Likert de 5 pontos (*1 = discordo fortemente a 5 = concordo fortemente*), em uma amostra de ($N = 1.427$) indivíduos adultos. Foi realizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE) e extraído índices com e sem controle da aquiescência, para os grupos baixa, média e alta escolaridade. Os resultados indicaram que somente controlando a aquiescência as estruturas fatoriais foram coerentes com o modelo *Big Five*, isto é, as cargas fatoriais se agruparam em cinco grandes fatores. Em contrapartida, quando não controlado a aquiescência o modelo *Big Five* se tornou distorcido, principalmente, para o grupo de baixa escolaridade (Rammstedt & Farmer, 2013). Resultado este também encontrado em

um estudo realizado por Rammstedt et al, (2013), com uma amostra maior de $N = 25.509$ sujeitos.

Valentini (2017) utilizou os métodos de controle da aquiescência denominados interceptos randômicos e de ipsatização, com o objetivo de ilustrar o que ocorre nos modelos fatoriais quando o viés de resposta é controlado e quando não é controlado. Para isto, utilizou um banco de dados simulado com 1.000 respostas, 12 itens ordinais e uma estrutura fatorial já conhecida. Realizou análises fatoriais (exploratória e confirmatória) com matrizes de correlações policóricas, e também foram utilizados métodos de retenção fatorial (*Minimum Average Partial* MAP; Hull; análise paralela; análise paralela clássica). Os resultados indicaram que sem controle da aquiescência o modelo fatorial se tornou incoerente com o verdadeiro. Quando não controlada a aquiescência os métodos de retenção indicaram imprecisão na quantidade de fatores a serem extraídos. Por fim, o autor salientou sobre a importância da utilização de métodos mais sofisticados para análises fatoriais, para a minimização da utilização de estruturas fatoriais enviesadas e não verdadeiras.

Desta forma, considera-se válido controlar a aquiescência, utilizando escalas balanceadas, com itens que descrevem o mesmo traço, porém em polos opostos (Aichholzer, 2014; Danner, Aichholzer, & Rammstedt, 2015; Hui, & Triandis, 1985; Soto et al., 2008; Valentini, 2017). O controle do viés de resposta pode melhorar a qualidade de instrumentos psicológicos, principalmente, quando se busca verificar as propriedades psicométricas (Valentini, 2017). Em alguns estudos foram encontrados problemas psicométricos devido às respostas aquiescentes em instrumentos que avaliam a personalidade (McCrae et al., 2001; Rammstedt & Farmer, 2013).

Problema de pesquisa

Conforme indicado o SENNA v 2.0 se encontra em processo de aprimoramento e, possui escalas de autoeficácia socioemocional que não são balanceadas, isto é, não possuem itens negativos. Com isso não é possível medir ambos os polos do construto, nem mesmo os vieses de aquiescência nas escalas de autoeficácia. Por isso, um aprimoramento possível seria criar itens negativos e viabilizar a medida da aquiescência e, posteriormente o controle. Neste estudo, foram adaptados itens existentes e desenvolvidos novos itens que avaliam a crença de ineficácia nos domínios das HSE para serem adicionados às escalas de autoeficácia do SENNA v 2.0 composta por itens positivos já existentes e validados.

Atualmente, o instrumento avalia crenças positivas de autoeficácia, isto é, avalia a facilidade em agir de determinada maneira. , com a seguinte instrução: “Avalie na escala abaixo com que frequência você consegue”, o objetivo foi inserir um descritor que avalie a dificuldade, exemplo: “Avalie na escala abaixo que frequência você tem dificuldade” (1= nunca; 2=menos da metade; 3=metade; 4= mais da metade; 5=sempre). Logo, acrescentando-se o conjunto de itens desenvolvido nesta pesquisa, a escala de autoeficácia do SENNA v 2.0 avaliará os dois polos do construto permitindo também a avaliação da ineficácia nas HSE, se tornando o SENNA v 2.1.

Considerando o escopo desta dissertação, a mesma foi dividida em dois estudos, o primeiro objetivou analisar a compreensão do instrumento a nível de facilidade e análise semântica dos descritores, por meio do laboratório cognitivo. Esse método responsável estuda os processos mentais que se utiliza ao responder a uma tarefa, A lógica por trás deste método é obter a justificativa de um raciocínio, levando-o sujeito a falar sobre seu entendimento das perguntas do teste. Um exemplo, seria quando um professor pede para um aluno explicar sobre seu pensamento em voz alta (Zucker, Sassman, & Case, 2004). Os métodos estatísticos tradicionais, são considerados mais confiáveis e validos quando

associados a dados qualitativos do laboratório cognitivo, de modo que este último foi construído para minimizar problemas em avaliação em larga escala (Zucker et al., 2004).

O segundo estudo objetivou aprimorar o instrumento por meio do balanceamento da escala e identificar e controlar a aquiescência (Estudo 2). As hipóteses são que a aquiescência interfere nas propriedades psicométricas de instrumentos de autorrelato.

Estudo 1. Laboratório Cognitivo

Método

Participantes

Foram participantes deste estudo 16 sujeitos, ambos sexos, 50% da amostra do sexo feminino (N=8), 50% do sexo masculino (N=8), a amostra foi dividida por idade, 8 alunos com idades entre 10 a 11 anos, e 8 alunos com idades entre 14 a 16 anos, $M = 12,56$ $DP = 2.53$. Os alunos do Ensino Fundamental II (5º, 6º, 7º, 8º, 9º anos), de uma escola pública do interior do estado de São Paulo.

Instrumentos

O Protocolo de Pré-teste e Itens dos Questionário de Autoeficácia Socioemocional do Laboratório Cognitivo, se trata de um instrumento que objetiva avaliar a escala Likert, os descritores e os itens do SENNA v 2.0, por meio da classificação de cartas e comparação de escalas em duas versões, frequência (nada, pouco, moderadamente, muito e totalmente) e intensidade (nunca ou quase nunca, menos da metade das vezes, metade das vezes, mais da metade das vezes, sempre ou na maior parte das vezes). Já na segunda e terceira parte, tem como objetivo analisar além da intensidade e frequência da escala, também os descritores de capacidade/ incapacidade, facilidade/dificuldade

Em classificação de cartas o entrevistador, irá pôr o primeiro conjunto de 5 cartas (impressas individualmente) em uma pilha na frente do aluno em ordem aleatória, e o aluno deve organizar na mesa as cartas da escala likert em ordem crescente (menor para o maior), posteriormente ocorre o inquérito, uma das perguntas é “Você acha que todas as cartas significam algo diferente, ou existem cartas com o mesmo significado, para você?”.

Na segunda parte é a comparação das escalas, que objetiva avaliar o descritor, os itens e as nomenclaturas da escala Likert, ou seja, “1= Nada” ou “1=Nunca ou quase

Nunca” é mais compreensível para crianças e adolescentes. Neste segundo momento há 4 descritores diferentes, que objetiva também avaliar a compreensão e facilidade do conteúdo semântico para os alunos, isto é, os alunos entendem que há diferenças entre os descritores, e qual descritor é mais fácil para os sujeitos, exemplo, “sente capaz”, “quão capaz”, “tem facilidade em” ou “consegue”, em contrapartida, avaliando o nível baixo do construto, ou seja, ineficácia socioemocional, os descritores são: “sente incapaz”, “quão difícil”, “quão incapaz”, “tem dificuldade”.

O protocolo do Laboratório Cognitivo é aplicado, individualmente, com duração de 90 minutos, a entrevista é gravada e, posteriormente são realizadas as transcrições e após esta etapa os áudios devem ser excluídos. O ambiente da aplicação é em uma sala livre de ruídos. Os materiais necessários para aplicação são: folha do avaliador, folha do avaliando, gravador, cartas da escala Likert, lápis e borracha. Contém uma folha para o entrevistador e uma para o entrevistado, e as cartas da escala Likert de duas formas diferentes impressas em cartões individuais, assim como ilustrado na figura a seguir (Figura 2).

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

Nota: Intensidade

1 Nunca ou quase nunca	2 Menos da metade das vezes	3 Metade das vezes	4 Mais da metade das vezes	5 Sempre ou na maior parte das vezes
--	---	-------------------------------------	--	---

Nota: Frequência

Figura 2. Classificação de cartas das escalas Likert

Procedimentos

Foi realizado o contato com a Secretaria de Educação para autorização da pesquisa nas escolas de Ensino Fundamental II. Posteriormente a concordância, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade São Francisco (USF), de acordo com o CAAE: 02305118.4.0000.5514. Em seguida, a pesquisadora iniciou as coletas (entrevistas individuais) nas instituições educacionais, após receber os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos responsáveis, na qual os próprios alunos levaram os termos para seus responsáveis consentirem com a participação dos mesmos na pesquisa.

Ocorreu a aplicação do protocolo do Laboratório Cognitivo, na qual foi dividido em duas partes: classificação de cartas e comparação de escalas. Em classificação de cartas os sujeitos organizaram na mesa as cartas da escala Likert em ordem crescente (menor para o maior) e, posteriormente foram realizados os inquéritos “Você acha que todas as cartas significam algo diferente, ou existe cartas com o mesmo significado, para você?”, “Como você descreveria a diferença entre muito e totalmente?” entre outros inquéritos. Posteriormente, ocorreu a comparação das escalas, que objetiva avaliar o descritor, tanto a compreensão, quanto a facilidade dos itens e das nomenclaturas da escala Likert, ou seja, “Nada” ou “Nunca ou quase Nunca” é mais compreensível para o público de crianças e adolescentes. Em descritor, há quatro sentenças diferentes que avaliam a autoeficácia socioemocional e a ineficácia socioemocional e, o objetivo é verificar qual descritor é mais fácil para a linguagem da amostra deste estudo, por exemplo: “Qual frequência sente capaz de”, “Qual frequência sente incapaz de” ou, “O quão capaz você sente”, “O quão incapaz você sente”, entre outros. O próximo passo deste estudo foi armazenar os dados em uma planilha do *Excel* e, assim foram realizadas análises qualitativas e quantitativas, para verificar qual descritor e escala Likert é considerado ideal, pelas próprias crianças e adolescentes.

Análise de dados

A análise descritiva da amostra, idade média, desvio padrão, dados sociodemográficos foram analisados com o auxílio do *Statistical Package of Social Sciences for Windows* (SPSS) versão 21. No *Rstudio* foram realizadas análise de frequência e porcentagem das respostas aos inquéritos, além disto foi identificado as respostas aquiescentes e, obtendo assim um índice de aquiescência a partir da média de pares de itens opostos.

Resultados

Este estudo foi dividido em três partes, a primeira parte objetivou analisar a comparação de cartas, em duas versões, intensidade (nada, pouco, moderadamente, muito e totalmente) e frequência (nunca ou quase nunca, menos da metade das vezes, metade das vezes, mais da metade das vezes, sempre ou na maior parte das vezes). Já na segunda e terceira parte do estudo, o objetivo foi analisar além da intensidade e frequência da escala, também os descritores de capacidade/incapacidade, facilidade/dificuldade. Na primeira parte do estudo piloto, a versão intensidade foi considerada a mais fácil, como ilustrada na tabela 4.

Tabela 4.

Nível de facilidade das escalas intensidade e frequência, considerando as porcentagens.

Escala Intensidade	Frequência	Porcentagem	Escala Frequência	Frequência	Porcentagem
Fácil	11	68,75	Fácil	4	25,00
Muito Fácil	5	31,25	Muito Fácil	7	43,75
Difícil	0	0	Difícil	5	31,25

Os resultados da primeira parte do estudo indicaram que os participantes consideraram mais fácil a escala de intensidade, pois não houve nenhuma frequência de dificuldade assinalada pelos sujeitos, em contrapartida grande parte da amostra 68,75% consideraram fácil organizar a escala e 31,25% relataram muito fácil. Na escala de frequência, grande parte dos sujeitos, consideraram difícil organizar a escala, enquanto 25,00% consideraram fácil e 43,75% muito fácil. Quando questionado aos sujeitos, o motivo pelos quais os mesmos consideraram difícil a escala do tipo frequência, os relatos foram os seguintes: “Porque a palavras são maiores e mais”, “As palavras parecidas, muda

algumas coisas”. Isto é, a complexidade das palavras influenciou nas respostas das crianças e adolescentes, respostas menores foram consideradas mais fáceis.

Além disto, na primeira parte deste estudo, foi questionado as crianças e adolescentes, se as cartas eram diferentes, ou havia semelhanças. Embora a maioria dos sujeitos relataram diferenças, houve justificativas de semelhanças: “tem cartas com o mesmo significado para mim, quatro delas termina com vezes”, “menos da metade e metade das vezes é igual”. Foi questionado a diferença entre a instrução muito e totalmente (intensidade), as respostas foram: “muito é um pouco mais da metade, e totalmente é tudo”, “para mim totalmente seria infinito e muito, não é infinito, mas é muita quantidade”, “muito é quantidade, totalmente não sei”, “muito é que tem muita coisa e totalmente tem bastante”.

Por fim, nos questionários qualitativos foi perguntado, a diferença de sempre e mais da metade das vezes (frequência), as respostas foram: “sempre é uma coisa que você faz todos os dias, e , mais da metade, você faz quase todos os dias”, “por que, tipo, mais da metade das vezes é como tipo uma semana 7 dias você só faz 5, agora sempre é todos os dias da semana”. Embora, algumas crianças explicaram a diferença, grande parte não soube explicar.

