

Estudo de validade de conteúdo por meio da avaliação de juízes de uma escala de autoeficácia socioemocional para adultos

SILVIA VERÔNICA PACANARO^I

IVAN SANTANA RABELO^{II}

IRENE SÁ LEME^{III}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i40.3473>

Resumo

Este artigo objetiva realizar uma análise de conteúdo por meio da avaliação de juízes, para levantamento de evidências de validade na pesquisa de construção da Escala de Autoeficácia Socioemocional (Eaese) para aplicação em adultos. Para isso contou com itens elaborados na forma de asserções que descrevem atitudes, crenças e sentimentos, sobretudo, majoritariamente associados aos aspectos socioemocionais, respondidos em uma escala do tipo *Likert* de concordância. Na pesquisa foi aplicado o coeficiente de validade de conteúdo (CVC), sendo avaliados dois aspectos, entre eles, pertinência e clareza. Os resultados contribuíram para a seleção dos 60 itens que compõem a escala. O CVC geral da escala mostrou-se em 0,97; assim como, separadamente, as médias dos resultados de IVC foram de 0,97 para clareza e de 0,97 para pertinência. Foram alcançados bons índices de concordância entre os juízes na elaboração dos itens da escala, o que permitiu continuidade nos estudos para apoio ao conjunto de evidências de validade necessário para um maior rigor científico do referido instrumento de medida.

Palavras-chave: Autoeficácia. Socioemocional. Psicometria. Validade. Avaliação Psicológica.

Submetido em: 20/04/2021

Aprovado em: 13/09/2021

^I Universidade São Francisco (USF), Bragança Paulista (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-9920-6716>; e-mail: psicosilviapacanaro@gmail.com.

^{II} Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-1344-4113>; e-mail: professorivanrabelo@gmail.com.

^{III} MBA em Gerência e Administração de Recursos Humanos pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP); <http://orcid.org/0000-0003-1736-0013>; e-mail: isleme@globocom.com.

Content validity study through the judges' evaluation of a socio-emotional self-efficacy scale for adults

Abstract

This article aims to perform a content analysis through the evaluation of judges, to survey evidence of validity in research on the construction of the Emotional Self-Efficacy Scale (ESE) for application in adults. To this end, it included items elaborated in the form of assertions that describe attitudes, beliefs and feelings, mostly associated with socio-emotional aspects, answered on a Likert scale of agreement. In the research, the content validity coefficient (CVC) was applied, and two aspects were evaluated, including relevance and clarity. The results contributed to the selection of the 60 items that form the scale. The overall CVC of the scale was 0.97; as well as, separately, the averages of IVC results were 0.97 for clarity and 0.97 for relevance. Good levels of agreement were reached among the judges in the elaboration of the items of the scale, which allowed for continuity in the studies to support the set of validity evidences necessary for greater scientific rigor of this referred measurement instrument.

Keywords: Self-efficacy. Socio-emotional. Psychometry. Validity. Psychological Assessment.

Estudio de validez de contenido a través de la evaluación de los jueces de una escala de autoeficacia socioemocional para adultos

Resumen

Este artículo tiene como objetivo realizar el análisis de contenido a través de la evaluación de jueces, para recoger evidencias de validez en investigaciones sobre la construcción de la Escala de Autoeficacia Socioemocional (EAESE) para su aplicación en adultos. Para ello, contó con ítems elaborados en forma de afirmaciones que describen actitudes, creencias y sentimientos, sobre todo, asociados mayoritariamente a aspectos socioemocionales, respondidos en una escala de acuerdo tipo Likert. En la investigación se aplicó el coeficiente de validez de contenido (CVC) y se evaluaron dos aspectos, entre ellos la relevancia y la claridad. Los resultados contribuyeron a la selección de los 60 ítems que componen la escala. Se demostró que el CVC global de la escala era 0,97; así como, por separado, las medias de los resultados del CVI fueron 0,97 para mayor claridad y 0,97 para relevancia. Se alcanzaron buenas tasas de concordancia entre los jueces en la elaboración de los ítems de la escala, lo que permitió la continuidad de los estudios para sustentar el conjunto de evidencias de validez necesarias para un mayor rigor científico del mencionado instrumento de medida.

Palabras clave: Autoeficacia. Socioemocional. Psicometría. Validez. Evaluación Psicológica.

Introdução

A discussão sobre o papel e a importância das habilidades socioemocionais ganhou relevância no mundo inteiro ao longo das últimas décadas desde o surgimento do Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), representando um grande passo para o debate da necessidade de uma educação plena, que considere o ser humano em sua integralidade (UNESCO, 2002).

Isso vai de encontro ao fato de que também nas últimas décadas ocorreu um processo cada vez mais acelerado e exponencial de mudanças na sociedade, seja nas questões relacionadas à infância e adolescência, nas relações dos adultos com o trabalho, no cotidiano das pessoas e das famílias, entre outros contextos (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016; SILVA; RODRIGUES; LAURIS, 2017).

Já em Abed (2016), é tratada a importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais como um caminho para uma boa aprendizagem e sucesso escolar. Além disso, é destacado que aprender envolve não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais, ainda que sejam necessários mais estudos para compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes e da sociedade.

A autora ressalta ainda a mudança nas concepções de ser humano vivenciadas no século XXI, assim como mudanças no processo de ensino e aprendizagem, na qual são realocados os papéis e as responsabilidades distribuídas entre professores, alunos, família e sociedade, e o ser humano é percebido como resultante de um processo contínuo de construção das interações sociais (ABED, 2016).

Sob um olhar da ciência, pesquisas acadêmicas robustas realizadas nas últimas décadas revelam que determinados aspectos, tais como organização, perseverança, autonomia, autocontrole, curiosidade, entre outros, revelam-se tão importantes quanto as habilidades cognitivas, medidas por testes de desempenho, raciocínio e conteúdo escolar aprendido, para a obtenção de bons resultados em diversas esferas do bem-estar individual e coletivo, como educação, saúde, bons relacionamentos e renda. Evidências sugerem que essas habilidades beneficiem resultados na vida adulta via escolarização, por meio da sua contribuição para o

sucesso escolar (SANTOS; PRIMI, 2014; ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018).

Portanto, contribuir para a construção de caminhos que promovam o desenvolvimento, o aprimoramento e a consolidação de uma educação de qualidade deve ser tratado como um dever de todos e, desta forma, ressaltar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como um objetivo intencional da educação escolar não implica desconsiderar os aspectos cognitivos, a construção de conhecimento e a transmissão de informações, mas resgatar os cuidados com os aspectos emocionais e sociais na prática pedagógica diante de um aprendizado cada vez mais complexo com exponencial crescimento (RABELO; RAMOS, 2015).

