



Raquel Coutinho Amaral

**Construção e Evidências de validade
de conteúdo do Questionário de
Habilidades Socioemocionais
de Crianças**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) do
Departamento de Psicologia da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Juliane Callegaro Borsa

Rio de Janeiro,
Agosto de 2021



Raquel Coutinho Amaral

**Construção e Evidências de validade
de conteúdo do Questionário de
Habilidades Socioemocionais
de Crianças**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Juliane Callegaro Borsa

Orientadora

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Clarissa Pinto Pizzarro de Freitas

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Ilana Camurça Landim Tavares

UNICHRISTUS

Rio de Janeiro, 19 de agosto de 2021.

Todos os direitos reservados. A reprodução total ou parcial do trabalho é proibida sem a autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Raquel Coutinho Amaral

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Psicologia Clínica pela linha Saúde e Desenvolvimento Humano, Departamento de Psicologia, na PUC-Rio de 2019 a 2021. Integrante e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Avaliação Psicológica: APlab Pessoas & Contextos, vinculado à PUC-Rio. E-mail de contato: raquel.amaral96@gmail.com

Ficha Catalográfica

Amaral, Raquel Coutinho

Construção e evidências de validade de conteúdo do questionário de habilidades socioemocionais de crianças / Raquel Coutinho Amaral ; orientadora: Juliane Callegaro Borsa. – 2021.
87 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2021.
Inclui bibliografia

1. Psicologia - Teses. 2. Habilidades socioemocionais. 3. Habilidades socioemocionais na infância. 4. Construção de instrumento. 5. Teste psicológico. 6. Avaliação psicológica. I. Borsa, Juliane Callegaro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Para minha família.
Para meus pais que tanto me ajudam a caminhar e crescer.

Agradecimento

Agradeço aos meus pais, por todo o apoio ao longo de minha vida

Agradeço à minha família

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora (amiga) Juliane Callegaro Borsa, por todos os ensinamentos que ao longo de anos me proporcionou.

Agradeço a todos os meus colegas do APlab, aos que já passaram por aqui e aos que permanecem. Foram muitas trocas e crescemos muito juntos.

Agradeço à banca avaliadora por todos os ensinamentos e contribuições.

Aos juízes especialistas por todas as contribuições e aos pais/responsáveis que auxiliaram o desenvolvimento do instrumento.

À PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, que viabilizaram a concretização desta pesquisa.

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

“Educar a mente sem educar o coração não é educação”

- Aristóteles

Resumo

Amaral, Raquel Coutinho; Borsa, Juliane Callegaro. **Construção e Evidências de validade de conteúdo do Questionário de Habilidades Socioemocionais de Crianças**. Rio de Janeiro, 2021. 87p Dissertação de Mestrado - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Habilidades socioemocionais são compreendidas como habilidades referentes à regulação de pensamentos, emoções e comportamentos, dizendo respeito a como indivíduos gerenciam suas emoções, percebem-se e se relacionam com outros, influenciando assim uma ampla gama de aspectos pessoais e sociais ao longo da vida. O objetivo geral deste trabalho foi construir uma escala de heterorrelato para avaliar habilidades socioemocionais em crianças entre 6 e 12 anos de idade, destinada aos pais, mães ou responsáveis. Como objetivo específico, foram investigadas evidências iniciais de validade baseada no conteúdo. Os itens do questionário foram desenvolvidos com base nas categorias de definições operacionais de sentimentos e comportamentos encontrados na literatura a respeito do construto, organizados a partir da taxonomia do modelo *Big five*. A escala de respostas é do tipo likert de sete pontos (concordância). Após sua construção, os itens foram avaliados por três pesquisadores com expertise com a estrutura trabalhada. Foram utilizados o Índice de Validade de Conteúdo para avaliar a qualidade e representatividade dos itens e o índice Kappa para avaliar a concordância entre os especialistas sobre os fatores dos itens. Além disso, foi realizada ainda a análise semântica dos itens com o público-alvo (dois pais, uma mãe e uma avó). Os resultados apontam uma adequada compreensão dos itens, indicando evidências de validade de conteúdo. Novos estudos deverão ser conduzidos para avaliar as propriedades psicométricas do instrumento com o objetivo de obter evidências de validade robustas.

Palavras-chave

Habilidades Socioemocionais; Habilidades Socioemocionais na Infância; Construção de Instrumento; Teste. Psicológico; Avaliação Psicológica.

Abstract

Amaral, Raquel Coutinho; Borsa, Juliane Callegaro (Advisor). **Construction and Evidence of Content Validity of the Children's Socio-emotional Skills Questionnaire**. Rio de Janeiro, 2021. 87p Dissertação de Mestrado - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Socio-emotional skills are known as skills related to the regulation of thoughts, emotions and behaviors, concerning how individuals manage their emotions, perceive themselves and relate to others, thus influencing a wide range of personal and social aspects throughout a person's life. The objective of this study was to build a hetero-report scale to assess social-emotional skills in children aged from 6 to 12 years, aimed at fathers, mothers or guardians. As a specific objective, initial evidence of content-based validity was investigated. The questionnaire items were developed based on the categories of operational definitions of feelings and behaviors found in the literature regarding the construct, organized from the taxonomy of the Big five model. The response scale is a seven-point Likert scale (agreement). After its construction, the items were evaluated by three researchers who were familiar with the structure being worked on. The Content Validity Index was used to assess the quality and representativeness of the items and the Kappa index to assess the agreement between experts on the items' factors. In addition, a semantic analysis of the items with the target audience (2 parents, 1 mother and 1 grandmother) was performed. The results point to an adequate understanding of the items, indicating evidence of content validity. Further studies should be conducted to assess the instrument's psychometric properties in order to obtain robust validity evidence.

Keywords

Socio-emotional skills; Child Socio-emotional Skills; Instrument Development; Psychological Test; Psychological Assessment.

Sumário

1. Introdução	11
1.1. Justificativa	13
1.2. Objetivos	14
1.3. Estrutura da dissertação	14
2. Enquadramento teórico	15
2.1. Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais	23
2.2. A família no processo de desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais	27
2.2.1. A família como fonte de informação	29
2.3. As Habilidades Socioemocionais e o <i>Big Five</i>	30
2.3.1. Abertura à novas experiências	32
2.3.2. Extroversão	33
2.3.3. Amabilidade	34
2.3.4. Estabilidade Emocional	35
2.3.5. Conscienciosidade	36
3. Método	38
3.1. O instrumento	38
3.2. Procedimentos de elaboração dos itens	38
3.3. Validade de conteúdo	41
3.4. Compreensão verbal	42
4. Resultados	43
4.1. Análise quantitativa	43
4.2. Análise qualitativa	45
5. Discussão	48

6. Considerações Finais	54
7. Referências	57

1

Introdução

As Habilidades Socioemocionais se traduzem em comportamentos cotidianos, individuais que envolvem o manejo das próprias emoções e a relação com o outro (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Tais habilidades são aprendidas desde o início da vida e aprimoradas ao longo do tempo, fazendo parte do repertório comportamental ao longo de todos os níveis de desenvolvimento (crianças, jovens e adultos; National Research Council & Institute of Medicine Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, 2000). Elas têm origem a partir de fatores genéticos e ambientais, desenvolvidas por meio de experiências formais e informais de aprendizado, e se manifestam como padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamento (De Fruyt, Wille & John, 2015).

Dentro deste contexto entende-se que as Habilidades Socioemocionais são desenvolvidas a partir de experiências com o meio (De Fruyt, Wille & John, 2015), entende-se que um dos principais contextos em que um indivíduo está inserido é o contexto familiar, oferecendo grande influência para o desenvolvimento da criança (Papalia, Feldman & Martorell, 2013; Silvia, Nunes, Betti & Rios, 2008). Porém, este contexto, dentro da temática “Habilidades Socioemocionais” vem sendo menos estudado em comparação ao ambiente escolar/educacional (Martins & Wechsler, 2020; Motta & Romani, 2019). Os pais apresentaram amplo conhecimento do histórico de desenvolvimento de seus filhos, sendo assim fundamental a avaliação segundo sua perspectiva (Rocha & Emerich, 2018). Desta forma, a avaliação a partir da óptica e a partir de uma estrutura teórica sólida se torna relevante e necessária para que mais estudos possam ser desenvolvidos e possíveis intervenções possam ser propostas nesse ambiente (Yates, Ostrosky, Cheatham, Fetting, Shaffer & Santos, 2008).

O desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais apresentam associações com diversos desfechos positivos a curto prazo, como por exemplo, melhor desempenho escolar (Fernandes, Leme, Elias & Soares, 2018), melhora das relações interpessoais, menor probabilidade de evasão escolar (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015; Brackett & Rivers, 2014), e a longo prazo, como menores níveis de comportamento destrutivo e maiores níveis de motivação intrínseca

(Moreira et al., 2014). Estudos e programas são desenvolvidos em vários países com o intuito de aprofundar a temática, propondo trabalhos importantes, principalmente no contexto educacional (Sklad, Diekstra, De Ritter, Ben & Gravesteijn, 2012).

A partir de práticas que permitem a aquisição e aplicação de conhecimentos que enaltecem o desenvolvimento pessoal, programas de desenvolvimento socioemocional buscam que tanto crianças quanto adultos consigam estabelecer relações interpessoais satisfatórias, além de trabalhar de forma eficiente, ética e produtiva (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015). Isso inclui ser capaz de entender e manejar emoções, ter e atingir metas positivas, sentir e mostrar carinho e preocupação com os outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos, realizar decisões responsáveis, entre outras habilidades (CASEL, 2012).

As Habilidades Socioemocionais vem sendo amplamente estudadas nas últimas décadas. Sua relevância é endossada por grandes órgãos mundiais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2018) e a *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD, 2016). Além disso, no Brasil, elas foram incluídas na Base Nacional Comum Curricular proposta pelo Ministério da Educação (Ministério da Educação [MEC], 2018), apontando assim a importância reconhecida em nível governamental (MEC, 2018).

Na literatura, há uma variedade de conceitos que dizem respeito às habilidades socioemocionais (Duckworth & Yeager, 2015; Marin et al., 2017), fazendo com que especialistas se questionem se diferentes terminologias estão, na verdade, se referindo a construtos iguais (National Research Council, 2012), uma vez que eles apresentam elementos comuns como: (a) conceitualmente independentes da capacidade cognitiva, (b) geralmente aceitos como benéficos para o aluno e para os outros na sociedade, (c) relativamente estável em ordem de classificação ao longo do tempo na ausência de forças exógenas (por exemplo, intervenção intencional, eventos de vida, mudanças nos papéis sociais), (d) potencialmente responsivo à intervenção, e (e) dependente de fatores situacionais para sua expressão (Duckworth & Yeager, 2015).

Além da própria terminologia, há divergências em relação aos fatores que deveriam compor os instrumentos que mensuram tal construto. Os instrumentos que se propõe avaliar Habilidades Socioemocionais apresentam diferentes estruturas teóricas

(Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Deighton & Wolpert, 2011), tornando difícil que o conhecimento sobre a temática cresça de forma linear (Darling-Churchill & Lippman, 2016). Dentro deste contexto, na tentativa de encontrar uma estrutura única para estes conceitos, pesquisadores propuseram que as Habilidades Socioemocionais fossem organizadas dentro da taxonomia dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade (*Big Five*; Kyllonen et al., 2014; Primi et al., 2016).

Recentemente, Santos e Primi (2014) desenvolveram um instrumento, a partir da estrutura do *Big Five*, cujo objetivo era: mensurar atributos socioemocionais que pudesse monitorar de forma confiável o estágio de desenvolvimento dos alunos para que políticas públicas pudessem ser pensadas. O instrumento deveria ser simples e robusto para a aplicação em larga escala, que pudesse ser usado a nível nacional, apresentando o panorama da distribuição de características socioemocionais no Brasil, além de documentar o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos ao longo da vida e o que afetaria esta trajetória (Santos & Primi, 2014).

1.1

Justificativa

O presente estudo se justifica pelo fato de, mesmo com o crescimento do interesse sobre o desenvolvimento socioemocional (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010), não há uma linearidade e concordância em relação às nomenclaturas e estruturas utilizadas pelos pesquisadores, tornando-se assim difícil de integrar as informações (Darling-Churchill & Lippman, 2016; National Research Council, 2012). Instrumentos psicológico apresentam objetivos diversos, como investigar empiricamente a efetividade das psicoterapias, avaliar o impacto de políticas públicas e para facilitar a comunicação entre diferentes profissionais (Pacico, 2015; Zanon & Hauck, 2015).

Há muitos programas e intervenções sendo desenvolvidas no campo das Habilidades Socioemocionais, porém, seus resultados não costumam ser mensurados a partir de um instrumento estatisticamente robusto. Um instrumento desenvolvido a partir de uma base teórica sólida permitirá a expansão do conhecimento a respeito das Habilidades Socioemocionais, além de apresentar utilidade em outras áreas da psicologia, como a psicologia clínica. Além disso, um instrumento em que os respondentes traz benefícios como, famílias serem precisas ao responder sobre desenvolvimento, suas participações no processo de avaliação, permitindo que

aprendam sobre os pontos fortes e as necessidades socioemocionais de seus filhos (Yates, et al. 2008).

Bons instrumentos são fundamentais para a adequada compreensão das Habilidades Socioemocionais, de seu desenvolvimento e de sua associação com diferentes fatores e desfechos (Darling-Churchill & Lippman, 2016). A partir de um agrupamento adequado dos domínios a serem investigados, baseando-se na taxonomia do *Big Five*, um instrumento robusto pode permitir que estudos avancem na mesma direção (Santos & Primi, 2014).

1.2

Objetivos

O objetivo geral da presente dissertação foi construir uma escala de heterorrelato para avaliar Habilidades Socioemocionais em crianças entre 6 e 12 anos, destinada aos pais, mães ou responsáveis. Como objetivo específico, foram investigadas evidências iniciais de validade baseada no conteúdo.

1.3

Estrutura da dissertação

Primeiramente, busca-se apresentar um breve contexto histórico sobre o desenvolvimento do campo de conhecimento sobre Habilidades Socioemocionais. Em seguida, será apresentado como a família está envolvida e influencia o processo do desenvolvimento socioemocional do indivíduo, e os benefícios de sua participação como respondente de um instrumento a respeito de seus filhos. Posteriormente, será discutido o modelo teórico que irá embasar o instrumento, incluindo o modelo *Big Five*, seus cinco fatores e sua relação com as Habilidades Socioemocionais.

No capítulo seguinte será exposto o processo de construção do instrumento, iniciando pela elaboração dos itens, a fundamentação teórica utilizada e o processo de avaliação dos juízes e do público-alvo. Em seguida, serão apresentados os resultados de análises quantitativas e qualitativas e a versão final dos itens. No último capítulo, os resultados serão discutidos e integrados à teoria das Habilidades Socioemocionais. Serão apresentadas sugestões para estudos futuros que vise a continuidade da pesquisa aqui apresentada, principalmente novas etapas de validação.

2 Enquadramento Teórico

Discussões sobre características humanas ocupam o campo da filosofia há milhares de anos. Platão (469-399 a.C) em seu livro “A República” apresenta a ideia de que a Paideia (ideal de educação grega) deve formar um cidadão responsável, e isso é realizado pela modulação de seu caráter, fazendo com que seja um caráter racional e não pautado em comportamentos impulsivos (Platão, 375 a.C/2019). Este caráter é formado a partir da vivência das virtudes, que são organizadas por Platão como as quatro virtudes morais: (1) Prudência, (ou sabedoria prática) diz respeito à ponderação e deliberação do verdadeiro bem, além das escolhas dos meios justos para atingir este fim; (2) Justiça, diz respeito a dar ao outro o que lhe é devido, possibilitando o cumprimento de suas funções sociais e humanas; (3) Temperança, se refere ao equilíbrio entre instinto e vontade, permitindo o domínio dos afetos para que o bem se sobressaia; (4) Fortaleza, diz respeito à firmeza e constância na procura do bem árduo (Platão, 375 a.C/2019).