Ainda, na primeira parte do estudo, foram verificadas as frequências de erros nas escalas intensidade (versão simples) e frequência. Uma das variáveis percebidas pelo entrevistador, no momento da organização da posição das cartas da escala Likert (versão simples intensidade), foi a palavra moderadamente, na qual o significado não era de conhecimento de todos, por este motivo houve um nível maior de erro na organização desta carta específica, conseqüentemente aumentou o nível de erro da versão escala intensidade de acordo com a tabela a seguir (tabela 5).

Tabela 5.

Frequência e porcentagem de erros nas escalas de frequência e intensidade.

Escala Intensidade	Frequência	Porcentagem	Escala Frequência	Frequência	Porcentagem
0	2	12,5	0	1	6,25
1	14	87,5	1	15	93,75

Nota: 0 erros/ 1 acertos

Os dados indicaram que na escala intensidade houve um maior nível de erro com um índice de 12.5% quando comparado, com a escala de frequência que foi igual a 6.25% de erro. Porém os erros provenientes da escala de intensidade, ocorreram, pois, houve um viés referente a compreensão da palavra moderadamente, na qual uma frequência de dois sujeitos, questionaram o significado da nomenclatura. Desta maneira, considerando os dados da primeira parte do estudo piloto, a escala de intensidade foi considerada mais fácil.

No que se refere a segunda e terceira parte do estudo piloto, houve a comparação da instrução capaz/incapaz consegue/é difícil, facilidade /dificuldade) e tipo de escala (intensidade/frequência). Foram realizadas as seguintes comparações, conforme ilustrada na figura a seguir (Figura 3).

A.	Com que frequência se sente capaz de (capaz X freq.)
B.	Com que frequência se sente incapaz de: (incapaz X freq.)
C.	Quão capaz você se sente em (capaz X intensidade)
D.	Quão incapaz você se sente em (incapaz X intensidade)
E.	Quanto você consegue (consegue X intensid.)
F.	Quão difícil é para você (difícil X intensid.)
G.	Com que frequência você se sente que tem facilidade em (facilid. X freq.)
H.	Com que frequência você se sente que tem dificuldade em (dificuld. X freq.)

Figura 3. Comparação dos tipos de instrução e tipos de escalas frequência e intensidade.

Para realizar a comparação do tipo de instrução e tipo de escala ocorreu um balanceamento das instruções e tipo de escala conforme supracitado da figura 3, para assim possibilitar uma comparação mais equilibrada, isto é, todas as instruções foram comparadas com ambos tipos de escala, intensidade e frequência. Desta maneira, além de avaliar a facilidade do descritor, também foi avaliado a facilidade do tipo de escala, entre as 8 versões (A até H), com o objetivo de selecionar a escala e descritor, considerado mais fácil pelas crianças e adolescentes, conforme descrito na tabela 6 e 7.

Tabela 6.

Comparação das versões em nível de facilidade, por meio da frequência e porcentagem da segunda parte do estudo piloto.

Comparações	Versões	Frequência	Porcentagem
AC	A	12	75.0
	C	2	12.5
	I	2	12.5
BD	B	11	68.75
	D	3	18.75
	I	2	12.50
EG	E	11	68.75
	G	3	18.75
	I	2	12.50
FH	F	6	37.50
	H	9	56.25
	I	1	6.25

Nota: I ambas são fáceis

Na tabela 6, foi possível analisar o tipo de instrução e escala likert, considerada mais fácil, os resultados indicaram que a versão A (capaz x frequência), foi considerada mais fácil, quando comparada com a C (capaz X intensidade), com um percentual de 75,00. Em relação a B (incapaz X frequência) e D (incapaz X intensidade), a B foi considerada mais fácil com um percentual de 68,75. Na comparação das versões, E (consegue X intensidade) e G (facilidade X frequência), a E ganhou com um percentual

de 68,75. Sequentemente foi comparado a F (dificuldade X intensidade) e H (dificuldade X frequência), o percentual maior foi em H de 56,25.

Tabela 7.

Comparação das versões em nível de facilidade, por meio da frequência e porcentagem, da terceira parte do estudo piloto.

Comparações	Versões	Frequência	Porcentagem
ACEG	A	7	43.75
	C	2	12.50
	E	1	6.25
	G	5	31.25
BDFH	B	1	7.14
	D	2	14.29
	F	2	14.29
	H	9	64.29

Na tabela 7, em comparação das versões A (capaz x frequência), C (capaz X intensidade), E (consegue X intensidade) G (facilidade X frequência), a versão A foi considerada mais fácil, com um percentual de 43.75. Já em comparação de B (incapaz X frequência) D (incapaz X intensidade) F (dificuldade X intensidade) H (dificuldade X frequência), o nível de facilidade com maior percentual foi em H de 64,29.

Em nível qualitativo, as respostas dos sujeito, referente ao nível de facilidade foram “Acho que a A, pois acho mais fácil avaliar sentimento”, “A. não, é verdade, a C, porque ela está mais explicada o nada, pouco, moderadamente, muito e o totalmente, só o que quebrou foi o nada incapaz, pouco incapaz, eu confundia o nada incapaz com o totalmente capaz”.

Os dados quantitativos e qualitativos auxiliaram para a escolha da melhor escala, para ser utilizada no estudo 2. Conforme as repostas frequências dos sujeitos foi atribuído 1 ponto para cada versão de comparação considerada mais fácil pelas crianças e

adolescentes conforme apresentado na tabela a seguir, para assim selecionar a mais viável para ser utilizada (Tabela 8).

Tabela 8.

Pontuação para a escolha da escala e instrução, considerando as três partes do estudo piloto.

Estudo Piloto Parte	Escala		Tipo de instrução	
	F	I	Capacidade/Incapacidade	Facilidade/dificuldade
1		1		
2	3	1	2	2
3	2		1	1
Total	5	2	3	3

Nota: F (Frequência), I (Intensidade).

De acordo com os resultados da tabela supracitada, a escala de frequência foi considerada a mais fácil, considerando o total de pontuação das três partes do estudo 1. Já para o tipo de instrução, houve uma equidade nas escolhas, desta maneira, foram analisadas as respostas qualitativas e percentuais, a instrução capacidade foi considerada mais fácil, com um percentual maior, igual a 75,00% na parte dois e, 43.75% na parte três, do estudo do laboratório cognitivo, um dos relatos foi: “mais fácil sente capaz. Na segunda e terceira parte, a dificuldade também foi considerada fácil, com um percentual de 56.25 para a versão H (dificuldade X frequência) na parte dois e, na parte três com 64,29% na versão H (dificuldade X frequência). Os relatos qualitativos foram: “H, porque tem difícil”, “H, pois fala das minhas dificuldades como falei”, “acho que H, a porque mostra a frequência da dificuldade”. Diante destes resultados a escala selecionada foi de frequência, considerando a instrução de capacidade/dificuldade, pois foi considerada conforme ilustrado na figura a seguir (Figura 4).

1 Nunca	2 Menos da metade	3 Metade	4 Mais da metade	5 Sempre
------------	----------------------	-------------	---------------------	-------------

Figura 4. Tipo de escala para o SENNA 2.1.

Neste estudo, também foi analisado quais escalas teriam um nível de incoerência (aquiescência) menor, para isto foram somadas as pontuações de cada item respondido pelos sujeitos do laboratório cognitivo e, assim, foi tirada uma média dos itens que avaliam o item alto e baixo da autoeficácia socioemocional, conforme apresentado na figura a seguir. Os dados deveriam estar próximos a 3 considerando assim uma congruência, porém houve variabilidade em toda a curva normal (Figura 5).

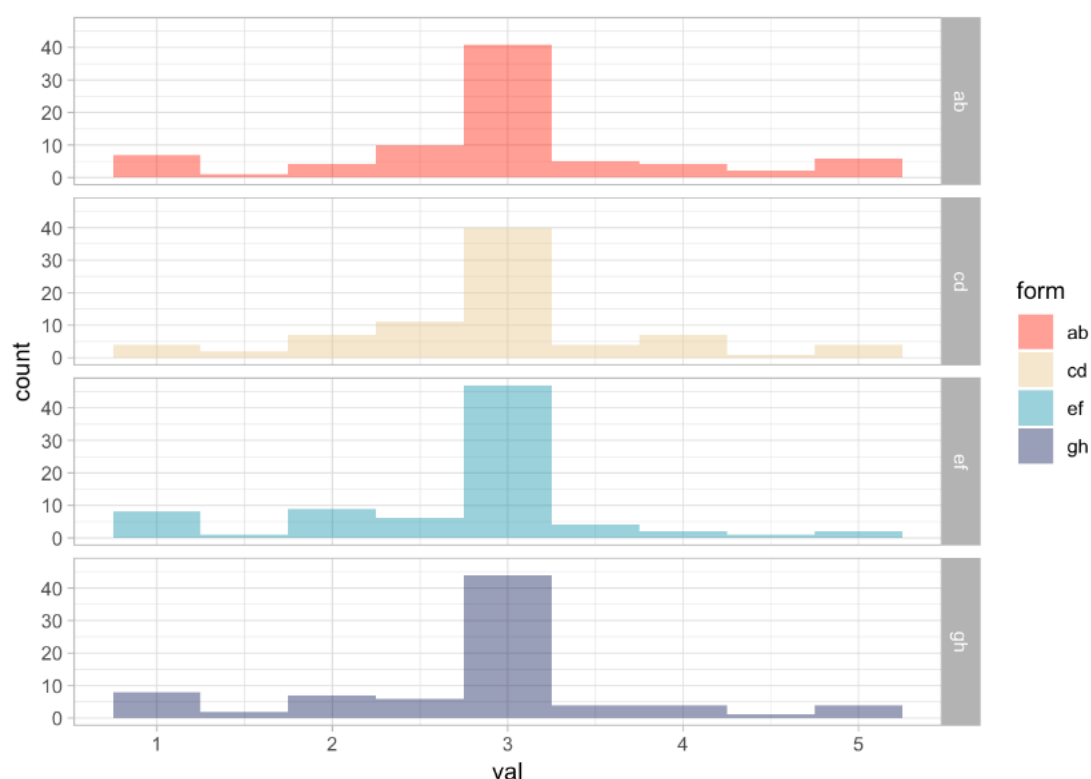


Figura 5. Resposta incoerente nos antônimos

Os resultados indicaram que em todas as escalas houve respostas aquiescentes, porém em algumas comparações foram melhores, como a GH (facilidade X frequência;

difficuldade X frequência), com um nível de variabilidade menor quando comparado com as outras formas. Tanto a forma G quanto H, avaliam a autoeficácia socioemocional por meio de uma escala de frequência. Além da aquiescência foi analisado quais escalas favoreceram maior dispersão, conforme apresentado na figura a seguir (Figura 6).

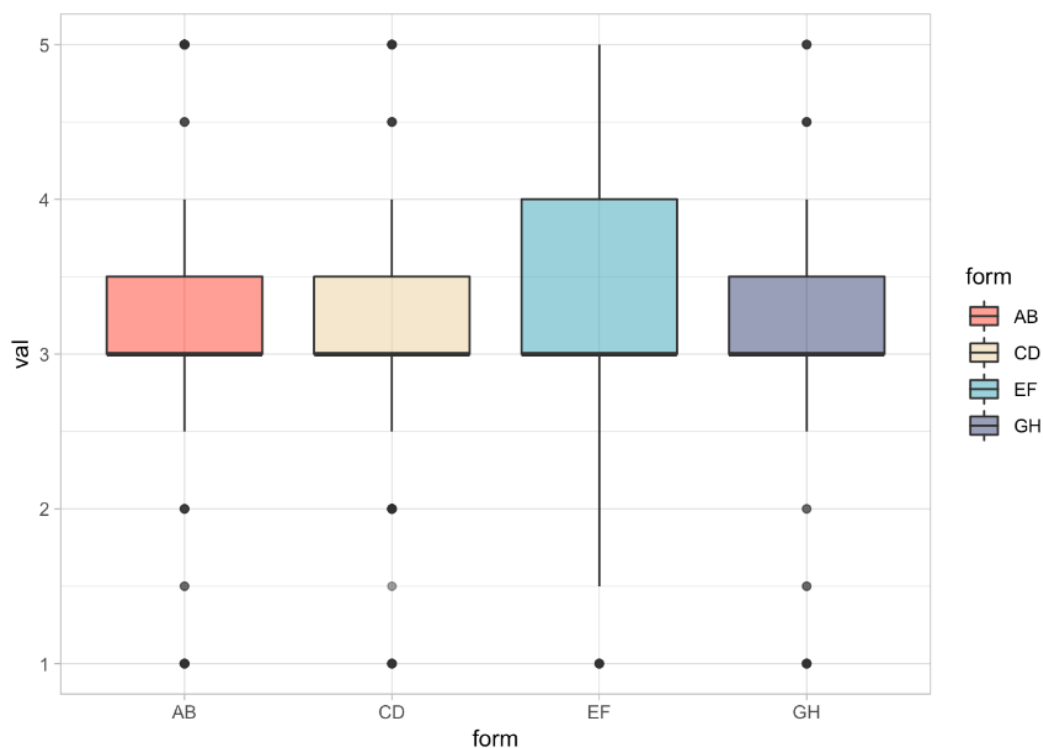


Figura 6. Dispersão das escalas

Os dados indicaram que, a forma que possibilitou uma maior variabilidade de respostas, foi a EF (consegue X intensidade; difícil X intensidade) que avalia a autoeficácia socioemocional, por meio de uma escala de intensidade, tanto o nível alto do construto, quanto o nível baixo. Embora esta versão específica (EF) foi a que apresentou um nível maior de dispersão, nas outras versões também houve variabilidade das respostas. Desta forma, a escala de frequência e dificuldade foi considerada a melhor, de acordo com este estudo.