Tacla, Norgren, Ferreira, Estanislau e Fóz (2014) afirmam que o ensino de competências socioemocionais envolve processos pelos quais crianças e adolescentes aprendem a adquirir e a aplicar habilidades, condutas e conhecimentos necessários para compreender e gerir emoções no seu dia a dia, a definir e atingir algumas metas, sentir e demonstrar empatia por outras pessoas, estabelecer e manter relacionamentos positivos e saber adotar decisões conscientes, entre outras.

Estas competências são reconhecidas como primordiais para o século XXI e, têm sido, cada vez mais, destacadas na literatura científica internacional, pois têm demonstrado que indivíduos com níveis mais elevados de desenvolvimento socioemocional apresentam, dentre outros resultados, maiores indicadores de bem-estar, menor prevalência de sintomas depressivos e maiores índices de satisfação nos relacionamentos interpessoais, assim como em indicadores do funcionamento da vida em geral (DURLAK; WEISSBERG; DYMNIKI; TAYLOR; SCHELLINGER, 2011; LIPNEVICH; ROBERTS, 2012).

Um levantamento realizado por Santos, Silva, Spadari e Nakano (2018), por meio de consulta de bancos de dados nacionais, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Pepsic e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e do banco internacional *Wiley Online Library*, sobre a produção científica nacional e internacional na temática das competências socioemocionais no período de 2011 a 2015, identificou a existência de 67 artigos relacionados, sendo a maior parte deles provenientes da base internacional (n=50). Os resultados mostraram, de maneira geral, oscilação no

interesse pelo tema ao longo do período analisado, focados na área da Psicologia do Desenvolvimento e Educação, dos quais cinco temas predominantes foram encontrados: aspectos sociais, características de personalidade, fatores de risco e proteção no desenvolvimento, indicadores de sucesso escolar e profissional e aspectos cognitivos. Por este levantamento, observa-se que estas competências já vêm sendo estudadas internacionalmente há algum tempo, e vêm ganhando atenção nacionalmente nos últimos anos, mas ainda com poucas publicações sobre o assunto.

As competências socioemocionais podem ser definidas como um conjunto de traços, comportamentos e habilidades que incluem diferentes variáveis, sendo as principais relacionadas à atitude, aos valores, aos interesses e à curiosidade. Podem incluir também variáveis de temperamento e personalidade, por exemplo: variáveis sociais como liderança, sensibilidade social e habilidade de trabalhar com outros. Também aparecem construtos voltados à autoeficácia, autoestima e identidade pessoal e, ainda, hábitos de estudo e trabalho, tais como esforço, disciplina, persistência e manejo de tempo, assim como emoções direcionadas a tarefas específicas, notadamente entusiasmo e ansiedade (ABED, 2016).

Mas seria possível atuar diretamente sobre o desenvolvimento de tais características? Heckman, Humphries e Mader (2011) e Heckman, Moon, Pinto, Saveley e Yavitz (2010), que têm realizado diferentes estudos a respeito deste fenômeno, apontam que talentos cognitivos e socioemocionais são maleáveis ao longo da vida, mesmo que em determinadas faixas etárias e etapas da vida as habilidades se mostrem mais ou menos maleáveis, potencializando intervenções que poderiam vir a ser realizadas para a promoção destes atributos. As pesquisas destacam uma formação bastante precoce da inteligência e da capacidade de raciocínio acontecendo nas primeiras fases da vida, ao passo que características socioemocionais se mostram ainda maleáveis depois da adolescência e mesmo na vida adulta.

Estas descobertas reforçam a necessidade da vivência dentro da escola na vida das pessoas, ainda que elas apresentem déficits cognitivos, haja vista os fortes indícios de que a escola contribui muito para o desenvolvimento de atributos cognitivos e não cognitivos (RABELO; RAMOS, 2015). Para além disso, entende-se que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais não se restrinja apenas às

crianças e adolescentes, mas, conforme proposto neste manuscrito, elas podem e devem ser trabalhadas ao longo da vida, inclusive na idade adulta.

De acordo com esse entendimento sobre as habilidades socioemocionais, enquanto capacidade de reconhecer as próprias emoções e sentimentos e tomar decisões conscientes que impactem de maneira favorável a relação consigo, com o outro e com o mundo, tais características apresentam, antes de tudo, uma forte relação com o autoconhecimento decorrente da oportunidade de produzir singularidade e atender as expectativas do meio social (SILVA, 2018).

De maneira que há de se concordar ser impossível discutir a dimensão socioemocional sem abordar as questões da subjetividade, da autopercepção das emoções e dos sentimentos, isto é, aquilo que é do individual, ainda que o individual seja construído na interação com o social. Por isso, pelo menos no que se refere às características socioemocionais, parece ser necessário admitir que a experiência, o vivido, as influências culturais presentes na resolução de problemas e tomadas de decisão experimentadas nas situações de interação, seja por crianças, jovens e adultos (SILVA, 2018), devem ser discutidos sob múltiplas perspectivas.

Assim, propõe-se estudos a fim de realizar um levantamento também de como as pessoas se percebem diante disso. Para isso, um termo muito utilizado para avaliar estes aspectos seria sobre o conceito de autoeficácia, que surgiu da necessidade de compreender como as pessoas pensam, sentem, se motivam e se comportam em diversas situações.

Bandura (1986; 1997) definiu a autoeficácia como sendo o julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance, incluindo no próprio construto autoeficácia, as percepções, as crenças ou expectativas que as pessoas atribuem a si em determinadas situações, ou seja, a crença na capacidade de organizar e executar ações que produzem realizações.

Pajares (2002) menciona o desenvolvimento das crenças de autoeficácia, citando quatro fontes: 1) Experiências de êxito: sendo a mais importante fonte, a interpretação da pessoa sobre o resultado de suas ações; 2) Experiências vicárias: trata-se da observação da performance de outros, sendo particularmente importante quando os modelos observados têm similaridades com o observador, contribuindo para as crenças em suas próprias capacidades ("se ele pode fazer isto, eu também posso!"); 3) Persuasão social: envolve a exposição ao julgamento

verbal de outras pessoas. Enquanto a persuasão positiva pode fortalecer a autoeficácia, a negativa pode enfraquecê-la e a última; e 4) Estados físicos e emocionais: ansiedade, estresse, excitação e estados de humor que podem interferir na forma como uma pessoa avalia sua ação. Estes estados podem, eles mesmos, diminuir as percepções de autoeficácia, o que desencadeia estresse.