A virtude, do latim *virtus*, significa força. Para Aristóteles (384-322 a.C) em “Ética a Nicômaco”, a virtude é entendida como hábitos bons (disposição estável para fazer algo) que devem ser vividos de maneira prática, ou seja, traduzidos em comportamento (Aristóteles, 340 a.C/2015). O filósofo trabalha a ideia de que a virtude se encontra no meio, ou seja, ela é o equilíbrio entre dois vícios, por exemplo, a virtude da Temperança estará entre o vício da libertinagem e o vício da insensibilidade, assim como a Prudência está entre a agir e não pensar e pensar e não agir, isso será o fundamento de “uma vida bem vivida” (Aristóteles, 340 a.C/2015). Além disso, ele irá diferenciá-las entre virtudes intelectuais e virtudes morais, sendo virtudes intelectuais meios para alcançar a verdade e, virtudes morais dizem respeito à educação do caráter em busca do bem (Aristóteles, 340 a.C/2015).

Descartes, filósofo moderno do século XVII, defensor de uma perspectiva racionalista, defende a ideia das virtudes produzirem um “prazer espiritual” e se faz necessária para o alcance da felicidade. Elas, a partir do raciocínio e entendimento, seriam o pensamento correto para guiar as ações (Blom, 1979). Já Schopenhauer, filósofo alemão do século XIX, não enfatiza o processo racional do desenvolvimento

das virtudes, pelo contrário, afirma que os seres humanos são movidos por uma vontade irracional. Para o filósofo, toda ação moral é fundamentada na compaixão, ou seja, ela só se torna possível quando se considera “o outro”, possibilitando o surgimento das virtudes cardeais para Schopenhauer, justiça e caridade (Guimarães, 2015).

Para MacIntyre, filósofo contemporâneo nascido em 1929, que retoma a discussão sobre esse tema, as virtudes são compreendidas como qualidades que representam disposições para agir e atingir bens, tanto no âmbito pessoal quanto no social (MacIntyre, 2007). A busca pelo bem supera os males, perigos, tentações e distrações com que pode deparar-se e permite um conhecimento maior do bem e de si próprio como indivíduo. Seu surgimento se dá em práticas e se expande para todas as áreas da vida, fazendo com que a pessoa viva em unidade, influenciando todas as suas ações, desde relações sociais ao raciocínio prático (MacIntyre, 2007).

Mais recentemente, características “não cognitivas” vem sendo estudadas a partir da perspectiva da psicologia científica. O termo “cognitivo” diz respeito a habilidades intelectivas, enquanto o termo “não cognitivo” se refere a diversos outros construtos, assim como, traços de personalidade, atitude, valores, virtudes, afetos, interesses, temperamento, sensibilidade social, criatividade, qualidades emocionais e sociais, entre outros (Lipnevich & Roberts, 2012; Messick, 1979). Este termo caiu em desuso pois tal abrangência faz com que ele seja um termo extremamente amplo, sendo assim, difícil de definir (Messick, 1979). Além disso, não se pode pensar em um funcionamento psicológico que seja “exclusivamente cognitivo” e “exclusivamente não cognitivo”, muitos desses processos são interdependentes (Duckworth, Quinn, Lynam, Loeber, & Stouthamer-Loeber, 2011; Gardner, 2004).

Além de “não cognitivo”, surge também a terminologia “*soft skills*”, termo que surgiu originalmente no ambiente militar, em que se referiam às habilidades necessárias além da força na execução de um trabalho (Silber & Foshay, 2009). *Soft skills* são qualidades pessoais e sociais, hábitos, atitudes que tornam alguém um bom funcionário para além de seu conhecimento e aplicação técnica (*hard skills*; Vasanthakumari, 2019). O termo é mais utilizado para o ambiente de trabalho, sendo as principais *soft skills* são: habilidades de comunicação, tanto verbal, não-verbal, escrita e de apresentações; trabalho em equipe; ética profissional; habilidades

interpessoais; administração do tempo e trabalho sob pressão; liderança; pensamento crítico; resolução de problemas; criatividade; resolução de conflito; negociação; tomada de decisão; auto motivação; autoconfiança; auto-consciência (Vasanthakumari, 2019).

Em consonância à perspectiva de considerar habilidades diversas como importantes, em 1978, Howard Gardner desenvolveu a Teoria das Múltiplas Inteligências. Esta teoria surgiu como uma crítica da visão psicológica padrão da inteligência, afirmando que os seres humanos têm uma série de capacidades intelectuais relativamente distintas (Gardner, 2011). Anteriormente a psicologia entendia a inteligência como um fator único, avaliada a partir do Quociente de Inteligência (QI), que, por sua vez, traduz níveis de linguagem, lógica matemática e inteligência espacial. Sem diminuir a importância desses fatores, a teoria traz luz a várias outras capacidades intelectuais significativas, identificando o conceito de "inteligências" como mais adequado que "inteligência".

Os diferentes componentes da Teoria das Múltiplas Inteligências são: a (1) Inteligência Espacial, se refere à capacidade de compreender espaços de forma visual e precisa, tanto em grande como em pequena escala; (2) Físico-Cinestésica, se refere à consciência corporal e sua capacidade de manipulá-lo, utilizando-o para resolução de problemas; (3) Musical, se refere a sensibilidade para a percepção de ritmo, tom, melodia e timbre; (4) Linguística, se refere à sensibilidade para palavras (5) Lógico-Matemática, se refere à capacidade de compreender e relacionar símbolos (6) Interpessoal, se refere a habilidade de se relacionar de forma efetiva com os outros (7) Intrapessoal, se refere à capacidade de perceber/compreender os próprios sentimentos, metas, capacidades (Gardner, 2011); e posteriormente acrescentado a lista original, (8) Natural, refere-se à capacidade de entender e classificar o mundo em suas características biológica (Gardner, 1999).

A partir das possibilidades, introduzidas por Gardner, de entender inteligência de uma forma ampla, surge nos Estados Unidos, na década de 90, o modelo que descreveria a Inteligência Emocional (Salovey & Mayer, 1990). Os autores Salovey e Mayer (1990), buscam compreender se faria sentido entender emoções dentro de uma perspectiva de inteligência, desta forma, começam a definir emoção como respostas

(curta e intensa) a um evento (interno ou externo) podendo apresentar um significado positivo ou negativo.

O conceito vincula as emoções à inteligência e se refere à capacidade de gerenciar suas quatro habilidades na vida cotidiana, são elas: percepção e expressões das emoções, reconhecimento de emoções e regulação de emoções (Salovey & Mayer, 1990). Segundo Salovey e Mayer (1990), o conceito de “inteligência emocional” faz parte de uma inteligência social, em resumo, se refere à capacidade de monitorar seus próprios sentimentos e emoções e os dos outros, para discriminar entre eles e usar essas informações para orientar o pensamento e ações.

Com o surgimento do conceito de inteligência interpessoal e intrapessoal (Gardner, 2011), ou seja, compreensão sobre as emoções e a capacidade de relacionamento social efetivo, e da Inteligência Emocional, noção de gerenciamento de emoções próprias e dos outros (Salovey & Mayer, 1990), surge o entendimento sobre “Habilidades Socioemocionais” (Marin et al., 2017; Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka & Lendrum, 2010). Habilidades Socioemocionais são compreendidas como habilidades referentes à regulação de pensamentos, emoções e comportamentos (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Elas dizem respeito, principalmente, a como indivíduos gerenciam suas emoções, percebem-se e se relacionam com outros, influenciando assim uma ampla gama de aspectos pessoais e sociais ao longo da vida (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). O termo “Socioemocional” não surgiu com o objetivo de nomear um novo conceito, porém, emergiu de uma junção de questões contextuais e individuais integradas em diferentes fenômenos (Cardoso, 2017).

A temática ultrapassou o campo das universidades e entrou em debate por meio de associações mundiais. Em 1996, um relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI foi publicado. Nele, a educação é apresentada a partir de quatro pilares, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Esta visão amplia o conceito de educação e se passa a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (Delors, 1996). Em relação ao pilar “Aprender a ser”, entende-se que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, fornecer-lhes os recursos necessários para compreender e se relacionar com o ambiente que está inserido, sabendo-se também

agente. Em síntese, o processo de desenvolvimento abarcaria uma maturação contínua da personalidade, do início da vida até a morte, no campo individual e social (Delors, 1996).

Em 1994, o instituto Fetzer recebeu um grupo de educadores, pesquisadores e defensores dos direitos das crianças, com o objetivo de discutir a eficácia de diferentes estratégias que poderiam proporcionar o desenvolvimento de competência socioemocional, melhorar o desempenho acadêmico, a saúde e a cidadania dos alunos, e para prevenir e reduzir problemas de saúde, saúde mental e comportamental (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015). A partir desta discussão, estabeleceu-se o consócio de “Aprendizagem Socioemocional” (SEL) como estratégia de promoção de competência social, emocional e acadêmica dos jovens e coordenar a programação escola-família-comunidade para atender a esses objetivos educacionais (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes & Shriver, 1997).

Surgiu, a partir deste contexto, o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), uma organização internacional criada com o objetivo de avançar no conhecimento da “Aprendizagem Socioemocional”, traduzir o conhecimento em práticas efetivas, oferecendo treinamento para que educadores possam de fato implementar estas práticas. Além disso, há o objetivo de disseminar informação sobre o assunto para diferentes públicos que possam contribuir para os esforços referentes ao desenvolvimento, influenciando as políticas públicas e de saúde mental (Payton et al., 2000; Hromek & Roffey, 2009).

O CASEL estabelece cinco diferentes domínios que são avaliados e trabalhados em programas de aprendizagem socioemocional, são eles: autoconhecimento (*self-awareness*), se refere às habilidades de entender as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o comportamento em diferentes contextos, incluindo reconhecer seus pontos fortes e limitações; autocontrole (*self-management*), se refere às habilidades para gerenciar suas próprias emoções, pensamentos e comportamentos, incluindo adiar gratificação, gerenciar estresse e se sentir motivado e esforçar-se para realizar metas pessoais e coletivas; empatia (*social awareness*), se refere à compreensão de diferentes perspectivas e empatia, incluindo capacidade de sentir compaixão, compreender as normas históricas e sociais em diferentes ambientes e

reconhecer os recursos presentes na família, escola e comunidade; comportamentos pró sociais (*relationship skills*), se referem às habilidades para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, incluindo a capacidade de se comunicar de forma clara, ouvir, cooperar, trabalhar de forma colaborativa e resolver conflitos de forma construtiva, além de conseguir estar em diferentes ambientes sociais e culturais com diversas demandas, e buscar ou oferecer ajuda quando necessário; e decisões responsáveis (*responsible decision making*), se referem às habilidades de compreender e avaliar benefícios e consequências de suas ações, levando em consideração o bem-estar pessoal, social e coletivo (CASEL, 2020).

As “Habilidades Socioemocionais” foram reconhecidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, como variáveis relevantes para predizer aprendizado e outros desfechos importantes (OECD, 2016). A temática se tornou tão pertinente que é avaliada pela avaliação PISA. O *Programme for International Student Assessment* (PISA) é uma avaliação que ocorre em dezenas de países, e nele se avalia leitura, matemática e ciências. O PISA busca avaliar, não apenas a capacidade de reprodução do conhecimento aprendido, mas também como esse conhecimento pode ser aplicado em outras áreas e circunstâncias não familiares. Esta abordagem está baseada no fato de que, na atualidade, o “saber fazer” se faz mais importante do que apenas “saber” (OECD, 2018). Ele fornece dados e evidências que podem ser usados para determinar o que pode ser feito para a melhora do sistema educacional de cada país, garantindo que seus alunos adquiram as habilidades necessárias para serem bem sucedidos na escola e na vida (OECD, 2018).

Habilidades Socioemocionais também vêm sendo discutidas a partir do conceito de “habilidades do século 21”. Tal conceito é dividido em quatro grandes frentes, são elas: “*Key Subjects*”, referente à consciência global, conhecimento financeiro, econômico e empreendedor, conhecimentos cívicos, em saúde e sobre meio ambiente; “*Learning and Innovation Skills*”, referentes à criatividade, ao pensamento crítico, à resolução de problemas, à comunicação, à colaboração; “*Information, Media and Technology Skills*”, referentes ao aprendizado em busca por informação, mídia e uso de tecnologia; e “*Life & Career Skills*” referentes a habilidades como flexibilidade e adaptabilidade, iniciativa e auto-direcionamento, habilidades sociais e intra-culturais,

produtividade, responsabilidade e liderança (Battelle for Kids, 2019). Tais ensinamentos são considerados importantes para a obtenção de uma boa performance no mundo atual (Battelle for Kids, 2019).

Um outro conceito amplamente trabalhado, é o conceito de Habilidades Sociais. As Habilidades Sociais são comportamento sociais desejáveis e valorizados em determinadas culturas, que proporcionem resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade, permitindo um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2017). Os comportamentos sociais podem ser divididos em duas grandes classes, a de (1) empatia, ou seja, comportamentos desejáveis voltados para o interlocutor, como apoio, compreensão e validação de sentimentos e de (2) assertividade, ou seja, comportamentos sociais que buscam reestabelecer o equilíbrio em relações interpessoais, como comportamentos de argumentar, discordar, questionar, recusar, usados mais especificamente em situações de conflitos e desrespeitos (Del Prette & Del Prette, 2017).

Duckworth e Yeager (2015) ao tratarem das variedades de terminologias já apresentadas ao longo do texto, como “*noncognitive*”, “*21st century skills*” “*social-emotional skills*”, “*character skills*”, “*transferable skills*,” ou “*soft skills*”, indicam os seguintes elementos em comum: (a) conceitualmente independentes da capacidade cognitiva, (b) geralmente aceitos como benéficos para o aluno e para os outros na sociedade, (c) relativamente estável em ordem de classificação ao longo do tempo na ausência de forças exógenas (por exemplo, intervenção intencional, eventos de vida, mudanças nos papéis sociais), (d) potencialmente responsivo à intervenção, e (e) dependente de fatores situacionais para sua expressão (Duckworth & Yeager, 2015).

Uma outra diferenciação em terminologia, pouco trabalhada dentro do campo de características socioemocionais é a compreensão dos conceitos de “competência” e “habilidades”. A maioria dos estudos as utilizam como sinônimos, não apresentando uma real distinção entre os dois, porém, Marin et al., (2017), ao sistematizarem os conceitos, compreendem Habilidade Socioemocionais como sendo comportamentos e características desenvolvidas a partir de relações interpessoais e afetivas, aliada à percepções e associações de situações cotidianas. Enquanto competência socioemocional é entendida como a integração de recursos, conhecimentos e

Habilidades Socioemocionais e cognitivas aprendidos socialmente pelo indivíduo, frente a situação com que se depara, sabendo assim escolher as habilidades necessárias para determinada tarefa (Marin et al., 2017).

Com o avanço de estudos e a crescente compreensão do seu desenvolvimento, se torna nítida a falta de consenso sobre as diferentes dimensões sociais e emocionais, fazendo com que especialistas se questionem se diferentes terminologias estão, na verdade, se referindo a construtos iguais (National Research Council, 2012). Na literatura encontramos conceitos como “competência socioemocional”, “inteligência emocional”, “aprendizagem socioemocional”, “competência social”, “competência emocional”, “habilidades sociais”, “habilidades socioemocionais”, “habilidades não-cognitivas” e “regulação emocional” (Marin et al., 2017). Nota-se, além da similaridade entre os elementos que as definem, uma similaridade e sobreposição entre os fatores trabalhados nos construtos (Geisinger, 2016; Kyllonen, 2016; Primi, Santos, John & De Fruyt, 2016).

A literatura brasileira aponta uma ampla gama de instrumentos que mensuram alguma característica socioemocional, porém, os fatores abarcados em cada instrumento se diferem, ou seja, não há uma estrutura única, além de uma diferenciação na nomenclatura de fatores iguais (Martins & Wechsler, 2020; ver Marin et al., 2017 para uma revisão). Dentro desta gama de terminologias, optou-se por utilizar o termo “Socioemocionais” como um termo guarda-chuva que engloba esses conceitos referentes a características individuais e vem sendo utilizado nos estudos mais atuais sobre o tema (Wigelsworth et al., 2010). Além disso, o uso da palavra “habilidades” é aceitável por um público amplo, fornece a ideia de maleabilidade das habilidades, como algo que pode ser desenvolvido (Specht et al., 2014).