Discussão

Em relação ao estudo do laboratório cognitivo, as entrevistas e inquéritos foram importantes para a escolha da instrução e do rótulo da escala Likert para o instrumento SENNA v 2.1. No que tange a primeira parte do estudo piloto, na organização e inquérito da escala Likert, o rótulo de intensidade foi o considerado mais fácil pelas crianças e adolescentes, com um percentual de 68,75, quando comparado com o rótulo de frequência com um percentual de facilidade de 25,00, porém, o nível de erro percentual, neste primeiro rótulo foi superior, igual a 12,5%, já em frequência foi de 6,25%. Este resultado é reflexo, da falta de compreensão do conteúdo semântico, de modo que algumas crianças não compreenderam a palavra moderadamente. Para responder a instrumentos de autorrelato, são necessárias certas habilidades, principalmente da leitura, escrita e autopercepção, para crianças que ainda não desenvolveram estas capacidades não se recomenda este tipo de autoavaliação (Del Prette & Dell Prette, 2002). Estudos posteriores, podem controlar esta variável, por meio da aplicação de um instrumento de compreensão de leitura e escrita.

A partir dos dados observados na primeira parte deste estudo, estima-se que o conteúdo semântico da escala Likert, precisa ser curto, com palavras heterogêneas, já que a dificuldade relatada pelas crianças foram relacionadas a estas variáveis específicas, em outras palavras, as instruções menores da escala Likert, foi a considerada mais ideal, dados estes também indicados, psicometricamente, por Bäckström & Björklund, (2016) e, Wetzel et al., (2016).

Em inquéritos, percebe-se que a maioria das crianças não responderam as diferenças entre as escalas Likert, as palavras “não sei explicar”, “não sei” apareceram algumas vezes, durante os questionários. Em contrapartida, as crianças e adolescentes que conseguiram responder aos inquéritos, associaram a escala a situações do seu cotidiano,

exemplo: “... mais da metade das vezes é como tipo uma semana 7 dias você só faz 5, agora sempre é todos os dias da semana...”, “tipo está realizando um ato, mais da metade das vezes. Considerando os resultados qualitativos, as diferenças da escala de frequência foram mais explicadas, quando comparada com a de intensidade, na qual o nível de explicações incompletas foi maior, exemplo, “muito é quantidade, totalmente não sei”, “vixi, a não sei, é que a palavra muito”. Desta maneira, a primeira parte do laboratório cognitivo, indicou que a escala de intensidade foi considerada mais fácil, porém a de frequência foi melhor explicada qualitativamente.

Com a segunda e terceira parte do laboratório cognitivo, foi possível analisar o tipo de instrução e escala Likert, considerada mais fácil, os resultados indicaram que na segunda parte do laboratório cognitivo versão A (capaz x frequência), com um percentual de 75,00, como observado na Tabela 6, na qual objetiva avaliar a autoeficácia socioemocional, por meio de uma instrução de capacidade. Já na terceira parte do laboratório cognitivo, em comparação das versões A (capaz x frequência), C (capaz X intensidade), E (consegue X intensidade) G (facilidade X frequência), a versão A foi considerada mais fácil. Já em comparação de B (incapaz X frequência) D (incapaz X intensidade) F (dificuldade X intensidade) H (dificuldade X frequência), o nível de facilidade com maior percentual foi em H de 64, 29, que objetiva avaliar a autoeficácia socioemocional por intermédio de uma instrução de dificuldade. De acordo com os relatos dos alunos “consegue” e “dificuldade” foram considerados mais fáceis pelos alunos e, com menor índice de respostas aquiescentes, como observado na Figura 5.

O laboratório cognitivo possibilitou analisar as respostas dos sujeitos de forma qualitativa e quantitativa e, assim, inferir sobre estas repostas e, escolher uma escala Likert e instrução considerada mais fácil, com menor nível de erro e de aquiescência. Este método, nomeado como “*thinking-aloud*” ou pensamentos em voz alta, é considerado de grande valia, de modo que possibilita sujeitos refletir sobre seus pensamentos, sendo útil

para compreender sobre aspectos cognitivos e, assim, fornecer dados sobre comportamentos observáveis (Ericsson, & Simon, 1999; Ericsson, 2006). Os dados obtidos em laboratórios cognitivos, combinados com análises estatísticas sofisticadas, oferecem o mais alto nível de qualidade para estudos científicos (Zucker et al., 2004).

Estudo 2. Identificação e Controle da Aquiescência

Método

Nesse estudo buscou-se desenvolver escalas balanceadas, com itens positivos e negativos permitindo assim calcular-se o índice de aquiescência e eventualmente efetuar o controle das respostas. Conforme conclusão do estudo piloto adaptaram-se perguntas sobre as dificuldades (“*que frequência você tem dificuldade em ...*”) além, das perguntas sobre habilidade (“*que frequência você consegue ...*”). A hipótese principal foi, que desta maneira, conseguira-se criar itens negativos de autoeficácia socioemocional.

Participantes

Este estudo contou com 322 sujeitos, ambos os sexos, 45,3% do sexo masculino, 53,4% do sexo feminino, com idades entre 12 a 19 anos ($M = 14,21$; $DP = 2,25$), alunos do Ensino Fundamental II (5º, 6º, 7º, 8º, 9º anos) e Ensino Médio de escolas públicas do interior do estado de São Paulo. A amostra foi selecionada por conveniência, conforme a concordância dos alunos e seus respectivos responsáveis em participar da pesquisa.

Instrumento

O SENNA (Primi, Santos, John, & De Fruyt, no prelo) é um instrumento de autorrelato construído para a população brasileira. Objetiva a avaliação das Habilidades Socioemocionais (HSE), por meio de 162 itens, 5 fatores (abertura a novidades, engajamento com os outros, amabilidade, autogestão, resiliência emocional) e 18 facetas (figura 7).

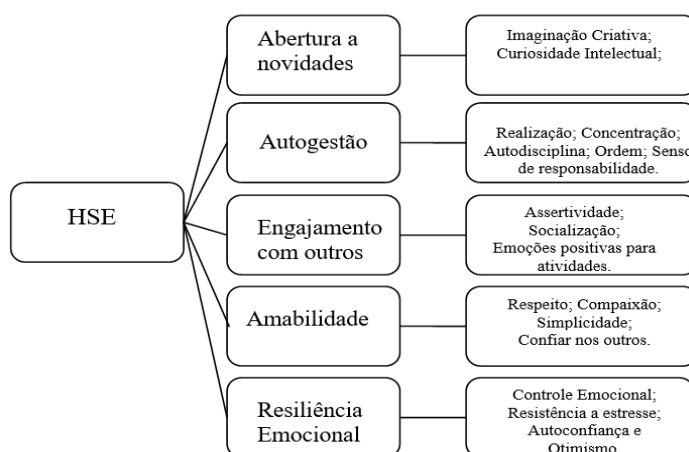


Figura 7. Modelo dimensional das Habilidades Sociemocionais (HSE)

Já o SENNA v 2.0 é dividido em duas camadas, a primeira parte contém 108 itens de reposta em escala Likert de 5 pontos (*1= Não tem nada a ver comigo; 5= Tem tudo a ver comigo*), que avaliam 18 facetas, cada faceta tem 3 itens avaliando o nível alto do construto e, 3 itens avaliando o nível baixo, organizadas em cinco domínios das HSE, por meio de um descritor de identidade, de itens indagando sobre a percepção de como pensa, age e sente. Um exemplo de item positivo do domínio engajamento aos outros é “*Sou cheio(a) de energia*”, um exemplo de seu item negativo, com o semanticamente oposto é: “*Não sou uma pessoa muito empolgada*”.

Uma segunda camada do instrumento inclui 54 itens de autoeficácia, Likert de 5 pontos (*1= nada; 5 =Totalmente*) que avalia as mesmas 18 facetas organizadas em cinco domínios das HSE, mas somente com itens positivos indagando-se sobre a percepção de capacidade que o sujeito possui na ação/comportamento mencionado no item. Essa camada é chamada de autoeficácia. Nesses itens a instrução é “*Avalie na escala abaixo o quanto você consegue*”: “*Ser inventivo(a)*” para o domínio abertura ao novo. E mais 54 itens que foram selecionados em um banco de dados já existente e, outros construídos para este estudo.

O SENNA 2.0 pode ser aplicado em crianças e adolescentes do Ensino Fundamental I e II (a partir do 5º ano) e Ensino Médio, a pontuação de cada item, varia

de 1 a 5 pontos. A forma de aplicação é individual e também pode ser coletiva, com o tempo de 45 minutos. Neste estudo foram utilizados somente os itens da segunda camada (autoeficácia) do instrumento que será nomeado neste estudo como SENNA 2.1 (Tabela 9).

Tabela 9

Quantidade de itens das camadas 1 e 2 da SENNA v 2.0

SENNA v2		Quantidade de Itens
Camada 1	Identidade	108
Camada 2	Autoeficácia	54
Total		162

A partir dos resultados do estudo piloto decidiu-se construir a escala de autoeficácia sócio emocional por meio de 108 itens, 54 avaliando a dificuldade por meio do descritor “Avalie na escala abaixo que frequência você tem dificuldade em” e, 54 itens avaliando a habilidade, por meio do descritor, “Avalie na escala abaixo que frequência você consegue”. A escala likert utilizada for a de frequência com os seguintes rótulos: 1(nunca); 2 (menos da metade); 3 (metade); 4 (mais da metade); 5 (sempre). A aplicação deste instrumento é informatizada e, todos os dados de identificação do SENNA 2.0 continuaram. Em cada item aparece o descritor ou de capacidade, ou de dificuldade, como o exemplo a seguir (figura 8), posteriormente a atribuição da resposta pelo indivíduo, muda-se a tela. O término da aplicação ocorre quando o progresso chega a 100%.

Auto-eficácia Senna 2.1 C2

Avalie na escala abaixo que frequência você tem dificuldade em:

Progresso

Entender o que os outros estão sentindo.

Item n:238.0

1. Nunca
Nunca

2. Menos da metade
Menos da metade das vezes

3. Metade
Metade das vezes

4. Mais da metade
Mais da metade das vezes

5. Sempre
Sempre

Figura 8. Exemplo de respostas do SENNA 2.1

Procedimentos

Inicialmente foram utilizados uma base de 300 itens positivos de autoeficácia das cinco dimensões das HSE da SENNA v 2.0 já existentes em um banco de dados no *Excel*, construídos pelos autores do instrumento. Dessa base foram selecionados 54 itens novos além dos 54 já presentes no SENNA v2.0 que tiveram melhores cargas fatoriais (superiores a 0,40). Então ocorreu a modificação da instrução do instrumento. Assim a escala final ficou com 108 itens divididos em duas formas. Logo, o instrumento avalia ambos os polos do construto: capacidade, com 54 itens positivos (Figura 9) e incapacidade, com 54 itens negativos (Figura 10).

Avalie na escala abaixo que frequência você consegue:

1	2	3	4	5
Nunca	Menos da metade	Metade	Mais da metade	Sempre

Figura 9. Autoeficácia nos cinco domínios das Habilidades Socioemocionais (HSE), medindo a crença na capacidade

Avalie na escala abaixo que frequência você tem dificuldade em:

1	2	3	4	5
Nunca	Menos da metade	Metade	Mais da metade	Sempre

Figura 10. Autoeficácia nos cinco domínios das Habilidades Socioemocionais (HSE), medindo a crença na incapacidade

Em um segundo momento a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria de Educação para autorização da pesquisa nas escolas de Ensino Fundamental II. Após, a concordância, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade São Francisco (USF), de acordo com o CAAE: 02305118.4.0000.5514. Em

seguida, a pesquisadora iniciou as coletas nas instituições educacionais, após receber os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos responsáveis, na qual os próprios alunos levaram os termos para seus responsáveis consentirem com a participação dos mesmos na pesquisa.

Em um terceiro momento, após assinatura do Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), ocorreu a aplicação do questionário. A coleta aconteceu, coletivamente, em ambiente virtual pelo *site* do SENNA nas salas de informática das escolas. Este sistema permite a utilização da internet para a aplicação de instrumentos de pesquisa, sendo necessário disponibilizar aos participantes o link de acesso, que foram disponibilizados para os alunos, ao chegar na sala de informática.

Em sua configuração no *site* do SENNA as questões são obrigatórias e fechadas. Os participantes precisaram responder todas, pois todas as informações são importantes. Para a pesquisa, o participante, ao acessar o questionário, poderia desistir de responder a pesquisa com sua conclusão parcial, sendo estas descartadas. Ainda, a pesquisa foi dividida em diferentes telas para os participantes. A primeira tela é o *login*, logo entra no instrumento, em cada tela é um item e, com um descritor de capacidade ou dificuldade, houve duas formas diferentes de aplicação aleatória pelo próprio sistema, denominados dois cadernos de aplicação capacidade/ dificuldade e, dificuldade/ capacidade.

