

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE – UFCSPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA
SAÚDE**

Vanessa Kaiser

**Autorregulação da Aprendizagem e
Indicadores Positivos de Saúde
Mental em Universitários Brasileiros**

**Universidade Federal de Ciências da Saúde
de Porto Alegre**

**Porto Alegre
2019**

Catálogo na Publicação

Kaiser, Vanessa

Autorregulação da Aprendizagem e Indicadores Positivos
de Saúde Mental em Universitários Brasileiros / Vanessa
Kaiser. -- 2019.

172 p. : 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de
Ciências da Saúde de Porto Alegre, Programa de
Pós-Graduação em Ciências da Saúde, 2019.

Orientador(a): Caroline Tozzi Reppold ;
coorientador(a): Leandro da Silva Almeida.

1. Autorregulação da Aprendizagem. 2. Psicologia
Positiva. 3. Autoeficácia. 4. Universitários. 5.
Adaptação Acadêmica. I. Título.

Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da UFCSPA com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a).

Vanessa Kaiser

Autorregulação da Aprendizagem e Indicadores Positivos de Saúde Mental em Universitários Brasileiros

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Dra. Caroline Tozzi Reppold
Coorientador: Dr. Leandro da Silva Almeida

Porto Alegre

2019

**Autorregulação da Aprendizagem e Indicadores Positivos de Saúde em
Universitários**

BANCA AVALIADORA

Dra. Daniela Sacramento Zanini

Departamento de Psicologia

PUC-Goiás

Dra. Tatiana de Cássia Nakano

Departamento de Psicologia

PUC-Campinas

Dra. Cleidilene Ramos Magalhães

Departamento de Educação e Humanidades

UFCSPA

Porto Alegre

2019

"May I join you?" Matt, a senior, asked. My mouth was full, so I nodded and smiled. "I hear you're teaching a class on happiness," Matt said, as he sat down opposite me.

"That's right, it's about positive psychology," I responded, eager to tell him all about my new course.

But before I could continue, Matt jumped in. "You know, my roommate Steve is taking your class, so you'd better watch out."

"Watch out? Why?" I asked, expecting him to divulge some dark secret about Steve.

"Because," he replied, "if I ever see you looking unhappy, I'm going to tell him."

Matt was clearly joking—or, at least half joking. The assumption underlying his remark, though, was a serious—and a common—one: that a happy life is composed of an endless stream of positive emotions and that a person who experiences envy or anger, disappointment or sadness, fear or anxiety is not really happy. But in fact, the only people who don't experience these normal unpleasant feelings are psychopaths. And the dead. Experiencing these emotions, at times, is actually a good sign—a sign that we are most likely not psychopathic and that we are most certainly alive.

Paradoxically, when we do not allow ourselves to experience painful emotions, we limit our capacity for happiness. All our feelings flow along the same emotional pipeline, so when we block painful emotions, we are also indirectly blocking pleasurable ones. And these painful emotions only expand and intensify when they aren't released. When they finally break through—and they eventually do break through in one way or another—they overwhelm us.

Painful emotions are an inevitable part of the experience of being human, and therefore rejecting them is ultimately rejecting part of our humanity. To lead a full and fulfilling life—a happy life—we need to allow ourselves to experience the full range of human emotions. In other words, we need to give ourselves the permission to be human.

Tal Ben-Shahar

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a todos que participaram no desenvolvimento desse projeto e na minha construção como aluna, especialmente:

- A minha amada família – Dilene, Élio e Márcio – que sempre foram porto seguro durante todo o meu navegar. O amor cotidiano de vocês me nutre e me dá forças para sonhar cada vez mais.
- Aos meus queridos amigos, companheiros de vida, que de forma carinhosa sempre acreditaram em mim e me apoiaram em busca dos meus objetivos. Com vocês, meus dias são mais alegres.
- As colegas de Laboratório de Pesquisa - especialmente a Léia, Millena e Aline – que dedicaram a esse projeto seu tempo e entusiasmo; que prazeroso ter auxílio de pessoas tão afetivas e divertidas.
- Aos meus professores, de graduação e mestrado, que por meio de suas lições foram espelhos de ética, profissionalismo e paixão pelo conhecimento.
- A minha psicóloga Simone, que me acompanha e conforta desde a graduação e ressignificou muitas “pedras” no caminho. A vida se tornou mais leve desde que te conheci.
- Ao meu coorientador Leandro, pela sabedoria e por ser fonte de inspiração para a construção do projeto, bem como para a realização desse trabalho.
- A Caroline, que me acompanhou e incentivou nas diversas etapas que precederam a orientação do mestrado: aluna da graduação, bolsista de iniciação científica e orientanda de TCC. Durante esses sete anos de convivência aprendi muito como aluna, psicóloga e ser humano. Grata por sempre acreditar no meu potencial.

RESUMO

Introdução: A autorregulação da aprendizagem (AAP) é um conceito chave para a adaptação e desempenho na Universidade, visto que prediz os níveis de ajustamento acadêmico e social dos indivíduos, sendo os alunos autorregulados caracterizados como mais decididos, estratégicos e persistentes no decurso da aprendizagem. No campo da Psicologia Positiva, alguns construtos também têm sido propostos como potenciais preditores da aprendizagem e da adaptação universitária. Dentre eles, autoeficácia, autoestima, otimismo, satisfação de vida, afetos e esperança. **Objetivo:** O presente estudo teve dois focos: O estudo apresentado no primeiro artigo investiga a AAP em estudantes de graduação brasileiros, relacionando o construto a variáveis sociodemográficas/acadêmicas e a construtos positivos (autoestima, autoeficácia, afetos, satisfação de vida, otimismo e esperança), e avaliando o valor preditivo desses construtos em um modelo explicativo da AAP no contexto universitário. No segundo manuscrito, é apresentada uma comparação dos construtos avaliados em dois grupos amostrais distintos – alunos ingressantes e concluintes, investigando eventuais diferenças entre os grupos. **Metodologia:** Participaram do estudo 1131 universitários vinculados a 63 instituições públicas de ensino superior (federais ou estaduais) do Brasil. Todas regiões demográficas foram contempladas no estudo. Somente foram incluídos aqueles alunos que tiveram todos os instrumentos preenchidos completamente e estavam no primeiro ou último ano da graduação. Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados, realizada por meio eletrônico: Questionário Sociodemográfico, Escala de Autoestima de Rosenberg, Escala de Autoeficácia Geral, Teste para avaliar Otimismo (LOT-R), Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS), Escala de Satisfação de Vida (ESV), Escala de Autoeficácia na Formação Superior e Escala de Avaliação de Competências para Estudo (ACE). Os resultados demográficos/acadêmicos foram apresentados através de estatística descritiva. No primeiro estudo, os testes estatísticos utilizados foram ANOVA, TUKEY HSD e Análise de Regressão Múltipla Stepway. No segundo estudo, foram utilizados Teste Qui-quadrado de Pearson, Coeficiente de contingência C, Teste-T e medida d de Cohen. **Resultados:** Foram encontradas correlações significativas ($p < 0,01$) da AAP com todas as variáveis da PP. Correlações moderadas ocorreram com a autoeficácia e os afetos positivos. A Análise de Regressão Linear indicou um modelo que explica 42,4% da variância da AAP. No segundo estudo, foram encontradas diferenças significativas ($p < 0,02$) entre os grupos para características sociodemográficas/acadêmicas (turno da graduação, desempenho acadêmico e atividade profissional). Além disso, foram encontradas diferenças entre ingressantes e concluintes quanto aos construtos autoeficácia na gestão acadêmica, AAP, satisfação de vida e afetos. As maiores diferenças entre os grupos foram para os escores de AAP e afetos negativos. Os ingressantes apresentaram uma média de escore maior para autorregulação da aprendizagem ($p < 0,01$; $T = 2,88$) e os concluintes maior

média de afetos negativos ($p < 0,01$; $T = -4,48$). **Discussão:** Os resultados trazem dados relevantes sobre os construtos que colaboram para adaptação ao ambiente acadêmico, considerando diferenças observadas entre ingressantes e concluintes. Por meio desses, é possível elaborar junto às universidades intervenções pautadas pelos preceitos da PP que busquem aumentar a capacidade de AAP dos alunos, viabilizando seu ajustamento acadêmico e bem-estar.

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem, Psicologia Positiva, Autoeficácia, Universitários, Adaptação Acadêmica

ABSTRACT

Introduction: Self-regulated learning (SRL) is a key concept for the adaptation to and performance at university since it predicts levels of academic and social adjustment of individuals. Self-regulated students are more decisive, strategic, and persistent during learning. In the field of Positive Psychology, some constructs have also been proposed as potential predictors of learning and university adjustment, among which are self-efficacy, self-esteem, optimism, life satisfaction, affects, and hope. **Objective:** The present study had two focuses. The study presented in the first paper investigates SRL among Brazilian undergraduate students by relating the construct to sociodemographic/academic variables and to positive constructs (self-esteem, self-efficacy, affects, life satisfaction, optimism, and hope) and assessing the predictive value of such constructs within an explanatory model of SRL in the university context. The second manuscript presents a comparison of the constructs assessed in two distinct samples – freshman and senior students – to investigate possible differences between them. **Methodology:** The study comprised 1,131 undergraduate students of 63 public (state or federal) higher education institutions in Brazil. All demographic regions were contemplated. Only students who filled out all instruments and were in the first or final years of undergraduate courses were included. The following instruments were used for electronic data collection: sociodemographic questionnaire, Rosenberg Self-Esteem Scale, Overall Self-Efficacy Scale, optimism assessment test (LOT-R), Positive and Negative Affects Schedule (PANAS), Life Satisfaction Scale (LSS), Scale of Self-Efficacy in Higher Education, and Scale of Assessment of Competencies for Study (ACS). The demographic/academic results were presented through descriptive statistics. The first study used the statistical tests ANOVA, Tukey's HSD, and Stepwise Multiple Regression Analysis. The second study employed Pearson chi-squared test, C contingency coefficient, T-test, and Cohen's d. **Results:** Significant correlations ($p < 0.01$) were found between SRL and all PP variables. Moderate correlations were found with self-efficacy and positive affects. The linear regression analysis indicated that one model explains 42.4% of the variance in SRL. The second study found significant differences ($p < 0.02$) among groups for sociodemographic/academic characteristics (study shift, academic performance, and professional activity). Differences were also found between freshmen and seniors regarding the constructs of self-efficacy in academic management, SRL, life satisfaction, and affects. The greatest differences among groups were found for SRL and negative affect scores. Freshmen had higher mean self-regulated learning score ($p < 0.01$; $T = 2.88$) whereas seniors had higher mean negative affect score ($p < 0.01$; $T = -4.48$). **Discussion:** The results show relevant data on the constructs that contribute for the adaptation to the academic environment in face of the differences observed between freshmen and seniors. The findings allow creating interventions along with universities guided by PP precepts that

seek to increase student SRL capacity to enable their academic adjustment and well-being.

Keywords: Self-Regulated Learning, Positive Psychology, Self-Efficacy, University Students, Academic Adaptation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cyclical model of self-regulated learning.....	34
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Characterization of the Sample of Brazilian Undergraduate Students	35
Tabela 2 – Comparison among Sociodemographic Groups in Self-Regulated Learning	37
Tabela 3 – Correlation Between Self-Regulated Learning and Positive Psychology Constructs	38
Tabela 4 – Multiple Linear Regression Models of Self-Regulated Learning.....	39
Tabela 5 – Multiple Linear Regression Analysis for the Positive Psychology Constructs	40
Tabela 6 – Caracterização da Amostra de Estudantes Universitários Brasileiros e Diferenças entre Grupos	54
Tabela 7 – Diferenças entre os Ingressantes e Concluintes nos Escores de Indicadores Positivos de Saúde	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PP	Psicologia Positiva
IES	Instituição de Ensino Superior
AAP	Autorregulação da Aprendizagem

SUMÁRIO

1 Introdução	15
2 Objetivos	18
2.1 OBJETIVO GERAL	18
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
3 Referências da Introdução	20
4 Artigo 1	23
5 Artigo 2	42
6 Conclusão Geral	67
7 Apêndices	69
7.1 APÊNDICE A	70
7.2 APÊNDICE B	84
7.3 APÊNDICE C	97
7.4 APÊNDICE D	120
7.5 APÊNDICE E	142
8 Anexos	152
8.1 ANEXO A - NORMAS DE PUBLICAÇÃO DA REVISTA FRONTIERS IN PSYCHOLOGY .	153
8.2 ANEXO B - NORMAS DE PUBLICAÇÃO DA REVISTA PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO	165
8.3 ANEXO C – PARECER DO CEP UFCSPA	169

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior é compreendido como um período de tempo no qual ocorrem mudanças significativas para o estudante no seu desenvolvimento psicossocial, intelectual e com relação à aquisição de conhecimentos e competências acadêmicas (Silva et al., 2017). A transição da escola para a universidade representa um conjunto de mudanças e desafios que implica para o acadêmico adaptar-se a um novo ambiente e método de ensino, ao novo ritmo de aprendizagem e novas estratégias, às regras institucionais e ao novo sistema de avaliação (Toti et al., 2017). Evidências apontam que a qualidade da adaptação e sucesso acadêmico é multifatorial, na qual se incluem o desempenho cognitivo, a autonomia, a autorregulação para aprender, a identidade vocacional satisfatória, o envolvimento acadêmico, o suporte institucional, o estabelecimento de relações positivas com os pares e professores, entre outros (Soares et al., 2014; Tomás et al., 2015). Nessa perspectiva, a autorregulação da aprendizagem é um conceito chave para compreender a adaptação à universidade e o desempenho acadêmico.