Com o intuito de auxiliar o desenvolvimento e monitoramento de políticas públicas na área do desenvolvimento socioemocional, o Instituto Ayrton Senna, o Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) e a OECD se uniram com o propósito de elaborar um instrumento empiricamente robusto para a mensuração de competências socioemocionais em larga escala, além de aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento socioemocional, especialmente para o ambiente educacional (Santos & Primi, 2014). Para que o instrumento pudesse ser desenvolvido, Santos e

Primi (2014) investigaram os principais domínios avaliados em instrumentos socioemocionais, com o objetivo de encontrar uma possível estrutura única. Inicialmente, selecionaram instrumentos que relacionassem construtos socioemocionais medidos por questionários de auto e heterorrelato com variáveis relacionadas ao bem-estar individual e coletivo. Foram selecionados os seguintes instrumentos: Core Self Evaluations (Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2003); Grit Scale (Duckworth & Quinn, 2009); Norwick-Strickland Locus of Control Scale (Nowicki & Strickland, 1973); Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1979); Big Five for Children (BFC); Big Five Inventory (BFI); Self-Efficacy Questionnaire for Children (Muris, 2001); Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 2007).

Após a seleção de instrumentos, eles foram traduzidos e aplicados em 3.023 alunos de 16 escolas do Rio de Janeiro. As respostas obtidas foram submetidas a uma Análise Fatorial Exploratória e os resultados apontaram cinco fatores, que poderiam ser explicadas pelo modelo *Big Five* (Santos & Primi, 2014). Em um segundo momento, Primi, Santos, Hauck, Fruyt e John (2019), a partir dos mesmos dados, realizaram uma análise de regressão linear, onde foram mapeadas assim as Habilidades Socioemocionais em uma estrutura única, nos *Big Five* (Primi, et al., 2019). Os resultados de ambas as análises apontam então que a taxonomia do modelo *Big Five* pode ser usado como modelo unificador para a construção de instrumentos para a avaliação de construídos socioemocionais (Primi, Santos, Hauck, de Fruyt & John, 2019; Santos & Primi, 2014). Tais estudos serviram como base para a escolha do modelo em que o presente estudo será realizado. O modelo *Big Five* será melhor apresentado no quarto capítulo.

As habilidades contempladas e organizadas dentro dos fatores do modelo *Big Five* são autocontrole, responsabilidade, persistência, resistência ao estresse, otimismo, regulação emocional, empatia, confiança, cooperação, tolerância, curiosidade, criatividade, sociabilidade, assertividade e energia (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

2.1

Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais

Durante os primeiros anos de vida, é estabelecida a base para um desenvolvimento saudável (National Research Council & Institute of Medicine

Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, 2000). Pesquisas sobre a primeira infância destacaram o impacto dos primeiros cinco anos de vida de uma criança em seu desenvolvimento socioemocional. Nos primeiros meses, evidências apontam que expressões faciais e padrões emocionais são desenvolvidos e surgem de forma adaptativa ao meio e conexões realizadas com outras pessoas, e não como um padrão fixo (Izard, Woodburn & Finlon, 2010). As experiências iniciais negativas podem prejudicar a saúde mental das crianças e afetar seu desenvolvimento cognitivo, comportamental e socioemocional (National Research Council & Institute of Medicine Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, 2000).

O estabelecimento de relacionamentos interpessoais confiáveis, em que transmitam segurança, e o ensinamento explícito e diário de Habilidades Socioemocionais são importantes para o seu desenvolvimento, este ensinamento pode se dar a partir de histórias em livros, pequenas atividades diárias e incluídas na rotina, *feedbacks* positivos ou que proporcionem melhores alternativas de comportamento, modelação e proporcionando situações em que a criança precisará agir de maneira habilidosa (Funk & Ho, 2018). Os atributos pessoais e as práticas educativas desses cuidadores influenciam a qualidade do relacionamento com a criança que, por sua vez, podem afetar o desenvolvimento de comportamentos adaptados ou desadaptados em diferentes ambientes (Rubin & Burgess, 2002).

O desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais ajuda as crianças a adquirirem confiança e se sentirem competentes para estabelecer relacionamentos interpessoais, construir amizades, resolver conflitos, persistir ao encontrar uma dificuldade e controlar as emoções, aprendendo a lidar com raiva e frustrações (Parlakian, 2003; National Research Council and Institute of Medicine Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, 2000). Cada fase do desenvolvimento apresenta seus desafios, quando as possíveis dificuldades são acolhidas e amparadas pelos pais, de forma sensível e compreensível, a criança desenvolve sua estabilidade emocional, independência e autoestima (Cypel, 2011).

Por mais que os primeiros anos de vida sejam essenciais para o desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais, há evidências que a trajetória do

desenvolvimento pode ser alterada, fazendo com que a identificação precoce seja importante (National Research Council & Institute of Medicine Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, 2000). O conhecimento é aproveitado e explorado ao longo de toda a vida, novos contextos e experiências permitem que os primeiros conhecimentos possam ser atualizados e aprofundados (Delors, 1996). É possível afirmar que o sucesso da educação primária se dá quando se consegue proporcionar as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida (Delors, 1996). As Habilidades Socioemocionais são melhor aprendidas quando envolve estratégias coordenadas em salas de aula, escolas, residências e comunidades, com uma especial valorização da qualidade das relações pessoais nesses ambientes (Colagrossi & Vassimon, 2017).

Bandura (1989), em sua teoria do aprendizado social, afirma que o comportamento pode ser aprendido por observação e experiências diretas. Para que as Habilidades Socioemocionais façam parte do repertório comportamental cotidiano de indivíduos, elas podem ser ensinadas, modeladas, praticadas e aplicadas em diversas situações, a partir de instruções explícitas (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010). Denham, Zinsser e Brown (2013) sugerem que, para que as habilidades emocionais sejam adquiridas por pré-escolares, atividades que permitam que emoções sejam vivenciadas e expressadas, devem ser aplicadas, aprendendo também, a como manifestar suas emoções de maneiras que sejam benéficas para si mesmas e para os outros, um exemplo de atividade seria o *role play*, onde uma situação é apresentada e as crianças devem atuar a forma que agiriam e refletir sobre como se sentiriam (Denham, Zinsser & Brown, 2013).

A partir da interação estabelecida entre sujeito e meio social, as habilidades são alteradas, por isso podem ocorrer mudanças positivas referentes à funcionalidade do indivíduo ao serem trabalhadas como objeto de intervenção específico (Lopez, 2008). A ajuda que pode dar aos filhos depende dos recursos emocionais dos pais, dos limites de suas circunstâncias e contextos, e também de suas personalidades. Esses fatos poderão ser, certamente, mais bem aplicados quanto mais consciência se tiver sobre eles (Cypel, 2011). A empatia, um dos atributos socioemocionais, é desenvolvida a partir da promoção de um ambiente doméstico que ensina sobre emoções e que aceita

a sua expressão por meio de uma comunicação positiva, aberta, sensível e emocionalmente favorável (Stone, 2015).

Um estudo realizado na Bahia com 33 mães e 30 crianças, buscou investigar a relação entre as reações parentais às emoções negativas e competência social dos filhos em idade pré-escolar, apontou que a relação entre as duras estratégias de enfrentamento dos pais e a resposta emocional das crianças foi moderada pelo sofrimento dos pais (Sales & Alvarenga, 2021). Além disso, a relação da interação de enfrentamento e sofrimento parental com a competência social das crianças foi mediada pelo nível de intensidade emocional das crianças. Os resultados apontam que pais angustiados usam estratégias de enfrentamento severas em resposta às emoções negativas dos filhos, podendo ter filhos que expressam emoções de maneiras relativamente intensas (Ex: agir de forma agressiva), além de, essas crianças apresentarem dificuldades de se comportarem de maneira socialmente competente (Sales & Alvarenga, 2021). O desenvolvimento de tais habilidades pode permitir que os alunos se tornem membros instruídos, responsáveis, atenciosos, produtivos, não violentos, éticos e contribuintes da sociedade (Elias et al., 1997).

Desde a primeira infância, os efeitos positivos do desenvolvimento socioemocional são percebidos (Boyd, Barnett, Bodrova, Leong & Gomby, 2005). O Centro de Fundamentos Sociais Emocionais para a Aprendizagem na Primeira Infância (CSEFEL) defende que o desenvolvimento socioemocional, desde o nascimento até os cinco anos de idade, é fundamental para formar relacionamentos próximos e seguros, tanto com adultos quanto com seus pares (Yates, Ostrosky, Cheatham, Fetting, Shaffer & Santos, 2008). A partir do seu crescimento, a criança se torna mais consciente a respeito de seus próprios sentimentos e dos sentimentos de outras pessoas, se tornando capaz de regular suas emoções, responder e manejar o sofrimento emocional alheio, permitindo comportamentos mais funcionais para diferentes ambientes e situações.

Uma revisão sistemática realizada por Silva, Mello, Mazza, Toriyama e Veríssimo (2019), buscou reunir os fatores relacionados às disfunções no desenvolvimento socioemocional durante os dois primeiros anos de vida da criança. Foram analisados 109 artigos na íntegra à luz do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner. Os resultados indicaram que fatores como limitações no cuidado,

adversidades nas relações familiares e no apoio social e situação de adoecimento dos cuidadores que influem nos processos proximais (Microsistema e Mesossistema) e vulnerabilidades sociais dos cuidadores e fragilidades das políticas públicas, que determinam as condições materiais e sociais da família (Exossistema e no Macrossistema), influenciam disfunções no desenvolvimento socioemocional dos domínios apego, competência social, competência emocional e autopercepção de crianças com idade de até dois anos (Silva, Mello, Mazza, Toriyama & Veríssimo, 2019).

2.2

A família no processo de desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais

É entendido por autores como Bandura, Piaget e Vygotsky que as habilidades se modificam conforme a interação com o meio social (Baylor & Kim, 2006), por isso intervenções podem ser realizadas em um meio, visando a uma melhor funcionalidade do indivíduo (Lopez, 2008). O primeiro meio social em que a criança está inserida é a família (Kreppner, 2000). A família, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, impacta seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (Dessen & Polonia, 2007). Ela representa a primeira instituição social em que o sujeito é inserido, sendo assim responsável pela formação de grande parte do repertório comportamental aprendido pelo indivíduo, impactando assim a forma de estar e enxergar o mundo (Dessen & Polonia, 2007).

Segundo Papalia, Feldman e Martorell (2013), desde os primeiros anos de vida, as crianças passam por experiências que proporcionam o desenvolvimento socioemocional, desde a resposta afetuosa às necessidades do bebê, ao desenvolvimento de apego seguro, ao estabelecimento dos pais como referências sociais, em quem buscam informações emocionais de como devem agir. Além disso, um ambiente coeso proporciona melhores níveis de aprendizagem e desenvolvimento. Evidências apontam que o estabelecimento do apego inseguro nos 36 primeiros meses de vida da criança apresenta associação a problemas comportamentais internalizantes e externalizantes aos oito anos (O'Connor, Collins & Supplee, 2012).

Pesquisadoras afirmam que a família é peça fundamental para o desenvolvimento de habilidades, principalmente ao pensar na educação infantil. Seu envolvimento se faz necessário para que as crianças tenham chance de dar continuidade

em casa ao que foi aprendido na escola, pois ao envolver os pais na construção dessas habilidades, o efeito das ações será potencializado, ampliando ainda mais seus benefícios e fortalecendo os vínculos familiares (Colagrossi & Vassimon, 2017). Considerando a maleabilidade de comportamento nos primeiros anos de vida de uma criança, há evidências da influência de estratégias parentais positivas no desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais, como compreender regras e ter sucesso escolar, compreensão emocional e empatia, resolução de conflitos interpessoais, controle de raiva, habilidades de comunicação amigável, além de redução de problemas externalizantes como comportamentos agressivos (Petterson, DeGarmo & Knutson, 2000; Webster-Stratton & Reid, 2004). O envolvimento parental em experiências educacionais de crianças, interfere de forma positiva no desempenho acadêmico, assim como, maior facilidade para aprender, habilidade de leitura e matemática (Baker, 2018) e no desenvolvimento de competências socioemocionais (Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2001).

Um estudo longitudinal nos Estados Unidos examinou a associação entre a comunicação na família e o desenvolvimento da empatia, uma habilidade socioemocional, em crianças pequenas (de 12 a 36 meses) ao longo de 60 meses. Maior expressividade familiar prevê níveis mais altos de empatia, além de fornecer um ambiente em que os sentimentos dos membros da família são respeitados e sua abertura expressiva pode fornecer uma base para as crianças expressarem seus próprios sentimentos enquanto observa os sentimentos dos outros em um ambiente emocionalmente seguro (Stone, 2015).

Há muitos estudos que buscam identificar e desenvolver Habilidades Socioemocionais voltadas para o contexto educacional/escolar (Cristóvão, Candeias, Verdasca, 2017; Abed 2016; Sklad, Diekstra, De Ritter, Ben, & Gravesteyn, 2012; Santos & Primi 2014; Nix, Bierman, Domitrovich, & Gill, 2013; Jones, Brown & Aber, 2011). A diferença entre o número de estudos, porém, é alta relação entre o ambiente escolar e o ambiente familiar (Motta & Romani, 2019). Alguns programas se ampliaram para além das escolas, a partir de treinamentos para pais, programas extra classe, e para a comunidade (Albright & Weissberg, 2010; Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010). Em uma entrevista realizada por telefone com pais de pré-escolares que

participavam no programa de intervenção PATHS, programa que busca desenvolver Habilidades Socioemocionais em jovens, relataram que gostariam de saber mais sobre o programa e ter maior participação parental, tais participações se dariam a partir do fornecimento de folhetos informativos no início do programa, sessões de informação para pais e responsáveis, diálogo informal sobre os objetivos do PATHS, quadro de avisos do PATHS exibindo as lições, reuniões e workshops de pais do PATHS explicando o programa e falando sobre lições e o importante papel dos pais em casa, relatórios de qualidade e planos de melhoria (Edgerton, Graham, Kelly, Robertson & Syme, 2015). Este envolvimento parental permitiu uma maior efetividade do programa (Edgerton, 2015).

2.2.1

A família como fonte de informação

Levando em consideração o importante papel exercido pela família no desenvolvimento socioemocional, nota-se que há uma interação diária e dinâmica entre os membros, ou seja, os membros da família costumam estar mais presente no desenvolvimento da criança e, por isso, apresentarem informações mais precisas sobre o desenvolvimento delas (Parlakian, 2003; Yates, et al. 2008) Desta forma, estudos indicam que as famílias são confiáveis no preenchimento de ferramentas de triagem e listas de verificação de desenvolvimento dos comportamentos de seus filhos (Carter & Briggs-Gowan, 2000; Squires, Bricker, & Towmbly, 2002).

Yates, et al. (2008) listam benefícios do envolvimento da família na avaliação da competência socioemocional, são eles: (1) o conhecimento das famílias podem ser precisos em relação ao desenvolvimento infantil; (2) a observação de comportamentos envolve as famílias no processo de avaliação, podendo levar a uma melhor compreensão das Habilidades Socioemocionais da criança; (3) incentivar as famílias a serem membros ativos do processo de avaliação, pode ajudá-las a aprender sobre os pontos fortes e as necessidades socioemocionais de seus filhos; (4) aumentar a presença e a participação das famílias no processo de avaliação pode ajudar as crianças a estabelecer confiança e relacionamento com os membros da equipe. Os responsáveis são capazes de observar comportamentos em diferentes espaços e tempo, diferentemente de outros possíveis respondentes (Rothbart & Bates, 1998).

Considerando a importância da família na promoção de Habilidades Socioemocionais de seus filhos, quando assumem um papel ativo no processo de avaliação, seu conhecimento e compreensão das Habilidades Socioemocionais de seu próprio filho aumenta, sendo assim capazes de apoiar o crescimento e desenvolvimento socioemocional de seus filhos em casa, em ambientes de cuidados e educação infantil e na comunidade. Além disso, pais bem informados se sentem mais confiantes e competentes, aumentando a probabilidade de serem membros ativos do processo (Yates, et al. 2008). Ou seja, a avaliação que envolve os pais, não gera conhecimento apenas para quem precisará passar por um tratamento/intervenção, fornece também conhecimento sobre a criança, seus pontos fortes e dificuldades.