Os dados sociodemográficos dos participantes foram coletados pelo questionário do perfil do aluno apresentado nas últimas telas. O tempo para responderem o instrumento foi de, aproximadamente, 40 minutos. Posteriormente, os dados foram organizados em um banco no *Statistical Package of Social Sciences for Windows* (SPSS) versão 21.

Desenho e Análise de dados

Para coleta foram criados quatro cadernos conforme descrito na Tabela 10. Cada sujeito era direcionado randomicamente para um dos quatro cadernos. Cada caderno era formado por 108 itens resultantes da combinação de duas formas de 54 itens (forma 1 e forma 2). Em cada um dos quatro cadernos combinou-se a instrução (+ ou -) com a posição (1º e 2º). Os itens de uma forma poderiam ter a instrução positiva (*que frequência você e consegue*) ou negativa (*que frequência você tem dificuldade*) apresentadas em primeiro lugar ou segundo lugar conforme descrito na Tabela 10.

Tabela 10.

Descrição do desenho de coleta de dados

Cadernos	Forma	Posição	Instrução
1	2	1º	+
	1	2º	-
2	1	1º	+
	2	2º	-
3	2	1º	-
	1	2º	+
4	1	1º	-
	2	2º	+

As análises estatísticas foram feitas com a linguagem de programação R e no pacote *psych*. (R Core Team, 2018; Revelle, 2018). Inicialmente foram calculados os índices de aquiescência que consiste na média de escolha das respostas nos pares de opostos semânticos antes de inverter os itens negativos. Espera-se que esse índice tenha um valor médio igual a 3 indicando as respostas refletidas, isto é, respostas 5 nos itens de habilidades, pareadas com respostas 1 nos itens de dificuldade e, assim por diante (4 com 2, 3 com 3). Também se calculou o índice de correlação intra-sujeitos entre itens

semanticamente opostos. Para cada sujeito se tem os 54 itens positivos alinhados com os 54 itens negativos avaliando as mesmas facetas e domínios. Calcula-se então a correlação entre os padrões de resposta para cada sujeito. Espera-se que a correlação entre os pares semânticos seja negativa indicando que a concordância com os itens positivos seja pareada com discordância nos itens negativos.

Em seguida efetuou-se uma análise fatorial exploratória e testou-se a congruência da estrutura fatorial encontrada com a estrutura teórica ideal usando pesos 1, 0 e -1 para indicar se o item media cada um dos cinco fatores. Esperava-se encontrar uma congruência alta com índices iguais, maiores que 0,80.

Resultados

Inicialmente foi realizada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) e, estimado o coeficiente de congruência (Tabela 11) entre os valores teóricos e empíricos, isto é, as cargas fatoriais ideais e as obtidas neste estudo (Lorenzo-Seva & Berge, 2006). O coeficiente de congruência é considerado melhor que o r de Pearson, já que este último o cálculo é baseado nos desvios em torno da na média, em contrapartida o primeiro considera os desvios em torno do zero (Jensen, 1998). Desta forma, as cargas fatoriais dos itens foram comparadas com as cargas fatoriais consideradas ideais (Revelle, 2018).

Tabela 11.

Análise de Congruência

	Empírico						
		Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	
Teórico	Cadernos 2 e 3	Fator 1	0.29	0.54	0.25	0.04	0.22
		Fator 2	-0.01	-0.01	-0.17	0.20	0.03
		Fator 3	0.31	0.44	0.16	0.16	0.27
		Fator 4	-0.21	-0.18	-0.14	-0.10	-0.18
		Fator 5	0.19	0.19	0.29	0.36	0.14
	Cadernos 1 e 4	Fator 1	-0.12	-0.28	-0.22	-0.03	-0.08
		Fator 2	0.23	0.27	0.24	0.32	0.17
		Fator 3	0.23	0.45	0.19	0.20	0.17
		Fator 4	-0.28	-0.38	-0.18	-0.33	-0.25
		Fator 5	0.26	0.39	0.28	0.18	0.18

Os resultados da Tabela 11 indicaram que não houve congruência para os dados teóricos, tanto para os cadernos 1 e 4 (dificuldade/capacidade) quanto nos cadernos 2 e 3 (capacidade/ dificuldade), de forma que os índices são < 0.85 , na medida que um valor esperado se encontra entre 0,85 a 0,94, considerado de similaridade (Jensen, 1998; Lorenzo-Seva & Berge, 2006). Na figura 11 apresenta-se a distribuição do índice de aquiescência calculado para cada sujeito.

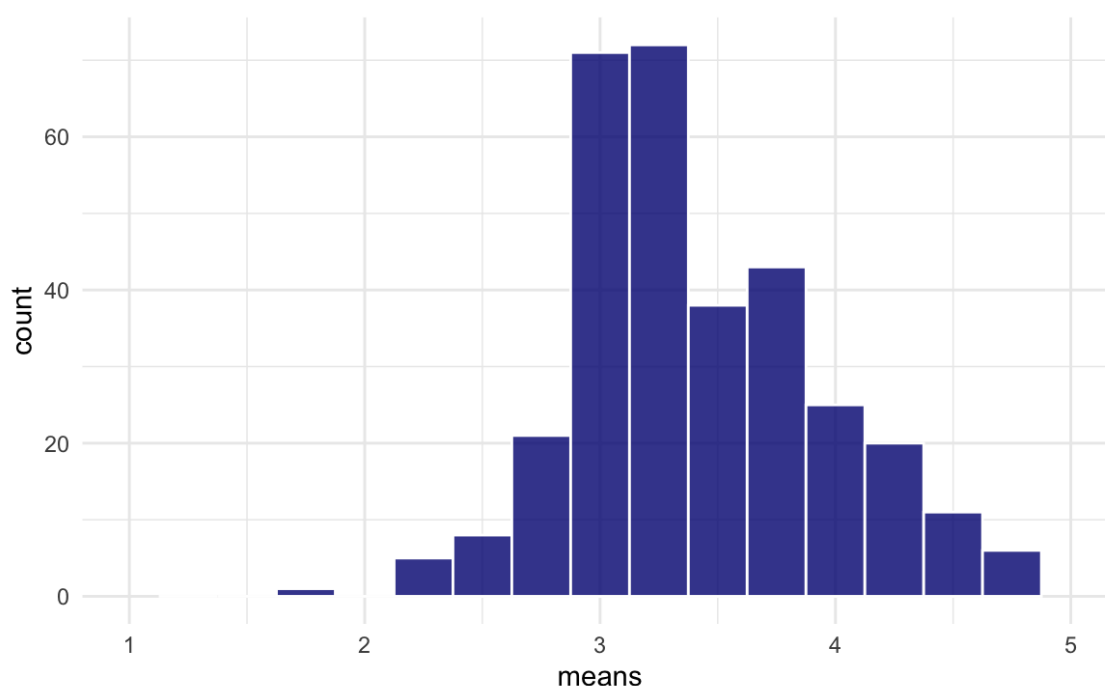


Figura 11. Distribuição do índice de aquiescência

Nota-se que os índices estão deslocados para direita acima do valor esperado 3. Isso indica que a maioria dos estudantes da amostra apresentou uma resposta incoerente, concordando que tinham facilidade e dificuldade simultaneamente a uma mesma característica socioemocional. Os resultados indicaram que houve um endosso para as respostas positivas, entre 3 (metade das vezes) e 5 (sempre) independentemente do conteúdo do item. Na Figura 12 é apresentado a distribuição do índice de correlação entre pares semânticos opostos (*antonym index*) calculado a cada sujeito, de forma que, cada sujeito tem uma correlação entre as repostas dos 54 itens de capacidade, 54 itens de dificuldade.

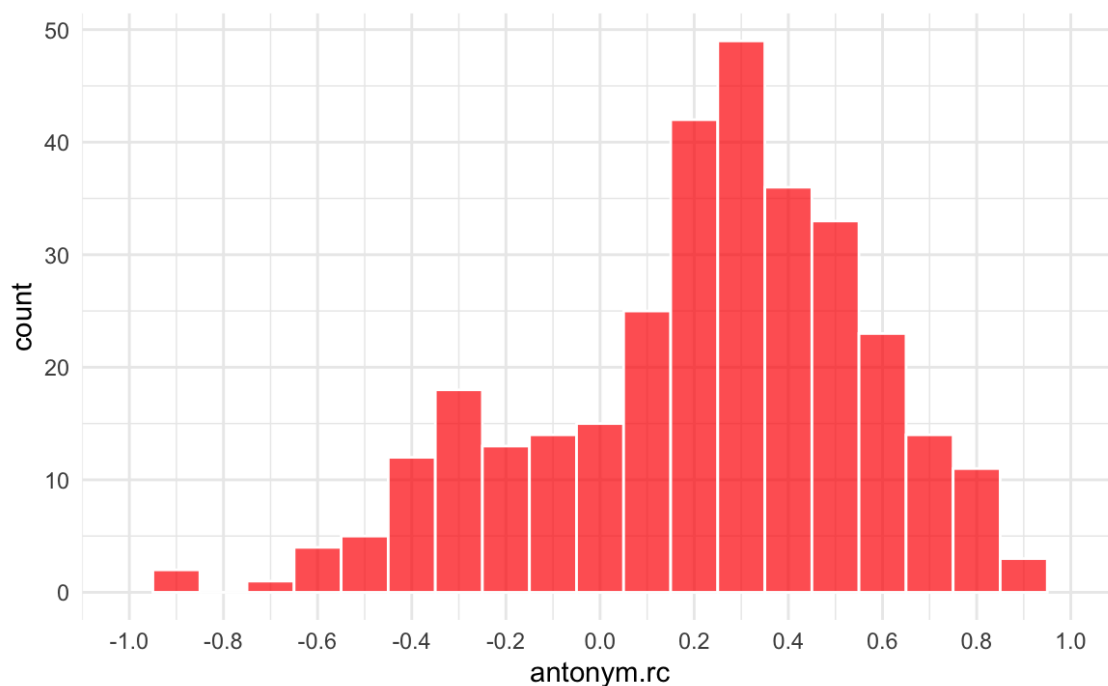


Figura 12. Distribuição do índice de correlação entre pares semânticos opostos
(*antonym index*)

Na figura 12, os resultados indicaram que os sujeitos, não responderam aos itens de forma congruente, visto que, se os sujeitos respondessem de forma coerente a correlação deveria ser negativa, porém, isto não ocorreu. A maioria dos sujeitos tiveram índices positivos entre 0,0 e 0,50, indicando a incongruência das respostas, nas quais foram baseadas na concordância com os itens, independentemente da pergunta que indicava se o aluno endossava suas capacidades e dificuldades. Por fim, foi realizado uma análise da distribuição das respostas pelo tipo de instrução (negativa: instr0 e positiva instrul) *versus* ordem de apresentação com o objetivo de analisar o endosso dos alunos aos itens (Figura 13 e 14)

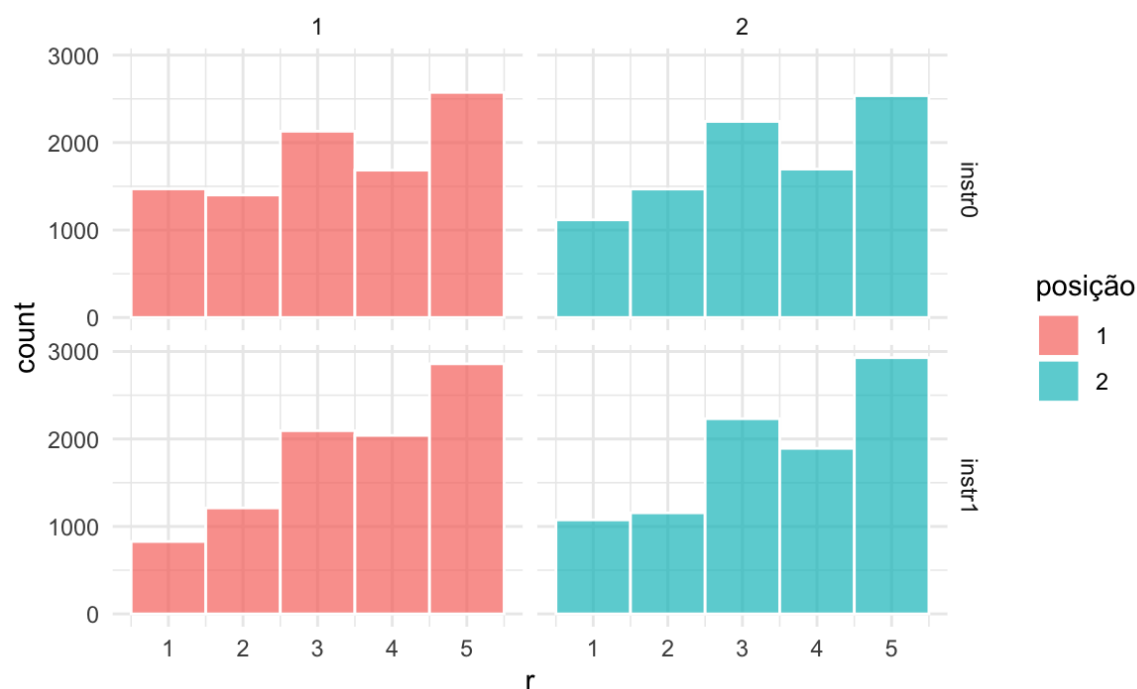


Figura 13. Distribuição das respostas por tipo de instrução nas linhas (negativa: instr0 e positiva instr1) versus ordem de apresentação nas colunas: 1 e 2