As crenças de autoeficácia, portanto, são “julgamentos cognitivos de competência” e estão ligadas diretamente à maneira como que o indivíduo analisa sua capacidade de exercer determinadas situações com sucesso, ou o alcance de objetivos específicos ao contexto “orientados para o futuro” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 112). No entender de Bandura (1997), as crenças de autoeficácia influenciam as escolhas feitas pelos indivíduos, a intensidade do esforço despendido, a persistência frente a obstáculos, a qualidade do desempenho, além da forma como as pessoas se sentem.

Um desempenho bem-sucedido em determinada habilidade poderá elevar as crenças de autoeficácia, fortalecer os interesses e as metas de acordo com a habilidade específica de cada indivíduo, caracterizando, dessa forma, o autoconceito positivo (PEDRON, 2007). Diante disso, propõem-se estudos de alguns aspectos relevantes na avaliação da autoeficácia e da autopercepção das competências socioemocionais. Uma das formas de contribuir para o autoconhecimento seria pela construção de ferramentas de automonitoramento, de percepção de si mesmo e das próprias características. Nesse sentido, é proposto o monitoramento, por meio da autopercepção e do julgamento de características socioemocionais, por jovens e adultos.

E para que essas ferramentas tenham o devido rigor científico, faz-se necessário mostrar evidências de validade na construção de itens para um instrumento que se propõe a ser usado neste contexto. De modo geral, a testagem é um dos recursos utilizados nos diversos tipos de avaliações e quando um instrumento tem características psicométricas adequadas para tal objetivo, têm potencial de oferecer benefícios efetivos para avaliadores e avaliados (AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION, 2018).

De acordo com a *Comissão International Tests* (2001), a elaboração de um instrumento psicométrico envolve as seguintes etapas: Etapa I, de preparação dos procedimentos teóricos, elaboração dos itens e evidências de validade baseadas

no conteúdo. Entende-se por validade de conteúdo verificar se os itens do instrumento contemplam adequadamente a característica do que se quer avaliar. Na Etapa II, são verificadas as evidências de validade com base nas correlações entre itens que avaliam o mesmo construto e entre subtestes que avaliam construtos similares, segundo a *American Educational Research Association*, *American Psychological Association* e *National Council on Measurement in Education* (2018), ou seja, a validade busca a relação do instrumento com os próprios itens, pois revela o quanto a evidência e o suporte teórico do teste estão absorvidos na proposta apresentada. A fidedignidade se refere à consistência dos dados de avaliação frente aos mesmos procedimentos de testagem em indivíduos ou em grupos, quando as condições de padronização são mantidas. E na Etapa III são investigadas ainda evidências de validade baseadas nas relações com variáveis externas convergentes. A validade é atestada quando as correlações estabelecidas entre os escores da "escala-teste" e os indicadores externos (por exemplo, escores de instrumentos convergentes ou divergentes) assumem magnitude e direção coerentes com as expectativas formuladas com base na literatura (CRONBACH, 1996; NUNES; PRIMI, 2010; ALVES; SOUZA; BAPTISTA, 2019).

Portanto, o presente artigo objetiva apresentar estudos psicométricos, de análise de conteúdo por meio de juízes especialistas na área, como uma das etapas de construção da Escala de autoeficácia socioemocional (Eaese).

MÉTODO

Participantes

Os itens da Eaese foram submetidos a cinco juízes com experiência na área da avaliação psicológica, para julgamento dos aspectos da clareza e pertinência dos itens da escala. A amostra de juízes foi selecionada a partir dos critérios de conhecimento do fenômeno proposto pela mensuração, sendo estes psicólogos com mestrado e/ou doutorado na área da avaliação psicológica e que atuam com desenvolvimento de instrumentos no contexto da psicologia, pedagogia e educação.

Instrumento

A Eaese (em desenvolvimento) contou com itens elaborados pelos pesquisadores deste manuscrito, na forma de assertivas que descrevem atitudes, crenças e sentimentos, sobretudo, dentro do contexto de situações associadas aos

aspectos socioemocionais, tendo as escalas de respostas o formato Likert de quatro pontos, nas quais os participantes deverão registrar quão adequadamente as sentenças estão associadas à sua crença na capacidade de aplicar tais características no seu dia a dia. A seguir são apresentados alguns itens da escala:

Item 34 - Eu me sinto capaz de conversar com pessoas desconhecidas para fazer amizade.

Item 38 - Eu me sinto capaz de conseguir realizar bem feito um trabalho que parece difícil.

Item 46 - Eu me sinto capaz de admitir um erro quando cometo algum.

Item 49 - Eu me sinto capaz de elogiar alguma pessoa que eu admiro.

Item 53 - Eu me sinto capaz de pedir ajuda das pessoas quando estou com uma dificuldade.

Item 84 - Eu me sinto capaz de resolver problemas ou quebra-cabeças complexos e difíceis.

Estima-se que o tempo de resposta da escala seja em torno de 20 minutos, considerando apresentar 60 itens para cada respondente. A escala objetiva investigar aspectos, tais como: crenças na capacidade de empatia, assistencialismo, intracepção, dar e receber afeto, autonomia, deferência e afiliação, amabilidade, dominância, exibição, vulnerabilidade ao sofrimento, instabilidade emocional, gestão das emoções, impulsividade, empenho, organização, ordem, persistência, mudança etc. Sugere-se, para a interpretação dos resultados da escala, analisar a possibilidade de agrupamento desses itens, em um modelo fatorial, conforme estudos de estrutura interna dos itens em pesquisas futuras que possam indicar a quantidade de retenção de fatores.

Procedimentos

A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, sendo aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Nove de Julho (Uninove), sob número do parecer 4.263.886 e número CAAE 17182719.1.0000.5511, atendendo à Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das diretrizes e normas de pesquisas envolvendo seres humanos.

Os autores realizaram o convite para os juízes previamente, mantendo o sigilo e a confidencialidade das informações de sua identificação, e sem que os juízes tivessem contato uns com os outros ou sequer soubessem quem eram os demais

avaliadores especialistas. Os avaliadores foram informados que sua participação seria voluntária e todas as demais informações necessárias e dúvidas foram disponibilizadas e esclarecidas. Àqueles que concordaram em participar do estudo, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mencionando que estavam de acordo com as condições apresentadas na pesquisa.

Os juízes responderam ao questionário de análise de concordância e verificavam os dois aspectos da validade de conteúdo da medida investigados nesta etapa da pesquisa: clareza e pertinência. Clareza refere-se à facilidade com que o conteúdo semântico do item é transmitido para a população-alvo, neste caso, pessoas acima de 18 anos. Pertinência refere-se à capacidade da frase (item) em avaliar aspectos associados às características socioemocionais.