A avaliação de características individuais de crianças é usada para diferentes propósitos como: identificar problemas/riscos em um nível individual ou coletivo, confirmar/excluir a suspeita de algum problema, avaliar o desenvolvimento da criança ao ingressar em um sistema formal de educação, auxiliar no planejamento de atividades ou acompanhar o progresso das crianças em ambientes de cuidados e educação (Darling-Churchill & Lippman, 2016). Além disso, os dados mensurados podem ser usados para avaliar o desempenho de programas de intervenções, informando assim a eficácia e impacto do programa. Finalmente, as avaliações são usadas em pesquisas básicas e aplicadas destinadas a promover o conhecimento do desenvolvimento infantil (Darling-Churchill & Lippman, 2016).

2.3

As Habilidades Socioemocionais e o *Big Five*

Uma questão observada a partir do avanço de estudos sobre Habilidades Socioemocionais, comentada anteriormente, é a falta de consenso sobre as diferentes dimensões das competências humanas, fazendo com que especialistas se questionem se diferentes terminologias estão, na verdade, se referindo a construtos iguais, como por exemplo adaptabilidade e flexibilidade (National Research Council, 2012). É uma questão problemática, pois instrumentos são construídos a partir de diferentes estruturas e nomenclaturas, porém podem usar nomes de construtos distintos ou medidas que acessam um único construto psicológico ou propor uma medida que compreende uma mistura complexa de mais de um construto psicológico (Primi et al., 2019). Esta falta de consenso da literatura em relação às terminologias dificulta a

possibilidade de produção de conhecimento científico dentro da área. Darling-Churchill e Lippaman (2016) apontam a necessidade do estabelecimento de uma taxonomia que abarque as Habilidades Socioemocionais de crianças e que as particularidades do construto e sua mensuração sejam consideradas ao desenvolver um instrumento.

Como diferentes estruturas teóricas buscam agrupar as Habilidades Socioemocionais, uma estrutura empírica foi proposta por Kyllonen et al. (2014) e Primi et al. (2016). Os autores sugerem que a taxonomia dos Cinco Grandes Fatores de personalidade (*Big Five*) seja utilizada para estruturar/agrupar as habilidades. O estabelecimento de uma estrutura única permitirá que os estudos avancem na mesma direção, de forma organizada. Os cinco grandes fatores são: (1) Abertura, (2) Conscienciosidade, (3) Estabilidade Emocional, (4) Amabilidade, e (5) Extroversão. O Modelo *Big Five*, foi desenvolvido de forma empírica por meio de uma análise léxica de diferenças individuais submetidas à análise fatorial (Goldberg, 1992). Ele propõe que características da personalidade podem ser agrupadas em cinco fatores distintos. No contexto da educação, os Cinco Grandes domínios organizam um conjunto de temas centrais do funcionamento socioemocional que nos permitem localizar habilidades distintas e ancorar várias concepções e medidas das Habilidades Socioemocionais em um espaço conceitual integrado e multidimensional (Primi et al., 2016).

Com o intuito de identificar os principais domínios que compunham os diferentes instrumentos que avaliavam diferenças individuais em crianças, Primi et al. (2019) elegeram os seis principais instrumentos socioemocionais utilizados internacionalmente e os aplicaram em crianças brasileiras, foram eles: Escala de Locus de Controle (Nowicki & Strickland, 1973); SDQ (Goodman, 1997); *Big Five Inventory* (BFI; John, Donahue, & Kentle, 1991); Questionário de autoeficácia para crianças (SEQ-C; Muris, 2001); *Core Self-Evaluations* (CORE; Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2003); Grit Scale (Duckworth & Quinn, 2009). Os itens foram traduzidos e aplicados em 3.023 estudantes do Rio de Janeiro. Foi realizada uma análise de regressão, mapeamento assim como a relação entre os itens referentes às Habilidades Socioemocionais nos Cinco Grande Fatores avaliados pela BFI. Os resultados apontam

para uma possível taxonomia consensual e replicável de características socioemocionais, o modelo *Big Five* (Primi, et al. 2019).

A proximidade conceitual entre as Habilidades Socioemocionais e a teoria da personalidade é o que permite que elas possam ser estudadas dentro da mesma taxonomia, sendo a presente o modelo *Big Five*. Essa estrutura foi desenvolvida e aprimorada por diversos teóricos, entre eles Goldberg, McCrae, Costa, Wiggins e John (Goldberg, 1992). A estrutura proposta pretende servir como um ponto de partida e um esforço para integrar as Habilidades Socioemocionais, gerando assim um consenso que permitirá desenvolvimento área (Abrahams et al., 2019). Permitirá também que este campo se conecte com diferentes disciplinas da psicologia, em que as dimensões socioemocionais têm sido tradicionalmente medidas usando várias abordagens, como na psicologia clínica, educacional e do desenvolvimento (Abrahams et al., 2019).

Um instrumento brasileiro já foi desenvolvido a partir deste modelo. Em um estudo realizado por Primi e Santos (2014) em parceria com o Instituto Ayrton Senna, foi desenvolvido um instrumento chamado SENNA para avaliação de atributos socioemocionais em crianças no contexto escolar. Estruturado a partir dos Cinco Grande Fatores, o primeiro grande objetivo foi apresentar um instrumento de mensuração de atributos socioemocionais que fosse, ao mesmo tempo, economicamente viável, para aplicação em larga escala (como ferramenta para auxiliar políticas públicas) e cientificamente robusto para subsidiar pesquisas acadêmicas na área (Primi & Santos, 2014).

Segundo Nunes, Hutz e Nunes (2010), este modelo empírico possibilita a descrição de características individuais de forma simples e econômica, permitindo assim a amplitude de seus estudos. A escolha por esse modelo se deu por ser uma estrutura já consolidada nacional (Silva & Nakano, 2011) e internacionalmente (Schmitt, Allik, McCrae, & Benet-Martínez, 2007). Os fatores que compõem o modelo dos Cinco Grande Fatores (Abertura, Conscienciosidade, Estabilidade Emocional, Amabilidade e Extroversão) serão melhor explicados a seguir.

2.3.1

Abertura a novas experiências

O fator Abertura a novas experiências se refere à tendência a estar aberta a novas experiências estéticas, culturais e/ou intelectuais (APA, 2010), envolve a busca

ativa e apreciação de experiências, consideradas pelo agente como diferentes e benéficas (Widiger & Costa, 2013). Refere-se a características como curiosa, criativa e disposta a entender idéias, crenças e valores diferentes. Além disso, indivíduos com maiores níveis de abertura tendem a experimentar emoções com maior envolvimento em relação aos indivíduos fechados (Widiger & Costa, 2013). Os pesquisadores Herzhoff e Tackett (2012), a partir de um estudo de análise de construto, apontam que intelectual, imaginativa e sensível são as principais características deste fator ao ser avaliado em crianças.

Atendendo a esse pressuposto, um estudo realizado na China com 831 alunos do ensino fundamental, apontou relações positivas significativas entre a Abertura à Experiência, inteligência e pensamento criativo em moradores de ambientes urbanos. Foram identificadas também o papel de Abertura como moderadora da relação entre inteligência e criatividade (Shi, Dai, & Lu, 2016).

2.3.2

Extroversão

O fator Extroversão é caracterizado pelo interesse e energia orientado para o mundo externo, em contato com pessoas e coisas, em vez de seu mundo interior e experiências subjetivas (APA, 2010). Refere-se às características tidas como sociáveis, comunicativas, otimistas, ativas, divertidas, afetuosas, orientadas para o outro, necessidade de estimulação e se alegram com facilidade (Primi et al., 2016; Widiger & Costa, 2013). Tal fator diz respeito às interações sociais, ou seja, é o comportamento voltado para a relação com outro (Widiger & Costa, 2013).

Em um estudo longitudinal, Extroversão e neuroticismo foram medidos aos 14 anos e os resultados sociais aos 30 anos em 900 participantes dos Estados Unidos. Os resultados apontaram que a Extroversão aos 14 anos previu dependência de álcool e drogas e problemas gerais de saúde mental, mas também previu melhoria no bem-estar social, auto-estima e qualidade do relacionamento aos 30 anos. Desta forma, a Extroversão em crianças pode ser um fator de proteção para o futuro (Newton-Howes, Horwood & Mulder, 2015).

Um estudo buscou analisar as relações entre traços de personalidade e autopercepção das emoções relacionadas à felicidade, tristeza, coragem e medo em crianças. Dados foram coletados em 1.095 crianças brasileiras, de 8 a 10 anos.

Resultados apontaram que traços de Extroversão apresentaram correlação positiva com felicidade e coragem e correlação negativa com tristeza (Sisto, 2004).

Um estudo buscou correlacionar os fatores de personalidade a comportamento em crianças. Comportamentos que apresentaram maiores correlação positiva à Extroversão foram: Faz questionamentos ao(s) seu(s) pai(s) (por exemplo, faz uma série de perguntas); oferece conselhos; parece interessado no que o(s) pai(s) tem a dizer; busca o conselho dos pais; tenta controlar a interação; Se comporta conforme estereótipos masculinos ou femininos; domina a interação; parece gostar da interação; aparenta gostar dos pais; é falante; oferece uma grande quantidade de informações sobre si mesmo; apresenta entusiasmo e energia (Markey, Markey & Tinsley, 2004), indicando assim habilidades presentes nesse fator.

2.3.3

Amabilidade

O fator Amabilidade, também chamado Agradabilidade ou Socialização, diz respeito à dimensão social e refere-se aos tipos de interação que o indivíduo estabelece com outras pessoas, assim como Extroversão (Widiger & Costa Jr., 2013). Ela representa a tendência de agir de forma cooperativa e altruísta (APA, 2010). Pessoas com alto nível de Amabilidade tendem a apresentar características como compaixão, ser harmônica, confiável, prestativa, compreensiva, benevolente e altruísta, podem ser movidas pelo desejo de ajudar outras pessoas, tendendo assim a serem responsivas e empáticas (Widiger & Costa Jr., 2013). Crianças bem-sucedidas na socialização não mais obedecem a regras ou comandos apenas para obter recompensas ou evitar punições; elas fazem dos padrões da sociedade seus próprios padrões (Kochanska e Aksan, 1995; Kochanska, Tjebkes e Forman, 1998).

Em relação à consciência social, um estudo realizado em uma região urbana dos Estados Unidos, buscou investigar a eficácia dos programas extracurriculares no desenvolvimento positivo de jovens, entre 10 e 14 anos, em relação a seus comportamentos e desenvolvimento social. A partir de questionários e perguntas da entrevista, resultados apontaram que a maioria dos adolescentes, possuíam as aptidões para realizar escolhas inteligentes e assertivas, melhorar academicamente e ganhar consciência social, quando fornecido a oportunidade (Dudley-Watson, 2020).

Os comportamentos que apresentam correlação positiva significativa com o fator Amabilidade são: parece concordar com frequência; aparenta interessado no que o(s) pai(s) tem que dizer; busca afirmação do(s) pai(s); mantém contato visual constante com os pais; aparenta gostar dos pais; expressa cordialidade; aparenta agradável; sorri com frequência; ri com frequência; comporta-se de maneira alegre; busca o conselho dos pais; inicia afeto físico (por exemplo, abraços, beijos, etc.); questionamento ao(s) pai (s) (por exemplo, pergunta uma série de perguntas); faz ou aproxima o contato físico com os pais (Markey, Markey & Tinsley, 2004). Isso pode inferir que determinadas habilidades socioemocionais podem estar englobadas a este fator, como empatia e cooperação.

2.3.4 Estabilidade Emocional

O fator Estabilidade Emocional, polo positivo do fator Neuroticismo, nominação comumente encontrada, refere-se à autoconfiança e otimismo, regulação de afetos negativos e emoções, proporcionando relaxamento (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). O conhecimento e controle das emoções é importante para diversas áreas da vida (Duckworth & Carlson, 2013). Indivíduos com alta Estabilidade Emocional não apresentam necessariamente altos níveis em saúde mental, no entanto apresentam características como calmos, relaxados, de temperamento tranquilo e sereno/imperturbável (McCrae & John, 1992).

O mesmo estudo longitudinal citado no fator Extroversão, em que mensuraram Extroversão e Neuroticismo aos 14 anos e os resultados sociais aos 30 anos, apresentou que o Neuroticismo aos 14 anos foi significativamente correlacionado com múltiplas exposições ambientais. A análise de regressão descobriu que o Neuroticismo aos 14 anos previa depressão, ansiedade, suicídio e problemas gerais de saúde mental aos 30 anos, bem como baixa autoestima, mas não a qualidade do relacionamento ou bem-estar (Newton-Howes, Horwood & Mulder, 2015). Uma hipótese seria que habilidades socioemocionais podem ser desenvolvidas para melhor lidarem com características de Neuroticismo, podendo assim auxiliar em desfechos positivo no futuro.

Os comportamentos que apresentam correlação positiva com o fator Neuroticismo são: Dizer coisas negativas sobre si mesmo; expressa autopiedade ou sentimentos de vitimização; expressa culpa; mantém os pais à distância; evita o

desenvolvimento de relacionamento durante a interação; tenta minar, sabotar ou obstruir (o experimento ou os pais); irritabilidade; parece desconectado da interação; fala sarcasticamente; mostra sinais físicos de tensão ou ansiedade; manifesta interesse em fantasia ou devaneios; expressa insegurança; culpa os outros (por qualquer coisa); expressa crítica; exhibe comportamento condescendente; é não convencional em aparência (Markey, Markey & Tinsley, 2004). Algumas habilidades socioemocionais referentes a estabilidade emocional seriam resistência ao estresse, otimismo e controle emocional.

2.3.5 Conscienciosidade

O fator Conscienciosidade se refere à tendência a ser organizado, responsável e trabalhador (APA, 2010), além de persistente, confiável, ambicioso, auto direcionado, escrupuloso. Pessoas com alto nível de Conscienciosidade têm seu comportamento direcionado a objetivos específicos de forma controlada e motivada (Widiger & Costa, 2013).

Um estudo realizado nos Estados Unidos, cujo objetivo foi avaliar, por meio de uma análise de moderação, a relação entre maus-tratos infantis, o desenvolvimento de traços insensíveis/não emocionais e a Conscienciosidade como moderadora, avaliou 361 jovens adultos e pais a partir de questionários sobre a temática. Os resultados apontam que o fator Conscienciosidade modera de forma significativa, de forma que enfraqueça a correlação positiva entre histórico de maus-tratos à criança e brigas físicas, traços insensíveis/não emocionais. Os autores concluem que a Conscienciosidade funciona como fator de proteção contra a violência na medida em que se refere a comportamentos mais organizados e eficientes (Carlson, Oshri & Kwon, 2015).

Um estudo longitudinal buscou investigar a relação do desenvolvimento da Conscienciosidade e o desenvolvimento acadêmico, de saúde e de relacionamento com adolescentes residentes da cidade de Los Angeles. A avaliação foi realizada em três momentos distintos, aos 10 (N = 90), 13 (N = 56) e 16 (N = 44) anos de idade. Os resultados apontaram que o nível de Conscienciosidade declina no início da adolescência e sobe posteriormente. Essas mudanças na Conscienciosidade foram associadas positivamente a mudanças nas notas, envolvimento escolar, clima escolar

positivo, atividade física e suporte de amigos, e negativamente associados a mudanças na depressão (Tackman, Srivastava, Pfeifer & Dapretto, 2017). O que pode justificar essas mudanças tem relação com características como persistência, trabalhar duro e não perder tempo.

Os comportamentos que apresentam correlação positiva com Conscienciosidade são: exibe habilidades sociais (por exemplo, faz coisas para deixar os pais confortáveis, mantém a conversa em andamento); expressa cordialidade; se comporta de maneira alegre; exibe um alto grau de inteligência; sorri com frequência; parece agradável; oferece conselhos; expressa simpatia para com os pais; realiza questionamento aos seu(s) pai(s) (por exemplo, pergunta uma série de perguntas); mantém contato visual constante com o(s) pai(s); ri com frequência; busca o conselho do(s) pai(s); mostra ambição; é expressivo no rosto, na voz ou nos gestos; mostra uma ampla gama de interesses; age de maneira lúdica; fala fluentemente e expressa bem as ideias (Markey, Markey & Tinsley, 2004). Algumas habilidades socioemocionais referentes a conscienciosidade seriam energia/entusiasmo, assertividade e socialização.

3

Método

3.1

O instrumento

O questionário para avaliação de Habilidades Socioemocionais em crianças foi desenvolvido para o preenchimento por pais (ou responsáveis) de crianças entre 6 e 12 anos de idade, com informações sobre comportamentos e características da criança no âmbito individual e social, que podem ser observadas dentro do contexto familiar. Sua resposta é dada a partir de uma escala likert de concordância de sete pontos, variando entre concordo totalmente, concordo, concordo parcialmente, nem concordo nem discordo, e discordo totalmente.