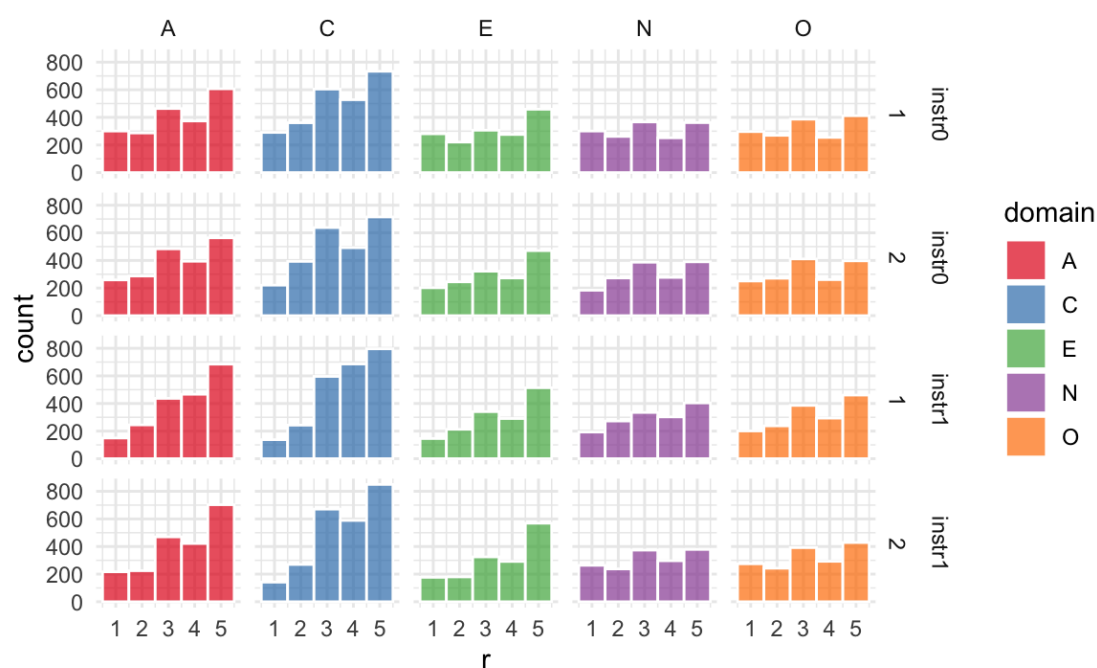


Figura 14. Distribuição das respostas por tipo de instrução nas linhas (negativa: instr0 e positiva instr1) versus ordem de apresentação nas linhas: 1 e 2 por fatores amplos do SENNA (A, C, E, N, O) nas colunas

A Figura 13 apresenta os resultados agregados sem distinguir os fatores avaliados. Já a Figura 14 apresenta esses resultados por fatores. De maneira geral, é possível verificar que os alunos endossaram de modo mais frequente as respostas 3, 4 e 5 independentes das instruções. Na Figura 13 é possível verificar que, quando as instruções negativas foram apresentadas primeiro (canto superior esquerdo) há uma frequência maior de endosso das respostas 1 e 2. Mas ainda assim, há um endosso baixo. Se os alunos tivessem as mesmas habilidades listadas, como refletem nos endossos nas respostas 4 e 5 mais frequentes quando se pergunta sobre as habilidades, eles deveriam endossar as respostas 1 e 2 quando questionado sobre dificuldade, isto é, respostas opostas. Assim, esperava-se encontrar distribuições refletidas entre os itens, com instruções positivas e negativas, o que não ocorreu. Os resultados indicaram endosso nos itens positivos nos quatro cadernos aplicados. Independente da apresentação da ordem do instrumento com descritor que avalie a dificuldade ou capacidade, as repostas dos alunos foram sempre na direção da concordância.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo aprimorar a medida de autoeficácia socioemocional, possibilitando uma versão do instrumento SENNA V 2.1 para assim, avaliar o polo baixo no construto (autoeficácia) e medir a percepção da dificuldade nos domínios das HSE, e com isto, identificar e controlar a aquiescência, um dos vieses de respostas mais presentes em crianças e adolescentes, pois, suas habilidades de compreensão textuais, ainda, se encontram em construção (Soto et al., 2008).

Os resultados indicaram que aparentemente os alunos não identificaram o descritor de dificuldade, logo avaliar a ineficácia socioemocional não funcionou para esta amostra específica, já que a maioria dos alunos endossaram positivamente nos itens do instrumento, isto é, suas respostas foram aquiescentes, considerando que a aquiescência é uma forma de concordar, positivamente, nos itens, não respeitando o instrução dos itens (Billiet & McClendon, 2000), logo as cargas fatoriais da análise de confluência dos itens da escala, foram baixas, indicando a não congruência, conforme observado na Tabela 11, isto é, o modelo empírico não se enquadrou com o modelo teórico presumido, em outras palavras, não foi possível comparar as observações reais com as deduzidas teoricamente. Isso ocorreu principalmente em razão dos itens negativos não terem cargas negativas nos fatores, como esperado.

Em relação aos resultados descritivos apresentados na Figura 11 para os participantes deste estudo, foi possível visualizar que a maioria dos sujeitos não discordaram com os itens, independente da instrução de capacidade/dificuldade, desta forma houve um endosso em direção a concordância, indicando aquiescência, o histograma não foi simétrico e houve uma tendência pela as escolhas positivas, pelas âncoras de respostas entre 3 (*metade das vezes*) e 5 (*sempre*).

Na Figura 12, as incoerências das repostas também aparecem, de forma que as correlações entre os itens foram positivas, entre 0,0 e 0,50, para obter coerência nas respostas as correlações deveriam ser negativas próximas a -0,1, dado que as intercorrelações ocorreram entre itens positivos versus os negativos. (Rammstedt & Farmer, 2013; Soto, John, Gosling, & Potter, 2008).

Na mesma direção supracitada, a incongruência aparece na figura 14 e 15, expressivamente, nas quais, independente do caderno de aplicação ser capacidade/dificuldade ou dificuldade/capacidade, o histograma se encontra na mesma direção, na lógica deveriam ser direções opostas, já que uma parte do instrumento avalia a capacidade e, uma segunda parte avalia a dificuldade, com os mesmo itens, somente com a instrução diferente. Na figura 14 é possível visualizar que mesmo separando a distribuição das respostas pelos fatores, as respostas endossaram para a direção positiva, independente da forma de aplicação ser dificuldade ou capacidade. De acordo com Rammstedt e Farmer, (2013) a estrutura fatorial de instrumentos de autorrelato, são interferidas pela aquiescência, se tornando incoerentes, dados estes, também encontrados em um estudo realizado por Valentini (2017) e, houve uma replicabilidade neste estudo.

Nesta dissertação, foi encontrado problemas psicométricos por conta da incongruência das respostas, dado este também encontrado nos estudos realizados pelos autores McCrae et al., (2001), Rammstedt & Farmer, (2013) e Valentini (2017). Porém, nos estudos, destes autores citados, foram controlados os vieses da aquiescência por meio de métodos estatísticos, como ipsatização (Soto et al., 2008; Valentini, 2017), e os interceptos randômicos (Maydeu-Olivares & Coffman, 2006; Valentini, 2017). A ipsatização é explicada pela seguinte equação $\frac{X-\mu}{\sigma}$, na qual o escore bruto de cada sujeito é subtraído pela média do escore total, e dividido pelo desvio padrão do escore total dos itens positivos e negativos. No método de interceptos randômicos em uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), e as “as cargas do fator interceptos são fixadas em 1”

(Figura 1). O controle da aquiescência não ocorreu nesta pesquisa, pois houve incongruência na maioria das respostas.

Os dados deste estudo possibilitaram averiguar como a aquiescência interfere nas propriedades psicométricas de instrumentos (McCrae et al., 2001; Rammstedt, Kemper & Borg, 2013; Valentini, 2017) e, isto, seria uma forma de não compreensão da instrução do instrumento, pois, embora mudando a ordem da aplicação, os dados não se organizaram conforme uma curva normal. Instrumentos em forma de autorrelato, apesar de um recurso prático e econômico, também recebem críticas acerca da confiabilidade dos resultados (Ziegle, & Buehner, 2009). Deste modo pesquisadores, precisam se preocupar cada vez mais, com os vieses relacionados as respostas dos sujeitos, que são considerados comuns nestes instrumentos específicos. Uma forma de minimizar a falta de compreensão da instrução de instrumentos de autorrelato é inserir, a dificuldade no item, pois somente avaliando a capacidade, não se consegue viabilizar aquiescência.

Além dos aspectos psicométricos da aquiescência, existem os aspectos da avaliação, de modo que a aquiescência interfere nos escores individuais em instrumentos de autorrelato, nas quais a pontuação dos sujeitos podem ser influenciadas pelo estilo de resposta e, não somente pela variável latente (McCrae, Herbst & Costa, 2001; Primi et al., 2018; Rammstedt & Farmer 2013). Logo, não tem como avaliar aspectos intrasujeitos de forma coerente sem controlar os vieses relacionados as respostas, já que instrumentos de autorrelato são sucessíveis a vieses psicométricos e práticos, isto é a pontuação pode ser imprecisa (Duckworth & Yeager, 2015).

Entretanto, questionários de autorrelato tem seus benefícios, de modo que permite que a pessoa expresse seus pensamentos, comportamentos e sentimentos em nível escalar, assinalando a âncora que mais diz a respeito a si mesmo. Outro benefício de instrumentos de autorrelato, é a facilidade da administração, principalmente considerando uma grande quantidade de sujeitos, sem muito custo financeiro e habilidade de aplicação (Demetriou,

Ozer, Essau, 2015). Em aplicação em larga escala, instrumentos de autorrelato é um único recurso para avaliação de aspectos intrasujeito, pois se faz necessário a aplicação coletiva.

Considerações Finais

De forma geral, os estudos desta dissertação, contribuíram com o que denominamos como aquiescência, uma hipótese aceita é, que as respostas aquiescentes se tratam da falta de compreensão com o conteúdo do item, o indivíduo não consegue guardar o descritor do item e assinalar a âncora de uma escala Likert, isto é, a frequência com que o item diz a respeito do próprio sujeito (autorrelato), dados estes verificados tanto nas entrevista do laboratório cognitivo (estudo 1), quanto no estudo com a amostra maior (estudo 2). Para Duckworth e Yeager, (2015) são necessárias algumas habilidades cognitivas para responder a instrumentos de autorrelato, de modo que os sujeitos precisam compreender a questão, evocar recordações pertinentes, integrar as informações, posteriormente traduzir quais informação estão mais relacionadas consigo mesmo, para escolher uma resposta. Desta maneira, estudos posteriores podem levar em conta esta variável de compreensão de leitura e escrita, por meio da aplicação de um instrumento que avalie este aspecto.

Em ambos os estudos, foi possível verificar a força da aquiescência ou incongruência nas propriedades psicométricas do instrumento. De forma que, não foi possível analisar os escores dos sujeitos a respeito da autoeficácia socioemocional, pois, a versão do SENNA 2.1 não funcionou, uma resolução deste problema, seria inserir a dificuldade/capacidade no próprio item, pois minimizaria a variável denominada recordação, pois o indivíduo precisa ler a instrução, o item e a âncora da escala Likert.

Do ponto de vista psicométrico, vale ressaltar que este estudo teve limitações, considerado a amostra, na qual, não foi de cinco a dez sujeitos por item, segundo Tabachinick e Fidell (1996) é necessária esta quantidade de sujeitos, para realizar uma análise fatorial adequada. Outra limitação foi o tempo, considerando uma pesquisa desta

magnitude, poderia ter testado duas formas de descritores, isto é, além do descritor fora do item, um descritor de dificuldade intra-item (negativo).

Entende-se que é de extrema importância avaliar a incapacidade (dificuldade) de sujeitos em certos domínios como a autoeficácia socioemocional, desta maneira em estudos posteriores, pretende-se criar novas estratégias para a avaliação da dificuldade, para assim auxiliar educadores, profissionais da área de Educação, a identificar e intervir frente as baixas HSE, já que estas interferem diretamente o sucesso acadêmico e profissional, levando em conta o controle dos vieses relacionados as respostas, que interferem na autenticidade dos escores e propriedades psicométricas de instrumentos de autorrelato.

Embora, este estudo tenha uma grande repercussão psicométrica, levando em conta que, buscou-se verificar as evidências de validade baseadas na estrutura interna e, processo de reposta do instrumento SENNA 2.1, é importante ressaltar que este caminho percorrido e, necessário, foi realizado, pois, se busca um instrumento robusto, compreensível pelas crianças e adolescentes, que avalie de forma coerente suas habilidades de autoeficácia socioemocional. De forma que, seja um instrumento que possibilite levantamento de hipóteses sobre sujeitos e auxilie na a avaliação e intervenção de tais habilidades.