A autorregulação da aprendizagem é definida como o uso dinâmico de recursos, pelo indivíduo, para a organização de processos cognitivos e para a gestão de elementos internos e externos, com vistas ao alcance de um objetivo (Schunk e Zimmerman, 2012; Cueli et al., 2017). Trata-se de um construto a ser compreendido como um *continuum* e não em termos dicotômicos (como presença versus ausência), que indica um padrão de comportamento mais autônomo ou mais controlado nas atividades de aprendizagem em relação a seus pares (Wijnia et al., 2011; Becker, 2013; Gandomkar e Sandars, 2018). Em termos aplicados, estudos evidenciam que a autorregulação da aprendizagem prediz os níveis de ajustamento acadêmico e social dos indivíduos, sendo os alunos autorregulados caracterizados como mais decididos, estratégicos e persistentes no decurso da aprendizagem (Preto e Moreira, 2012; Iyama e Maeda, 2018). Dessa forma, o uso de estratégias de autorregulação é fundamental para o êxito escolar em todas as faixas etárias (Arias e Díaz, 2010; Wibrowski et al., 2017; Bempechat et al., 2018), à medida que aumenta o controle dos estudantes sobre seu processo de aprendizagem.

Ressalta-se a importância de que os acadêmicos, em seu ingresso no ensino superior, apresentem habilidades para realizar sua aprendizagem de forma autônoma e independente (Montes et al., 2010; Palacio et al., 2010).

Com relação aos primeiros anos da Universidade e o êxito acadêmico, as crenças dos estudantes acerca das suas capacidades e rendimento (como autoestima e autoeficácia) também são variáveis a serem consideradas. Isso porque, a crença de autoeficácia tem se destacado em estudos exploratórios como uma das mais importantes variáveis preditoras do processo de aprendizagem (Azzi e Polydoro, 2010; Demirören et al., 2016). Além disso, a crença de autoeficácia tem sido associada ao desenvolvimento do pensamento crítico, ao valor atribuído à tarefa, à autorregulação da aprendizagem, ao desempenho dos estudantes, ao envolvimento com o curso e à persistência acadêmica (Zajacova et al., 2005; Lent et al., 2009; Guerreiro-Casanova e Polydoro, 2011).

A autoestima, por sua vez, é um construto relacionado à avaliação que o indivíduo faz sobre si, considerando seus atributos e a valoração que faz desses. Trata-se de uma variável relacionada na literatura (Deffendi e Schelini, 2014; Hutz e Zanon, 2011) à probabilidade de o sujeito engajar-se em papéis sociais ativos e a organizar-se de forma mais objetiva e realística com relação às suas metas.

Os estudos da área da PP investigam, ainda, os afetos positivos e negativos como outras medidas relacionadas ao ajustamento acadêmico (Chemers et al., 2001; Gillet et al., 2012; Bonneville-Roussy et al., 2017), especialmente considerando seu efeito sobre a autorregulação da aprendizagem e ao desempenho acadêmico. No entanto, estudos nesse campo são ainda escassos, especialmente no Brasil.

A Psicologia Positiva surgiu, segundo Seligman e Csikszentmihalyi (2000), com o intuito de mudar a perspectiva da compreensão do funcionamento humano vigente na época e torna-se uma teoria e prática que visam reorientar a Psicologia de volta para objetivos fundamentais negligenciados, que seriam tornar as pessoas mais estáveis e produtivas, elevando o real potencial humano. Como principal característica, baseia-se no estudo científico das forças e virtudes do ser humano e, além disso, realiza estudos em prol de uma Psicologia que ajude as pessoas a se tornarem mais felizes, engajadas e realizadas em suas ações. As pesquisas e investigações

científicas na Psicologia Positiva possuem o desígnio de contribuir para uma compreensão mais completa e fidedigna da experiência humana, além disso, busca avaliar construtos fundamentais para viabilizar uma vida saudável e significativa para os indivíduos (Park et al., 2013). Espera-se que indicadores positivos de saúde, oriundos da Psicologia Positiva, estejam relacionados ao construto da autorregulação da aprendizagem, visto que essa evidência pode futuramente subsidiar estratégias de intervenção em contexto acadêmico que busquem fomentar a adaptação ao ensino superior e uma trajetória acadêmica satisfatória.

Em que pese a relevância da presente dissertação *per si*, ressalta-se que o presente estudo é um braço de um projeto maior proposto através de uma parceria entre o Laboratório de Pesquisa em Avaliação Psicológica da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, coordenado pela Profa. Dra. Caroline Reppold, no Brasil, e o Grupo de Intervenção em Cognição, Aprendizagem e Desempenho, coordenado pelo Prof. Dr. Leandro Almeida na Universidade do Minho em Portugal. O projeto é intitulado como “Psicologia Positiva e Autorregulação da Aprendizagem em Universitários Ingressantes e Concluintes: Um Estudo Transcultural entre Brasil e Portugal”. Os resultados aqui apresentados estão relacionados a fase do projeto realizada no Brasil, que possui como alguns de seus objetivos investigar eventuais diferenças quanto aos indicadores positivos de saúde mental e de desempenho entre universitários ingressantes e concluintes, bem como mensurar o efeito preditor das variáveis autoestima, autoeficácia, otimismo, afetos e satisfação de vida sobre a capacidade de autorregulação da aprendizagem das amostras avaliadas.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar o desempenho de universitários de IES brasileiras públicas em relação à autorregulação da aprendizagem e a construtos típicos da Psicologia Positiva (autoeficácia, autoestima, otimismo, satisfação de vida, afetos e esperança, considerando diferenças entre os grupos de ingressantes e concluintes, e avaliando o valor preditivo dos construtos positivos sobre a autorregulação da aprendizagem.

.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar a autoeficácia de universitários de IES brasileiras públicas, por meio da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (Polydoro e Guerreiro-Casanova, 2010) e da Escala de Autoeficácia Geral (Pacico et al., 2014);

- Investigar a autoestima de universitários de IES brasileiras públicas, por meio da Escala de Autoestima de Rosenberg (Hutz e Zanon, 2011; Hutz et al., 2014);

- Investigar o otimismo de universitários de IES brasileiras públicas, por meio do Teste para avaliar Otimismo (LOT-R) (Bastianello e Pacico, 2014);

- Investigar o nível de afetos positivos e afetos negativos de universitários de IES brasileiras públicas, por meio da Escala de Afetos Positivos e Negativos – PANAS (Zanon e Hutz, 2014);

- Investigar a esperança de universitários de IES brasileiras públicas, por meio da Escala de Esperança Cognitiva (Pacico e Bastianello, 2014);

- Investigar o índice de satisfação de vida de universitários de IES brasileiras públicas, por meio da Escala de Satisfação de Vida - ESV (Zanon et al., 2014);

- Investigar a capacidade de autorregulação da aprendizagem de universitários de IES brasileiras públicas, por meio da Escala de Avaliação de Competências para Estudo (ACE) (Almeida et al., 2010);

- Investigar a AAP em estudantes de graduação de IES brasileiras públicas, relacionando com variáveis sociodemográficas e com construtos

positivos (autoestima, autoeficácia, afetos, satisfação de vida, otimismo e esperança);

- Investigar o valor preditivo de construtos positivos (autoestima, autoeficácia, afetos, satisfação de vida, otimismo e esperança) em um modelo explicativo da AAP no contexto universitário através de regressão linear.

- Avaliar os construtos positivos (autoestima, autoeficácia, afetos, satisfação de vida, otimismo e esperança) em dois grupos amostrais distintos – alunos ingressantes e concluintes de graduação de IES brasileiras públicas – investigando eventuais diferenças entre os grupos.

3 REFERÊNCIAS DA INTRODUÇÃO

ARIAS, J. D. L. F.; DÍAZ, A. L. Assessing self-regulated learning in early childhood education: Difficulties, needs, and prospects. **Psicothema**, v. 22, n. 2, p. 277-283, 2010.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo**, p. 126-144, 2010.

BECKER, L. L. Self-regulated learning interventions in the introductory accounting course: An empirical study. **Issues in Accounting Education**, v. 28, n. 3, p. 435-460, 2013. ISSN 0739-3172.

BEMPECHAT, J.; LI, J.; RONFARD, S. Relations Among Cultural Learning Beliefs, Self-Regulated Learning, and Academic Achievement for Low-Income Chinese American Adolescents. **Child development**, v. 89, n. 3, p. 851-861, 2018. ISSN 0009-3920.

BONNEVILLE-ROUSSY, A. et al. Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. **Contemporary Educational Psychology**, v. 48, p. 28-42, 2017. ISSN 0361-476X.

CHEMERS, M. M.; HU, L.-T.; GARCIA, B. F. Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. **Journal of Educational psychology**, v. 93, n. 1, p. 55, 2001. ISSN 1939-2176.

CUELI, M. et al. Improvement of Self-regulated Learning in Mathematics through a Hypermedia Application: Differences based on Academic Performance and Previous Knowledge. **The Spanish journal of psychology**, v. 20, 2017. ISSN 1138-7416.

DEMIRÖREN, M.; TURAN, S.; ÖZTUNA, D. Medical students' self-efficacy in problem-based learning and its relationship with self-regulated learning. **Medical education online**, v. 21, n. 1, p. 30049, 2016. ISSN 1087-2981.

GANDOMKAR, R.; SANDARS, J. Clearing the confusion about self-directed learning and self-regulated learning. **Medical teacher**, p. 1-2, 2018. ISSN 0142-159X.

GILLET, N.; VALLERAND, R. J.; LAFRENIÈRE, M.-A. K. Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. **Social Psychology of Education**, v. 15, n. 1, p. 77-95, 2012. ISSN 1381-2890.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011. ISSN 1414-9893.

HUTZ, C. S.; ZANON, C. Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg. **Avaliação psicológica**, v. 10, n. 1, 2011. ISSN 1677-0471.

IYAMA, S.; MAEDA, H. Development of the Self-Regulated Learning Scale in Clinical Nursing Practice for nursing students: Consideration of its reliability and validity. **Japan Journal of Nursing Science**, v. 15, n. 3, p. 226-236, 2018. ISSN 1742-7932.

LENT, R. W. et al. Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. **Journal of Vocational Behavior**, v. 74, n. 2, p. 190-198, 2009. ISSN 0001-8791.

MONTES, J. A.; AYALA, I.; ATENCIO, D. F. Preparación para exámenes y aprendizaje autorregulado con estudiantes universitarios. **Pensamiento Psicológico**, v. 1, n. 6, 2010. ISSN 1657-8961.

PALACIO, M. E. M.; ÁLVAREZ, J. A. B.; DORANTES, M. D. C. R. Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. **Aula abierta**, v. 38, n. 1, p. 59-70, 2010. ISSN 0210-2773.

PARK, N.; PETERSON, C.; SUN, J. K. La psicología positiva: investigación y aplicaciones. **Terapia psicológica**, v. 31, n. 1, p. 11-19, 2013. ISSN 0718-4808.

PRETO, M.; MOREIRA, P. A. Auto-regulação da aprendizagem em crianças e adolescentes filhos de vítimas de violência doméstica contra mulheres. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, 2012. ISSN 0102-7972.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications**. Routledge, 2012. ISBN 1136826777.

SELIGMAN, M. E.; CSIKSZENTMIHALYI, M. **Positive psychology: An introduction**. American Psychological Association, 2000. ISBN 1557987041.

SILVA, S. D. L. R. D.; FERREIRA, J. A. G.; FERREIRA, A. G. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR E EVOLUÇÃO DAS PERCEÇÕES DE MUDANÇA DURANTE O PERCURSO ACADÊMICO. In: EDUCAÇÃO, F. D. P. E. D. C. D. (Ed.). **O Ensino Superior Pós Bolonha. Tempo de Balanço, Tempo de Mudança**. Coimbra, 2017. p.188.

SOARES, A. B. et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-usf**, v. 19, n. 1, p. 49-60, 2014. ISSN 1413-8271.

TIZIOTTO DEFFENDI, L.; WALTZ SCHELINI, P. Relação entre autoestima, nível intelectual geral e metacognição em adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, 2014. ISSN 1413-8557.

TOMÁS, R. A. et al. Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 87-107, 2015. ISSN 1647-8614.

TOTI, M. S. et al. O serviço de apoio pedagógico aos estudantes do ensino superior: estudo de uma proposta em construção em uma Universidade Federal Brasileira. Congressos CLABES, 2017.

WIBROWSKI, C. R.; MATTHEWS, W. K.; KITSANTAS, A. The role of a skills learning support program on first-generation college students' self-regulation, motivation, and academic achievement: A longitudinal study. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 19, n. 3, p. 317-332, 2017. ISSN 1521-0251.

WIJNIA, L.; LOYENS, S. M.; DEROUX, E. Investigating effects of problem-based versus lecture-based learning environments on student motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, n. 2, p. 101-113, 2011. ISSN 0361-476X.

ZAJACOVA, A.; LYNCH, S. M.; ESPENSHADE, T. J. Self-efficacy, stress, and academic success in college. **Research in higher education**, v. 46, n. 6, p. 677-706, 2005. ISSN 0361-0365.

4 ARTIGO 1

Contributions of positive psychology in self-regulated learning: A study with brazilian undergraduate students

A ser submetido ao periódico Frontiers in Psychology, fator de impacto 2.089 e Qualis B1 em Medicina I.

Contributions of positive psychology in self-regulated learning: A study with brazilian undergraduate students

Positive psychology and self-regulated learning

Total words: 4868

Total figures and tables: 6

Keywords: self-regulated learning, positive psychology, academic adaptation, self-efficacy, positive affects.

Abstract

Self-regulated learning (SRL) is an important factor for academic success. The present study aimed to investigate the relationship between constructs typical of positive psychology (PP) (self-esteem, self-efficacy, affects, life satisfaction, optimism, and hope) and SRL while indicating the explained variance of these constructs in an SRL model. The study comprised 1,131 undergraduate students from 63 public higher education institutions from all demographic regions of Brazil. Significant correlations ($p < 0.01$) were found between SRL and all PP variables. Moderate correlations were found with self-efficacy and positive affects. The linear regression analysis indicated that one model explains 42.4% of the variance in SRL. The data are discussed based on the potential of PP and SRL interventions to improve academic performance and student adaptation to higher education environments.