O formato deste instrumento foi escolhido de maneira que melhor se adaptasse ao objetivo proposto, ou seja, deveria ser de fácil aplicação para que pudesse ser utilizado em pesquisas e também no contexto clínico, além de ser de fácil compreensão, para que pudesse abranger respondentes de diferentes níveis de escolaridade. Além disso, o instrumento deveria comportar o modelo escolhido, de forma que contemplasse diversas habilidades.

Instrumentos em formato de questionários apresentam vantagens por serem baratos, de rápida aplicação, confiáveis e capazes de predizer de forma objetiva o construto avaliado, além da indicação o público respondente de pesquisas costumam apresentar facilidade em responder questionários nesse formato (Connelly & Ones, 2010; Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi, & Goldberg, 2007; Krosnick, 1999). Uma escala likert de sete pontos foi escolhida pois apresenta as seguintes vantagens: permite melhor discriminação na avaliação do construto; ganho de consistência interna e confiabilidade do instrumento; permite uma boa discriminação da covariância; e permite um bom ajuste das estatísticas multivariadas (Dalmoro & Vieira, 2014).

3.2

Procedimentos de elaboração dos itens

Pasquali (2010), apresenta a teoria e o modelo de elaboração de instrumentos psicológicos, os quais são descritos três grandes polos: (1) polo teórico; (2) polo empírico; e (3) polo analítico. A presente dissertação tem o objetivo de encontrar

evidências de validade iniciais, ou seja, etapas primárias da construção de um instrumento referentes ao polo teórico.

O pólo teórico consiste em estabelecer um embasamento teórico profundo do construto que se pretende avaliar, baseando-se em uma definição robusta. A teoria que irá embasar o instrumento deve ser imposta de forma que fiquem claros os traços latentes, assim como a explicação dos comportamentos que representam adequadamente esses traços, garantindo assim um melhor desenvolvimento das próximas etapas de validação (Pasquali, 2010). O sistema psicológico que pretende-se avaliar deve ser estudado de forma que se conheça suas propriedades e dimensionalidades, ou seja, se é uni ou multifatorial (Pasquali, 2010). A partir do entendimento das propriedades do construto, é preciso detalhá-lo a partir da literatura a partir de uma definição constitutiva e a definição operacional (Pasquali, 2010).

Os procedimentos utilizados na construção do instrumento foram baseados nas orientações propostas por Pasquali (2010), Pacico (2015), *International Test Commission* (ITC, 2001) e Borsa e Seize (2017). As etapas realizadas foram as seguintes: (1) conceituação do construto a partir de uma revisão da literatura; (2) elaboração dos itens a partir da fundamentação teórica escolhida; e (3) análise dos itens a partir da avaliação de especialistas e análise semântica.

Conforme mencionado, os itens para mensurar as Habilidades Socioemocionais foram desenvolvidos a partir do modelo *Big Five*, baseando-se em características comportamentais infantis, levando em consideração a faixa etária definida (de 6 a 12 anos). Os itens foram desenvolvidos após a definição constitutiva e operacional do construto, apresentados na tabela abaixo.

Itens foram criados a partir da literatura científica a respeito do desenvolvimento infantil e os cinco grandes fatores (e.g. Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; Primi et al., 2016; Widiger & Costa, 2013). Além disso, foram incluídos itens inspirados pela International Personality Item Pool (IPIP; Goldberg, 1999; Goldberg, Johnson, Eber, Hogan, Ashton, Cloninger, & Gough, 2006). Tal site é uma colaboração científica para o desenvolvimento de medidas avançadas de personalidade e outras diferenças individuais, ele apresenta um compilado de 3320 itens cientificamente elaborados e testados. Os itens selecionados nesta lista deveriam seguir os seguintes

critérios: (1) ser referentes a um dos cinco fatores estudados, (2) adequado ao contexto infantil e (3) avaliar características possíveis de serem identificadas pelos responsáveis. Após a seleção dos itens eles passaram por um processo de tradução e transformação de primeira pessoa para terceira pessoa, devido ao fato do instrumento ser de heterorrelato e adaptado ao contexto infantil. Foram compiladas na Tabela 1 as definições constitutivas e operacionais dos fatores trabalhados.

Tabela 1

Definição constitutiva e operacional

Fatores	Definição constitutiva	Definição operacional
Abertura a Novas Experiências	Este fator inclui habilidades como curiosidade, tolerância e criatividade (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). A pessoa apresenta uma busca ativa, a partir de iniciativas próprias (Widiger & Costa Jr., 2013).	Gosta de alcançar um alto nível de maestria em alguma atividade, chega na hora certa para os compromissos, realiza as tarefas imediatamente, não se apressa nas coisas, é cauteloso e avesso ao risco, conclui projetos de lição de casa ou trabalho uma vez iniciado (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).
Extroversão	Este fator inclui habilidades como sociabilidade, assertividade, energia (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Tal fator diz respeito às interações sociais, ou seja, é o comportamento voltado para a relação com outro (Widiger & Costa Jr., 2013).	Gosta de ler livros, de viajar para novos destinos, ter amigos de diferentes meios, tem ideias originais, é bom com artes (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), animado, cheio de energia, inquieto, satisfeito consigo mesmo (Primi et al., 2016).
Estabilidade Emocional	Compreende como a criança experimenta e regula suas emoções negativas, como raiva, tristeza, desesperança, medo e nervosismo (Primi et al., 2016). Este fator inclui habilidades como resistência ao estresse, otimismo, controle emocional (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).	Está relaxado na maior parte do tempo, funciona bem em situações de alta pressão. Geralmente de bom humor. Controla as emoções em situações de conflito (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).
Amabilidade	Este fator inclui habilidades como empatia, cooperação, confiabilidade (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), além de compaixão e perdão (Primi et al., 2016).	Consola um amigo que está chateado, simpatiza com os sem-teto. Empréstima coisas às pessoas, evita sendo severo ou crítico. É fácil conviver com pessoas, respeita as decisões tomadas por um grupo (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

Conscienciosidade	Este fator inclui habilidades como responsabilidade, autocontrole, persistência, estabelecimento de metas (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Pessoas com alto nível de Conscienciosidade têm seu comportamento direcionado a objetivos específicos de forma controlada e motivada (Widiger & Costa Jr., 2013).	Hábil no trabalho em equipe, bom em falar em público. Assume o comando de uma classe ou equipe. Está sempre ocupado; trabalha muitas horas (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).
-------------------	--	---

Foram criados 161 itens no total, divididos da seguinte forma: referentes à "abertura a novas experiências" foram criados 32 itens, como, por exemplo, "cria histórias", "apresenta diferentes maneiras de resolver problemas", "é criativa", "cria novas maneiras de fazer as coisas"; à "Conscienciosidade" foram criados 35 itens, como, por exemplo, "é organizada, arruma seu quarto", "perde suas coisas", "gosta de planejar"; à "Estabilidade Emocional" foram criados 34 itens, como, por exemplo, "está sempre preocupada", "é paciente", "sabe lidar com estresse", "consegue se acalmar quando se irrita/se chateia"; à "Extroversão" foram criados 26 itens, como, por exemplo, "gosta de conversar", "gosta de falar na frente de um público", "diz o que que pensa", "sabe se expressar"; e à "Amabilidade" foram criados 34 itens, como, por exemplo, "escuta o que as pessoas têm a dizer", "segue regras", "aceita pedidos de desculpa", "divide o que tem". Verificar ANEXO 1 para a lista completa de itens.

3.3

Validade de conteúdo

Os especialistas convidados a participar da pesquisa foram três pesquisadores da área da psicologia, sendo dois deles professores universitários de psicologia e um doutorando em psicologia clínica. Todos com experiência no modelo *Big Five* e em construção de instrumentos, sendo dois deles experientes na temática das Habilidades Socioemocionais infantis e seus instrumentos.

Os 161 itens foram enviados a três juízes especialistas, juntamente com a explicação do construto que se pretende avaliar. Em uma tabela os juízes deveriam avaliar a qualidade de cada item, classificando-os como "bom", "regular" ou "ruim". Após a classificação, na tabela havia espaço para comentários, onde sugeriram o fator que o item deveria pertencer caso discordassem de onde foi alocado, e sugestões de alteração para cada item, além de comentários gerais sobre a escala (ANEXO 1).

A partir da classificação dos itens, a concordância entre juízes foi analisada pelo Índice de Validade de Conteúdo (i-IVC; Lynn, 1986) e pelo índice *Fleiss Kappa* (Cohen, 1960). Segundo Lynn, quando a avaliação é realizada com até cinco especialistas, deve-se considerar apenas os itens que obtiveram o valor 1,00.

3.4

Compreensão verbal

Em relação à análise semântica, a amostra foi selecionada por conveniência. Participaram dois pais, uma mãe e uma avó de crianças entre oito e 12 anos de idade, brasileiros e residentes no estado do Rio de Janeiro e todos morando com as crianças. Em relação à escolaridade, dois possuem ensino fundamental completo, um possui ensino médio completo e um possui ensino superior completo. Os dados foram analisados de forma qualitativa.

4 Resultados

4.1

Análise quantitativa

A partir da classificação dos itens, a concordância entre juízes foi analisada pelo Índice de Validade de Conteúdo (i-IVC; Lynn, 1986) e pelo índice *Fleiss Kappa* (Cohen, 1960). Segundo Lynn, quando a avaliação é realizada com até cinco especialistas, deve-se considerar apenas os itens que obtiveram o valor 1,00.

Dos 161 itens, 82 itens apresentaram Índice de Validade de Conteúdo (i-IVC) igual a 1,00 (verificar ANEXO 2). Ou seja, os itens 3, 5, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 32, 33, 34, 35, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 81, 83, 85, 87, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 103, 105, 112, 113, 114, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 145, 148, 149, 151, 152, 154, 155, 157, 158, 159 e 160 foram classificados como “bons” por todos os três especialistas. Posteriormente, foi realizada uma análise qualitativa dos itens que obtiveram o i-IVC menor que 1,00. Ou seja, os itens 1, 2, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 73, 74, 77, 80, 82, 84, 86, 88, 92, 93, 99, 100, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 132, 133, 134, 138, 143, 144, 146, 147, 150, 153, 156, 161. Tais itens, posteriormente passaram por alterações ou exclusões. Os resultados referentes ao i-IVC estão organizados na Tabela 2.

Tabela 2

Resultado i-IVC

Itens	i-IVC
3, 5, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 32, 33, 34, 35, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 81, 83, 85, 87, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 103, 105, 112, 113, 114, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 145, 148, 149, 151, 152, 154, 155, 157, 158, 159 e 160	1,00
1, 2, 4, 6, 11, 12, 21, 24, 36, 37, 39, 41, 58, 59, 60, 61, 64, 67, 73, 80, 88, 100, 104, 107, 111, 115, 116, 117, 118, 121, 133, 138, 143, 144, 146, 147, 153, 156, 161	0,89
8, 10, 31, 44, 84, 92, 93, 99, 102, 109, 125, 126, 132, 134, 150	0,78
57, 62, 66, 74, 77, 82, 86, 106, 108, 110, 119, 120, 122, 124	0,67
23, 29	0,56
25, 26, 27, 28, 30, 54, 63,	0,44

Os itens 38 e 42 não foram calculados por apresentarem *missing values*. Tais itens foram retirados da composição final do instrumento.

Para avaliar a concordância entre especialistas referente aos fatores, foi usado a análise do índice fleiss kappa (k) cálculo usado quando há mais de dois avaliadores, a interpretação do resultado é baseada na classificação de Landis e Koch (1977): Kappa<0 = sem concordância; Kappa entre 0 e 0,19 = concordância pobre; Kappa entre 0,20 e 0,39 = concordância baixa; Kappa entre 0,40 e 0,59 = concordância moderada; Kappa entre 0,60 e 0,79=concordância substancial; Kappa entre 0,80 e 1,00=concordância quase perfeita. Os itens que apresentaram concordância baixa, não apresentaram concordância e obtiveram o resultado i-IVC menor que 1,00 foram analisados individualmente de forma qualitativa, eles foram modificados ou excluídos, de acordo com os comentários dos avaliadores. Os resultados referentes ao *Kappa* estão organizados na Tabela 3.

Tabela 3

Resultado valor Kappa

Itens	Valor Kappa
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 112, 113, 114, 116, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159 e 160	1 (Concordância quase perfeita)
8, 27, 28, 29, 30, 36, 38, 42, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 73, 74, 80, 89, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 117, 118, 120, 121, 133, 137, 143, 144, 146, 161	0,33 (Concordancia baixa)
26, 102, 119, 122, 132, 138.	0 (sem concordância)

Os itens foram modificados ou excluídos a partir dos comentários e sugestões dos juízes especialistas. Após as modificações, restaram 109 itens, 24 referentes à abertura, 26 à Conscienciosidade, 24 à Estabilidade Emocional, 13 à Extroversão e 22 à Amabilidade. Esses 109 itens foram apresentados a quatro leigos para a avaliação semântica dos itens.

4.2

Análise qualitativa

Os itens foram apresentados a quatro pessoas pertencentes à população-alvo. Eles foram lidos em voz alta pela pesquisadora e foi solicitado aos participantes que explicassem cada item, com suas próprias palavras, o que foi entendido. Caso o nível de compreensão não estivesse adequado, ou seja, o participante expressasse dificuldade para entender a que o item se referia, era-lhe explicado e solicitado uma elaboração de melhor compreensão. Além disso, informaram se cada item representava uma característica ou comportamento capaz de ser observado em filhos/netos. A maioria dos itens foi de fácil compreensão, apenas quatro entre os 109 apresentaram alguma dificuldade de entendimento. Os itens que não apresentaram o nível de compreensão esperado foram os seguintes: “gosta de mudança”; “se anima com novas ideias”; “gosta de fazer apresentações”; “é empática com os sentimentos das pessoas”. Foi decidido pela modificação dos itens citados.

Em relação ao item "gosta de mudança", houve dúvidas sobre o item se referir à mudança de casa ou às mudanças como sinônimo de "alteração". Como forma de desfazer esta ambiguidade, foi sugerida a seguinte reestruturação: gosta de mudanças em sua rotina. O participante disse que o item alterado ficou mais claro. O item "se anima com novas ideias" apresentou dificuldades para ser compreendido, pois não está claro quando se refere a novas ideias que surgem da própria criança ou novas ideias que lhe são apresentadas. Como sugestão de alteração, foram apresentados dois diferentes itens para abarcar e distinguem os dois possíveis sentidos: "fica animado ao ter uma nova ideia"; "se anima quando lhe é apresentada uma nova ideia".

O item "gosta de fazer apresentações" não foi compreendido por um participante, pois passa a ideia de gostar apresentar às pessoas entre si em vez de realizar uma apresentação de teatro, trabalho, musical. A alteração sugerida foi: "gosta de fazer apresentações a um público". O participante concordou com a modificação. Em relação ao item "é empática com os sentimentos das pessoas", um dos participantes perguntou o que a palavra "empatia" significava, ao explicar o participante reconheceu a palavra, foi pedido uma sugestão de mudança, porém ele não identificou uma palavra mais adequada. Optou-se por manter o item como está e observar se nas próximas etapas de validação este item apresenta alguma dificuldade.

Além das análises semânticas, um dos participantes contribuiu para a melhor formulação dos itens, foram eles: "não gosta de variar suas atividades de lazer"; "se esforça para atingir suas metas"; "se esforça pouco em suas atividades"; "não gosta de saber sobre o sucesso dos outros". Foi sugerido que os itens "não gosta de variar suas atividades de lazer" e "não gosta de saber sobre o sucesso dos outros" fossem tirados do negativo, pois poderiam confundir na hora de responder. Ao item "se esforça para atingir suas metas" foi sugerido acrescentar a palavra "próprias" antes de "metas", para que não fosse confundido com as metas dos responsáveis. Em relação ao item "se esforça pouco em suas atividades", sugeriu-se a retirada da palavra "pouco", considerando que a forma de resposta já indicaria uma ideia de quantidade. As sugestões foram aceitas e as modificações foram realizadas. A Figura 1 apresenta um fluxograma com o número de itens em cada etapa de construção. Os itens finais reformulados encontram-se em anexo (ANEXO 2).