De forma geral, a presente pesquisa poderá contribuir para o avanço do conhecimento dos vieses de respostas e, sua interferência em instrumentos de autorrelato, principalmente quando se trata da variável latente, de modo que, se um instrumento não avalia de forma coerente certo construto não é viável uma aplicabilidade prática. Por fim, pode se concluir, que pesquisadores, que objetivam aprimorar, construir ou adaptar instrumentos, devem se atentar aos vieses baseados no processo de repostas, pois comprometem as propriedades psicométricas de instrumentos de autorrelato.

Referências

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & Fruyt, F. (2018). Social-Emotional skill assessment in children and adolescents: advances and challenges. In *Personality, Clinical, and Educational Contexts. Psychological Assessment* (in press).
- Aichholzer, J. (2014). Random intercept EFA of personality scales. *Journal of Research in Personality*, 53, 1- 4. doi: 10.1016/j.jrp.2014.07.001
- Alessandri, G., Vecchione, M., & Caprara, G. V. (2014). Assessment of regulatory emotional self-efficacy beliefs: a review of the status of the art and some suggestions to move the field forward. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 24–32. doi:10.1177/0734282914550382
- Andriola, W. B. (2001). Descrição dos principais métodos para detectar o funcionamento diferencial dos itens (DIF). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 643-652. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7850.pdf>
- Bäckström, M., & Björklund, F. (2016). Is the general factor of personality based on evaluative responding? Experimental manipulation of item-popularity in personality inventories. *Personality and Individual Differences*, 96, 31-35. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.058.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. doi: 10.1016/0146-640278900024

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*, 74(3), 769–782. doi: 10.1111/14678624.00567
- Barbosa, C. P., Ávila, U. R., Argote, Z. P., Plata, M. G., Toncel, V. B., Santodomingo, A. C. (2017). Correlation between regulatory emotional self-efficacy, depression and rumination in adolescents of the secondary school of Colombian public schools. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 8 (2), 181-200. Recuperado de <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2585>
- Billiet, J. B., & Davidov, E. (2008). Testing the stability of an acquiescence style factor behind two interrelated substantive variables in a panel design. *Sociological Methods & Research*, 36, 542-562. doi:10.1177/0049124107313901
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: o autor. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness – Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74, 229-299. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/00d4/993b61a1d0b01320551075c454185f0dd4d9.pdf>

- Bucich, M., & MacCann, C. (2019). Emotional Intelligence and Day-To-Day Emotion Regulation Processes: Examining Motives for Social Sharing. *Personality and Individual Differences*, 137, 22-26. doi: 10.1016/j.paid.2018.08.002
- Caprara, G. V., Giunta, L. D., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., Tramontano, C. (2008). Assessing Regulatory Emotional Self-Efficacy in Three Countries. *Psychol Assess*, 20(3), 227–237. doi:10.1037/1040-3590.20.3.227.
- Carvalho, R. S., & Silva, R. R. D. (2017). Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, 63, 173-190. doi: 10.1590/0104-4060.44451
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *Effective Social and Emotional Learning Programs*. CASEL: Chicago.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI), 407-424. doi: 10.14417/ap.701
- Cronbach, L. J. (1942). Studies of acquiescence as a factor in the true-false test. *Journal of Educational Psychology*, 33(6), 401-415. doi: 10.1037/h0054677
- Damásio, B. F. (2017). Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria. *Temas em Psicologia*, 25(4), 2043-2050. doi: 10.9788/TP2017.4-24Pt.
- Danner, D., Aichholzer, J., & Rammstedt, B. (2015). Acquiescence in personality questionnaires: Relevance, domain specificity, and stability. *Journal of Research in Personality*, 57, 119-130. doi: 10.1016/j.jrp.2015.05.004
- De Fruyt, F., & Van Leeuwen, K. (2014). Advancements in the field of personality development. *Journal of Adolescence*, 37, 763–769. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.04.009

- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(02), 276-281. doi: 10.1017/iop.2015.33
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 61-73. doi: 10.1590/S1413-73722002000100009
- Demetriou, C., Ozer, B. U., & Essau, C. A. (2015). Self-Report Questionnaires. *The Encyclopedia of Clinical Psychology*, 1–6. doi:10.1002/9781118625392.wbecp507
- Denissen, J. J. A. (2014). A Roadmap for Further Progress in Research on Personality Development. *European Journal of Personality*, 28, 213–215. doi: 10.1002/per.1967
- Dodd-McCue, D. (2010). Self-report response bias: Learning how to live with its diagnosis in chaplaincy research diane. *e-Journal of the Association of Professional Chaplains*, 26 (1), 2-8. Recuperado de http://www.professionalchaplains.org/files/publications/chaplaincy_today_online/volume_26/number_1/26_1doddmccue.pdf
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44, 237–251. doi: 10.3102/0013189X15584327.
- Durlak, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011), “The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions”. *Child Development*, 82, 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564

- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1999). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Ericsson, K. A. (n.d.). Protocol Analysis and Expert Thought: Concurrent Verbalizations of Thinking during Experts' Performance on Representative Tasks. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 223–242. doi:10.1017/cbo9780511816796.013
- Friborg, O., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2016). Likert-based vs. semantic differential-based scorings of positive psychological constructs: A psychometric comparison of two versions of a scale measuring resilience. *Personality and Individual Differences*, 40, 873–884. doi: 10.1016/j.paid
- Figueiredo, C. (1913). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Portugal: Clássica.
- Fórum Internacional de Políticas Públicas (2014, março 24, 25). “Educar para as competências do século 21” [Relatório]. Recuperado de <http://www.educacao.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/comunicado-de-impressao-3rum.pdf>
- Gohn, M. G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação das políticas públicas de educação*, 14 (50), 27-38. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>
- Hui, C. H., & Triandis, H. C. (1985). The instability of response sets. *Public Opinion Quarterly*, 49, 253-260. doi: 10.1.1.848.5054
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Iachite, R. T., Costa Filho, R. A., Matos, M. M., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos

brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45–54. doi:10.1590/2175-353920150201922

Instituto Airton Senna (2014). *Competências socioemocionais material de discussão*.

Rio de Janeiro: IAS

Jensen, A.R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport: Praeger.

John, O. P., & De Fruyt, F. (2015). *Framework for the longitudinal study of socio and emotional skills in cities*. Paris: OECD.

John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Orgs.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 114-158). New York, NY: The Guilford Press.

Johanson, G. A. (1997). Differential item functioning in attitude assessment. *Evaluation Practice*, 18(2), 127-135. doi: 10.1177/109821409701800204

Johanson, G. A., & Alsmadi, A. (2002). Differential person functioning. *Educational and Psychological Measurement*, 62(3), 435-443. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/2002-01523-003>

Johanson, G. A., & Osborn, C. J. (2004) Acquiescence as differential person functioning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (5), 535-548. doi:10.1080/02602930410001689126

Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, 45, 185–202. doi: 10.1080/00461520.2010.493471

Lee, J., & Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50-64. doi: 10.1016/j.lindif.2018.05.009

- Lent, R., & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12-35. doi: 10.1177/1069072705281364
- Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Journal of Psychology and Education*, 2(2), 173-177. doi.org/10.1016/j.lindi f.2011.11.016
- Lipnevich, A. A., Preckel, F., & Roberts, R. D. (2016). *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice*. New York: Springer International Publishing.
- Lorenzo-Seva, U. & Berge, J.M.F. (2006). Tucker's Congruence Coefficient as a Meaningful Index of Factor Similarity. *Methodology*, 2, 57–64. doi: 10.1027 / 1614-2241.2.2.57
- Maydeu-Olivares, A., & Coffman, D. L. (2006). Random intercept item factor analysis. *Psychological Methods*, 11, 344-362. doi: 10.1037/1082-989X.11.4.344
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. doi: 10.1177/1754073916639667
- McAbee, S. T., & Oswald, F. L. (2013). The criterion-related validity of personality measures for predicting GPA: A meta-analytic validity competition. *Psychological Assessment*, 25(2), 532–544. doi: dx.doi.org/10.1037/a0031748
- McCrae, R., & P. Costa Jr. (2006), “Cross-cultural perspectives on adult personality trait development”, in Mroczek, D. and T. Little (eds.), *Handbook of Personality Development*, Erlbaum: Hillsdale.
- McCrae, R. R., Herbst, J. H., & Costa, P. T., Jr. (2001). Effects of acquiescence on personality factors structures. In R. Riemann, F. M. Spinath, & F. Ostendorf

- (Eds.), *Personality and temperament: Genetics, evolution, and structure* (pp. 217-231). Berlin, Germany: Pabst Science.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215. Recuperado de <http://www.workplacebullying.org/multi/pdf/5factor-theory.pdf>
- Nakano, T. C., & Siebra, M. V. S. (2018) Competências socioemocionais no contexto educacional importância e usos. In T. C. Nakano (Eds.). *Psicologia positiva aplicada a educação* (pp. 63-97). São Paulo: Vetor.
- Narayan, S., & Krosnick J. A. (1996). Education moderates some response effects in attitude measurement. *Public Opinion Quarterly*, 60 (1), 58-88. doi: 10.1086/297739
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2015). *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. Fundação Santillana: São Paulo.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success*. Directorate for Education and Skills OECD: France.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Social and emotional skills for student success and wellbeing: conceptual framework for the oecd study on social and emotional skills*. Directorate for Education and Skills OECD: France
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva, conceitos básicos*. (97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. D. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European*

Journal of Psychological Assessment, 32(1), 5–16. doi: 10.1027/1015-5759/a000343

- 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 M. Wiberg, S. Culpepper, R. Janssen, J. Gonzalez, & D. Molenaar (Eds), *Quantitative psychology: the 82nd annual meeting of the psychometric society, Zurich, Switzerland* (pp. 275- 286). Zurich: Switzerland.
- Poropat, A. (2014), “Other-rated personality and academic performance: Evidence and implications”. *Learning and Individual Differences*, 34, 24-32. doi:10.1016/j.lindif.2014.05.013.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338. doi:10.1037/a0014996
- Rammstedt, B., Danner, D., & Bosnjak, M. (2017). Acquiescence response styles: A multilevel model explaining individual-level and country-level differences. *Personality and Individual Differences*, 107, 190-194. doi: 10.1016/j.paid.2016.11.038
- Rammstedt, B., & Farmer R. F. (2013). The impact of acquiescence on the evaluation of personality structure. *Psychological Assessment*, 4, 1137-1145. doi: 10.1037/a0033323
- Rammstedt, B., Goldberg, L. R., & Borg, I. (2010). The measurement equivalence of Big-Five factor markers for persons with different levels of education. *Journal of Research in Personality*, 44, 53-61. doi: 10.1016/j.jrp.2009.10.005
- Rammstedt B., Kemper, C. J., & Borg, I. (2013). Correcting Big Five Personality Measurements for Acquiescence: An 18-Country Cross-Cultural Study. *European Journal of Personality*, 27, 71-81. doi: 10.1002/per.1894

- R Core Team (2018). *R: A Language and environment for statistical computing*. [Computer software].
- Revelle, W. (2018). *psych: Procedures for personality and psychological research* [Computer software].
- Roberts, B. et al. (2007), “The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting life outcomes”. *Perspectives on Psychological Science*, 2 (4), 313-345. doi: 10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x.
- Saltburg Global Seminar (2016). *Getting Smart: Measuring and Evaluating Social and Emotional Skills*. Austria: SGS
- Santos, J. E. R. (2015). *Política de avaliações externas: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá: Maringá.
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.
- Scott, J. E. (1996). Self-Efficacy: A key to literacy learning. *Reading Horizons*, 36(3), 195-213. Recuperado de https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?Article=1313&context=reading_horizons
- Serpa, A. L. O (2017). *Variáveis socioemocionais e sua relação com o desempenho acadêmico* (Tese de Doutorado). Universidade São Francisco, Campinas.
- 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, 718-737. doi: 10.1037/0022-3514.94.4.718

- 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, 182–199. doi: 10.1111/jopy.12044
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (1986). *Using Multivariate statistics*. Psychological Science. New York.
- Valentini, F. (2017). Influência e controle da aquiescência na análise fatorial. *Avaliação Psicológica*, 16(2), 120-251. doi: 10.15689/ap.2017.1602
- Ziegler, M. (2015). “F*** you, I won’t do what you told me!” – Response Biases as Threats to Psychological Assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(3), 153–158. doi: 10.1027/1015-5759/a000292
- Watson, D. (1992). Correcting for acquiescent response bias in the absence of a balanced scale: An application to class consciousness. *Sociological Methods & Research*, 21, 52–88. doi: 10.1177/0049124192021001003
- Wetzel, E., Böhnke, J. R., & Brown, A. (2016). Response biases. In F. T. L. Leong, D. Bartram, F. M. Cheung, K. F. Geisinger, & D. Iliescu (Eds.), *The ITC international handbook of testing and assessment* (pp. 349-363). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Wetzel, E., Lüdtke, O., Zettler, I., & Böhnke, J. R. (2015). The Stability of Extreme Response Style and Acquiescence Over 8 Years. *Journal of Personality*, 23 (3), 279-291. doi: 10.1177/1073191115583714
- Zuckerman, M. (1959). Reversed scales to control acquiescence response set in the parental attitude research instrument. *Society for Research in Child Development*, 30 (4), 523-532. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1126119>
- Zucker, S., Sassman, C., & Case, B. J. (2004). *Cognitive labs, Hartcourt Assessment*: San Antonio, TX.