1 Introduction

Self-regulated learning (SRL) is defined as the dynamic use of resources by an individual to organize cognitive processes and manage internal and external elements aiming to reach a goal (Cueli et al. 2017, Schunk and Zimmerman 2012). It is a construct to be understood as a continuum instead of as a dichotomy (such as presence *versus* absence), which indicates a more autonomous or controlled behavior in learning activities compared to peers (Becker 2013, Gandomkar and Sandars 2018, Wijnia, Loyens, and Derous 2011). In applied terms, studies have shown that SRL predicts academic and social fitting levels of an individual, with self-regulated students characterized as more resolute, strategic, and persistent during learning (Iyama and Maeda 2018, Preto and Moreira 2012).

Academic self-regulation involves the following phases: planning (establishing goals and time assignment), execution (selection and use of strategies; regulating time and effort), and evaluation (reflection on task fulfillment; comparison between intended and reached goals) (Zimmerman 2000). According to the cyclical model proposed by Zimmerman (2013) to understand the construct, shown in Figure 1, each step involves specific processes.

Insert Figure 1 here.

In this viewpoint, the learning self-regulation process is closely associated with thoughts, feelings, and actions developed and guided by the student to carry out pre-established goals by systematically using cognitive, metacognitive, motivational, and

behavioral strategies (Zimmerman 2000, Zimmerman 2013). Zimmerman (2008) empirically identified 14 SRL strategies employed during the SRL phases and classified them into three categories: 1) *Metacognitive strategies* – include setting goals and planning, organization, and transformation, seeking information, and rehearsal and memorization; 2) *motivational strategies* – include self-evaluation and self-consequating; and 3) *behavioral strategies* – include environmental structuring, record keeping and monitoring, reviewing texts/notes/tests and seeking assistance from peers/instructors/other people holding knowledge. More recently, other actors have shown that the development of these self-regulation strategies is key for the school success of children (Arias and Díaz 2010), adolescents (Bempechat, Li, and Ronfard 2018), and adults (Wibrowski, Matthews, and Kitsantas 2017) as they increase the control by students over their learning processes.

However, SRL is multifactorial (de Sousa, Bardagi, and Nunes 2013). Thus, personal beliefs of students regarding their capacities and performance (such as self-image, self-efficacy, and realization expectations) are also variables to be taken into account in the self-regulation process. Almeida (2007) indicated that academic adaptation and dedication of students to schoolwork are strongly associated with success expectations and failure experiences. The belief in self-efficacy has stood out in exploratory studies as one of the most important predictive variables in the learning process (Azzi and Polydoro 2010, Demirören, Turan, and Öztuna 2016). This evidence assumes other constructs typically approached by positive psychology (PP), in theory related to self-efficacy, may predict the SRL of undergraduate students, which would lay scientific bases for future preventative interventions focused on implementing positive attributes in the academic context so as to enhance school performance. Indeed, seeking scientific evidence that support psychological practices is one of the most reinforced premises of PP by Seligman and Csikszentmihalyi (2000) towards a psychology that helps people become happier, more engaged and more fulfilled in their actions.

Studies developed under the viewpoint of positive education have indicated the relation between positive constructs and SRL. One such study is the meta-analysis carried out by Sitzmann and Ely (2011) on SRL among adults, which reveals that the variables with the highest correlations and effects on learning are goal level ($p = .44$, $k = 24$, $N = 3.565$), self-efficacy ($p = .35$, $k = 60$, $N = 25.798$), effort ($p = .28$, $k = 67$, $N = 8.569$), and persistence ($p = .27$, $k = 30$, $N = 6.979$). The importance of affects in the adaptation to higher education life is pointed out in international studies that indicate emotions are directly associated with student motivation for learning (Ahmed et al. 2013, Mega, Ronconi, and De Beni 2014, Webster and Hadwin 2015). However, few studies have investigated positive health indicators and adaptation while relating them to SRL. The present study aimed to investigate SRL among Brazilian undergraduate students of different majors while relating this construct to sociodemographic variables and several positive constructs (self-esteem, self-efficacy, affects, life satisfaction, optimism, and hope). The predictive value of such constructs in an explanatory model of SRL in the higher-education context was also investigated.

2 Materials and Methods

2.1 Criteria for Inclusion in the Sample

The study comprised undergraduate students of public (state or federal) higher education institutions in Brazil. Students from private institutions were excluded. Overall, 1,240 undergraduate students took part in the study, of whom 1,131 were included based on the eligibility criteria.

2.2 Instruments

The following instruments were employed in data collection:

Sociodemographic questionnaire: Questionnaire containing relevant information to the sample evaluated, including age, gender, course, institution, average grade over the previous semester, school shift, whether they intended to continue their studies, whether they worked, and the number of hours of work.

Rosenberg Self-Esteem Scale (Hutz, Zanon, and Vazquez 2014): Instrument comprising ten items answered through a Likert scale to assess overall self-esteem. The original scale has unifactorial structure, which was also found in validation studies of the scale adapted to Brazil. It has adequate levels of precision (Cronbach alpha = 0.90) and national validity evidence based on its internal structure, external criteria, and normalization structure for the Brazilian population.

Overall Self-Efficacy Scale (Pacico, Ferraz, and Hutz 2014): Composed of 20 items (14 positive and six negative) in which individuals choose on a Likert scale how much the sentence describes them. It has unidimensional structure with evidence of validity and adequate precision (alpha of 0.89).

Optimism Evaluation Test (LOT-R) (Bastianello and Pacico 2014): Self-report scale to evaluate dispositional optimism comprising ten items divided into three statements on optimism, three on pessimism, and four filter items whose scores are not taken into account. Respondents answer questions indicating how much they agree with the item using a five-point Likert scale. The instrument is a reduced and revised version of the Life Orientation Test – LOT (Scheier and Carver 1985) that was adapted, validated, and normalized for Brazil and that has unidimensional structure, as the original instrument, and internal consistency of 0.80.

Positive and Negative Affects Schedule (PANAS) (Zanon and Hutz 2014): The instrument assessed the experience of positive and negative affects, emotional components of subjective well-being. It comprises a list of 20 words expressing emotions at ten items for each type of affect. Respondents use a five-point Likert scale to assess how much they felt the emotions described over recent weeks. The PANAS is the most widely employed instrument worldwide to assess affects and studies have shown its adequacy in the Brazilian context in terms of precision and validity evidence.

Life Satisfaction Scale (LSS): Created by Diener et al. (1985), the Brazilian version of the scale was adapted and validated by Zanon et al. (2014). It comprises five self-report items whose contents assess the level of satisfaction of individuals with their life conditions. The answers are given using a seven-point Likert scale. Studies have shown that the scale comprises a single factor and has high internal consistency (alpha = 0.87) and high test-retest reliability ($r = 0.82$). The instrument has several pieces of evidence of internal structure validity and data on Brazilian normalization.

Cognitive Hope Scale (Pacico and Bastianello 2014): Composed of 21 items that measure altruistic hope and self-centered hope. The instrument comprises two columns, each representing a subscale: desire (how much you want something) and expectation (how much you believe that will happen). This instrument was created based on The Hope Index by Staats (1989) and its Brazilian version features five additional items compared to the original according the prior studies on construct content evidence in the Brazilian context. It has evidence of internal structure validity with Cronbach alpha coefficients of 0.86 for self-centered hope and 0.80 for altruistic hope, in addition to normalization data for Brazilian samples.

Scale of Self-Efficacy in Higher Education (Polydoro and Guerreiro-Casanova 2010): Comprising 34 items, it is answered through a ten-point Likert scale ranging from “little” to “a lot.” The scale assesses three self-efficacy dimensions in higher

education, namely: a) academic (confidence in the capacity to learn and apply the content), b) education regulation (confidence in the capacity of setting goals and self-regulating actions), and c) social interaction (confidence in the capacity of relating with colleagues and professors). The scale has normalization and validity evidence in Brazil, with adequate internal structure and alpha values between 0.86 and 0.90 in the three dimensions.

Scale of Study Competency Evaluation (ACE) (Almeida et al. 2010): The scale aims to assess the study methods and SRL of undergraduate students. It was created based on the Self-Regulated Learning Theory – particularly, on the Categories of Self-Regulated Learning Strategies by Zimmerman (2002), which indicate initiatives by students themselves towards self-evaluation, organization and transformation, goal and planning, information seeking, record maintenance and monitoring, environment organization, self-consequences, social support seeking, record review, and model observation. The scale comprises 59 items answered through a five-point Likert scale.

2.3 Procedures

The present study employed a cross-sectional design and its data collection was carried out at a single moment using an online questionnaire created using Google Forms. The research was publicized in two ways: 1) By e-mail, contacting all Brazilian public universities (course supervisors, provost's office of teaching, and provost's office of undergraduate studies), who forwarded the link of the research to students of their institutions and 2) through social networks.

The project was approved by the Research Ethics Committee of the Federal University of Healthcare Sciences of Porto Alegre (CAAE 52105315.7.0000.5345/opinion no. 1,625,066) and met all ethical criteria of human research. The eligible population was invited to voluntarily take part in the study and had anonymity guaranteed.

2.4 Data Analysis

First, descriptive analyses of the sample were performed. The statistical tests were chosen taking into account the Central Limit Theorem. The significance of differences among groups derived from sociodemographic information regarding SRL scores was verified using ANOVA and the intergroup differences were investigated by Tukey's honestly significant difference test. Scores from PP instruments and SRL scores were correlated using the Pearson coefficient parametric test. In order to investigate the explanatory model of SRL, multiple linear regression analysis was used, being SRL the dependent variable and those from PP, the independent variables. Multiple linear regression enabled building models to verify the influence of positive attributes in explaining SRL, of which the most parsimonious was chosen. Variables were selected using the Stepway method.

The database was initially exported from Google Forms into the software Excel and then transformed to the software Statistical Package for Social Sciences – SPSS version 23.0, where the statistical analyses were performed considering significance level of 0.05.

3 Results

The study comprised 1,131 undergraduate students of 63 public (state or federal) higher education institutions in Brazil. Of those, most (67.37%) were female.

Participant age ranged from 16 to 65 years old with an average of 23.88 (SP = 6.56). Table 1 presents the data regarding sample characterization.

Insert Table 1 here.

Initially, the categorical variables resulting from the sociodemographic questionnaire were compared among groups to test for possible differences associated with SRL. The results are presented in Table 2.

Insert Table 2 here.

The correlations obtained between SRL and the self-esteem, self-efficacy, affects, life satisfaction, optimism, and hope are described in Table 3.

Insert Table 3 here.

Finally, the scores from the PP instruments were plugged into multiple linear regression models to study their effects on explaining SRL. Seven models were created using multiple linear regression, the last of which being the most parsimonious one. The variables included in these analyses were self-efficacy in academic management, self-efficacy in pro-active actions, positive affects, negative affects, academic self-efficacy, self-efficacy in social interaction, and overall self-efficacy. The model construction steps with the variables included and the explanation power are presented in Table 4.

Insert Table 4 here.

The final model (5) obtained was significant ($F [7.1080] = 115.19, p < 0.001$) and explained 42.4% of the variance in SRL. Table 5 presents the most significant variables for the final model and their regression coefficients to explain SRL.

Insert Table 5 here.

As shown in Table 5, the variable of self-efficacy in academic management is the one with the greatest power in the model, followed by self-efficacy in pro-active actions. The variables with the least power in the model are positive affects and overall self-efficacy.

4 Discussion

The present study investigated the SRL of Brazilian undergraduate students under the viewpoint of the contributions of positive psychology. The study specifically assessed a) possible differences in self-regulation determined by sociodemographic characteristics or by the context of the student, b) the relationships obtained between SRL and self-esteem, self-efficacy, affects, life satisfaction, optimism, and hope, and c) the predictive value of the positive variables on SRL.

The results indicated differences in the mean SRL score when taking into account the field of study of the course, the grades achieved by the students, and student intention to conclude the current undergraduate course. The literature carries contrasting data regarding differences in the self-regulation of students of different fields. While Ribeiro and Silva (2007) reported no distinctions, Rosário, Almeida, and Oliveira (2000), when working with a sample of students of the final year of high school split according to the undergraduate courses they planned to attend, reveals

differences that match those of the present study. Students interested in scientific-natural areas (biology and healthcare) had higher self-regulation scores, whereas those in economic-social or humanities fields had lower SRL.

As expected, students with better school performance (grades) and those most motivated to conclude the undergraduate course had higher SRL compared to their peers. That can be explained by the motivational beliefs that make up the cyclical model proposed by Zimmerman (2013) and corroborate the study by Muwonge et al. (2017), which suggests that students with more motivational beliefs related to academic tasks and their efficacy use more metacognitive strategies to fulfill their assignments, which results in greater SRL capacity. As for academic performance in particular, the data found and the literature suggest SRL is related to academic adaptation. That highlights the importance of higher education institutions to provide an environment that promotes SRL strategies since low SRL levels are associated with lower student motivation, with increased intention to drop out, especially in the first year, and higher levels of procrastination (Correia and de Moura Júnior 2017, Grunschel et al. 2018, Zoltowski et al. 2016).