Análise estatística

Publicações têm apresentado métodos diferentes para quantificar o grau de concordância entre os especialistas durante o processo de avaliação da validade de conteúdo de um instrumento (ALEXANDRE; COLUCI, 2011; TOPF, 1986; TILDEN; NELSON; MAY, 1990; WYND; SCHIMIDT; SCHAEFER, 2003). Dentre esses, destaca-se a Porcentagem de Concordância, que é o método empregado para calcular a porcentagem de concordância entre os juízes. É a medida mais simples de concordância inter-observadores. A fórmula utilizada está descrita na Figura 1.

Figura 1 - Fórmula de % de concordância

$$\% \text{ concordância} = \frac{\text{Número de especialistas que concordam}}{\text{Número total de especialistas}} \times 100$$

Fonte: ALEXANDRE; COLUCI (2011, p. 3065).

As vantagens desse procedimento é proporcionar informações úteis que são facilmente calculadas, entretanto apresenta limitações que restringem sua utilização. Autores têm usado esse método na fase inicial para auxiliar na determinação dos itens. Ao usar esse método, deve-se considerar uma taxa aceitável de concordância de 90% entre os membros do comitê (ALEXANDRE; COLUCI, 2011).

Outro recurso analítico é por meio do índice de validade de conteúdo (IVC), que se propõe a avaliar se o instrumento consegue medir uma amostra representativa de um domínio específico de um comportamento, ou no caso do presente instrumento verifica uma porcentagem de juízes que estão em

concordância com os itens propostos nos determinados aspectos da escala (ALEXANDRE; COLUCI, 2011). Permite inicialmente analisar cada item individualmente e depois o instrumento como um todo. Este método emprega uma escala tipo *Likert* com pontuação de um a quatro.

Ainda Alexandre e Coluci (2011) sugerem que, para avaliar a representatividade das respostas, podem ser utilizadas as pontuações: 1 = não relevante ou não representativo; 2 = item necessita de grande revisão para ser representativo; 3 = item necessita de pequena revisão para ser representativo; e 4 = item relevante ou representativo. Outros autores sugerem opções mais curtas. Por exemplo: 1 = não claro; 2 = pouco claro; 3 = bastante claro; e 4 = muito claro. Outra opção seria: 1 = irrelevante a 4 = extremamente relevante. O escore do índice é calculado por meio da soma de concordância dos itens que foram marcados por "3" ou "4" pelos especialistas. Os itens que receberam pontuação "1" ou "2" devem ser revisados ou eliminados. Dessa forma, o IVC tem sido também definido como "a proporção de itens que recebe uma pontuação de 3 ou 4 pelos juízes". A fórmula para avaliar cada item individualmente fica conforme Figura 2.

Figura 2 - Fórmula do índice de validade de conteúdo

$$IVC = \frac{\text{Número de respostas "3" ou "4"}}{\text{Número total de respostas}}$$

Fonte: ALEXANDRE; COLUCI (2011, p. 3065).

Para avaliar o instrumento como um todo, não existe um consenso na literatura. Polit e Beck (2006) recomendam que os pesquisadores devem descrever como realizaram o cálculo. Esses autores apresentam três formas que podem ser usadas. Uma é definida como a "média das proporções dos itens considerados relevantes pelos juízes", e a outra é a "média dos valores dos itens calculados separadamente, isto é, soma-se todos os IVC calculados separadamente e divide-se pelo número de itens considerados na avaliação". Finalmente, a última forma seria dividir o "número total de itens considerados como relevantes pelos juízes pelo número total de itens" (ALEXANDRE; COLUCI, 2011, p. 3065).

Resultados

Na pesquisa com a Eaese, os escores dos juízes foram tabulados em planilha do *software* Microsoft Excel e o algoritmo do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) foi utilizado conforme proposto por Hernández-Nieto (2002). Trata-se de um

índice estatístico utilizado quando o objetivo é quantificar e interpretar o julgamento dos juízes, especialistas, convocados para analisar o instrumento a ser adaptado.

O cálculo do CVC foi feito da seguinte maneira: (1) a média dos juízes foi calculada para cada item em cada um dos aspectos propostos, clareza e pertinência; (2) tal resultado foi dividido pelo maior valor possível da escala (neste caso, 4); (3) Um indicador de polarização das respostas dos juízes foi calculado para indicar possíveis vieses dos avaliadores e, em seguida, (4) a etapa 3 foi subtraída da etapa 2 para derivar o CVC do aspecto em questão. O CVC total do instrumento considerou a média do CVC de cada aspecto. A equação sintetiza um exemplo do cálculo para a clareza e é apresentada na Figura 3.

Figura 3 - Fórmula de exemplo do cálculo para Clareza

$$CVC_{clareza} = \frac{\sum_{i=1}^J x_i}{Máximo} - \left(\frac{1}{J}\right)^J$$

Onde:
 $\sum_{i=1}^J x_i$: soma dos resultados dos avaliadores (juízes)
 Máximo: ponto máximo da escala de magnitude utilizada
 J: quantidade de avaliadores

Fonte: HERNÁNDEZ-NIETO (2002, p. 32).

Foram avaliados dois aspectos da validade de conteúdo: pertinência e clareza. Pertinência se refere à capacidade de um item avaliar o construto proposto na visão do juiz, portanto, trata-se de saber se o item está adequado à valência psicológica mensurada. Clareza se refere à facilidade com que o conteúdo semântico do item é transmitido para a população-alvo (HERNÁNDEZ-NIETO, 2002). Na Tabela 1, vemos o símbolo % = percentual de concordância; CLA = Clareza; PER = Pertinência.

Tabela 1 - Descrição dos itens e resultados da análise de juízes 114 itens

Nº do Item	Média CLA	%	IVC	Média PER	%	IVC	Nº do Item	Média CLA	%	IVC	Média PER	%	IVC
1	4	100	1,00	4	100	1,00	58	4	100	1,00	4	100	1,00
2	3,4	100	0,85	3,8	100	0,95	59	4	100	1,00	4	100	1,00
3	3,8	100	0,95	4	100	1,00	60	3,6	80	0,90	2,8	60	0,70
4	3,2	100	0,80	3,8	100	0,95	61	3,2	80	0,80	3,8	100	0,95
5	4	100	1,00	4	100	1,00	62	2,2	20	0,55	3,4	80	0,85
6	3,20	80	0,80	4	100	1,00	63	3,6	100	0,90	4	100	1,00
7	4	100	1,00	4	100	1,00	64	3,8	100	0,95	4	100	1,00
8	4	100	1,00	4	100	1,00	65	3	60	0,75	3,4	80	0,85
9	3,4	80	0,85	2,8	60	0,70	66	3,8	100	0,95	4	100	1,00
10	3,8	100	0,95	3,8	100	0,95	67	3,6	100	0,90	3,6	100	0,90