Anexos

Anexo 1. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estudo I - Coleta de dados (1ª via)

CONTROLE DA AQUIESCÊNCIA NA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DA SENNA V2

Eu, RG..... abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Aline Giovana Sarti, aluna do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Primi.

Assinando este Termo de Assentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é controlar a aquiescência na escala de autoeficácia da SENNA v2, que avalia as Habilidades Socioemocionais. A aquiescência é um estilo de resposta que compromete a validade de instrumentos de autorrelato.
- 2 - Durante o estudo será aplicada a Escala Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment, a aplicação da escala será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 30 minutos;
- 3 - Para participar deste estudo, o meu responsável autorizou, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- 4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 5 - A resposta a estes instrumentos não apresenta riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem constrangimento;
- 6 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 7 - Meus 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 – 2454-8981;
- 9 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Aline Giovana Sarti, sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 943234607;
- 10 - Este Termo de Assentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, _____ de _____ 20__

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Aline Giovana Sarti

Anexo 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Estudo I - Coleta de dados (1ª via)

CONTROLE DA AQUIESCÊNCIA NA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DA SENNA V2

Eu, _____ RG..... responsável pelo aluno (a) _____, RG dou meu consentimento livre e esclarecido para meu filho (a) participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Aline Giovana Sarti, aluna do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Primi.

Assinando este Termo de Assentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é controlar a aquiescência na escala de autoeficácia da SENNA v2, que avalia as Habilidades Socioemocionais. A aquiescência é um estilo de resposta que compromete a validade de instrumentos de autorrelato.

2 - Durante o estudo será aplicada a *Escala Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment* SENNA v2 a aplicação da escala será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 30 minutos;

3 - Para participar deste estudo, é necessário o consentimento do responsável assinando

4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação da referida pesquisa;

5- A resposta a estes instrumentos não apresenta riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem constrangimento;

6 - Estou livre para interromper a qualquer momento a participação do meu filho (a) na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;

7 – Meus 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 – 2454-8981;

9 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Aline Giovana Sarti, sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 943234607;

10 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, _____ de _____ 20__

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Aline Giovana Sarti

Anexo 3. Termo de Autorização para Coleta de Dados



Autorização

Eu, Anderson Wilker Sanfins, Secretário da Educação da Prefeitura Municipal de Itatiba, autorizo a coleta de dados do Projeto de Pesquisa intitulado "*Controle da aquiescência na escala de autoeficácia da SENNA v2*" nas escolas públicas da cidade de Itatiba. Os responsáveis pelo projeto são os pesquisadores Prof^o. *Dr. Ricardo Primi*, e a aluna de mestrado *Aline Giovana Sarti* da Universidade São Francisco. O objetivo deste trabalho é *controlar a aquiescência na escala SENNA. A aquiescência se trata de um viés de resposta em escalas de autorrelato, que comprometem a validade do instrumento.* Para a realização deste trabalho serão utilizados 01 instrumentos para a avaliação das *Habilidades Socioemocionais*. Os instrumentos serão aplicados em alunos do Ensino Fundamental das escolas de Ensino Público. Os estudantes serão do sexo feminino e masculino, com idades entre 11 e 15 anos, do Ensino Fundamental I e II (4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º ano), com a duração total de aproximadamente 30 minutos. De acordo com o termo e ciente dos procedimentos a serem realizados, firmo o presente documento.

Itatiba, 27 de agosto de 2018.


Secretário da Educação
Anderson Wilker Sanfins

Anexo 4. Protocolo de Pré-teste e Itens dos Questionário de Auto Eficácia

Caro(a) Aluno(a), para conhecê-lo(a) melhor, contamos com sua ajuda para preencher este questionário. Suas respostas são muito importantes!

Instruções:

Assinale apenas **UMA ALTERNATIVA POR QUESTÃO!** Não existem respostas certas ou erradas. Selecione a alternativa que mais se aproxima de sua realidade.

Após responder a cada questão, informe ao entrevistador que você finalizou para seguir para as perguntas seguintes.

Parte 2.1: Versão de comparações #1

A. Avalie na escala abaixo com que frequência se <u>sente capaz de</u> :				
1 Nunca ou quase nunca	2 Menos da metade das vezes	3 Metade das vezes	4 Mais da metade das vezes	5 Sempre ou na maior parte das vezes

	O Quanto você se <u>sente capaz de</u> :	1	2	3	4	5
1	Evitar discussões com outras pessoas.	O	O	O	O	O
2	Manter seu material organizado.	O	O	O	O	O
3	Fazer coisas engraçadas para os amigos darem risadas.	O	O	O	O	O
4	Evitar ficar nervoso(a).	O	O	O	O	O
5	Criar coisas artísticas, como um poema.	O	O	O	O	O

B. Avalie na escala abaixo com que frequência se <u>sente incapaz de</u> :				
1 Nunca ou quase nunca	2 Menos da metade das vezes	3 Metade das vezes	4 Mais da metade das vezes	5 Sempre ou na maior parte das vezes

	O quanto você se <u>sente incapaz de</u> :	1	2	3	4	5
1	Evitar discussões com outras pessoas.	O	O	O	O	O
2	Manter seu material organizado.	O	O	O	O	O
3	Fazer coisas engraçadas para os amigos darem risadas.	O	O	O	O	O
4	Evitar ficar nervoso(a).	O	O	O	O	O

	O quanto você se sente incapaz de:	1 2 3 4 5
5	Criar coisas artísticas, como um poema.	O O O O O

C. Avalie na escala o quão capaz você se sente em:				
1 Nada capaz	2 Pouco capaz	3 Moderadamente capaz	4 Muito capaz	5 Totalmente Capaz

	O quão capaz você se sente em:	1 2 3 4 5
1	Evitar discussões com outras pessoas.	O O O O O
2	Manter seu material organizado.	O O O O O
3	Fazer coisas engraçadas para os amigos darem risadas.	O O O O O
4	Evitar ficar nervoso(a).	O O O O O
5	Criar coisas artísticas, como um poema.	O O O O O

D. Avalie na escala o quão incapaz você se sente em:				
1 Nada incapaz	2 Pouco incapaz	3 Moderadamente incapaz	4 Muito incapaz	5 Totalmente Incapaz

	O quão incapaz você se sente em:	1 2 3 4 5
1	Evitar discussões com outras pessoas.	O O O O O
2	Manter seu material organizado.	O O O O O
3	Fazer coisas engraçadas para os amigos darem risadas.	O O O O O
4	Evitar ficar nervoso(a).	O O O O O
5	Criar coisas artísticas, como um poema.	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.

Parte 2.2: Versão de comparações #2

E. Avalie na escala abaixo o quanto você consegue :				
1 Nada	2 Pouco	3 Moderadamente	4 Muito	5 Totalmente

	O quanto você consegue :	1	2	3	4	5
1	Evitar discussões com outras pessoas.	O	O	O	O	O
2	Manter seu material organizado.	O	O	O	O	O
3	Fazer coisas engraçadas para os amigos darem risadas.	O	O	O	O	O
4	Evitar ficar nervoso(a).	O	O	O	O	O
5	Criar coisas artísticas, como um poema.	O	O	O	O	O

F. Avalie na escala abaixo o quão difícil é para você:				
1 Nada difícil	2 Pouco difícil	3 Moderadamente difícil	4 Muito difícil	5 Totalmente Difícil

	O quão difícil é para você:	1	2	3	4	5
1	Evitar discussões com outras pessoas.	O	O	O	O	O
2	Manter seu material organizado.	O	O	O	O	O
3	Fazer coisas engraçadas para os amigos darem risadas.	O	O	O	O	O
4	Evitar ficar nervoso(a).	O	O	O	O	O
5	Criar coisas artísticas, como um poema.	O	O	O	O	O

G. Avalie na escala abaixo com que frequência você se sente que tem facilidade em:				
1 Nunca ou quase nunca	2 Menos da metade das vezes	3 Metade das vezes	4 Mais da metade das vezes	5 Sempre ou na maior parte das vezes

	Com que frequência você sente que tem facilidade em:	1	2	3	4	5
1	Evitar discussões com outras pessoas.	O	O	O	O	O
2	Manter seu material organizado.	O	O	O	O	O
3	Fazer coisas engraçadas para os amigos darem risadas.	O	O	O	O	O
4	Evitar ficar nervoso(a).	O	O	O	O	O
5	Criar coisas artísticas, como um poema.	O	O	O	O	O

H. Avalie na escala abaixo com que frequência você se sente que tem **difficuldade em:**

1 Nunca ou quase nunca	2 Menos da metade das vezes	3 Metade das vezes	4 Mais da metade das vezes	5 Sempre ou na maior parte das vezes
--	---	--	--	---

	Com que frequência você sente que tem dificuldade em:	1	2	3	4	5
1	Evitar discussões com outras pessoas.	O	O	O	O	O
2	Manter seu material organizado.	O	O	O	O	O
3	Fazer coisas engraçadas para os amigos darem risadas.	O	O	O	O	O
4	Evitar ficar nervoso(a).	O	O	O	O	O
5	Criar coisas artísticas, como um poema.	O	O	O	O	O

Anexo 5. Questionário de Identificação

Questionário de Identificação

Nome: _____

Sexo: M O F O

Série: _____

Data de Nascimento : ____ / ____ / ____ Idade: ____

Data de Hoje : ____ / ____ / ____

Escolaridade

Série: Eu Pai Mae

1º ano ens. fund.	O	O	O
2º ano ens. fund.	O	O	O
3º ano ens. fund.	O	O	O
4º ano ens. fund.	O	O	O
5º ano ens. fund.	O	O	O
6º ano ens. fund.	O	O	O
7º ano ens. fund.	O	O	O
8º ano ens. fund.	O	O	O
9º ano ens. fund.	O	O	O

Qual nível de escolaridade você pretende atingir?

Pretendo parar antes do final do Ensino Médio	O
Pretendo parar logo após concluir o Ensino Médio	O
Pretendo fazer curso técnico ou de especialização após o término do Ensino Médio	O

Considerando onde você mora, responda as seguintes questões:

	Sim	Não
Sua rua é asfaltada ou tem calçamento?	O	O
Sua residência tem energia elétrica?	O	O
Sua residência tem água na torneira?	O	O
Sua rua tem coleta de lixo?	O	O
Tem alguém que mora com você que recebe bolsa família?	O	O

Itens domésticos

	0	1	2	3	4ou+
Televisão em cores	O	O	O	O	O
Rádio	O	O	O	O	O
Banheiro	O	O	O	O	O
Automóvel	O	O	O	O	O
Empregada mensalista	O	O	O	O	O
Aspirador de pó	O	O	O	O	O
Máquina de lavar	O	O	O	O	O
DVD / Vídeo-cassete	O	O	O	O	O
Geladeira	O	O	O	O	O
Freezer (ou parte da geladeira duplex)	O	O	O	O	O
Computador	O	O	O	O	O

Anexo 6. Instrumento SENNA v2 (Parte 2; autoeficácia)

<i>Itens</i>	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>Faceta</i>	<i>P</i>
Entender o que os outros estão sentindo.	1	A	Cmp	1
Perceber quando alguém que você conhece está chateado.	2	A	Cmp	1
Saber quando seus amigos precisam de ajuda mesmo que eles não falem nada.	3	A	Cmp	1
Ser legal com os outros.	4	A	Cmp	0
Perceber quando uma pessoa está com problemas.	5	A	Cmp	0
Perceber o que as outras pessoas estão sentindo.	6	A	Cmp	0
Ser modesto.	7	A	Mod	1
Evitar chamar a atenção.	8	A	Mod	1
Ficar satisfeito com o que tem ao invés de pedir mais.	9	A	Mod	1
Aceitar um pouco menos do que acha que merece.	10	A	Mod	0
Aceitar críticas	11	A	Mod	0
Deixar os outros serem o centro das atenções.	12	A	Mod	0
Evitar discussões com outras pessoas.	13	A	Resp	1
Tratar bem e respeitosamente as pessoas de que você não gosta.	14	A	Resp	1
Ouvir respeitosamente a opinião dos outros?	15	A	Resp	1
Guardar um segredo.	16	A	Resp	0
Ser educado com os outros.	17	A	Resp	0
Ser educado com pessoas que você não gosta.	18	A	Resp	0
Confiar nas pessoas.	19	A	Tru	1
Acreditar nas pessoas.	20	A	Tru	1
Confiar nas pessoas para cuidar das suas coisas.	21	A	Tru	1
Perdoar as pessoas.	22	A	Tru	0
Confiar nas pessoas para guardas meus segredos	23	A	Tru	0
Acreditar que as pessoas não têm segundas intenções.	24	A	Tru	0
Colocar o esforço e tempo necessário nas suas tarefas para obter bons resultados.	25	C	Achv	1
Motivar você mesma para dar o seu melhor.	26	C	Achv	1
Se desafiar para melhorar seus resultados.	27	C	Achv	1
Ter um bom desempenho em uma prova.	28	C	Achv	0
Persistir para ter um desempenho acima da média	29	C	Achv	0
Estabelecer padrões elevados para você mesmo.	30	C	Achv	0
Manter sua atenção e não se perder quando está fazendo alguma tarefa.	31	C	Conc	1
Fazer algo seguindo instruções sem se distrair.	32	C	Conc	1
Concentrar-se nas tarefas que está fazendo.	33	C	Conc	1
Fazer tarefas repetitivas sem se distrair.	34	C	Conc	0
Resistir as distrações de algo mais legal pra fazer	35	C	Conc	0
Prestar atenção nas aulas.	36	C	Conc	0
Manter seu material organizado.	37	C	Ord	1
Manter-se organizado quando tem muitas coisas para fazer.	38	C	Ord	1
Guardar as coisas no lugar certo.	39	C	Ord	1
Caprichar nas suas tarefas.	40	C	Ord	0
Fazer um cronograma e cumpri-lo	41	C	Ord	0
Fazer o que planejou sem se distrair com outras coisas interessantes que apareçam.	42	C	Ord	0
Terminar todo seu dever de casa.	43	C	SD	1
Estudar um texto para uma prova.	44	C	SD	1
Esforçar-se mais nos estudos quando tem uma prova difícil.	45	C	SD	1
Continuar trabalhando em uma tarefa até que fique perfeito	46	C	SD	0