Taking into account the positive attributes investigated, the results indicate all positive psychology constructs assessed in the present study were significantly correlated with SRL, matching the hypothesis by the authors. The constructs with the highest correlations with SRL were self-efficacy and positive affects. Indeed, the Brazilian literature already features studies that have associated SRL with overall self-efficacy or academic self-efficacy (Azzi and Polydoro 2010, Demirören, Turan, and Öztuna 2016). It is noteworthy that self-efficacy is part of the cyclical model proposed by Zimmerman (2013) to understand SRL, being featured in the first phase of the model (anticipation) and on the scope of motivational strategies. However, the results of the other positive variables are more incipient and refer exclusively to foreign researches. Internationally, the results on the established relation between SRL and affects found in this study match the reports by Mega, Ronconi, and De Beni (2014). That research reported that research affects were positively related with performance self-assessment and metacognitive reflection during the study and that both positive ($\beta = .53$ and negative ($\beta = -.25$) affects influenced student motivation. Notably, positive affects increased student belief in their intelligence and self-efficacy, which impacted the use of SRL strategies and academic performance. In addition, studies in the field of education have highlighted the importance of affects as predictors of emotional and educational adjustment and the attachment to the university (Farzaneh, Ali, and Reza 2016). Evidence exists from young-adult samples of significant positive correlations of this construct with life satisfaction (Ruvalcaba-Romero et al. 2017), extraversion (Noronha et al. 2015), intrinsic motivation (Bye, Pushkar, and Conway 2007), and flexible/creative thought and decision-making in complex environments (Baars, Wijnia, and Paas 2017), which are important aspects in the academic environment. The low magnitude found between SRL and self-esteem, optimism, and hope – constructs often considered in intervention plans developed in the higher education context – stands out.

The multiple linear regression indicated that self-efficacy and affects explained 42.2% of the variance in SRL in the sample investigated. These results are pertinent in face of the importance of self-efficacy in the model created by Zimmerman (2013) and highlight the relevance of taking such constructs into account when planning interventions to be carried out in higher education institutions so as to enhance student SRL. This is especially important in the current historic context of public higher education in Brazil. Since 2003, the country has undergone an extensive higher education reform with public policies aimed at broadening the access to free public higher education, with a higher number of enrollments in undergraduate courses, which provides access to higher education to social segments that have been historically

excluded from it due to race and socioeconomic status) (Zago, Paixão, and Pereira 2016). However, the current challenge is to reduce drop-out rates and create strategies to maintain those students in class in a healthy way. Interventions based on the precepts of positive psychology that seek to increase SRL capacity may be beneficial to those students and to higher education as a whole as long as they have empirical bases on studies showing the relevance of the constructs to be taken into account in their execution.

In this viewpoint, the paper highlights the predictive value of self-efficacy and of affects on SRL. It must be considered, however, that future studies using longitudinal designs may contribute to understanding the causal relations established among those variables. One strong aspect of the study is that the variables considered to be predictive of SRL are constructs that can be modified with interventions described by positive psychology, more easily so than other relevant constructs on learning such as personality or social status. Therefore, this research is of interest for public education policies.

5 References

- Ahmed, Wondimu, Greetje Van der Werf, Hans Kuyper, and Alexander Minnaert. 2013. "Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis." *Journal of educational psychology* 105 (1):150.
- Almeida, L, MCRA Joly, S Monteiro, B Donaciano, A Pereira, and AS Dias. 2010. "Estudo exploratório pela análise fatorial da escala de competência de estudo para Brasil e Portugal." *Psicologia, Educação e Cultura*.
- Almeida, Leandro S. 2007. "Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior."
- Arias, Jesús De La Fuente, and Antonia Lozano Díaz. 2010. "Assessing self-regulated learning in early childhood education: Difficulties, needs, and prospects." *Psicothema* 22 (2):277-283.
- Azzi, Roberta Gurgel, and Soely Aparecida Jorge Polydoro. 2010. "O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional." *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*:126-144.
- Baars, Martine, Lisette Wijnia, and Fred Paas. 2017. "The association between motivation, affect, and self-regulated learning when solving problems." *Frontiers in psychology* 8:1346.
- Bastianello, MR, and JC Pacico. 2014. "Otimismo." *Avaliação em psicologia positiva*:49-55.
- Becker, Lana L. 2013. "Self-regulated learning interventions in the introductory accounting course: An empirical study." *Issues in Accounting Education* 28 (3):435-460.
- Bempechat, Janine, Jin Li, and Samuel Ronfard. 2018. "Relations Among Cultural Learning Beliefs, Self-Regulated Learning, and Academic Achievement for Low-Income Chinese American Adolescents." *Child development* 89 (3):851-861.
- Bye, Dorothea, Dolores Pushkar, and Michael Conway. 2007. "Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students." 57 (2):141-158.
- Correia, Rony Rodrigues, and Pedro Jácome de Moura Júnior. 2017. "Aprendizagem e procrastinação: Uma revisão de publicações no período 2005-2015." *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 15 (2):111-128.

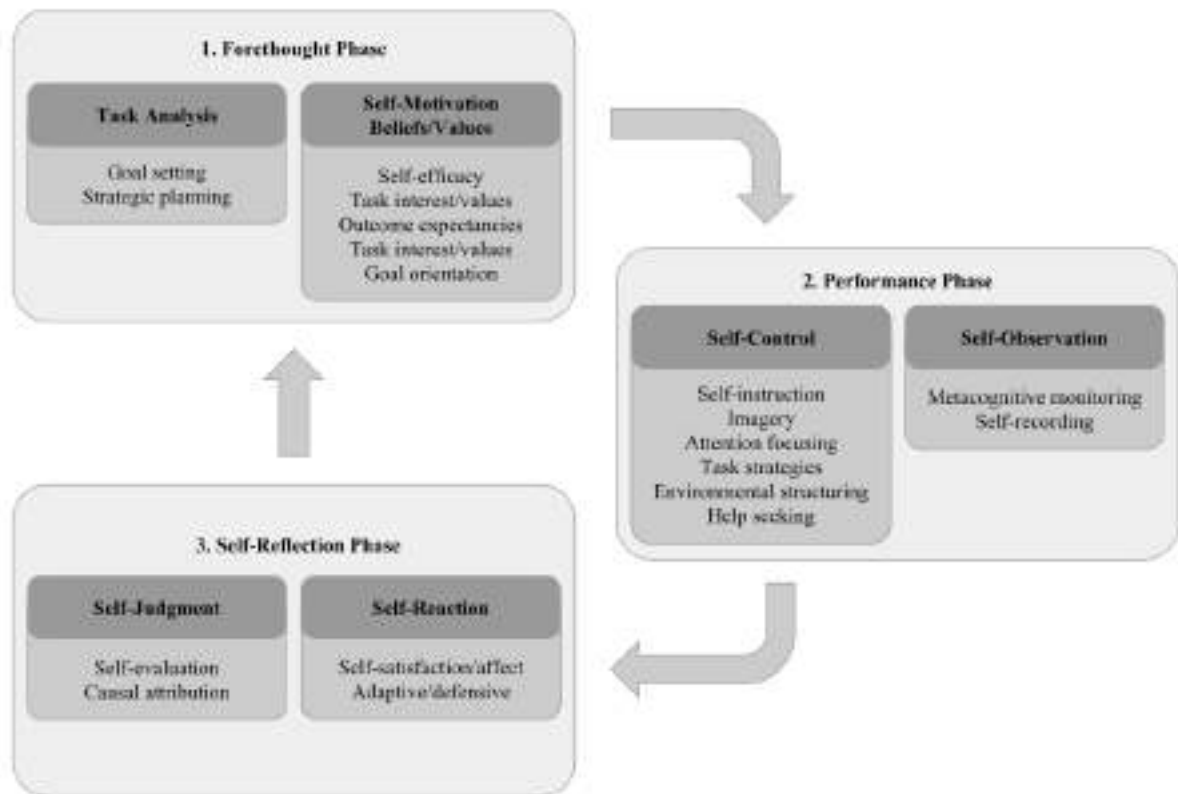
- Cueli, Marisol, Celestino Rodríguez, Débora Areces, Trinidad García, and Paloma González-Castro. 2017. "Improvement of Self-regulated Learning in Mathematics through a Hypermedia Application: Differences based on Academic Performance and Previous Knowledge." *The Spanish journal of psychology* 20.
- De Sousa, Heloiza, Marucia Patta Bardagi, and Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes. 2013. "Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas." *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment* 12 (2):253-261.
- Demirören, Meral, Sevgi Turan, and Derya Öztuna. 2016. "Medical students' self-efficacy in problem-based learning and its relationship with self-regulated learning." *Medical education online* 21 (1):30049.
- Diener, ED, Robert A Emmons, Randy J Larsen, and Sharon Griffin. 1985. "The satisfaction with life scale." *Journal of personality assessment* 49 (1):71-75.
- Farzaneh, Mikaeli Manee, Isazadegan Ali, and Fekrat Reza. 2016. "Predicting Adjustment of Students to University Considering Positive and Negative Affects." 6 (5):219-224.
- Gandomkar, Roghayeh, and John Sandars. 2018. "Clearing the confusion about self-directed learning and self-regulated learning." *Medical teacher*:1-2.
- Grunschel, Carola, Justine Patrzek, Katrin B Klingsieck, and Stefan Fries. 2018. "'I'll stop procrastinating now!' Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination." *Journal of prevention & intervention in the community* 46 (2):143-157.
- Hutz, C. S., C. Zanon, and A. C. S. Vazquez. 2014. "Escala de Autoestima de Rosenberg." In *Avaliação em Psicologia Positiva*, edited by C. S. Hutz. Porto Alegre: Artmed.
- Iyama, Satoko, and Hitomi Maeda. 2018. "Development of the Self-Regulated Learning Scale in Clinical Nursing Practice for nursing students: Consideration of its reliability and validity." *Japan Journal of Nursing Science* 15 (3):226-236.
- Mega, Carolina, Lucia Ronconi, and Rossana De Beni. 2014. "What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement." *Journal of Educational Psychology* 106 (1):121.
- Muwonge, Charles Magoba, Ulrich Schiefele, Joseph Ssenyonga, and Henry Kibedi. 2017. "Self-regulated learning among teacher education students: Motivational beliefs influence on the use of metacognition." *Journal of Psychology in Africa* 27 (6):515-521.
- Noronha, Ana Paula Porto, Denise da Fonseca Martins, Roberta Ramazotti Ferraz Campos, and Camélia Santana Murgo Mansão. 2015. "Relações entre afetos positivos e negativos e os cinco fatores de personalidade %J Estudos de Psicologia (Natal)." 20:92-101.
- Pacico, JC, and MR Bastianello. 2014. "Instrumentos para Avaliação da Esperança: Escala de Esperança Disposicional e Escala de Esperança Cognitiva." *Avaliação em psicologia positiva*:101-110.
- Pacico, JC, SB Ferraz, and CS Hutz. 2014. "Autoeficácia–yes we can." *Avaliação em psicologia positiva*:111-120.
- Polydoro, Soely, and Daniela C Guerreiro-Casanova. 2010. "Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação." *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment* 9 (2):267-278.
- Preto, Micaela, and Paulo AS Moreira. 2012. "Auto-regulação da aprendizagem em crianças e adolescentes filhos de vítimas de violência doméstica contra mulheres." *Psicologia: Reflexão e Crítica* 25 (4).

- Ribeiro, Iolanda da Silva, and Carla Ferreira da Silva. 2007. "Auto-regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários." *Psicologia: teoria e pesquisa* 4 (23):443-448.
- Rosário, Pedro, Leandro S Almeida, and Américo Oliveira. 2000. "Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: uma investigação no ensino secundário." *Psicologia. Teoria, Investigação e Prática* 5 (2):197-213.
- Ruvalcaba-Romero, Norma Alicia, Pablo Fernández-Berrocal, José Guadalupe Salazar-Estrada, Julia %J Journal of Behavior Gallegos-Guajardo, Health, and Social Issues. 2017. "Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction." 9 (1):1-6.
- Scheier, Michael F, and Charles S Carver. 1985. "Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies." *Health psychology* 4 (3):219.
- Schunk, Dale H, and Barry J Zimmerman. 2012. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*: Routledge.
- Seligman, Martin EP, and Mihaly Csikszentmihalyi. 2000. *Positive psychology: An introduction*. Vol. 55: American Psychological Association.
- Sitzmann, Traci, and Katherine Ely. 2011. "A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go." *Psychological bulletin* 137 (3):421.
- Staats, Sara. 1989. "Hope: A comparison of two self-report measures for adults." *Journal of Personality Assessment* 53 (2):366-375.
- Webster, Elizabeth A, and Allyson F Hadwin. 2015. "Emotions and emotion regulation in undergraduate studying: examining students' reports from a self-regulated learning perspective." *Educational Psychology* 35 (7):794-818.
- Wibrowski, Connie R, Wendy K Matthews, and Anastasia Kitsantas. 2017. "The role of a skills learning support program on first-generation college students' self-regulation, motivation, and academic achievement: A longitudinal study." *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 19 (3):317-332.
- Wijnia, Lisette, Sofie MM Loyens, and Eva Derous. 2011. "Investigating effects of problem-based versus lecture-based learning environments on student motivation." *Contemporary Educational Psychology* 36 (2):101-113.
- Zago, Nadir, Lea Pinheiro Paixão, and Thiago Ingrassia Pereira. 2016. "Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal." *Educação em Foco* 19 (27):145-169.
- Zanon, C, and CS Hutz. 2014. "Escala de afetos positivos e afetos negativos (PANAS)." *Avaliação em psicologia positiva*:63-67.
- Zanon, Cristian, Marucia P Bardagi, Kristin Layous, and Claudio S Hutz. 2014. "Validation of the Satisfaction with Life Scale to Brazilians: Evidences of measurement noninvariance across Brazil and US." *Social Indicators Research* 119 (1):443-453.
- Zimmerman, B. J. 2000. "Attaining self-regulation: a social cognitive perspective." In *Handbook of self-regulation.*, edited by M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner. San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. 2008. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal* 45: 166-183. doi:10.3102/0002831207312909.
- Zimmerman, B.J. 2013. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. *Educational Psychologist* 48: 135-147.

- Zimmerman, Barry J. 2002. "Becoming a self-regulated learner: An overview." *Theory into practice* 41 (2):64-70.
- Zoltowski, Carla B, Brent K Jesiek, Stephanie A Claussen, and David H Torres. 2016. "Foundations of Social and Ethical Responsibility Among Undergraduate Engineering Students: Project Overview." *Proceedings of the 2016 ASEE Annual Conference and Exposition*.