Continua

Conclusão

Nº do Item	Média CLA	%	IVC	Média PER	%	IVC	Nº do Item	Média CLA	%	IVC	Média PER	%	IVC
11	3,6	80	0,90	3,8	100	0,95	68	3,2	80	0,80	3,6	100	0,90
12	3,8	100	0,95	4	100	1,00	69	3,6	80	0,90	3,8	100	0,95
13	4	100	1,00	4	100	1,00	70	4	100	1,00	4	100	1,00
14	4	100	1,00	3,6	100	0,90	71	3,6	80	0,90	2,6	60	0,65
15	3	60	0,75	3,6	100	0,90	72	3,6	100	0,90	2,8	60	0,70
16	4	100	1,00	3,6	80	0,90	73	3,8	100	0,95	4	100	1,00
17	4	100	1,00	3,6	80	0,90	74	3,8	100	0,95	3	60	0,75
18	4	100	1,00	3,2	80	0,80	75	3,6	100	0,90	4	100	1,00
19	4	100	1,00	4	100	1,00	76	3,6	100	0,90	4	100	1,00
20	4	100	1,00	4	100	1,00	77	4	100	1,00	4	100	1,00
21	4	100	1,00	4	100	1,00	78	4	100	1,00	4	100	1,00
22	4	100	1,00	2,8	60	0,70	79	4	100	1,00	4	100	1,00
23	3,8	100	0,95	4	100	1,00	80	4	100	1,00	4	100	1,00
24	3,8	100	0,95	3,8	100	0,95	81	4	100	1,00	3,8	100	0,95
25	4	100	1,00	4	100	1,00	82	3,8	100	0,95	3,8	100	0,95
26	4	100	1,00	2,8	60	0,70	83	3,8	100	0,95	3	60	0,75
27	3,8	100	0,95	4	100	1,00	84	4	100	1,00	4	100	1,00
28	4	100	1,00	3,8	100	0,95	85	4	100	1,00	4	100	1,00
29	3,8	100	0,95	3,8	100	0,95	86	4	100	1,00	3,6	80	0,90
30	3,6	80	0,90	3,4	80	0,85	87	3,6	100	0,90	3,4	80	0,85
31	3,8	100	0,95	4	100	1,00	88	4	100	1,00	4	100	1,00
32	4	100	1,00	4	100	1,00	89	3,6	80	0,90	4	100	1,00
33	4	100	1,00	3,8	100	0,95	90	4	100	1,00	3,4	100	0,85
34	4	100	1,00	4	100	1,00	91	4	100	1,00	3,8	100	0,95
35	4	100	1,00	3,8	100	0,95	92	3,8	100	0,95	4	100	1,00
36	4	100	1,00	4	100	1,00	93	4	100	1,00	3,8	100	0,95
37	4	100	1,00	3,6	80	0,90	94	4	100	1,00	4	100	1,00
38	4	100	1,00	4	100	1,00	95	3,6	100	0,90	4	100	1,00
39	4	100	1,00	4	100	1,00	96	3,6	100	0,90	4	100	1,00
40	3,8	100	0,95	2,6	60	0,65	97	4	100	1,00	3,4	100	0,85
41	3,8	100	0,95	4	100	1,00	98	3,6	80	0,90	4	100	1,00
42	4	100	1,00	4	100	1,00	99	4	100	1,00	4	100	1,00
43	4	100	1,00	3,4	100	0,85	100	3,8	100	0,95	4	100	1,00
44	4	100	1,00	3,8	100	0,95	101	3,8	100	0,95	4	100	1,00
45	3,8	100	0,95	3,6	80	0,90	102	3,4	100	0,85	4	100	1,00
46	4	100	1,00	3,6	80	0,90	103	3,4	80	0,85	2,8	40	0,70
47	4	100	1,00	4	100	1,00	104	3,4	100	0,85	4	100	1,00
48	4	100	1,00	2,4	40	0,60	105	3,6	100	0,90	3,8	100	0,95
49	4	100	1,00	4	100	1,00	106	4	100	1,00	4	100	1,00
50	4	100	1,00	3,8	100	0,95	107	3,6	100	0,90	4	100	1,00
51	4	100	1,00	4	100	1,00	108	4	100	1,00	4	100	1,00
52	4	100	1,00	3,8	100	0,95	109	3,6	100	0,90	3,2	80	0,80
53	4	100	1,00	3,4	80	0,85	110	3,8	100	0,95	3,8	100	0,95
54	4	100	1,00	3,8	100	0,95	111	4	100	1,00	4	100	1,00
55	4	100	1,00	4	100	1,00	112	4	100	1,00	4	100	1,00
56	4	100	1,00	3,8	100	0,95	113	3,8	100	0,95	4	100	1,00
57	3,8	100	0,95	4	100	1,00	114	3,6	100	0,90	3,4	100	0,85

Fonte: Os autores (2021).

Além do CVC para pertinência e clareza, a média do CVC dos juízes para todos os itens e o CVC global da escala como um conjunto uniforme também são calculados. A literatura sugere 0,80 como ponto de corte para o CVC (HERNÁNDEZ-NIETO, 2002), logo, se o CVC global ficar acima de 0,80, a escala pode ser considerada válida do ponto de vista de seu conteúdo. Do mesmo modo, busca-se CVC superior a 0,80 para pertinência e clareza como um todo e para cada item em separado. As análises foram conduzidas no Microsoft Excel. Nesta pesquisa, o CVC geral para todos os 114 itens em relação aos cinco juízes foi de 0,94, enquanto separadamente, a média dos resultados de IVC foram de 0,95 para clareza e de 0,94 para pertinência.

É possível notar que três itens apresentaram concordância de 80% em clareza e 100%, em pertinência, de forma que mesmo com um percentual de clareza um pouco menor, apresenta 100% de concordância na permanência deste item na escala, segundo avaliado pelo conjunto de juízes. O mesmo aconteceu com um item que obteve 100% em clareza e 80% em pertinência, mas foram mantidos na versão final (com 60 itens) em razão de completarem os 12 itens por fator, deixando o instrumento balanceado na quantidade de itens por fator.

Pode ser observado que os itens 6, 11 e 89 apresentaram percentual de concordância entre juízes em clareza de 80%, mas os pesquisadores optaram por mantê-los além do balanceamento na quantidade de itens, por se tratar de aspectos que os autores consideram importantes conceitualmente, e foram mantidos na escala. O mesmo critério foi aplicado nos itens 45, 46 e 86 em pertinência, tendo-se obtido um percentual de concordância de 80%. Isso representa 10% apenas dos itens com percentual de concordância de 80%, enquanto os demais 90% dos itens selecionados para a escala final apresentam média de concordância de 100% entre os juízes do estudo.