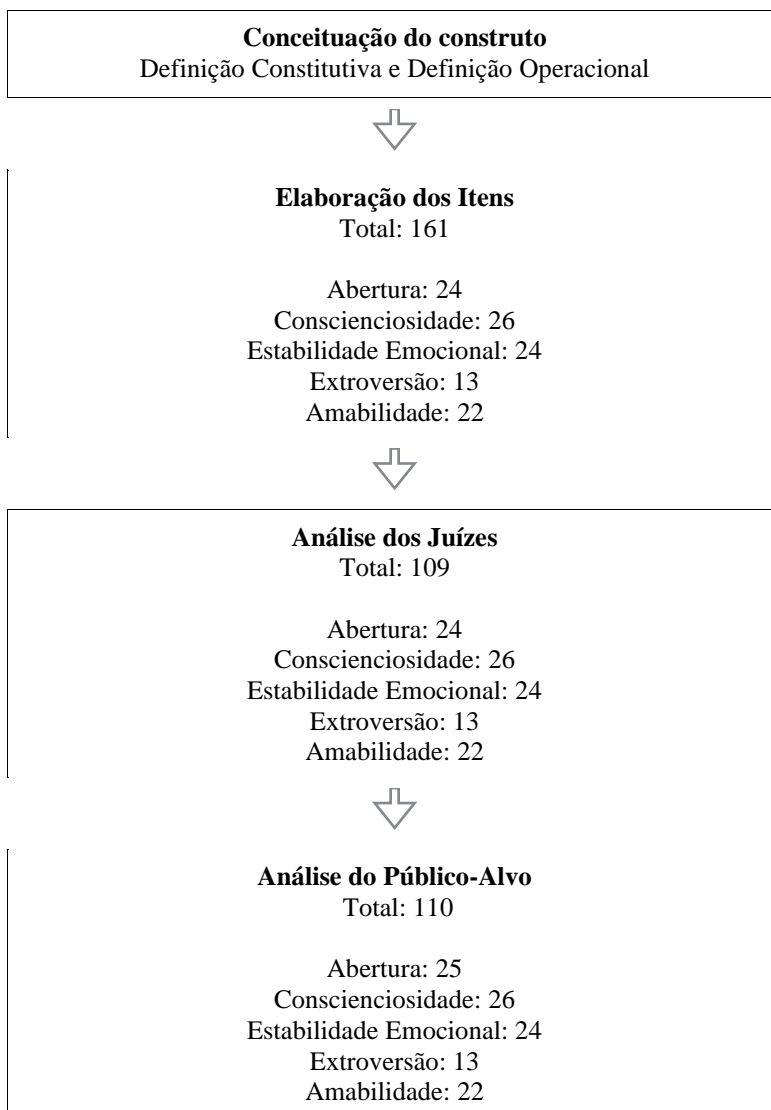


Figura 1. Fluxograma do número de itens por etapa de construção e análise

5 Discussão

O processo de construção do instrumento foi baseado nas orientações da literatura para sua melhor elaboração (Damásio & Borsa, 2017). O rigor metodológico foi seguido desde a elaboração dos itens, que foram pensados a partir da base teórica selecionada, do público alvo e da finalidade do instrumento. Foram conduzidas duas análises estatísticas: índice de validade de conteúdo do item (i-IVC) com o objetivo de avaliar a concordância em relação à qualidade de cada item, e índice kappa (k) como objetivo de avaliar a concordância referente ao fator de cada item. Além disso, foi realizada uma análise semântica com a população alvo, em que os itens puderam ser avaliados de forma qualitativa.

A maioria dos itens desenvolvidos apresentou um resultado satisfatório. Observa-se que os itens que não tiveram concordância em relação aos fatores pertencentes pode ter se dado pela proximidade de alguns sub-fatores que compõem cada um deles, como, por exemplo, a timidez que pode ser indicativo do fator Extroversão ou Estabilidade Emocional, atividade pode representar Extroversão e Conscienciosidade, e irritabilidade pode representar Amabilidade e Estabilidade Emocional (Santos & Primi, 2014). Tais itens serão apresentados a baixo.

Os itens que obtiveram pontuações do i-IVC e *kappa* menores do que 1,00 passaram por alterações ou exclusões. 52 itens foram excluídos e 27 foram reformulados. Em relação ao fator Abertura à Novas Experiências, alguns itens passaram por reformulações. Um dos juízes aponta que o item 1, “cria histórias”, precisaria de um complemento qualitativo, sugerindo “cria histórias imaginativas”, desta forma retira-se outras possibilidades de interpretação, como, por exemplo, “inventar mentiras”. Além disso, os itens “pesquisa sobre coisas que lhe interessam”, “se aprofunda nos assuntos que está estudando”, “cria novas maneiras de fazer as coisas”, “se interessa por aprender coisas novas” e “realiza atividades de lazer variadas”, passaram por modificações para “procura saber mais sobre coisas que lhe interessam”, “gosta de se aprofundar nos assuntos que está aprendendo”, “inventa novas maneiras de fazer as coisas”, “tem curiosidade por aprender coisas novas” e “gosta de variar suas atividades de lazer” permitindo assim seu melhor entendimento.

Um dos itens referentes à Abertura a Novas Experiências era “gosta de música”, pois artística é uma característica relevante para o construto (APA, 2010). Dois juízes sugeriram que fosse acrescentado mais um item sobre a temática, desta forma foi acrescentado o item “gosta de pintar/desenhar”, item relevante para o universo infantil, Suvonova (2020) corrobora a importância de características artísticas no desenvolvimento cognitivo e socioemocional infantil. Crianças são capazes de expressar seus sentimentos por meio da arte, principalmente quando apresentam dificuldades para expressá-los verbalmente (Sutherland et al., 2010). Além disso, a partir de habilidades artísticas são desenvolvidos interesse pelo aprendizado, melhora cognitiva, empatia, criatividade e habilidades acadêmicas (Snider, 2016).

Além disso, os itens 2, 4, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 foram excluídos por não serem relevantes e não representarem o construto adequadamente. Os itens 2 (apresenta diferentes maneiras de resolver problemas) e 4 (cria novas maneiras de fazer as coisas) foram excluídos, pois um dos juízes apontou ser difíceis de observar em crianças. Os itens 25 (é ativa e cheia de energia), 26 (se comporta espontaneamente), representam características de “busca ativa” (Widiger & Costa Jr., 2013), foram sugeridos sobreposição com outros fatores, não havendo consenso a respeito do fator que pertenceriam. Os itens 28 (se cansa facilmente) e 29 (se diverte), também representantes de uma busca ativa (Widiger & Costa, 2013), sugeriram sobreposição com Estabilidade Emocional, tal sobreposição pode se dar devido a características de regulação de emoções negativas (Primi et al., 2016). O item 30 (é alerta), desenvolvido para representar características de curiosidade, foi compreendido como representante do fator Conscienciosidade, podendo estar associado a características como trabalhar duro e não perder tempo (Tackman et al., 2017). Os itens 23 (gosta de ser surpreendida), 27 (fica feliz sem motivo aparente) e 31 (se interessa por coisas bonitas) foram considerados difíceis de serem avaliados.

Os itens referentes ao fator Conscienciosidade que sofreram modificações foram 34 (arruma seu quarto), 37 (executa suas ideias), 41 (retorna coisas emprestadas), 44 (tem iniciativa), 46 (é disciplinada), 47 (termina as tarefas que inicia), 48 (desiste, deixando as coisas inacabadas), 50 (apresenta dificuldades para se engajar em uma atividade), 64 (realiza atividades sozinha). As modificações foram realizadas para que

pudessem ficar mais claros e específicos. A persistência, representada por itens como “é disciplinada”, “termina as tarefas que inicia”, “desiste, deixando as coisas inacabadas”, deve ser encorajada e estimulada desde os primeiros anos de vida, pois resultados apontam sua associação a melhores resultados em desempenho acadêmico (Mokrova, O’Brien, Calkins & Marcovitch, 2013).

Os itens acrescentados foram “é preguiçosa”, “segue regras” e “é obediente”, para melhor representar características de “responsabilidade”, habilidade importante referente a Coscienciosidade (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Além disso, foram retirados os itens 36, 38, 42, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62 e 63, por não serem relevantes e não representarem o construto adequadamente.

O item 38 (segue uma rotina), por mais que seja relevante para o construto (Arlinghaus & Johnston, 2018), foi apontado por um dos juízes, que muitas vezes não é algo que dependa da criança, e sim dos pais e da escola, ou seja, não estaria avaliando uma habilidade propriamente dita, e sim algo que lhe foi imposto. O item 42 (formula ideias de forma clara) foi compreendido como avaliador de aspectos cognitivos, pois pode estar associado ao conceito de categorização (Borém Lima, 2007). Os itens de 56 a 61, ao serem elaborados, fariam referencia a características de autocontrole (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), porém os juízes apontaram uma possível sobreposição com características referentes ao fator Estabilidade Emocional. Os itens 36 (presta atenção aos detalhes), 54 (vai direto ao ponto) e 63 (precisa de ajuda) foram considerados muito amplos.

Em relação aos fatores Estabilidade Emocional, o item 74 (se preocupa com coisas pequenas) foi modificado para “se preocupa demais com as coisas” e o 71 (olha o lado positivo) para “vê o lado positivo das coisas”. Os itens 77, 80, 82, 84, 86, 88, 89, 92, 99, 100, foram excluídos por serem vagos e pouco claros, e o item “se cansa facilmente” foi acrescentado. O Item 77 (sente medo) faria referencia à resistência ao estresse (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), porém foi considerado muito abrangente, ao compreender que medo é uma emoção comum e todos sentem. Os itens 80 (age de forma agressiva) e 84 (expressa seus sentimentos) apresentaram possível sobreposição com Amabilidade, considerando que se tratavam de itens de controle emocional, porém, que dizem respeito a uma ação frente ao outro (Widiger & Costa, 2013).

O fator Extroversão sofreram as seguintes modificações. Os itens 102, 106, 107, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 124 e 126 foram excluídos, alguns por haver sobreposição com outros fatores ou por estarem pouco claros. Os itens 106 (é uma pessoa sociável), 107 (tem facilidade para realizar atividades em grupo), 109 (lida bem com situações sociais), 115 (diz o que que pensa), 117 (não se importa de pedir favores), 118 (sabe se expressar), 119 (fala o que pensa) e 120 (opina sobre as coisas) foram construídos em referência à interação social, porém sugeriram sobreposição com o fator Amabilidade, que também diz respeito a características de interações sociais (Widiger & Costa, 2013). Os itens 110 (se envergonha), 111 (evita contato visual), 122 (é autoconfiante) foram desenvolvidos a partir de características como ser satisfeito consigo mesmo (Primi et al., 2016), porém, sugerem sobreposição com o fator Estabilidade Emocional, pois vergonha/timidez e uma autoestima baixa é característico do fator Estabilidade Emocional/Neuroticismo (Widiger, 2009). Os itens 121 (prefere fazer as coisas sozinha) e 126 (toma decisões facilmente), desenvolvidos inicialmente devido a características de sociabilidade e assertividade (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), sugeriram sobreposição com o fator conscienciosidade devido às características de eficiência (Primi et al., 2016).

Os itens acrescentados foram “interage bem na escola”, para representar características de sociabilidade (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), “é ativa e cheia de energia” representando características de energia, “opina sobre tudo” representa características de assertividade (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). O item “gosta de falar na frente de um público” foi modificado para “gosta de fazer apresentações a um grupo”, pois melhor diz respeito ao universo infantil, o item “assume papel de liderança em um grupo” foi modificado para “gosta de assumir papel de liderança em um grupo” pois um dos juízes apontou que assumir um papel de liderança poderia ser algo imposto à criança. Por ultimo, o item “é ativa”, foi modificado para “gosta de estar sempre fazendo uma atividade” por ser menos amplo e mais representante do fator.

Em relação ao último fator, Amabilidade, os itens deletados foram 132, 133, 134, 138, 143, 144, 146, 147, 150, 153, 161 por não serem representativos do construto ou apresentarem sobreposição com outro fator. Os itens 132 (admite quando comete erros), 138 (grita com as pessoa) e 161 (quer que suas necessidades e interesses sejam

atendidos antes dos outros), foram desenvolvidos ao pensar em características de cooperação e compaixão (Primi et al., 2016), porém, um dos juízes sugeriu sobreposição com neuroticismo. Os itens 133 (é obediente), 134 (segue regras), 143 (sabe trabalhar com as pessoas), 146 (está disposta a explicar as coisas mais de uma vez) sugerem sobreposição com o fator conscienciosidade, tais itens foram desenvolvidos ao pensar na característica de cooperação do fator (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), porém, pode estar associado à responsabilidade do fator conscienciosidade (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Os itens 143 (sabe trabalhar com as pessoas) e 144 (aceita as ideias das outras pessoas), foram desenvolvidos a partir da ideia de cooperação (Primi et al., 2016), porém, foi sugerida uma possível sobreposição com o fator Extroversão, devido à características de assertividade do fator (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

O item 146 (está disposta a explicar as coisas mais de uma vez) foi retirado, pois um dos juízes apontou a possível dificuldade de ser observado em crianças. O item 147 (está disposta a abrir mão de algo para agradar o outro), item desenvolvido para representar características de empatia (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), gerou dúvida em um dos juízes, fazendo com que ele se questionasse se era algo positivo, porém, entende-se características voltadas para generosidade (gerada pela empatia) como algo desejado (Knafo & Israel, 2012). Além disso, os itens 150 (consegue lidar facilmente com outras pessoas) e 153 (gosta de agradar as pessoas) foram considerados vagos, por isso excluídos. O item “é difícil de ser convencida” foi modificada para “difícilmente muda de ideia”; e “trata bem as pessoas” para “é gentil e delicada com as pessoas”, pois tratar bem pode significar apenas boa educação.

Conclui-se que os resultados referentes à análise dos especialistas apontou a adequada construção dos itens em relação às Habilidades Socioemocionais e o modelo dos cinco grandes fatores. Além disso, os especialistas elaboraram sugestões qualitativas de alterações e melhorias que foram consideradas essenciais para o processo de refinamento dos itens.

Posteriormente, a avaliação com o público-alvo apontou quatro itens geradores de dúvidas, porém, indicou que em sua maioria os itens foram de fácil compreensão. Em relação aos itens que sofreram modificações, o item "gosta de mudança" foi

alterado para “gosta de mudanças em sua rotina” pois um dos participantes apresentou dúvida sobre o item se referir à mudança de casa ou à mudanças como sinônimo de “alteração”. Este item é relevante para o fator Abertura devido a suas características de busca por mudança e novidade (Vasconcellos & Hutz, 2008). O item "gosta de fazer apresentações", pertencente ao fator Extroversão, não foi compreendido por um participante, pois pareceu ser referente a gostar de apresentar às pessoas entre si em vez de realizar uma apresentação de teatro, trabalho, musical. A alteração sugerida foi “gosta de fazer apresentações a um público”, devido a características referentes à facilidade de falar em público (Nunes, Hutz & Giacomoni, 2009).

O item "se anima com novas ideias", representante do fator Abertura, apresentou dificuldades para ser compreendido. Como sugestão de alteração foram apresentados dois diferentes itens para ser melhor representado, “fica animado ao ter uma nova ideia” e “se anima quando lhe é apresentada uma nova ideia”, representando características de tolerância e busca ativa (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; Widiger & Costa Jr., 2013). Em relação ao item “é empática com os sentimentos das pessoas”, um participante apontou não saber o que era “empatia”, porém, optou-se por manter o item como está devido a sua importância para o fator Amabilidade, pois se colocar no lugar do outro e se preocupar com seus sentimentos são características relevantes para o fator (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

6 Considerações Finais

A presente dissertação foi desenvolvida com o objetivo de apresentar fundamentos de validade iniciais de um instrumento de avaliação das Habilidades Socioemocionais em crianças. Buscou-se evidências de validade baseada no conteúdo a partir de um profundo conhecimento teórico. Por meio de avaliação de juízes especialistas e análises quantitativas (i-CVI e Índice Kappa), foi possível realizar uma adequada seleção de itens em relação ao modelo que os embasa. Em relação à análise qualitativa, verifica-se que representantes da população-alvo foram capazes de compreender a que os itens se referiam e sete itens passaram por alterações durante esta etapa, pois não apresentaram adequada compreensão. Após as análises quantitativas e qualitativas, alterações aos itens foram realizadas, desta forma, conclui-se que o instrumento possui evidências de validade baseadas no conteúdo, cumprindo assim o objetivo do trabalho.