Figure 1

Cyclical model of self-regulated learning



Source: Adapted from Zimmerman (2013)

7 Tables

Table 1

Characterization of the sample of Brazilian undergraduate students

Characteristic	N	%
Gender		
Female	762	67.4
Male	360	31.8
Others	9	0.8
Field of major		
Agrarian Sciences	124	11.0
Biological and Healthcare Sciences	338	30.0
Exact Sciences	293	26.0
Human and Social Sciences	372	33.0
School shift		
Morning	142	12.6
Afternoon	50	4.4
Evening	293	25.9
Mixed	646	57.1
Mean grade in the previous semester		
A (9 to 10)	136	16.9
B (8 to 8.9)	313	38.9
C (6 to 7.9)	306	38.1
D (Below 5.9)	49	6.1
Frequency of professional activity		
Alternate shifts or no fixed hours	204	43.4
Part time	165	35.1
Full time	101	21.5
Weekly work hours		
20 or less	274	58.7

	Over 20	97	20.8
	Over 40	96	20.5
First graduation		946	83.6
Intends to conclude current graduation		1,094	96.7
Works		487	43.1

Table 2

Comparison among sociodemographic groups in self-regulated learning

	N	Mean	SD	F _(gl)	p
Demographic region				F_(4;1,125) = 3.21	0.01
Northeast	127	227.1 ^a	28.3		
South	403	222.4 ^{ab}	27.3		
North	19	222.4 ^{ab}	40.1		
Center-West	33	219.5 ^{ab}	34.6		
Southeast	548	217.9 ^b	29.3		
Major field				F_(3;1,123) = 3.51	0.01
Biological and Healthcare Sciences	338	223.73 ^a	28.1		
Agrarian Sciences	124	223.55 ^{ab}	28.5		
Exact Sciences	293	220.12 ^{ab}	28.1		
Human and Social Sciences	372	217.19 ^b	30.3		
Intends to conclude graduation				F_(1;1,129) = 7.45	0.01
Yes	1,094	221.10	28.6		
No	37	207.92	36.4		
Academic performance				F_(3;800) = 5.13	0.01
A (9 to 10)	136	221.92 ^a	28.1		
B (8 to 8.9)	313	221.08 ^a	28.1		
C (6 to 7.9)	306	214.21 ^b	28.9		
D (Below 5.9)	49	210.24 ^{ab}	28		

Legend: Means followed by the same letters do not differ according to Tukey's test.

Table 3**Correlation between self-regulated learning and positive psychology constructs**

	Self-regulated learning
	Pearson correlation
Academic self-efficacy	.51*
Self-efficacy in regulating studies	.52*
Self-efficacy in social interaction	.47*
Self-efficacy in pro-active actions	.57*
Self-efficacy in academic management	.59*
Life satisfaction	.31*
Positive affects	.46*
Negative affects	-.15*
Self-esteem	.30*
Optimism	.27*
Self-centered hope	.22*
Altruistic hope	.16*
Overall self-efficacy	.46*

Legend: *p < 0.01

Table 4**Multiple linear regression models of self-regulated learning**

Level	Variables included in the model	R²_{adj}
1	Self-efficacy in academic management	.34
2	Self-efficacy in pro-active actions	.40
3	Positive affects	.41
4	Negative affects	.42
5	Academic self-efficacy	.42
6	Self-efficacy in social interaction	.42
7	Overall self-efficacy	.42

Table 5**Multiple linear regression analysis for the positive psychology constructs**

Independent variables	Self-regulated learning (dependent variable)				
	Non-standardized coefficients		Standardized coefficients	T	p-value
	B	Standard error	Beta		
(Constant)	103.97	5.97		17.40	0.01
Self-efficacy in academic management	4.87	0.63	0.28	7.70	0.01
Self-efficacy in pro-active actions	3.38	0.60	0.22	5.59	0.01
Raw score of positive affects	0.38	0.12	0.11	3.33	0.01
Raw score of negative affects	0.40	0.08	0.13	4.98	0.01
Academic self-efficacy	1.63	0.79	0.08	2.08	0.04
Self-efficacy in social interaction	1.19	0.55	0.07	2.18	0.03
Overall self-efficacy scale	0.15	0.07	0.07	2.13	0.03

8 Author Contributions

All authors listed have made a substantial, direct and intellectual contribution to the work, and approved it for publication.

9 Conflict of Interest

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

5 ARTIGO 2

Autorregulação da Aprendizagem e Indicadores Positivos de Saúde Mental: Um estudo com universitários brasileiros ingressantes e concluintes

A ser submetido ao periódico Psicologia: Ciência e Profissão.

Autorregulação da Aprendizagem e Indicadores Positivos de Saúde Mental: Um estudo com universitários brasileiros ingressantes e concluintes

Resumo

Introdução: A autorregulação da aprendizagem (AAP) é um conceito chave para a adaptação e desempenho na Universidade, visto que prediz os níveis de ajustamento acadêmico e social dos indivíduos, sendo os alunos autorregulados caracterizados como mais decididos, estratégicos e persistentes no decurso da aprendizagem. No campo da Psicologia Positiva, alguns construtos também têm sido propostos como potenciais preditores da aprendizagem e da adaptação universitária. Dentre eles, autoeficácia, autoestima, otimismo, satisfação de vida, afetos e esperança. **Objetivo:** Avaliar os índices de autorregulação da aprendizagem, autoeficácia, autoestima, otimismo, esperança, afetos, satisfação de vida e medidas acadêmicas/sociodemográficas em universitários de universidades públicas brasileiras, comparando dois grupos amostrais: acadêmicos ingressantes e concluintes. **Metodologia:** Participaram do estudo 1131 universitários, vinculados a 63 diferentes instituições públicas de ensino superior (federais ou estaduais) do Brasil. Todas regiões demográficas foram contempladas no estudo. Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados, realizada por meio eletrônico: Questionário Sociodemográfico, Escala de Autoestima de Rosenberg, Escala de Autoeficácia Geral, Teste para avaliar Otimismo (LOT-R), Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS), Escala de Satisfação de Vida (ESV), Escala de Autoeficácia na Formação Superior e Escala de Avaliação de Competências para Estudo (ACE). Os resultados foram analisados por meio de estatística descritiva, Teste Qui-quadrado de Pearson, Coeficiente de contingência C, Teste-T e medida d de Cohen. **Resultados:** Foram encontradas diferenças significativas entre os grupos para características acadêmicas e sociodemográficas (turno da graduação, desempenho acadêmico e atividade profissional) e para os construtos APP, autoeficácia na gestão acadêmica, satisfação de vida e afetos. As maiores diferenças entre os grupos foram para os escores de AAP e afetos negativos. Os ingressantes apresentaram uma média de escore maior para autorregulação da aprendizagem ($p < 0,01$; $T = 2,88$) e os concluintes, maior média de afetos negativos ($p < 0,01$; $T = -4,48$). **Discussão:** Os resultados trazem dados relevantes sobre os construtos que colaboram para adaptação ao ambiente acadêmico, considerando diferenças observadas entre ingressantes e concluintes. Por

meio desses, é possível elaborar junto às universidades intervenções pautadas pelos preceitos da PP que busquem aumentar a capacidade de AAP dos alunos, viabilizando seu ajustamento acadêmico e bem-estar.

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem, Psicologia Positiva, Autoeficácia, Universitários, Adaptação Acadêmica

Abstract

Introduction: Self-regulated learning (SRL) is a key concept for the adaptation to and performance at university since it predicts levels of academic and social adjustment of individuals. Self-regulated students are more decisive, strategic, and persistent during learning. In the field of Positive Psychology, some constructs have also been proposed as potential predictors of learning and university adjustment, among which are self-efficacy, self-esteem, optimism, life satisfaction, affects, and hope. **Objective:** Assess the indices of self-regulated learning, self-efficacy, self-esteem, optimism, hope, affects, life satisfaction, and academic/sociodemographic measures among students from Brazilian public universities by comparing freshmen and seniors. **Methodology:** The study comprised 1,131 undergraduate students of 63 public (state or federal) higher education institutions in Brazil. All demographic regions were contemplated. The following instruments were used for electronic data collection: sociodemographic questionnaire, Rosenberg Self-Esteem Scale, Overall Self-Efficacy Scale, optimism assessment test (LOT-R), Positive and Negative Affects Schedule (PANAS), Life Satisfaction Scale (LSS), Scale of Self-Efficacy in Higher Education, and Scale of Assessment of Competencies for Study (ACS). The results were analyzed by descriptive statistics, Pearson chi-squared test, C contingency coefficient, T-test, and Cohen's d. **Results:** Significant differences were found among groups for sociodemographic/academic characteristics (study shift, academic performance, and professional activity) and for SRL constructs, self-efficacy in academic management, life satisfaction, and affects. The greatest differences among groups were found for SRL and negative affect scores. Freshmen had higher mean self-regulated learning score ($p < 0.01$; $T = 2.88$) whereas seniors had higher mean negative affect score ($p < 0.01$; $T = -4.48$). **Discussion:** The results show relevant data on the constructs that contribute for adaptation to the academic environment in face of the differences observed between freshmen and seniors. The findings allow creating interventions along with universities

guided by PP precepts that seek to increase student SRL capacity to enable their academic adjustment and well-being.

Keywords: Self-Regulated Learning, Positive Psychology, Self-Efficacy, University Students, Academic Adaptation

Resumen

Introducción: el aprendizaje autorregulado (SRL) es un concepto clave para la adaptación y el rendimiento en la universidad, ya que predice los niveles de adaptación académica y social de las personas. Los estudiantes autorregulados son más decisivos, estratégicos y persistentes durante el aprendizaje. En el campo de la psicología positiva, también se han propuesto algunos conceptos como posibles predictores del aprendizaje y el ajuste universitario, entre los que se encuentran la autoeficacia, la autoestima, el optimismo, la satisfacción con la vida, los afectos y la esperanza. **Objetivo:** Evaluar los índices de aprendizaje autorregulado, autoeficacia, autoestima, optimismo, esperanza, afectos, satisfacción con la vida y medidas académicas y sociodemográficas entre estudiantes de universidades públicas brasileñas comparando estudiantes de primer año y mayores. **Metodología:** el estudio incluyó 1.131 estudiantes de pregrado de 63 instituciones de educación superior públicas (estatales o federales) en Brasil. Todas las regiones demográficas fueron contempladas. Los siguientes instrumentos se utilizaron para la recopilación de datos electrónicos: cuestionario sociodemográfico, escala de autoestima de Rosenberg, escala de autoeficacia general, prueba de evaluación de optimismo (LOT-R), programa de afectos positivos y negativos (PANAS), escala de satisfacción de vida (LSS), Escala de autoeficacia en educación superior y Escala de evaluación de competencias para el estudio (ACS). Los resultados se analizaron mediante estadísticas descriptivas, prueba de chi cuadrado de Pearson, coeficiente de contingencia C, prueba de T y prueba de Cohen. **Resultados:** Se encontraron diferencias significativas entre los grupos en cuanto a las características sociodemográficas / académicas (cambio de estudio, rendimiento académico y actividad profesional) y para las estructuras de SRL, la autoeficacia en la gestión académica, la satisfacción con la vida y los afectos. Las mayores diferencias entre los grupos se encontraron para las puntuaciones de SRL y de afecto negativo. Los estudiantes de primer año tuvieron una mayor puntuación media de aprendizaje autorregulado ($p < 0,01$; $T = 2,88$) mientras que los adultos mayores tuvieron una puntuación de afecto

negativa media más alta ($p < 0,01$; $T = -4,48$). **Discusión:** Los resultados muestran datos relevantes sobre los constructos que contribuyen a la adaptación al ambiente académico frente a las diferencias observadas entre los estudiantes de primer año y los de último año. Los hallazgos permiten crear intervenciones junto con universidades guiadas por preceptos de PP que buscan aumentar la capacidad de las SRL de los estudiantes para permitir su ajuste académico y su bienestar.

Palavras-clave: Aprendizaje autorregulado, psicología positiva, autoeficacia, estudiantes universitarios, adaptación académica

Introdução

A Universidade propicia aos estudantes múltiplas oportunidades para a iniciação de uma carreira profissional e crescimento pessoal, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, moral e psicossocial dos acadêmicos (Araújo & Almeida, 2015). Contudo, a adaptação ao Ensino Superior é mediada por diversos fatores pessoais, sociais e institucionais que exigem do aluno um papel ativo para compreender e superar as demandas do novo ambiente (Silva, Ferreira, & Ferreira, 2017). Dentre todas as mudanças que marcam essa transição, a exigência acadêmica costuma ser a mais impactante para os estudantes, visto que requer adaptação constante ao novo ritmo de estudo, às regras institucionais, às formas de avaliação e à necessidade de utilizar novas estratégias de aprendizagem (Toti, Xavier, de Oliveira, & Ribeiro, 2017).

Os estudantes, ao ingressarem em uma Instituição de Ensino Superior Pública, apresentam, muitas vezes, um elevado entusiasmo pela conquista e grande expectativa sobre seu desempenho e o seu envolvimento com a instituição de ensino e com a futura carreira profissional (Araújo et al., 2016). Essa alta expectativa pode trazer dois resultados distintos. Inicialmente, pode estimular o envolvimento do aluno com a graduação. Porém, quando as expectativas não vão em encontro com a realidade do ambiente acadêmico, trazem desânimo e dificuldade de adesão à Universidade (Soares et al., 2014; Soares et al., 2018). Estudos alertam que as expectativas dos alunos ao entrar no Ensino Superior costumam ser irrealistas ou distorcidas quanto às exigências do curso, à demanda de atividades curriculares, à quantidade de estudo e sua autorregulação para estudar, podendo trazer dificuldades de adaptação e permanência acadêmica (Hamshire, Willgoss, & Wibberley, 2013; Moreno & Soares, 2014; Smith & Wertlieb, 2005). Expectativas mais realistas dos universitários sobre o curso e a instituição costumam estar associadas a melhor adaptação e a maiores chances de concluir a graduação, portanto, espera-se que alunos mais realistas tenham maiores

chances de concluir o curso (Hernández & Pérez, 2010; Nadelson et al., 2013). Apesar disso, os concluintes ainda são o grupo que apresenta maiores taxas de ansiedade e estresse, possivelmente pela demanda de atividades do final dos cursos, ou ainda, pela proximidade com a inserção no mercado de trabalho (de Carvalho, Bertolini, Milani, & Martins, 2015).