Após a seleção dos 60 itens, o CVC geral para todos os 60 itens foi recalculado em relação aos cinco juízes e o resultado foi de 0,97; separadamente, a média dos resultados de IVC também foi de 0,97 para clareza e de 0,97 para pertinência.

Discussão

A partir do julgamento dos juízes, foram selecionados os 60 itens com melhores resultados nos dois indicadores clareza e pertinência, dentro de cada um

dos cinco fatores propostos e, portanto, ao dividir os 114 itens em cinco agrupamentos fatoriais teóricos iniciais propostos, os 12 itens com melhores indicadores de IVC e 100% de concordância entre os juízes foram selecionados dentro de cada um dos fatores. A Tabela 2 apresenta itens que receberam sugestões de alteração pelos juízes avaliadores.

Tabela 2 - Descrição de itens que receberam sugestões de alteração pelos avaliadores

N.	ITENS (Eu me sinto capaz de:)	% CLA	IVC CLA	% PER	IVC PER
2	colocar empenho naquilo que faço e atingir um bom desempenho.	100	0,85	100	0,95
4	magoar as pessoas que amo sem sentir remorso.	100	0,80	100	0,95
6	obter informações sobre como outras pessoas que admiro resolveram suas dificuldades.	80	0,80	100	1,00
9	fazer coisas que as outras pessoas considerem fora do comum.	80	0,85	60	0,70
10	não abandonar um jogo, brincadeira ou algum problema antes de conseguir resolver.	100	0,95	100	0,95
14	iniciar rapidamente uma atividade que tenho para fazer, para agilizar.	100	1,00	100	0,90
15	aceitar quando uma outra pessoa irá decidir o que o grupo que você está irá fazer.	60	0,75	100	0,90
16	realizar uma mesma atividade por muito tempo sem ser interrompido.	100	1,00	80	0,90
22	analisar os sentimentos e intenções dos outros.	100	1,00	60	0,70
23	planejar, tomar nota e organizar as coisas antes de começar.	100	0,95	100	1,00
24	procurar informações e conhecer sobre lugares diferentes da minha cultura.	100	0,95	100	0,95
28	elogiar meus superiores, professores ou líderes, quando eles realizam um bom trabalho.	100	1,00	100	0,95
29	fazer gozação com pessoas que fazem coisas que eu considero estúpidas.	100	0,95	100	0,95
37	participar de grupos cujos membros se tratam com afeto e amizade.	100	1,00	80	0,90
42	manter o foco mesmo quando o problema está muito difícil.	100	1,00	100	1,00
44	compartilhar minhas coisas com outras pessoas.	100	1,00	100	0,95
46	admitir um erro quando cometo algum.	100	1,00	80	0,90
52	manter fortes laços de amizade.	100	1,00	100	0,95
53	pedir ajuda das pessoas quando estou com um problema ou dificuldade.	100	1,00	80	0,85
54	pedir que as pessoas me deem atenção.	100	1,00	100	0,95
62	estar sofrendo dos nervos, apresentando problemas psicológicos.	20	0,55	80	0,85
68	aceitar com prazer a liderança de outras pessoas sobre mim.	80	0,80	100	0,90
72	fazer certas coisas só para ver o efeito que causarão sobre os outros.	100	0,90	60	0,70

Continua

Conclusão

N.	ITENS (Eu me sinto capaz de:)	% CLA	IVC CLA	% PER	IVC PER
74	criticar pessoas que ocupam posições de autoridade.	100	0,95	60	0,75
81	decidir sobre o que o grupo irá fazer quando estou com outras pessoas ou amigos.	100	1,00	100	0,95
82	ter interesse em conhecer a vida de grandes personalidades mundiais.	100	0,95	100	0,95

Fonte: Os autores (2021).

Durante o processo de análise dos juízes, eles fizeram contribuições para melhorar alguns itens da Escala. Seguem alguns trechos mencionados pelos juízes com o objetivo de contribuir para melhor descrever o item, como, por exemplo, no item 2, substituir a palavra “desempenho” por “bom resultado” para soar melhor, sem perder a ideia central. Já no item 4, a palavra pode ser trocada “sem se importando tanto” em vez de “sentir remorso”.

Já no item 6, obter informações sobre como outras pessoas que admiro resolveram suas dificuldades (seus problemas), foi sugerido a mudança para o fator Abertura. No item 9, fazer coisas que as outras pessoas considerem fora do comum (fazer coisas que as pessoas não concordam), o fator sugerido foi Extroversão. No item 10, não abandonar um jogo, brincadeira ou algum problema antes de conseguir resolver (não desistir), o fator sugerido foi Neuroticismo.

No item 14 da Escala, foi colocado que o trecho “para agilizar” expressa a finalidade de iniciar a tarefa rapidamente, e o juiz não acredita que isso está compreendido na definição de conscienciosidade. No item 15, “aceitar quando uma outra pessoa irá decidir o que o grupo que você está irá fazer”, o fator sugerido foi Abertura. No item 16, o trecho “sem ser interrompido” remete a um agente externo ao indivíduo, e o juiz acredita que é uma tarefa que não depende apenas da pessoa que está respondendo e sim de outras pessoas ao redor, se elas irão interrompê-lo ou não. No item 22, a impressão é que esse item tem validade para avaliar a empatia e no item 23, substituir “tomar nota” por “fazer anotações”.

No item 24, a sugestão do juiz seria a exclusão da palavra “minha cultura”. Já no item 28, a frase parece uma mistura com o fator extroversão. No item 29, a sugestão seria melhorar a frase e simplificar. No item 37, “qualquer pessoa gostaria de participar de grupos assim”, a percepção do juiz foi que esse item não vai ajudar a diferenciar este fator.

No item 42, a sugestão seria “manter o foco na resolução ou buscar solução mesmo quando o problema está difícil”. No item 44, parece ter uma interpretação negativa, como se fosse uma manipulação em vez de expressar a quantidade de relações interpessoais. Já no item 46, a definição de neuroticismo, envolve sentimentos em relação a fracassos, por exemplo. O item fala sobre um comportamento diante de um erro.

Para o Item 52, foi sugerido mudar a palavra “manter” para “ter”, pois manter se refere a um comportamento que o indivíduo emite. No item 53, o juiz relatou que esse item se refere a um comportamento e não a uma crença. Para o item 54, o verbo pedir também se refere a um comportamento, quando foi entendido pelo juiz que Extroversão era algo relacionado ao indivíduo que se comporta de forma a que o outro lhe dê atenção e não peça a atenção.