Persistir fazendo uma tarefa mesmo se for muito chata	47	C	SD	0
Motivar-se a estudar em vez de desistir quando tira notas ruins.	48	C	SD	0
Evitar mentir.	49	C	SofR	1
Cumprir sua palavra, o que prometeu.	50	C	SofR	1
Cumprir seus combinados.	51	C	SofR	1
Deixar seus pais satisfeitos com seu desempenho na escola.	52	C	SofR	0
Ser responsável	53	C	SofR	0
Falar a verdade mesmo quando vai se encrencar por isso.	54	C	SofR	0
Fazer as tarefas da escola e ainda ter disposição para jogar ou brincar com os colegas.	55	E	Act	1
Ficar animado quando as coisas dão certo.	56	E	Act	1
Animar-se quando está triste.	57	E	Act	1
Fazer coisas engraçadas para os amigos darem risadas.	58	E	Act	0
Melhorar seu humor.	59	E	Act	0
Ter energia após um dia cheio de atividades.	60	E	Act	0
Dizer ao professor que não entendeu uma explicação para que ele repita.	61	E	Assr	1
Pedir ajuda aos professores quando tem dificuldades.	62	E	Assr	1
Fazer perguntas ao professor durante as aulas.	63	E	Assr	1
Ser líder em uma atividade.	64	E	Assr	0
Convencer as pessoas a fazerem algo que você decidiu.	65	E	Assr	0
Expressar suas opiniões em uma discussão.	66	E	Assr	0
Dar-se bem com seus colegas.	67	E	Soc	1
Dar o primeiro passo para mostrar que está interessado em alguém.	68	E	Soc	1
Dar o primeiro passo para mostrar que você gosta de alguém.	69	E	Soc	1
Animar um amigo ou amiga que está se sentindo para baixo.	70	E	Soc	0
Contar uma piada para um grupo de colegas	71	E	Soc	0
Bater um papo com uma pessoa desconhecida.	72	E	Soc	0
Evitar ficar nervoso(a).	73	N	LAngr	1
Controlar sua raiva quando as pessoas deixam você bravo(a).	74	N	LAngr	1
Controlar sua raiva quando acontece algo que você não gostaria que acontecesse.	75	N	LAngr	1
Controlar seus sentimentos.	76	N	LAngr	0
Acalmar-se depois de ter sido ofendido	77	N	LAngr	0
Manter-se calmo, sem estourar, quando provocado(a).	78	N	LAngr	0
Manter a calma quando alguma coisa dá errado ao invés de ficar nervoso	79	N	LANx	1
Lidar com tranquilidade com uma situação difícil ou estressante.	80	N	LANx	1
Lidar com estresse sem se preocupar muito.	81	N	LANx	1
Lidar com ansiedade ou medo	82	N	LANx	0
Manter-se calmo para realizar uma prova difícil	83	N	LANx	0
Se controlar quando alguma coisa dá errado na escola, ao invés de ficar ansioso	84	N	LANx	0
Superar dificuldades.	85	N	LDep	1
Manter-se bem mesmo quando alguma coisa ruim acontece com você.	86	N	LDep	1
Ficar bem consigo mesmo.	87	N	LDep	1
Pensar em coisas boas sobre você mesmo quando os outros apontam seus defeitos.	88	N	LDep	0
Ficar calmo ao falar em público.	89	N	LDep	0
Acreditar que é capaz de fazer algo mesmo quando os outros duvidam de você.	90	N	LDep	0
Criar coisas artísticas, como um poema.	91	O	Aes	1
Apreciar arquitetura.	92	O	Aes	1
Se interessar pela literatura e poesia, ou expressão dos sentimentos.	93	O	Aes	1

Cantar e dançar bem.	94	O Aes	0
Ver beleza em tudo a minha volta, até as pequenas coisas.	95	O Aes	0
Apreciar a beleza na natureza ou nas artes.	96	O Aes	0
Criar e escrever histórias.	97	O CrImg	1
Pensar de maneira criativa.	98	O CrImg	1
Criar coisas novas.	99	O CrImg	1
Criar histórias engraçadas e divertidas.	100	O CrImg	0
Inventar letras para músicas.	101	O CrImg	0
Inventar jogos ou brincadeiras facilmente.	102	O CrImg	0
Aprender coisas novas.	103	O IntCur	1
Descobrir como algo funciona.	104	O IntCur	1
Aprender sobre novas culturas.	105	O IntCur	1
Pensar em um problema sob outra perspectiva.	106	O IntCur	0
Apreciar discussões teóricas ou abstratas.	107	O IntCur	0
Brincar com jogos que me fazem pensar.	108	O IntCur	0

Nota: N (Quantidade de itens); F (Fator); f (faceta); P (Polos; [1] Positivo; [0] Negativo).

<i>Itens Controle</i>	<i>F</i>	<i>f</i>
Memorizar perfeitamente qualquer coisa que quiser	OvCl	O
Resolver qualquer problema matemático mesmo que seja muito difícil	OvCl	O
Vender o que quiser a qualquer pessoa	OvCl	E
Sacar 100% das vezes que uma pessoa está mentindo	OvCl	A
Manter qualquer emoção sob controle	OvCl	N
Ser pontual 100% das vezes	OvCl	C
Esse é um item de controle do sistema, clique no número 1 (Nada) para passar para a próxima questão	Chk	Chk
Esse é um item de controle do sistema, clique no número 2 (Pouco) para passar para a próxima questão	Chk	Chk

Nota: F (Fator); f (faceta)

Anexo 7- Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: APRIMORAMENTO DA MEDIDA DE AUTOEFICÁCIA SOCIOEMOCIONAL DO SENNA V 2.0

Pesquisador: ALINE GIOVANA SARTI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02305118.4.0000.5514

Instituição Proponente: CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ ACAO SOCIAL FRANCISCANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.034.896

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa em psicometria e psicologia da educação, cujo tema versa as habilidades socioemocionais de estudantes do ensino fundamental. O delineamento do estudo é quantitativo, e os dados serão coletados por meio da aplicação de 600 questionários do tipo Likert.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo controlar o viés de aquiescência na escala de autoeficácia do instrumento SENNNA 2.0.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios estão associados ao avanço da literatura na área. Os riscos são mínimos e associados a uma pequena possibilidade de desconforto emocional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O delineamento e proposta do método está de acordo com os objetivos e hipóteses propostas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentado TCLE e TALE, conforme preconizado pelo CEP.

Recomendações:

Sugere-se:

- Indicar o endereço do CEP no TCLE;

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

Continuação do Parecer: 3.034.896

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não constam óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

APÓS DISCUSSÃO EM REUNIÃO DO DIA 22/11/2018, 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_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1209504.pdf	31/10/2018 21:56:07		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	31/10/2018 21:50:44	ALINE GIOVANA SARTI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	HABILIDADE_SOCIOEMOCIONAIS13.doc	23/10/2018 23:25:03	ALINE GIOVANA SARTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_TCLE.docx	23/10/2018 23:24:08	ALINE GIOVANA SARTI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

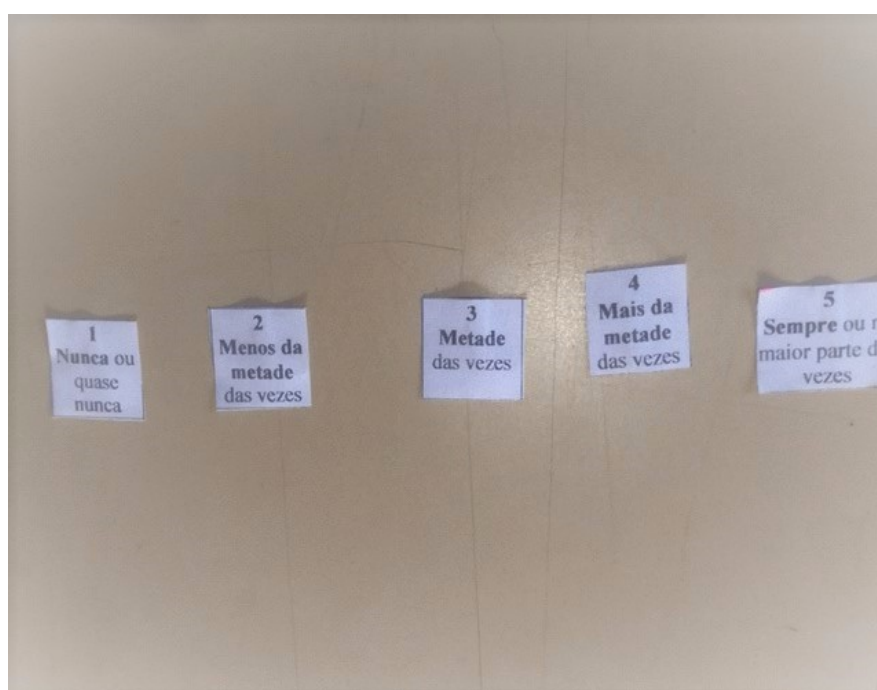
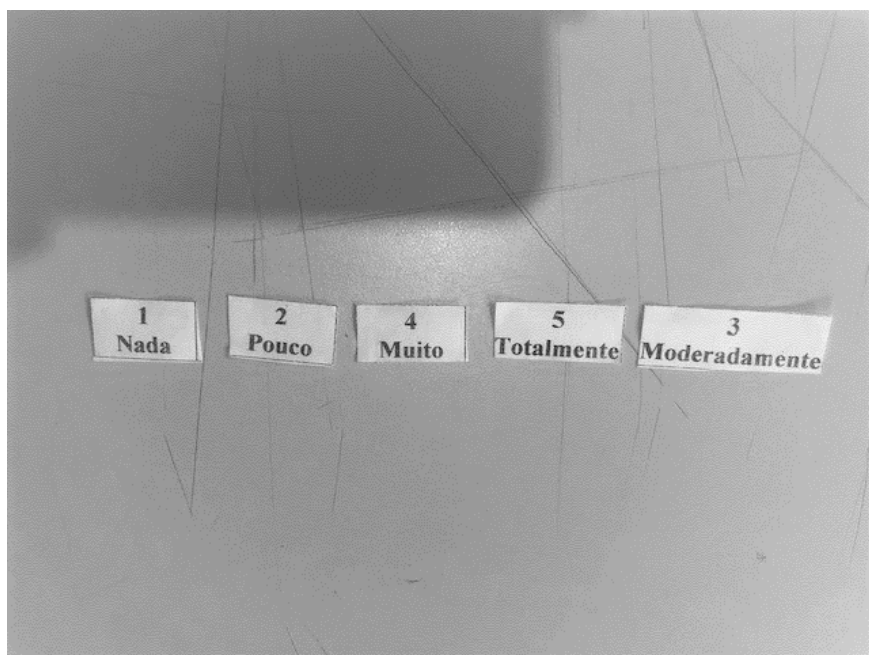
BRAGANCA PAULISTA, 23 de Novembro de 2018

Assinado por:
Alessandra Gambero
(Coordenador(a))a

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

[illegible]

Anexo 9. Organização de cartas Laboratório Cognitivo



Anexo 10. Classificatórios bolsas de estudo CAPES

**EDITAL CPSP 6/2019**

CLASSIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS PARA BOLSA DE ESTUDOS CONCEDIDA PELOS ÓRGÃOS DE FOMENTO E PELA USF (BDC) AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA, MESTRADO E DOUTORADO, DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO – USF.

O Coordenador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia – Mestrado e Doutorado, da Universidade São Francisco – USF, no uso de suas atribuições e considerando o Edital CPSP 27/2018, baixa o seguinte

EDITAL

Art. 1º Estão classificados para concessão de bolsa de estudos oferecida pelos órgãos de fomento e pela USF (BDC) ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco – USF os alunos abaixo relacionados:

I. MESTRADO**a. CAPES – Mensalidade**

1º João Lucas Dias Viana

b. CAPES – Taxa

1º Bruno Bonfá Araujo

2º Erica de Oliveira Cezar

3º Losiley Alves Pinheiro

4º Marcela Hipólito de Souza

5º Gisele Magarotto Machado

6º Gustavo Kastien Tartaro

7º Juliana de Almeida Araujo

8º Andreia Maria de Britto Campos

9º Aline Giovana Sarti

10º Juliana Bezerra Ignatti

11º Luiz Manoel de Paiva Junior

12º Tatiana Di Lucia Faion Franchi*