Nos estudos internacionais da área, a autorregulação da aprendizagem é um conceito chave para compreender a adaptação dos estudantes às demandas acadêmicas durante toda a graduação. A autorregulação da aprendizagem é definida como o uso dinâmico de recursos, pelo indivíduo, para a organização de processos cognitivos e para a gestão de elementos internos e externos, com vistas ao alcance de um objetivo (Cueli, Rodríguez, Areces, García, & González-Castro, 2017; Schunk & Zimmerman, 2012). Trata-se de um construto a ser avaliado como um continuum e não em termos dicotômicos (como presença versus ausência), indicando um padrão de comportamento mais autônomo ou mais controlado nas atividades de aprendizagem em relação a seus pares (Becker, 2013; Gandomkar & Sandars, 2018; Wijnia, Loyens, & Derous, 2011). Em termos aplicados, estudos evidenciam que a autorregulação da aprendizagem prediz os níveis de ajustamento acadêmico e social dos indivíduos, sendo os alunos autorregulados caracterizados como mais decididos, estratégicos e persistentes no decurso da aprendizagem (Iyama & Maeda, 2018; Preto & Moreira, 2012). Dessa forma, o uso de estratégias de autorregulação é fundamental para o êxito escolar em todas as faixas etárias (Arias & Díaz, 2010; Bempechat, Li, & Ronfard, 2018; Wibrowski, Matthews, & Kitsantas, 2017), à medida que aumenta o controle dos estudantes sobre seu processo de aprendizagem, sendo uma competência a ser desenvolvida desde os primeiros anos escolares. Ressalta-se a importância de que os acadêmicos, em seu ingresso no ensino superior, apresentem habilidades para realizar

sua aprendizagem de forma autônoma e independente (Montes, Ayala, & Atencio, 2010; Palacio, Álvarez, & Dorantes, 2010).

Com relação aos primeiros anos da Universidade e o êxito acadêmico, as crenças dos estudantes acerca das suas capacidades e rendimento (como autoestima e autoeficácia) também são variáveis a serem consideradas. Isso porque, a crença de autoeficácia tem se destacado em estudos exploratórios como uma das mais importantes variáveis preditoras do processo de aprendizagem (Azzi & Polydoro, 2010; Demirören, Turan, & Öztuna, 2016). A crença de autoeficácia tem sido associada ao desenvolvimento do pensamento crítico, ao valor atribuído à tarefa, à autorregulação da aprendizagem, ao desempenho dos estudantes, ao envolvimento com o curso e à persistência acadêmica (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Lent, do Céu Taveira, Sheu, & Singley, 2009; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010; Zajacova, Lynch, & Espenshade, 2005). Além desse construto, pressupõe-se que outras variáveis tipicamente estudadas pela área da Psicologia Positiva estejam intimamente relacionadas com a aprendizagem e o desempenho durante a graduação. Entre elas, afetos e satisfação de vida.

A Psicologia Positiva realiza estudos em prol de uma Psicologia que ajude as pessoas a se tornarem mais felizes, engajadas e realizadas em suas ações (Reppold, Kaiser, D'Azevedo, & Almeida, 2018). As pesquisas na Psicologia Positiva possuem o desígnio de contribuir para uma compreensão mais abrangente da experiência humana, avaliando construtos que contribuem para o desenvolvimento do bem-estar e da excelência (Park, Peterson, & Sun, 2013). No entanto, a questão da autorregulação é um tema ainda incipiente de estudo na área. Assim, investigando a autorregulação da aprendizagem e indicadores positivos de adaptação e bem-estar em acadêmicos (satisfação de vida, otimismo, afetos, autoeficácia geral e autoeficácia na formação superior), a presente pesquisa foi desenvolvida, considerando diferenças eventuais entre

estudantes ingressantes e concluintes de Universidades públicas brasileiras. As seguintes hipóteses são consideradas: 1) alunos ingressantes vão apresentar escores significativamente maiores nos indicadores positivos de saúde e 2) concluintes vão apresentar taxas maiores de autorregulação da aprendizagem e afetos negativos.

Materiais e Método

CrITÉRIOS de inclusão da amostra

Eram elegíveis para pesquisa estudantes ingressantes e concluintes de graduação pertencentes a todas instituições de ensino superior públicas (federais ou estaduais) do Brasil. Os universitários pertencentes a instituições particulares de ensino superior foram excluídos. Na amostra, somente foram incluídos os participantes que tiveram todos os instrumentos preenchidos de forma completa, concordaram em participar através do TCLE e estavam no primeiro ou no último ano da graduação. No total, 1240 estudantes de graduação participaram do estudo, sendo 1131 incluídos com base nos critérios de elegibilidade. Os participantes eram alunos de 63 diferentes IES.

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos na coleta de dados:

Questionário Sociodemográfico e Acadêmico: Questionário contendo informações relevantes à amostra avaliada, dentre as quais: idade, gênero, curso de graduação, IES, nota média no último semestre, turno, se pretendia continuar a graduação, se exercia atividade profissional e a carga horária da atividade profissional.

Escala de Autoestima de Rosenberg (Hutz, Zanon, & Vazquez, 2014): Instrumento composto por 10 itens, respondido por meio de escala Likert, que avalia autoestima de forma geral. A escala original apresenta estrutura unifatorial, que foi também encontrada nos estudos de validade da escala adaptada ao Brasil. Apresenta índices

adequados de precisão (alfa de Cronbach =0,90) e evidências nacionais de validade baseadas na estrutura interna, e em critérios externos, bem como estudo de normatização para população brasileira.

Escala de Autoeficácia Geral (Pacico, Ferraz, & Hutz, 2014): É formada por 20 itens (14 positivos e 6 negativos), no qual o indivíduo assinala em uma escala Likert o quanto a frase o descreve. Apresenta estrutura unidimensional, com evidências de validade e precisão adequada (alfa de 0,89).

Teste para avaliar Otimismo (LOT-R) (Bastianello & Pacico, 2014): Escala de autorrelato para avaliar o otimismo disposicional, formado por 10 itens, sendo três afirmativas sobre o otimismo, três sobre o pessimismo e quatro itens-filtro cujos escores não são considerados. Os indivíduos respondem as questões indicando seu grau de concordância com o item, por meio de uma escala Likert de 5 pontos. O instrumento é uma versão reduzida e revisada do Life Orientation Test – LOT (Scheier & Carver, 1985), que foi adaptada, validada e normatizada para o Brasil, apresentando estrutura unidimensional, igual ao instrumento de origem, e consistência interna de 0,80.

Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS) (C Zanon & Hutz, 2014): O instrumento avalia a vivência de afetos positivos e negativos, componentes emocionais do bem-estar subjetivo. É composto por uma lista de 20 palavras que expressam emoções, sendo 10 itens de cada tipo de afeto. O respondente avalia, por meio de uma escala Likert de 5 pontos, o quanto sentiu as emoções descritas nas últimas semanas. A PANAS é o instrumento mais utilizado internacionalmente para avaliação de afetos e no contexto brasileiro apresenta estudos que demonstram sua adequação em termos de precisão e evidências de validade.

Escala de Satisfação de Vida (ESV): Elaborada por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985), a versão brasileira da escala foi adaptada e validada por Zanon, Bardagi, Layous e Hutz (2014). É composta por cinco itens de autorrelato, cujo conteúdo avalia o

nível de satisfação dos sujeitos com suas condições de vida. As respostas são dadas por meio de uma escala tipo Likert de sete pontos. Estudos mostraram que a escala compreende um único fator e possui alta consistência interna ($\alpha = 0,87$) e alta confiabilidade em teste-reteste ($r = 0,82$). O instrumento apresenta também evidências de validade de estrutura interna e dados de normatização para amostras brasileiras.

Escala de Autoeficácia na Formação Superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010): Escala composta por 34 itens, respondida através de uma escala Likert de 10 pontos, que varia entre “pouco” e “muito”. A escala avalia três dimensões da autoeficácia na formação superior, sendo elas: a) acadêmica (confiança na capacidade de aprender e aplicar o conteúdo), b) na regulação da formação (confiança na capacidade para estabelecer metas e autorregular as suas ações), c) na interação social (confiança na capacidade para se relacionar com os colegas e professores. A escala possui normatização e evidências de validade para o Brasil, apresentando adequada estrutura interna, com alfas que variam de 0,86 a 0,90 nas três dimensões.

Escala de Avaliação de Competências para Estudo (ACE) (Almeida et al., 2010): A escala objetiva avaliar os métodos de estudo e aprendizagem autorregulada dos estudantes no ensino superior. Foi organizada considerando a Teoria de Autorregulação da Aprendizagem - mais especificamente, as Categorias de Estratégias de Aprendizagem Autorreguladas de Zimmerman (2002) que indicam uma iniciativa própria do estudante para auto-avaliação, organização e transformação, meta e planejamento, busca de informação, manutenção de registros e monitoramento, organização do ambiente, autoconsequências, memorização, busca de apoio social, revisão de registros e observação de modelos. A escala é composta por 59 itens, respondidos por meio de escala Likert de 5 pontos.

Procedimentos

O delineamento do estudo foi transversal, sendo os dados coletados em um único momento. A coleta de dados foi realizada através de um formulário online elaborado no Google Forms, no qual os instrumentos foram agrupados juntamente com o questionário sociodemográfico e acadêmico. A divulgação da pesquisa foi realizada de duas formas: 1) Por email, através do contato com órgãos gestores das universidades (direções dos cursos, pró-reitoria de ensino e pró-reitoria de graduação) que encaminharam o link da pesquisa aos alunos da instituição, convidando-os a participar do estudo; 2) através de redes sociais. Ao acessar o link, os estudantes eram direcionados ao formulário, que na tela inicial apresentava o projeto e solicitava o consentimento livre e esclarecido do aluno em participar da pesquisa. Apenas após o aceite online, o estudo era iniciado, assegurando-se a confidencialidade dos dados coletados. O projeto foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFCSPA (CAAE 52105315.7.0000.5345/Parecer no 1.625.066) e a população elegível foi convidada a participar do estudo respeitando os preceitos éticos que regem os estudos científicos da área.

Análise dos Dados

Primeiramente, foram realizadas as análises descritivas para caracterização da amostra. Para a escolha dos testes estatísticos foi considerado o Teorema do Limite Central. Os resultados foram apresentados por meio de estatística descritiva (frequência, percentual, média e desvio-padrão, conforme a natureza da distribuição das variáveis). Os dados do questionário sociodemográfico/acadêmicos dos diferentes grupos (ingressantes e concluintes) foram analisados por meio do Teste Qui-quadrado de Pearson com auxílio dos resíduos padronizados ajustados e a magnitude da associação mensurada pelo coeficiente de contingência C. As diferenças relacionadas aos construtos investigados de Psicologia Positiva entre os grupos foram verificadas através

do Teste-T e o tamanho de efeito calculado pela medida d de Cohen. A base de dados inicialmente foi exportada do Google Forms para o programa Excel e posteriormente transformada para o SPSS - Statistical Package for Social Sciences software v. 23.0, no qual ocorreram as análises estatísticas. Para as análises foi considerado um nível de significância de 0,05.

Resultados

Participaram da pesquisa 1131 estudantes de graduação de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (federais e estaduais) do Brasil, sendo 564 ingressantes e 567 concluintes. Desses, a maioria (67,37%) era do gênero feminino. As idades dos participantes variaram de 16 a 65 anos, com média de 23,88 (DP= 6,56). A pesquisa obteve dados de alunos de 63 diferentes IES, contemplando todas as regiões do país, sendo a maioria da amostra de estudantes oriunda das regiões sul e sudeste do Brasil (84,2%). No total, participaram do estudo alunos de 111 cursos de graduação distintos, sendo a maioria dos participantes (63%) alunos de cursos de Ciências Humanas ou da área de Ciências Biológicas e da Saúde. Na Tabela 1, são apresentados os dados referentes à caracterização da amostra, conforme o grupo.