Para o item 62, a sugestão mencionada foi, pelo fato de o termo não estar familiarizado com “sofrendo com os nervos”, a sua substituição por “nervoso ou estressado”. No item 68, excluir a palavra prazer. No item 72, será preciso analisar a frase (que tipo de coisas, positivas ou negativas?). Para o item 74, a sugestão mudar para “criticar justamente”. No item 81, a sugestão seria com relação à frase, se a decisão não for democrática, pode se referir a Neuroticismo. Enquanto o item 82 seria “posso não me interessar por personalidades mundiais”.

Sugere-se que os 60 itens finalistas desta etapa venham a compor uma nova fase da pesquisa, com aplicação da escala em estudos pilotos, buscando verificação por meio de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias para o modelo dos cinco grandes fatores e outros estudos, por exemplo, a invariância do modelo estrutural da escala em avaliar homens e mulheres, entre pessoas de escolaridade diferentes, grupos etários, além de estudos fatoriais sobre os itens, verificando se a estrutura de cinco fatores se mantém e se estão relacionados aos construtos latentes (fatores) de maneira equivalente para os diferentes grupos. Ainda, se esta equivalência do modelo estrutural se estende aos pesos fatoriais e cargas fatoriais dos itens em seus respectivos fatores.

Em tempo, sobre a questão do modelo teórico fatorial proposto inicialmente, diante da diversidade de variáveis possíveis para representar as competências e habilidades socioemocionais, a utilização do modelo dos cinco grandes fatores de personalidade (CGF) tem sido considerada uma saída interessante na resolução dessa representação. Nesse sentido, Primi, Santos, Hauck Filho, Fruyt e John (2016)

ênfatizam que o modelo dos cinco grandes fatores de personalidade organiza um conjunto de temas que, de forma ampla, refletem o funcionamento socioemocional geral dos indivíduos.

Adicionalmente, destaca-se que uma série de estudos independentes, que tem ocorrido em diferentes culturas ao redor do mundo, tem mostrado o potencial desse modelo para a compreensão e representação de quais habilidades e competências sociais e emocionais podem ser mais relevantes à vida de forma geral. Segundo Primi, Santos, John e Fruyt (2016), a estrutura de habilidades socioemocionais constitui-se como uma espécie de segunda camada da personalidade, associada com a autoeficácia geral. Sendo assim, enquanto em uma camada estariam os traços de personalidade, também chamada de identidade, na outra camada estariam concentradas as habilidades de autoeficácia relacionadas às competências socioemocionais.

Os cinco grandes fatores de personalidade (*Big Five*) referem-se a uma organização fatorial de traços encontrados em diversas culturas, os quais são estáveis ao longo do tempo. Essa estrutura, composta de cinco fatores, foi obtida como resultado da convergência de estudos reportando análises fatoriais realizadas independentemente e em diferentes culturas. Esses cinco fatores são ortogonais, não correlacionados uns com os outros, mas que podem ser subdivididos em facetas, que são, por sua vez, um conjunto de fatores inter-correlacionados, gerando-se uma taxonomia hierárquica (ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2016).

Conclusão

Frente ao exposto, constata-se que tanto a autoeficácia como os aspectos socioemocionais são constructos complexos, demandando um forte investimento do ser humano para desenvolver aspectos internos e de enfrentamento dos desafios impostos no dia a dia, dando-lhe condições de compreendê-los e até mesmo de superá-los.

O cenário atual aponta para a necessidade de os indivíduos desenvolverem competências socioemocionais nas relações cotidianas, reconhecendo as próprias emoções, gerenciando seus interesses e aprendizados. Por ser ainda um tema em desenvolvimento, os profissionais precisam de instrumentos que contribuam para a análise dessas competências.

Isso implica ter ferramentas adequadas, com itens objetivos e claros do ponto de vista linguístico, que se proponham a mensurar de maneira mais efetiva aspectos socioemocionais. E uma das etapas que envolvem a construção de escalas é a análise de juízes. Esses profissionais são especialistas no tema e contribuem significativamente para identificar a pertinência de cada item selecionado para o questionário final.

No que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional, acredita-se que os indicadores de uma avaliação se traduzem pelas atitudes, mas não devem determinar um perfil, nem sugerir um sentido de antemão ou um rótulo. Entende-se, sobretudo, a Avaliação Psicológica como um processo, que incorpora diferentes etapas, ferramentas de naturezas distintas, investigadas em diversos momentos e em contextos variados.

Como as emoções e os sentimentos são processos psicológicos comunicativos, que se revelam na expressão corporal desde o nascimento, se mostram também submetidos ao controle da cultura que identifica, nomeia e avalia essas expressões. A capacidade de comunicar o próprio estado emocional é inata e determinante do desenvolvimento da criança já no seu primeiro ano de vida.

Porém, na medida em que as emoções e os sentimentos se tornam mais complexos e menos evidentes, o interesse em desenvolvê-los pode gerar a necessidade de criação de mecanismos que os revelem e viabilizem sua regulação externa de maneira intencional. É importante reconhecê-los para propor estratégias de intervenção e desenvolvimento, em crianças, jovens e adultos.

Referências

- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: AERA: APA: NCME, 2018.
- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 set. 2021.
- ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 3061-3068, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/5vBh8PmW5g4Nqxz3r999vrn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- ALVES, G.; SOUZA, M. S.; BAPTISTA, M. N. Validade e precisão de testes psicológicos. In: AMBIEL, R. A. M.; RABELO, I. S.; PACANARO, S. V.; ALVES, G. A. S.; LEME, I. F. A. (org.). *Avaliação psicológica: guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia ampliado e revisado*. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2019. p. 93-108.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BORSBOOM, D. The attack of the psychometricians. *Psychometrika*, [New York], v. 71, n. 3, p. 425-440, 2006. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11336-006-1447-6.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- BUJA, A.; EYUBOGLU, N. Remarks on parallel analysis. *Multivariate Behavioral Research*, Texas, v. 27, n. 4, p. 509-540, 1992. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2704_2. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327906mbr2704_2. Acesso em: 13 jun. 2021.
- COMISSIÓN INTERNATIONAL TESTS. *Diretrizes internacionais para el uso de los tests*. [S. l.]: Colegio Oficial de Psicólogos, 2001. Disponível em: https://www.intestcom.org/files/guideline_test_use_spanish.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 17 ago. 2021.

CRONBACH, L. *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DAVIS, L. L. Instrument review: getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, Philadelphia, v. 5, n. 4, p. 194-197, 1992. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0897189705800084?via%3Dihub>. Acesso em: 9 jul. 2021.

DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; DYMNIKI, A. B.; TAYLOR, R. D.; SCHELLINGER, K. B. The impact of enhancing student's social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, Chicago, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011. Disponível em: https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-3-Durlak-Weissberg-Dymnicki-Taylor_-Schellinger-2011-Meta-analysis.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

FIGUEREDO, A. J.; VASQUEZ, G.; BRUMBACH, B. H.; KING, J. E.; JACOBS, W. J. Evolutionary personality psychology. In: BUSS, D. M. (ed.). *Handbook of evolutionary psychology*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc, p. 851-877, 2005.

HECKMAN, J. J.; HUMPHRIES, J. E.; MADER, N. S. The ged. In: HANUSHEK, E. A.; MACHIN, S.; WOESSMANN, L. *Handbook of the economics of education*: volume 3. Amsterdam: North-Holland, 2011.

HECKMAN, J. J.; MOON, S. H.; PINTO, R.; SAVELEY, P.; YAVITZ, A. Analyzing social experiments as implemented: a reexamination of the evidence from the high scope perry preschool program. *Quantitative Economics*, London, v. 1, n. 1, p. 1-46, 2010. DOI: <https://doi.org/10.3982/QE8>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.3982/QE8>. Acesso em: 14 ago. 2021.

HERNÁNDEZ-NIETO, R. A. *Contributions to statistical analysis*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, 2002.

HOLGADO-TELLO, F.; CHACÓN-MOSCOSO, S.; BARBERO-GARCÍA, I.; VILA-ABAD, E. Polychoric versus pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality and Quantity*, Dordrecht, v. 44, n. 1, p. 153-166, 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-008-9190-y>. Acesso em: 13 ago. 2021.

LIPNEVICH, A. A.; ROBERTS, R. D. Noncognitive skills in education: emerging research and applications in a variety of international contexts. *Journal of Psychology and Education*, Lisboa, v. 2, n. 2, p. 173-177, 2012. Disponível em: https://www.anastasiyalipnevich.com/wp-content/uploads/2020/01/Lipnevich_EECE_2014-LEAIND.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

LORENZO-SEVA, U.; FERRANDO, P. J. Factor: a computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, Texas, v. 38, n. 1, p. 88-91, 2006. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03192753>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MILFONT, T. L.; FISHER, R. Testing measurement invariance across groups: applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 111-121, 2010. DOI: <https://doi.org/10.21500/20112084.857>. Disponível em: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/IJPR/article/view/857>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MUTHÉN, L. K.; MUTHÉN, B. O. *Mplus user's guide*. Los Angeles: Seventh Edition, 2012.

NUNES, C. H. S. da S.; PRIMI, R. Aspectos técnicos e conceituais da ficha de avaliação dos testes psicológicos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). *Avaliação psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão*. Brasília, DF: CFP, 2010. p. 101-128. Disponível em: <https://satepsi.cfp.org.br/docs/Diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Longitudinal study of social and emotional skills in cities*. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/callsfortenders/CfT%20100001311%20Longitudinal%20Study%20of%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20in%20Cities.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: the OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PAJARES, F. Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. [s. n.: S. l.], 2002. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PEDRON, A. J. *Estratégias de estudo individual de estudantes do ensino médio do Distrito Federal*. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2007.

PETRUCCI, G. W.; BORSA, J. C.; KOLLER, S. H. A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 24, n. 2, p. 391-402, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200001. Acesso em: 18 ago. 2021.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, New York, v. 29, n. 5, p. 489-497, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1002/nur.20147>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/nur.20147>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PRIMI, R.; SANTOS, D.; HAUCK FILHO, N.; FRUYT, F.; JOHN, O. P. Mapping self-report questionnaires for social-emotional characteristics. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, 2016, Washington, DC. *Proceeding* [...]. Washington, DC: [s. n.], 2016.

PRIMI, R.; SANTOS, D.; JOHN, O. P.; FRUYT, F. de. Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 5-16, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>. Disponível em: <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/1015-5759/a000343>. Acesso em: 13 jun. 2021.

RABELO, I. S.; BRITO, L.; REGO, M. G. S. As nuances da padronização e normatização de testes psicológicos. In: AMBIEL, R. A. M.; RABELO, I. S.; PACANARO, S. V.; ALVES, G. A. S.; LEME, I. F. A. (org.). *Avaliação psicológica: guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia: revisado e atualizado*. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2019. p. 109-144.

RABELO, I. S.; RAMOS, M. N. Competências socioemocionais sob o enfoque da ciência para educação. In: DIAS, N. M.; MECCA, T. P. (org.). *Contribuições da neuropsicologia e da psicologia para intervenção no contexto educacional*. São Paulo: Memnon. p. 107-120, 2015.

SANTOS, M. V.; SILVA, T. F.; SPADARI, G. F.; NAKANO, T. C. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v11n1/02.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SANTOS, D.; PRIMI, R. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em 10 abr. 2021.

SILVA, F. da; RODRIGUES, O. M. P. R.; LAURIS, J. R. P. Problemas comportamentais em crianças pré-escolares com fissura labiopalatina. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 25, n. 3, p. 1107-1122, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2017.3-11Pt>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2017000300011. Acesso em: 19 ago. 2021.

SILVA, M. M. da. *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*. Orientadora: Lígia Márcia Martins. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157212>. Acesso em: 20 ago. 2021.

TACLA, C.; NORGRÉN, M. B. P.; FERREIRA, L. S. P.; ESTANISLAU G. M.; FÓZ, M. Aprendizagem socioemocional na escola. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (ed.). *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber*. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 49-62.

TILDEN, V. P.; NELSON, C. A.; MAY, B. A. Use of qualitative methods to enhance content validity. *Nursing Research*, New York, v. 39, n. 3, p. 172-175, 1990.

TIMMERMAN, M. E.; LORENZO-SEVA, U. Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 209-220, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0023353>. Disponível em: <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0023353>. Acesso em: 20 ago. 2021.

TOPF, M. Three estimates of interrater reliability for nominal data. *Nursing Research*, New York, v. 35, n. 4, p. 253-245, 1986. Disponível em: https://journals.lww.com/nursingresearchonline/Citation/1986/07000/Three_Estimates_of_Interrater_Reliability_for.20.aspx. Acesso em: 14 jul. 2021.

UNESCO. *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Paris: Unesco, 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2021.

WYND, C. A.; SCHMIDT, B.; SCHAEFER, M. A. Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research*, [S. l.], v. 25, n. 5, p. 508-518, 2003.

ZUMBO, D. B.; GADERMANN, M. A.; ZEISSER, C. Ordinal versions of coefficients alpha and theta for likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 21-29, 2007. DOI: 10.22237/jmasm/1177992180. Disponível em: <https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=jmasm>. Acesso em: 13 ago. 2021.