Destaca-se aqui a afirmação de Wigelsworth et al. (2010) quando dizem que não há instrumento padrão ouro para avaliar Habilidades Socioemocionais, cada instrumento deve ser construído de acordo com o objetivo proposto, pois as diferentes finalidades geram variedades entre os fatores englobados, respondentes, formato e ambiente (Wigelsworth et al., 2010). O presente instrumento foi construído com esta diversidade em mente, porém, com um objetivo específico, ter pais como respondentes capacitados, tendo em vista que escalas de autorrelato para crianças apresentam desvantagens como capacidade cognitiva limitada, níveis inconscientes de engajamento e viés motivacional (Measelle, Ablow, Cowan, & Cowan, 2005).

A avaliação de Habilidades Socioemocionais faz-se necessária por ser um construto que vem apresentando ser um fator de proteção contra o desenvolvimento de transtornos psicológicos. Instrumentos robustos podem auxiliar não apenas a prática profissional dos psicólogos que poderão ter acesso ao instrumento, mas também fornecer dados relevantes para pais de forma que os resultados possam auxiliar as crianças a desenvolverem suas habilidades no ambiente familiar. Bons instrumentos podem apresentar diferentes funcionalidades, como parte de avaliações curriculares, avaliação de resultados de programas, como comparação entre grupos, além de

investigar empiricamente a efetividade das psicoterapias, avaliar o impacto de políticas públicas e para facilitar a comunicação entre diferentes profissionais (Geisinger, 2016; Damásio & Borsa, 2017). Além disso, a taxonomia do *Big Five* é uma estrutura consolidada a partir de evidências científicas que apresenta evidências importantes para a mensuração de habilidades em crianças (John, Naumann & Soto, 2008; Silva e Primi, 2014).

O presente estudo apresentou limitações referentes à coleta de dados. Em relação aos juízes especialistas, os dados foram coletados com profissionais com experiência acadêmica, porém, será relevante obter dados de profissionais experientes na temática e atuantes na área clínica. Em relação ao público alvo, foram coletados dados com indivíduos da região sudeste, porém, participantes de diferentes regiões do país permitiriam um maior número de resultados, tornando-se assim mais robusto. Desta forma, evita-se que possa haver falta de entendimento devido a termos ou expressões diferentes para cada região.

Uma escala likert de sete pontos foi escolhida pois apresenta as seguintes vantagens: permite melhor discriminação na avaliação do construto; ganho de consistência interna e confiabilidade do instrumento; permite uma boa discriminação da covariância; e permite um bom ajuste às estatísticas multivariadas (Dalmoro & Vieira, 2014). Porém, é recomendado que seja realizado um teste com uma porcentagem da amostra selecionada, para verificação da escala, quanto à confiabilidade, validade e generalização (Macedo, 2020), processo que pode ser realizado nas próximas etapas.

Por fim, aponta-se a importância de um bom desenvolvimento teórico do instrumento para que próximos estudos possam ser concretizados. Salienta-se, então, a necessidade pela busca de próximas evidências de validade do instrumento, desenvolvendo-o no pólo empírico e pólo analítico (Pasquali, 2010). As próximas etapas consistem em buscar evidências de validade com relação a medidas externas, internas, e, posteriormente, estudos de padronização e normatização (Damásio & Borsa, 2017).

Entende-se o desenvolvimento socioemocional como sendo tão importante quanto outras habilidades predominantemente cognitivas (OCDE, 2016). Os atuais

esforços para que a temática ganhe espaço dentro do campo da educação são de extrema relevância social (Delors, 1996). Deve-se, então, somar esforços para que outros núcleos da sociedade, como a família, receba orientações e se beneficie deste conhecimento.

7

Referências

- Abed, Anita Lilian Zuppo. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment*, 31(4), 460–473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships for promoting student competence* (pp. 246-265). New York: Routledge.
- Arlinghaus, K. R., & Johnston, C. A. (2018). The importance of creating habits and routine. *American journal of lifestyle medicine*, 13(2), 142–144. <https://doi.org/10.1177/1559827618818044>
- American Psychological Association [APA]. (2010). Dicionário de Psicologia da APA. Porto Alegre: Artmed.
- Aristóteles (2016). *Ética a Nicômaco* (1a ed.). São Paulo: Martin Claret.
- Baker, C. E. (2018). When daddy comes to school: Father–school involvement and children’s academic and social–emotional skills. *Early Child Development and Care*, 188(2), 208–219. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1211118>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Battelle for kids (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. Battelle for kids. Recuperado em http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf
- Blom, J. (1978). *Descartes: his moral philosophy and psychology*. New York: University Press
- Borém Lima, G. Â. (2007). Categorização como um processo cognitivo. *Ciências & Cognição*, 11, 156-167. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000200013&lng=pt&tlng=pt.
- Borsa, J. C., Seize., M. M. (2017). Construção e adaptação de instrumentos psicológicos: dois caminhos possíveis. In: B. F. Damásio, J. C. Borsa (Org) *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos* (pp.15-35). São Paulo: Vetor.
- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J., & Gomby, D. (2005). Promoting children’s social and emotional development through pre-school education. NIEER Preschool Policy Brief, 1-20. Recuperado de

- https://www.researchgate.net/publication/253323393_Promoting_Children's_Social_and_Emotional_Development_Through_Preschool_Education/link/02e7e529c8bf421a9c000000/download
- Cardoso, A. S. (2017). Análise conceitual do termo socioemocional em psicologia e percepção de professores de escola pública sobre a relação professor-aluno e com o contexto de trabalho. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Carlson, M., Oshri, A., & Kwon, J. (2015). Child maltreatment and risk behaviors: The roles of callous/unemotional traits and conscientiousness. *Child Abuse & Neglect*, 50, 234–243. <https://doi-org.ez370.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.chiabu.2015.07.003>
- Carter, A. S., & Briggs-Gowan, M. J. (2000). *Manual of the Infant-Toddler Social-Emotional Assessment*. New Haven, CT: Yale University
- Cohen, J. A. (1960). Coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Colagrossi, A. L. R., & Vassimon, G. (2017). A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. *Construção psicopedagógica*, 25(26), 17-23. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542017000100003&lng=pt&tlng=pt.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*. Chicago: KSA-Plus Communications, Inc. Recuperado de <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). CASEL'S SEL framework: what are the core competence areas and where are they promoted?. CASEL. Recuperado de <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
- Connelly, B. S., & Ones, D. S. (2010). An other perspective on personality: meta-analytic integration of observers' accuracy and predictive validity. *Psychological bulletin*, 136(6), 1092–1122. <https://doi.org/10.1037/a0021212>
- Cristovão, A. M., Candeias A.A. & Verdasca, J. (2017). Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: a bibliometric study. *Frontiers in Psychology*. 8:1913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>.
- Cypel, L. R. C. (2011) A criança do 13 ao 24 meses (eds). S. Cypel. *Fundamentos do infantil desenvolvimento da gestação aos 3 anos* (pp. 140-145). Sao Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.
- Cypel, L. R. C. (2011) A criança dos 25 ao 36 meses (eds). S. Cypel. *Fundamentos do infantil desenvolvimento da gestação aos 3 anos* (pp. 154-160). Sao Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.
- Dalmoro, M., & Vieira, K. M. (2014). Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. *Revista Gestão Organizacional*, 6, 161-174.
- Damásio, B. F. & Borsa, J. C (2017). *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos*. São Paulo: Vetor.

- Darling-Churchill, K. , & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- 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: Perspectives on Science and Practice*, 8, 276–281. <http://dx.doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Cortez Editora. UNESCO.
- Denham, S. A., Zinsser, K. M., & Brown, C. A. (2013). The emotional basis of learning and development in early childhood. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children*. (3rd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Del Prette A., Del Prette, Z.A.P. (2017). Competência Social e Habilidades Sociais: Manual Teórico-prático. Petrópolis: Editora Vozes, 252 p.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. da C.. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. In B.W. Sokol, F.M.E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*, (pp. 208-230). New York: Cambridge University Press.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P.D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91, 166-174. Recuperado de <http://www.sas.upenn.edu/~duckworth/images/Duckworth%20and%20Quinn.pdf>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., Lynam, D. R., Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (2011). Role of test motivation in intelligence testing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(19), 7716-7720. <https://doi.org/10.1073/pnas.1018601108>
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Dudley-Watson, L. (2020). The effectiveness of after-school youth programming amongst minorities in low-income communities: A youth development evaluation. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 81(8-A).
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S. Greenberg, M. T., Haynes, N. M. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fernandes, L. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do Desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental: Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social. *Trends in Psychology*, 26(1), 215-228. <https://dx.doi.org/10.9788/tp2018.1-09pt>

- Funk, S. & Ho, J. (2018). Promoting young children's social and emotional health. *Young Children*, 73(1), 1-19. Recuperado de <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2018/promoting-social-and-emotional-health>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. (3 ed.) Nova York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. Basic Books.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st Century Skills: What are they and how do we assess them?. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207>
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 1, 26-42. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.26>
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In: I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality Psychology in Europe*, Vol. 7 (pp. 7-28). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Goldberg, L. R., Johnson, J. A., Eber, H. W., Hogan, R., Ashton, M. C., Cloninger, C. R., & Gough, H. C. (2006). The International Personality Item Pool and the future of public-domain personality measures. *Journal of Research in Personality*, 40, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.007>
- Goodman R (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Guimarães, J. L. B. (2015). A ética das virtudes na filosofia moral de Arthur Schopenhauer: a compaixão, a justiça e a caridade. *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, 1 (3), 345-363. <http://dx.doi.org/10.18766/2446-6549/interespaco.v1n3p345-363>
- Herzhoft, K. & Tackett, J. L. (2012). Establishing construct validity for openness-to-experience in middle childhood: Contributions from personality and temperament. *Journal of Research in personality*, 46 (3), 286-294. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.02.007>
- Hromek, R. & Roffey, S. (2009) Promoting Social and Emotional Learning With Games "It's Fun and We Learn Things". *Simulation & Gaming*, 40 (5), 626-644. <https://doi.org/10.1177/1046878109333793>
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617-637. <https://doi.org/10.1177/0013164410382896>
- International Test Commission [ITC]. (2010). *International Test Commission guidelines for translating and adapting test*. Recuperado de <http://www.intestcom.org/upload/sitefiles/40.pdf>
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., & Finlon, K. J. (2010). Extending emotion science to the study of discrete emotions in infants. *Emotion Review*, 2(2), 134-136. <https://doi.org/10.1177/1754073909355003>
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. In O.

- P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). New York, NY: Guilford Press.
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Lawrence Aber, J. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child development*, 82(2), 533-554. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x>
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale: Development of a measure. *Personnel Psychology*, 56(2), 303-331. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00152.x>
- Kankaraš, M. & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*. 207, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>.
- Kelly, B., Edgerton, C., Graham, S., Robertson, E., & Syme, B. (2015). Parents and the Preschool PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) curriculum. *Journal of Children's Services*, 10(3), 231-241. <https://doi.org/10.1108/JCS-03-2015-0012>
- Knafo, A., & Israel, S. (2012). Empathy, prosocial behavior, and other aspects of kindness. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 168-179). The Guilford Press.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100003>
- Krosnick, J. A. (1999). Survey research. *Annual Review of Psychology*, 50, 537-67. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.537>
- Kyllonen, P. C., Lipnevich, A. A., Burrus, J., & Roberts, R. D. (2014). Personality, motivation, and college readiness: A prospectus for assessment and development. *ETS Research Reports Series*, 2014, 1-48. <http://dx.doi.org/10.1002/ets2.12004>
- Kyllonen, P. C. (2016). Designing tests to measure personal attributes and noncognitive skills. In S. Lane, M. R. Raymond, & T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (p. 190-211). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 173-177. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.016>
- Lopez, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382-385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Macedo, S. B. (2020). Quantos pontos são necessários? Um estudo comparativo de escalas likert, do tipo likert e semântica. *Revista Horizontes Interdisciplinares da Gestão*, 4 (2), 104-119. Recuperado de <http://hig.unihorizontes.br/index.php/Hig/article/view/104>

- Macintyre, Alasdair (2007). *After Virtue: A study in moral theory*. (3a ed.) Indiana: University of Notre Dame Press.
- Marin, A. H., Silva, C. T. da, Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C.. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92-103. <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Markey, P. M., Markey, C. N., & Tinsley, B. J. (2004). Children's behavioral manifestations of the five-factor model of personality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 423–432. <https://doi.org/10.1177/0146167203261886>
- Martins, C. C., & Wechsler, S. M. (2020). Competências socioemocionais: o estado da área nas publicações ibero-latinas. *Arch Health Invest*, 9(4), 371-376. <http://dx.doi.org/10.21270/archi.v9i4.5067>
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175–215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- Measelle, J. R., John, O. P., Ablow, J. C., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (2005). Can Children Provide Coherent, Stable, and Valid Self-Reports on the Big Five Dimensions? A Longitudinal Study from Ages 5 to 7. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(1), 90-106. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.1.90>
- Messick, S. (1979). Potential uses of noncognitive measurement in education. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 281–292. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.3.281>
- Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Mokrova, I. L., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2013). The role of persistence at preschool age in academic skills at kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1495–1503. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0177-2>
- Moreira, P. A. S., Jacinto, S., Pinheiro, P., Patrício, A., Crusellas, L., Oliveira, J. T., & Dias, A. (2014). Long-term impact of the promotion of social and emotional skills. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 634–641. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427404>
- Motta, P. C., & Romani, P. F. (2019). A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. *Psicologia da Educação*, (49), 49-56. <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145–149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington: The National Academies Press.
- National Research Council (US) and Institute of Medicine (US) Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies Press (US).

- Newton-Howes, G., Horwood, J., & Mulder, R. (2015). Personality characteristics in childhood and outcomes in adulthood: Findings from a 30 year longitudinal study. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(4), 377–386. <https://doi-org.ez370.periodicos.capes.gov.br/10.1177/0004867415569796>
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000–1019. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>
- Nowicki, S., & Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(1), 148–154. <https://doi.org/10.1037/h0033978>
- Nunes, C. H. S., Hutz, C. S., & Giacomoni, C.H. (2009). Associação entre bem estar subjetivo e personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 99-108. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712009000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Nunes, C. H. S. S. Hutz, C. S. & Nunes, M. F. O. (2010). *Bateria Fatorial de Personalidade (BFP): Manual técnico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment and Human Development*, 14(3), 265-288. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672280>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2015). Resumo de resultados nacionais do PISA 2015. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016) Longitudinal study of social and emotional skills in cities. Paris: OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/callsfortenders/CfT%20100001311%20Longitudinal%20Study%20of%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20in%20Cities.pdf>
- Pacico, J. C. (2015). Como é feito um teste? Produção de itens. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Eds.). *Psicometria* (pp. 55-70). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. & Martorell, G. (2013). *Desenvolvimento humano* (12a. ed.). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Parlakian, R. (2003). *Before the ABCs: Promoting school readiness in infants and toddlers*. Washington, DC: Zero to Three.
- Pasquali, L. (2010). Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção. In L. Pasquali et al. (Orgs.), *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Platão (2019). *A República* (3a ed.). São Paulo: Edipro.

- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5-16. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>
- Primi, R., Santos, D., Hauck, N., de Fruyt, F., & John, O. P. (2019). Mapping self-report questionnaires for socio-emotional characteristics: What do they measure?. *Estudos em Psicologia*, 36, e180138. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-027520193e180138>.
- Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. R. (2007). The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2(4), 313–345. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x>
- Rocha, M. M., & Emerich, D. R. (2018). A importância de múltiplos informantes na avaliação psicológica infantil (pp.159-177). In M. Lins, M. Muniz, L. Cardoso (Org.). *Avaliação psicológica infantil*. São Paulo: Hogrefe
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 105–176). John Wiley & Sons, Inc..
- Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 383–418). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Social and emotional development and school learning: A measurement proposal in support of public policy (Technical Report)*. São Paulo: Ayrton Senna Institute. Recuperado de <http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Social-and-emotional-developmente-and-school-learning.pdf>
- Shi, B., Dai, D. Y., & Lu, Y. (2016). Openness to Experience as a Moderator of the Relationship between Intelligence and Creative Thinking: A Study of Chinese Children in Urban and Rural Areas. *Frontiers in psychology*, 7, 641. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00641>
- Silber, K.H. & Foshay, W.R., (2009) *Handbook of Improving Performance in the Workplace, Instructional Design and Training Delivery*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Silva, I. B., & Nakano, T. de C. (2011). Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 51-62. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Silva, I. D., Mello, D. F., Mazza, V. A., Toriyama, A. T. M., Verríssimo, M. de L. Ó. R. (2019). Disfunções no Desenvolvimento socioemocional de lactentes e seus fatores relacionados: uma revisão integrativa. *Texto & Contexto Enfermaria*, 28, 1-21. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2017-0370>

- Sisto, F. F. (2004). Traços de personalidade de crianças e emoções: Evidência de validade. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 14(29), 359–369. <https://doi-org.ez370.periodicos.capes.gov.br/10.1590/S0103-863X2004000300011>
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs. Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology and Schools*, 49, 892- 909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Specht, J., Bleidorn, W., Denissen, J.J.A., Hennecke, M., Hutteman, R., Kandler, C., Luhmann, M., Orth, U., Reitz, A.K. & Zimmermann, J. (2014). What drives adult personality development? A comparison of theoretical perspectives and empirical evidence. *European Journal of Personality*, 28, 216–230. <http://dx.doi.org/10.1002/per.1966>
- Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2002). *Ages and stages questionnaires: SocialEmotional: A parent-completed child-monitoring system*. Baltimore: Paul Brookes.
- Stone, S. A. (2015). A path to empathy: Child and family communication (Dissertação de mestrado). Brigham Young University, Provo, UT, Estados Unidos. Recuperado de <https://www-proquest.ez370.periodicos.capes.gov.br/dissertations-theses/path-empathy-child-family-communication/docview/2447000371/se-2?accountid=26649>
- Sutherland, J., Waldman, G., & Collins, C. (2010). Art therapy connection: Encouraging troubled youth to stay in school and succeed. *Art Therapy*, 27(2), 69-74. <https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129720>
- Suvonova, Kamola (2020). Factors of Interest of Children to Art in Artistic Activity. *International Journal on Integrated Education*, 3 (5), 1-3. <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i5.366>
- Tackman, A. M., Srivastava, S., Pfeifer, J. H., & Dapretto, M. (2017). Development of conscientiousness in childhood and adolescence: Typical trajectories and associations with academic, health, and relationship changes. *Journal of Research in Personality*, 67, 85–96. <https://doi-org.ez370.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.jrp.2016.05.002>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *Global Educational Meeting 2018: Education in an interconnected world - ensuring Inclusive and aquatic development*. Education 2030.
- Vasanthakumari, S. (2019). Soft skills and its application in work place. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 3(2), 66-72. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2019.3.2.0057>
- Vasconcellos, S. J. L., & Hutz, C. S. (2008). Construção e validação de uma escala de abertura à experiência. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 135-141. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.4.12534>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17, 96-113. <https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>

- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York: Guilford.
- Widiger, T. A. (2009). Neuroticism. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 129–146). New York: The Guilford Press.
- Widiger, T. A. & Costa, P. T., Jr. (Eds.). (2013). *Personality disorders and the five-factor model of personality* (3rd ed.). American Psychological Association. <https://doi-org.ez370.periodicos.capes.gov.br/10.1037/13939-000>
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A. & Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills, *Educational Psychology in Practice*. 26(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/02667361003768526>
- Yates, T. J., Ostrosky, M., Cheatham, G. A., Fetting, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. (2009). *Research Synthesis on Screening and Assessing Social Emotional Competence*. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign. Recuperado de http://csefel.vanderbilt.edu/documents/rs_screening_assessment.pdf
- Zanon, C., & Hauck, N. Filho. (2015). Fidedignidade. Em C. S. Hutz, D. R. Bandeira & C. M. Trentini (Eds.). *Psicometria*. (pp. 85-97). Porto Alegre: Artmed.

ANEXO 1 - Lista inicial de itens e arquivo para juízes especialistas

A criança...			
Abertura	Bom	Regular	Ruim
1 - cria histórias.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
2 - apresenta diferentes maneiras de resolver problemas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
3 - é criativa.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
4 - cria novas maneiras de fazer as coisas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
5 - tem uma imaginação fértil.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
6 - é cheia de ideias.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
7 - se interessa por aprender coisas novas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
8 - se aprofunda nos assuntos que está estudando.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
9 - gosta de realizar atividades que nunca tinha feito antes.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
10 - realiza atividades de lazer variadas.			

Comentário:			
Sugestão de alteração:			
11 - se interessa nas diferentes matérias escolares.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
12 - gosta de experimentar alimentos novos.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
13 - é aventureira.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
14 - gosta de mudanças.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
15 - gosta de conhecer novas pessoas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
16 - é curiosa.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
17 - se interessa pelas coisas à sua volta.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
18 - gosta de explorar os novos lugares que conhece.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
19 - faz muitas perguntas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
20 - gosta de saber como as coisas funcionam.			
Comentário:			

Sugestão de alteração:			
21 - pesquisa sobre coisas que lhe interessam.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
22 - gosta de histórias.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
23 - gosta de ser surpreendida.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
24 - se anima com novas idéias.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
25 - é ativa e cheia de energia.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
26 - se comporta espontaneamente.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
27 - fica feliz, sem motivos aparentes.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
28 - se cansa facilmente.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
29 - se diverte.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
30 - é alerta.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
31 - se interessa por coisas bonitas.			

Comentário:			
Sugestão de alteração:			
32 - gosta de música.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			

Conscienciosidade	Bom	Regular	Ruim
33 - é organizada.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
34 - arruma seu quarto.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
35 - perde suas coisas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
36 - presta atenção aos detalhes.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
37 - executa suas ideias.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
38 - segue uma rotina.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
39 - gosta de planejar.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
40 - segue seus planos.			

Comentário:			
Sugestão de alteração:			
41 - retorna coisas emprestadas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
42 - formula ideias de forma clara.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
43 - se esforça para atingir suas metas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
44 - tem iniciativa.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
45 - é esforçada.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
46 - é disciplinada.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
47 - termina as tarefas que inicia.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
48 - desiste, deixando as coisas inacabadas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
49 - tenta novamente quando falha em algo.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
50 - apresenta dificuldades para se engajar em uma atividade.			

Comentário:			
Sugestão de alteração:			
51 - adia tarefas desagradáveis.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
52 - deixa que os outros façam suas tarefas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
53 - se esforça pouco em suas atividades.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
54 - vai direto ao ponto.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
55 - realiza suas atividades dentro do tempo esperado.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
56 - se mantém concentrada em sua atividade.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
57 - é capaz de postergar uma recompensa.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
58 - aguarda sua vez.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
59 - age sem pensar nas consequências			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
60 - é paciente.			

Comentário:			
Sugestão de alteração:			
61 - faz escolhas bem pensadas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
62 - expressa suas necessidades.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
63 - precisa de ajuda.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
64 - realiza atividades sozinha.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
65 - se preocupa em não cometer erros.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
66 - é bom em analisar problemas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
67 - mantém sua atenção.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			

Estabilidade Emocional	Bom	Regular	Ruim
68 - é tranquila.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
69 - está sempre preocupada.			
Comentário:			

Sugestão de alteração:			
70 - é pessimista.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
71 - olha o lado positivo.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
72 - fica nervosa e tensa.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
73 - é paciente.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
74 - se preocupa com coisas pequenas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
75 - sabe lidar com estresse.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
76 - se preocupa com o que as pessoas pensam sobre ela.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
77 - sente medo.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
78 - se irrita facilmente.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			

79 - se ofende facilmente.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
80 - age de forma agressiva.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
81 - consegue se acalmar quando se irrita/ se chateia.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
82 - levanta a voz.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
83 - tem emoções estáveis.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
84 - expressa seus sentimentos.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
85 - é autoconfiante.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
86 - raramente reclama.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
87 - é corajosa.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
88 - supera quando algo a deixa triste.			

Comentário:			
Sugestão de alteração:			
89 - sabe perder.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
90 - é mal-humorada.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
91 - fica emotiva facilmente.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
92 - é difícil de agradar.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
93 - é facilmente afetada por suas emoções.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
94 - evita lidar com emoções desconfortáveis.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
95 - controla suas emoções.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
96 - fica feliz facilmente.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
97 - se sente culpada.			
Comentário:			

Sugestão de alteração:			
98 - tem baixa autoestima.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
99 - tem fortes reações emocionais.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
100 - ignora seus sentimentos.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
101 - sabe lidar com medo			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
Extroversão	Bom	Regular	Ruim
102 - é extrovertida			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
103 - gosta de conversar.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
104 - é tímida em situações sociais.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
105 - faz amizades facilmente			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
106 - é uma pessoa sociável.			
Comentário:			

Sugestão de alteração:			
107 - tem facilidade para realizar atividades em grupo			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
108 - é ativa			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
109 - lida bem com situações sociais			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
110 - se envergonha			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
111 - evita contato visual			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
112 - gosta de chamar atenção			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
113 - gosta de falar na frente de um público.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
114 - gosta de estar com pessoas			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
115 - diz o que que pensa			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			

116 - revela coisas sobre si			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
117 - não se importa de pedir favores			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
118 - sabe se expressar			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
119 - fala o que pensa			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
120 - opina sobre as coisas			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
121 - prefere fazer as coisas sozinha			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
122 - é autoconfiante			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
123 - assume papel de liderança em um grupo.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
124 - é reservada emocionalmente			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
125 - tem muita energia			

Comentário:			
Sugestão de alteração:			
126 - toma decisões facilmente			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
127 - gosta de estar entre amigos			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			

Amabilidade	Bom	Regular	Ruim
128 - escuta o que as pessoas têm a dizer.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
129 - se alegra com a felicidade das pessoas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
130 - ajuda as pessoas quando estão com alguma dificuldade.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
131 - trata bem as pessoas, mesmo se não forem amigas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
132 - admite quando comete erros.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
133 - é obediente			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			

134 - segue regras			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
135 - se preocupa com as pessoas			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
136 - é empática com os sentimentos das pessoas			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
137 - aceita pedidos de desculpa			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
138 - grita com as pessoas			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
139 - aceita conselhos			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
140 - se importa com justiça			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
141 - agradece quando recebe ajuda			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
142 - ofende as pessoas			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
143 - sabe trabalhar com as pessoas			

Comentário:			
Sugestão de alteração:			
144 - aceita as ideias das outras pessoas			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
145 - é arrogante			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
146 - está disposta a explicar as coisas mais de uma vez			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
147 - está disposta a abrir mão de algo para agradar o outro			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
148 - divide o que tem			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
149 - é vingativa			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
150 - consegue lidar facilmente com outras pessoas.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
151 - impõe sua vontade nas outras pessoas			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
152 - é difícil de ser convencida			

Comentário:			
Sugestão de alteração:			
153 - gosta de agradar as pessoas			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
154 - se preocupa primeiramente com suas próprias necessidades.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
155 - se dá bem com pessoas			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
156 - anima as pessoas que estão tristes			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
157 - gosta de todo mundo			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
158 - não gosta de saber sobre o sucesso dos outros			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
159 - respeita os outros			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
160 - trata bem as pessoas			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			
161 - quer que suas necessidades e interesses sejam atendidos antes dos outros.			
Comentário:			
Sugestão de alteração:			

ANEXO 2 - Lista de itens finais

Abertura:

- 1 - cria histórias imaginativas.
- 2 - é criativa.
- 3 - inventa novas maneiras de fazer as coisas.
- 4 - tem uma imaginação fértil.
- 5 - é cheia de ideias.
- 6 - tem curiosidade por aprender coisas novas.
- 7 - gosta de se aprofundar nos assuntos que está aprendendo.
- 8 - gosta de realizar atividades que nunca tinha feito antes.
- 9 - gosta de variar suas atividades de lazer.
- 10 - se interessa por diferentes matérias na escola.
- 11 - gosta de experimentar alimentos novos.
- 12 - é aventureira.
- 13 - gosta de mudanças em sua rotina.
- 14 - gosta de conhecer novas pessoas.
- 15 - é curiosa.
- 16 - se interessa pelas coisas a sua volta.
- 17 - gosta de explorar os novos lugares que conhece.
- 18 - faz muitas perguntas.
- 19 - gosta de saber como as coisas funcionam.
- 20 - procura saber mais sobre coisas que lhe interessam.
- 21 - gosta de histórias.
- 22 - fica animada ao ter uma nova ideia.
- 23 - se anima quando lhe é apresentada uma nova ideia.
- 24 - gosta de música.
- 25 - gosta de pintar/desenhar.

Conscienciosidade:

- 26 - é organizada.
- 27 - arruma suas coisas sem precisar que mandem.

- 28 - perde suas coisas.
- 29 - consegue colocar suas ideias em prática.
- 30 - gosta de planejar.
- 31 - segue seus planos.
- 32 - devolve as coisa que pega emprestadas.
- 33 - se esforça para atingir suas próprias metas.
- 34 - é esforçada.
- 35 - tem iniciativa para desenvolver novas tarefas.
- 36 - é aplicada.
- 37 - conclui as tarefas que começa.
- 38 - desiste facilmente.
- 39 - tenta novamente quando falha em algo.
- 40 - interrompe suas atividades com frequência.
- 41 - adia tarefas desagradáveis.
- 42 - deixa que os outros façam suas tarefas.
- 43 - é preguiçosa.
- 44 - se esforça em suas atividades.
- 45 - realiza suas atividades dentro do tempo esperado.
- 46 - se mantém concentrada em sua atividade.
- 47 - consegue realizar suas tarefas sozinha.
- 48 - se preocupa em não cometer erros.
- 49 - mantém sua atenção
- 50 - segue regras.
- 51 - é obediente.

Estabilidade Emocional:

- 52 - é tranquila.
- 53 - é paciente.
- 54 - está sempre preocupada.
- 55 - se preocupa demais com as coisas.
- 56 - é pessimista.

- 57 - vê o lado positivo das coisas.
- 58 - fica nervosa e tensa.
- 59 - sabe lidar com estresse.
- 60 - se preocupa com o que as pessoas pensam sobre ela.
- 61 - é corajosa.
- 62 - se irrita facilmente.
- 63 - fica emotiva facilmente.
- 64 - é mal-humorada.
- 65 - se ofende facilmente.
- 66 - consegue se acalmar quando se irrita/ se chateia.
- 67 - evita lidar com emoções desconfortáveis.
- 68 - controla suas emoções.
- 69 - fica feliz facilmente.
- 70 - se sente culpada.
- 71 - tem baixa autoestima.
- 72 - sabe lidar com o medo.
- 73 - tem emoções estáveis.
- 74 - é autoconfiante.
- 75 - se cansa facilmente.

Extroversão:

- 76 - gosta de conversar.
- 77 - é tímida em situações sociais.
- 78 - faz amizades facilmente.
- 79 - gosta de estar com outras pessoas/crianças.
- 80 - gosta de chamar a atenção.
- 81 - gosta de fazer apresentações a um público.
- 82 - gosta de estar sempre fazendo alguma atividade.
- 83 - gosta de estar com muitas pessoas.
- 84 - interage bem na escola.
- 85 - gosta de assumir o papel de liderança em um grupo.

86 - gosta de estar entre amigos.

87 - é ativa e cheia de energia.

88 - opina sobre tudo.

Amabilidade:

89 - escuta o que as pessoas têm a dizer.

90 - se alegra com a felicidade das pessoas.

91 - ajuda as pessoas quando estão com alguma dificuldade.

92 - trata bem as pessoas, mesmo se não forem amigas.

93 - se preocupa com as pessoas.

94 - é empática com os sentimentos das pessoas.

95 - aceita pedidos de desculpas.

96 - aceita conselhos.

97 - é vingativa.

98 - se importa com a justiça.

99 - divide o que tem.

100 - impõe sua vontade nas outras pessoas.

101 - se dá bem com outras pessoas.

102 - dificilmente muda de ideia.

103 - agradece quando recebe ajuda.

104 - se preocupa primeiramente com suas próprias necessidades.

105 - ofende as pessoas.

106 - é gentil e delicada com as pessoas.

107 - gosta de todo mundo.

108 - gosta de saber sobre o sucesso dos outros.

109 - respeita os outros.

110 - é arrogante.