Tabela 1

Caracterização da amostra de estudantes universitários brasileiros e diferenças entre grupos

	Total	Posição na graduação		P-valor	c
		Ingressantes	Concluintes		
Gênero				>0,05	0,07
Feminino	762 (67,4%)	361 (64%)	401 (70,7%)		
Masculino	360 (31,8%)	198 (35,1%)	162 (28,6%)		

Outros	9 (0,8%)	5 (0,9%)	4 (0,7%)		
Área do curso				>0,05	0,07
Ciências Humanas e Sociais	372 (33,0%)	167 (29,8%)	205 (36,2%)		
Ciências Biológicas e da Saúde	338 (30,0%)	180 (32,1%)	158 (27,9%)		
Ciências Exatas	293 (26,0%)	154 (27,5%)	139 (24,6%)		
Ciências Agrárias	124 (11,0%)	60 (10,7%)	64 (11,3%)		
Turno da graduação				<0,01	0,14
Manhã	142 (12,6%)	74 (13,1%)	68 (12,0%)		
Tarde	50 (4,4%)	33 (5,9%)*	17 (3,0%)		
Noite	293 (25,9%)	170 (30,1%)*	123 (21,7%)		
Misto	646 (57,1%)	287 (50,9%)	359 (63,3%)*		
Desempenho Acadêmico				<0,01	0,13
Conceito A	136 (16,9%)	29 (11,0%)	107 (19,8%)*		
Conceito B	313 (38,9)	99 (37,5%)	214 (39,6%)		
Conceito C	306 (38,1%)	117 (44,3%)*	189 (35,0%)		
Conceito D	49 (6,1%)	19 (7,2%)	30 (5,6%)		
Primeira Graduação	946 (83,6%)	441 (78,2%)	505 (89,1%)	<0,01	0,15
Pretende continuar a graduação atual	1094 (96,7%)	536 (95%)	558 (98,4%)	<0,01	0,10
Exerce Atividade Profissional	487 (43,1%)	179 (31,7%)	308 (54,3%)	<0,01	0,22
Turno				<0,02	0,13
Períodos alternados ou sem horário fixo	204 (43,4%)	63 (36,4%)	141 (47,5%)*		
Apenas um período do dia	165 (35,1%)	62 (35,8%)	103 (34,7%)		
Tempo integral	101 (21,5%)	48 (27,7%)*	53 (17,8%)		
Média semanal de horas				<0,01	0,16
Menor ou igual a 20	274 (58,7%)	89 (52,4%)	185 (62,3%)*		
Maior que 20	97 (19,3%)	33 (19,4%)	64 (21,5%)		
Maior ou igual a 40	96 (20,6%)	48 (28,2%)*	48 (16,2%)		

*Resíduo ajustado padronizado >1,96

Os grupos considerados (ingressantes *versus* concluintes) tiveram diferenças significativas com relação a diversas características sociodemográficas/acadêmicas. Os dados mostram que os alunos concluintes mais frequentemente relatam estar na primeira graduação, ao passo que os ingressantes indicam com maior frequência estar cursando a segunda ou terceira graduação ($\chi^2 = 23,647$; gl=1; $p < 0,01$). Segundo relato dos alunos, a maior parte dos cursos interrompidos previamente eram da área de Ciências Humanas e Sociais (51,8%), sendo os cursos com maiores índices de abandono Direito (7,9%), Administração (5,8%) e Letras (3,7%). Diferenças também foram encontradas entre os grupos com relação à intenção de permanência na graduação: concluintes relataram maior interesse em permanecer na graduação ($\chi^2 = 9,152$; gl=1; $p < 0,01$). Na variável desempenho acadêmico, o conceito A foi observado em 19,8% dos concluintes e 11% dos ingressantes, enquanto que o conceito C foi observado em 35% e 44,3%, respectivamente ($\chi^2 = 13,209$; gl=3; $p < 0,01$).

Os concluintes indicaram, com maior frequência, exercer atividade profissional ($\chi^2 = 57,898$; gl=1; $p < 0,01$), sendo as atividades em períodos alternados ou sem horário fixo mais frequentes nesse grupo, ao passo que os ingressantes afirmavam mais frequentemente estar em atividades de turno integral ($\chi^2 = 8,108$; gl=2; $p < 0,02$). Essas atividades tinham uma carga horária média semanal de até 20 horas no caso de 62,3% dos concluintes e de 52,4% dos ingressantes. Carga horária média semanal igual ou superior a 40h foi referida por 16,2 e 28,2%, respectivamente, dos estudantes ($\chi^2 = 12,796$; gl=3; $p < 0,01$). Os tamanhos de efeitos das diferenças entre os grupos são pequenos, sendo o maior encontrado na análise relacionada à característica “exercer atividade profissional” ($c = 0,22$).

Os escores dos indicadores positivos de adaptação e excelência obtidos apresentaram diferenças significativas para alguns construtos na comparação entre os grupos. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Diferenças entre os ingressantes e concluintes nos escores de indicadores positivos de saúde

	Ingressantes	Concluintes		
	Média (DP)	Média (DP)	T valor	d
Satisfação de	21,83 (7,28)	20,95 (7,42)	2,02*	0,12
Vida				
Afetos Positivos	32,79 (8,18)	31,58 (8,54)	2,44**	0,15
Autoeficácia na	8,03 (1,6)	7,75 (1,73)	2,88**	0,17
Gestão				
Acadêmica				
Autorregulação	224,6 (27,54)	216,76 (29,84)	4,59**	0,27
da Aprendizagem				
Afetos Negativos	26,78 (9,74)	29,32 (9,32)	-4,48**	0,27
*p<0,05 **p<0,01; d=tamanho de efeito (Cohen)				

As maiores diferenças entre os grupos foram para observadas nos escores relativos à autorregulação da aprendizagem e aos afetos negativos. Os ingressantes apresentaram média de escore maior para autorregulação da aprendizagem ($p<0,01$; $T=2,88$) e os concluintes média maior em afetos negativos ($p<0,01$; $T=-4,48$). Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos quando avaliados os construtos autoeficácia acadêmica, autoeficácia na regulação da formação, autoeficácia

na interação social, autoeficácia em ações proativas, autoestima, otimismo e autoeficácia geral.

Discussão

O presente estudo investigou a autorregulação da aprendizagem e construtos próprios da Psicologia Positiva em universitários, considerando eventuais diferenças entre ingressantes e concluintes. Especificamente, o estudo avaliou a) eventuais diferenças de características sociodemográficas/acadêmicas dos estudantes em relação aos grupos ingressantes e concluintes e b) eventuais diferenças nos escores de autorregulação da aprendizagem, satisfação de vida, afetos, autoeficácia geral e autoeficácia na formação acadêmica entre os grupos de ingressantes e concluintes.

Os resultados indicaram haver várias diferenças com relação às características sociodemográficas/acadêmicas entre os grupos. Ingressantes estão associados a características como maior abandono de cursos anteriores, índices menores de interesse em permanecer na graduação e desempenho acadêmico menor. Esses dados são alarmantes, visto que podem ser indícios de falta de adaptação ao ambiente acadêmico – sabe-se que a maior taxa de abandono e evasão acontece nos períodos iniciais do curso (Bardagi & Hutz, 2010; Campos, Machado, Miranda, & de Souza Costa, 2017). Sobre evasão acadêmica, Brito, Lemos, Pascoal, Rêgo e Araújo (2015) realizaram um estudo utilizando mineração de dados e concluíram que, através das notas de ingresso e das notas das disciplinas do primeiro semestre, se alcançava taxa de acerto (predição) de 86,5% de classificação sobre o potencial de evasão naquela amostra. Outro estudo, realizado por Lanes e Alcântara (2018), usando a mesma ferramenta e considerando variáveis como curso, faixa etária, tempo de intervalo entre a conclusão do ensino médio e ingresso na universidade, gênero, entre outros – também destaca a importância das notas obtidas no último semestre para a predição de evasão.

Outro dado importante encontrado no presente estudo refere-se à área e aos cursos com maiores índices de abandono prévio, sendo a área de Ciências Humanas e Sociais com a maior evasão. Na literatura nacional, os estudos realizados não encontram dados robustos com relação a essa variável, visto que a maioria dos estudos trazem informações relativas a uma única IES, campus, ou até mesmo o perfil de evasão de um curso específico. A identificação precoce de estudantes com dificuldades de desempenho acadêmico e insatisfação com relação a sua inserção na graduação permite que a Universidade planeje ações e trabalhe conjuntamente aos estudantes em busca de adaptação acadêmica e taxas maiores de permanência.

Os dados encontrados com relação à atividade profissional já eram esperados. Alunos ingressantes referiram menor inserção profissional. Entre os que trabalham, as atividades em turno integral são frequentes. Em contrapartida, concluintes indicaram exercer atividades em períodos alternados ou sem horário fixo. Esses dados são compatíveis com a carga horária da graduação, visto que, na parte final do curso, o número maior de atividades práticas e de inserção no campo de atuação resulta para o estudante menos tempo para um trabalho em turno integral.

Com relação às diferenças obtidas entre grupos quanto à autorregulação da aprendizagem e aos construtos típicos da Psicologia Positiva, a hipótese de que ingressantes apresentariam maiores escores para indicadores positivos de adaptação e excelência foi confirmada para as variáveis autoeficácia acadêmica, satisfação de vida e afetos positivos. A autoeficácia acadêmica apresenta resultados distintos em outros estudos, no estudo de Wendt, Cerutti, Palma, Lopes e Arteché (2011) não foram encontradas diferenças entre ingressantes e concluintes para dois cursos distintos (administração e enfermagem), diferenças também não foram encontradas entre ingressantes e concluintes no estudo de (D. B. d. Santos, 2018) em uma gama maior de cursos (medicina, ciências biológicas, psicologia, pedagogia e engenharia civil). Sobre

a satisfação de vida em universitários, o estudo realizado por Bardagi (2007) não encontra diferenças nesse construto segundo o período do curso. São poucos os estudos que comparam essa característica em grupos de ingressantes e concluintes, um volume maior de estudos são encontrados para satisfação acadêmica, a mesma apresentando escores maiores em ingressantes (Santos & Suehiro, 2007; Schleich, 2006). Em contrapartida, era esperado que a média de escore da autorregulação da aprendizagem fosse maior entre os concluintes, o que não ocorreu. Ressaltamos, nesse ponto, que o modelo tricíclico da autorregulação da aprendizagem proposto por Zimmerman (2013) considera a autoeficácia parte da fundamental da primeira fase, de planejamento, e a satisfação e os afetos como pertencentes a fase final, de autorreflexão. Portanto, é esperado que os alunos que apresentam esses fatores em níveis mais altos, apresentem também uma maior autorregulação do seu processo de aprendizagem.

Com relação aos menores níveis de autorregulação da aprendizagem entre concluintes, as expectativas dos alunos e a matriz curricular podem estar associadas a esse resultado, visto que, as expectativas dos alunos costumam ser distorcidas no início da trajetória acadêmica – tanto com relação ao seu futuro desempenho, quanto à demanda de estudos e atividades curriculares (Hamshire, Willgoss, & Wibberley, 2013; Moreno, & Soares, 2014; Smith e Wertlieb, 2005). A amostra dos ingressantes do presente estudo é formada por alunos de primeiro ou segundo semestre incompletos; portanto, por alunos que ainda não percorreram uma parcela significativa do curso em que estão inseridos. Sabe-se que no Brasil as matrizes curriculares são formuladas, de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares, considerando competências e habilidades, sendo, em muitos casos, os primeiros semestres caracterizados por disciplinas mais teóricas, fundamentais para a construção do conhecimento na área, com menos inserção prática. O nível maior de autorregulação da aprendizagem em ingressantes também pode se justificar pelo fato de terem alcançado um desempenho

positivo nessas disciplinas mais elementares da graduação e pela expectativa que o desempenho se mantenha dessa forma durante o curso. Os concluintes, em contrapartida, apresentam escores maiores de afetos negativos, e conforme já está comprovado na literatura, os afetos positivos estão diretamente ligados à motivação dos alunos em aprender (Ahmed, Van der Werf, Kuyper, & Minnaert, 2013; Mega, Ronconi, & De Beni, 2014), em contrapartida os afetos negativos estão correlacionados negativamente com autorregulação da aprendizagem ($p = -.15$, $p < 0,01$) (Kaiser, Almeida, & Reppold, 2019).

Em que pese as comparações entre os grupos ter apresentado um tamanho de efeito pequeno, conhecer o perfil de cada grupo contribui para planejamento de práticas educacionais mais adequadas à realidade. Além do mais, alguns autores já falam sobre a dificuldade de tamanhos de efeitos grandes em estudos na educação, por exemplo, Lipsey et al. (2012) afirmam que dificilmente estudos com intervenções na área da educação apresentam tamanhos de efeito superiores a 0,3.

Estudos longitudinais têm potencial de oferecer resultados mais robustos desses construtos durante a graduação. Porém, o presente estudo chama atenção para dois pontos principais: a necessidade de atenção com os ingressantes devido às taxas maiores abandono de cursos anteriores, índices menores de interesse em permanecer na graduação e desempenho acadêmico menor – intervenções baseadas em autorregulação da aprendizagem e psicologia positiva embasadas empiricamente em estudos que demonstrem a relevância dos construtos podem ser de grande auxílio nesta fase inicial da graduação – ainda mais considerando que esse tipo de intervenção pode aumentar o engajamento dos alunos com a Universidade ou ainda a incluir os mesmos em outras atividades e grupos de convivência dentro do ambiente acadêmico – fatores essenciais para a permanência no Ensino Superior (Antúñez, Cervero, Solano, Bernardo, & Carbajal, 2017; Cervero et al., 2017). Por segundo, a importância de iniciativas para

diminuir os escores de afetos negativos dos concluintes. Como potencialidade do estudo, ressalta-se que as diferenças encontradas entre os grupos são construtos passíveis de ser modificados com intervenções já descritas no campo da Psicologia Positiva e podem ser modificados de forma mais fácil que outros construtos de impacto sobre a aprendizagem e a evasão escolar, como personalidade ou status social, sendo, portanto, de interesse às políticas públicas educacionais que possam ser pensadas e implementadas nesta área.

Conclusão

Conclui-se que os objetivos pretendidos com o presente estudo foram alcançados, trazendo as principais diferenças entre ingressantes e concluintes em termos de características sociodemográficas/acadêmicas e com relação aos construtos autorregulação da aprendizagem e oriundos da Psicologia Positiva (autoeficácia, afetos, autoestima, satisfação de vida e otimismo). Apesar de todas as hipóteses não terem sido confirmadas, os resultados foram discutidos conforme a compreensão atual da organização das matrizes curriculares e as características de alunos ingressantes e concluintes. O estudo traz uma contribuição importante para pensar sobre intervenções que aumentem o engajamento dos alunos com a Universidade e tragam maiores índices de adaptação acadêmica. Como limitações, apontamos o modelo metodológico do estudo que não permite maiores entendimentos sobre a variação dos escores durante a graduação; e os tamanhos de efeito reduzidos das diferenças encontradas entre os grupos. Sugere-se para estudos futuros modelos longitudinais de pesquisa ou ainda intervenções baseadas em Psicologia Positiva e autorregulação da aprendizagem com objetivo de tornar a experiência dos alunos no ensino superior mais saudável e positiva.

Referências

- Ahmed, W., Van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of educational psychology*, 105(1), 150.
- Almeida, L., Joly, M., Monteiro, S., Donaciano, B., Pereira, A., & Dias, A. (2010). Estudo exploratório pela análise fatorial da escala de competência de estudo para Brasil e Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*.
- Antúñez, Á., Cervero, A., Solano, P., Bernardo, I., & Carbajal, R. (2017). Engagement: A new perspective for reducing dropout through self-regulation. In J. A. Gonzalez-Pienda, A. Bernardo, J. C. Núñez, & C. Rodríguez (Eds.), *Factors affecting academic performance*.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas acadêmicas. *Lumen Educare*, 1(1), 13-32.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigacion en Psicología e Educación*, 3(2), 102-111.
- Arias, J. D. L. F., & Díaz, A. L. (2010). Assessing self-regulated learning in early childhood education: Difficulties, needs, and prospects. *Psicothema*, 22(2), 277-283.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2010). O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*, 126-144.
- Bardagi, M. P. (2007). Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 159-170.
- Bastianello, M., & Pacico, J. (2014). Otimismo. *Avaliação em psicologia positiva*, 49-55.
- Becker, L. L. (2013). Self-regulated learning interventions in the introductory accounting course: An empirical study. *Issues in Accounting Education*, 28(3), 435-460.
- Bempechat, J., Li, J., & Ronfard, S. (2018). Relations Among Cultural Learning Beliefs, Self-Regulated Learning, and Academic Achievement for Low-Income Chinese American Adolescents. *Child development*, 89(3), 851-861.
- Brito, D., Lemos, M. O., Pascoal, T. A., do Rêgo, T. G., & Araújo, J. G. G. d. O. (2015). Identificação de estudantes do primeiro semestre com risco de evasão através de técnicas de data mining. *Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE*, 459-463.
- Campos, L. C., Machado, T. R. B., Miranda, G. J., & de Souza Costa, P. (2017). Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira. *Revista Contabilidade & Finanças*, 28(73), 27-42.
- Cervero, A., Bernardo, A., Esteban, M., Tuero, E., Carbajal, R., & Núñez, J. C. Influencia en el abandono universitario de variables relacionales y sociales Influence on university dropout of relational and social variables.
- Cueli, M., Rodríguez, C., Areces, D., García, T., & González-Castro, P. (2017). Improvement of Self-regulated Learning in Mathematics through a Hypermedia

- Application: Differences based on Academic Performance and Previous Knowledge. *The Spanish journal of psychology*, 20.
- de Carvalho, E. A., Bertolini, S. M. M. G., Milani, R. G., & Martins, M. C. (2015). Índice de ansiedade em universitários ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior/Anxiety scores in university entering and graduating students from a higher education institution. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 14(3), 1290-1298.
- Demirören, M., Turan, S., & Öztuna, D. (2016). Medical students' self-efficacy in problem-based learning and its relationship with self-regulated learning. *Medical education online*, 21(1), 30049.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Gandomkar, R., & Sandars, J. (2018). Clearing the confusion about self-directed learning and self-regulated learning. *Medical teacher*, 1-2.
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e profissão*, 31(1), 50-65.
- Hamshire, C., Willgoss, T. G., & Wibberley, C. (2013). Should I stay or should I go? A study exploring why healthcare students consider leaving their programme. *Nurse Education Today*, 33(8), 889-895.
- Hernández, G. H., & Pérez, J. A. F. (2010). Expectativas Profesionales: Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(19), 18-27.
- Hutz, C. S., Zanon, C., & Vazquez, A. C. S. (2014). Escala de Autoestima de Rosenberg. In C. S. Hutz (Ed.), *Avaliação em Psicologia Positiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Iyama, S., & Maeda, H. (2018). Development of the Self-Regulated Learning Scale in Clinical Nursing Practice for nursing students: Consideration of its reliability and validity. *Japan Journal of Nursing Science*, 15(3), 226-236.
- Kaiser, V., Almeida, L. d. S., & Reppold, C. T. (2019). *Contributions of positive psychology in self-regulated learning: A study with brazilian undergraduate students*. No prelo.
- Lanes, M., & Alcântara, C. (2018). *Predição de Alunos com Risco de Evasão: estudo de caso usando mineração de dados*. Paper presented at the Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE).
- Lent, R. W., do Céu Taveira, M., Sheu, H.-B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190-198.
- Lipsey, M. W., Puzio, K., Yun, C., Hebert, M. A., Steinka-Fry, K., Cole, M. W., . . . Busick, M. D. (2012). Translating the Statistical Representation of the Effects of Education Interventions into More Readily Interpretable Forms. *National Center for Special Education Research*.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121.
- Montes, J. A., Ayala, I., & Atencio, D. F. (2010). Preparación para exámenes y aprendizaje autorregulado con estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 1(6).
- Moreno, P. F., & Soares, A. B. (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *Aletheia*(45).

- Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G., Featherstone, M., Fuhrman, C. A., & Sell, A. (2013). Why Did They Come Here?--" The Influences and Expectations of First-Year Students' College Experience". *Higher Education Studies*, 3(1), 50-62.
- Pacico, J., Ferraz, S., & Hutz, C. (2014). Autoeficácia--yes we can. *Avaliação em psicologia positiva*, 111-120.
- Palacio, M. E. M., Álvarez, J. A. B., & Dorantes, M. d. C. R. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula abierta*, 38(1), 59-70.
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica*, 31(1), 11-19.
- Polydoro, S., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 9(2), 267-278.
- Preto, M., & Moreira, P. A. (2012). Auto-regulação da aprendizagem em crianças e adolescentes filhos de vítimas de violência doméstica contra mulheres. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4).
- Reppold, C. T., Kaiser, V., D'Azevedo, L., & Almeida, L. d. S. (2018). O que os ensaios clínicos informam sobre a efetividade dessas intervenções? In C. S. Hutz & C. T. Reppold (Eds.), *Intervenções em Psicologia Positiva aplicadas à Saúde* (pp. 352). São Paulo: Editora Leader.
- Santos, A. A. A. d., & Suehiro, A. C. B. (2007). Instrumentos de avaliação da integração e da satisfação acadêmica: estudo de validade.
- Santos, D. B. d. (2018). *Influência do Ensino Superior na seleção sexual*. Brasil,
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4(3), 219.
- Schleich, A. L. R. (2006). Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*: Routledge.
- Silva, S. d. L. R. d., Ferreira, J. A. G., & Ferreira, A. G. (2017). Desenvolvimento do estudante no ensino superior e evolução das percepções de mudança durante o percurso acadêmico. In F. d. P. e. d. C. d. Educação (Ed.), *O Ensino Superior Pós Bolonha. Tempo de Balanço, Tempo de Mudança* (pp. 188). Coimbra.
- Smith, J. S., & Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA journal*, 42(2), 153-174.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M. d., Nogueira, C. C. d. C., Leme, V. R., . . . Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-usf*, 19(1), 49-60.
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., . . . Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior.
- Toti, M. S., Xavier, A. R. C., de Oliveira, E., & Ribeiro, L. M. O. (2017). *O serviço de apoio pedagógico aos estudantes do ensino superior: estudo de uma proposta em construção em uma Universidade Federal Brasileira*. Paper presented at the Congressos CLABES.
- Wendt, G. W., Cerutti, F., Palma, D. L., Lopes, R. M. F., & Arteché, A. X. (2011). Autoeficácia entre estudantes universitários ingressantes e veteranos de dois cursos. *Ciências & Cognição (UFRJ)*.
- Wibrowski, C. R., Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (2017). The role of a skills learning support program on first-generation college students' self-regulation,

- motivation, and academic achievement: A longitudinal study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 317-332.
- Wijnia, L., Loyens, S. M., & Deros, E. (2011). Investigating effects of problem-based versus lecture-based learning environments on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 101-113.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher education*, 46(6), 677-706.
- Zanon, C., Bardagi, M. P., Layous, K., & Hutz, C. S. (2014). Validation of the Satisfaction with Life Scale to Brazilians: Evidences of measurement noninvariance across Brazil and US. *Social Indicators Research*, 119(1), 443-453.
- Zanon, C., & Hutz, C. (2014). Escala de afetos positivos e afetos negativos (PANAS). *Avaliação em psicologia positiva*, 63-67.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. *Educational Psychologist*, 48, 135-147.

6 CONCLUSÃO GERAL

Os resultados indicaram a pertinência e relevância do tema pesquisado, sendo encontradas correlações significativas ($p < 0,01$) entre AAP e todos os construtos da PP investigados (autoeficácia, autoestima, satisfação de vida, afetos, esperança e otimismo). Os resultados apontaram que autoeficácia e afetos explicaram 42,4% da variância da AAP na amostra de universitários brasileiros de IES públicas investigadas. Todos os objetivos específicos elencados para o estudo foram atingidos. Nessa perspectiva, o primeiro artigo apresentado destacou o valor preditivo da autoeficácia e dos afetos sobre a AAP.

O segundo artigo apresentou dados sobre diferenças observadas entre ingressantes e concluintes brasileiros de IES públicas com relação às características sociodemográficas/acadêmicas, aos escores de AAP e aos construtos da PP (autoeficácia, autoestima, satisfação de vida, afetos e otimismo). Os resultados indicaram dados preocupantes entre os ingressantes no que tange ao índices de abandono de cursos anteriores, ao interesse em permanecer na graduação e ao desempenho acadêmico.

Com relação à avaliação da AAP e aos construtos da PP, os resultados trouxeram diferenças entre os grupos avaliados, possuindo os ingressantes escores significativamente maiores para autorregulação da aprendizagem, satisfação de vida, afetos positivos e autoeficácia; e os concluintes um maior nível de afetos negativos. Esses dados são de grande importância para conhecer a realidade dos universitários e planejar estratégias de intervenção condizentes com suas necessidades/características.

Como potencialidade dos estudos, ressalta-se que as variáveis consideradas preditoras da AAP são construtos passíveis de ser modificados com intervenções já descritas no campo da Psicologia Positiva. Ademais, os resultados demonstrados pelo segundo estudo, relativos à evasão acadêmica e aos afetos negativos, propiciam o pensar sobre a necessidade de iniciativas, em ambos períodos da graduação, que potencializem os indicadores positivos de saúde mental dos universitários. Para ambas as situações, intervenções baseadas em AAP e PP embasadas empiricamente podem ser de grande auxílio nesta fase inicial da graduação para diminuição da evasão e aumento do engajamento dos alunos com o ambiente acadêmico, tanto quanto na

diminuição de afetos negativos na parte final da graduação, oferecendo aos universitários um encerramento de curso e inserção ao mercado de trabalho mais positivo.

A principal limitação do estudo refere-se ao modelo metodológico, visto que, um modelo longitudinal possibilitaria uma compreensão aprofundada dos construtos investigados ao longo da graduação. Sugere-se para estudos futuros modelos longitudinais de pesquisa ou ainda intervenções baseadas em Psicologia Positiva, principalmente em autoeficácia e afetos, associados a estratégias de AAP com objetivo de tornar a experiência dos alunos no ensino superior mais saudável e feliz.

7 APÊNDICES

Ao longo do mestrado, a produção da mestranda incluiu, além dos dois artigos que compõem essa dissertação, a publicação de outros dois artigos, um capítulo de livro e a submissão de dois artigos científicos, cujos temas de interesse são correlatos ao estudo da dissertação. Nessa seção apêndice, são apresentados esses trabalhos produzidos. Os trabalhos do apêndice estão formatados conforme as normas de publicação de cada revista/editora.

7.1 APÊNDICE A

Manuscrito submetido para a Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica.

Escala PANAS: Evidências de validade e precisão numa amostra de universitários portugueses

Resumo

No âmbito de um projeto estudando a adaptação e sucesso académico dos estudantes dos primeiros anos do ensino superior no Brasil e em Portugal, mostrou-se relevante a adaptação e validação da Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS), na sua versão original, para os estudantes portugueses. Tomando uma amostra de 545 estudantes de uma universidade pública no norte de Portugal, procedeu-se à análise da precisão e validade dos resultados. Os coeficientes de consistência interna dos itens nos dois fatores identificados na análise fatorial, diferenciado os afetos positivos e negativos entre si, são adequados. Por outro lado, a par da validade de constructo, correlações positivas foram encontradas entre a pontuação nos afetos positivos e a satisfação com a vida e com maior consciência sobre os efeitos negativos do consumo de álcool, sendo este consumo frequentemente excessivo junto dos estudantes que ingressam no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino superior, Psicologia Positiva, Afetos positivos e negativos, bem-estar psicológico, PANAS.

Abstract

Within the scope of a project studying the adaptation and academic success of first-year college students in Brazil and Portugal, the adaptation and validation of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), in its original version, for Portuguese students is assumed relevant. Taking a sample of 545 students from a public university in the north of Portugal, the reliability and validity of the results were analyzed. Factor analysis differentiates the 20 items by two factors, considering positive and negative affects. On the other hand, along with

construct validity, positive correlations were found between positive affect scores and life satisfaction and with greater awareness of the negative effects of alcohol consumption, which is often excessive for students entering in university. Adequated levels of items internal consistency was observed in both factors.

Key words: Higher Education, Positive Psychology, psychological well-being, PANAS.

Introdução

Um dos temas de crescente interesse nos campos da promoção da saúde e da educação nos últimos anos é o bem-estar das pessoas, especialmente depois da consolidação da Psicologia Positiva como área científica. A proposta da Psicologia Positiva é o desenvolvimento de um campo de estudos e intervenções que considera, por meio de pesquisas empíricas, como as pessoas podem vir a desenvolver uma vida mais feliz, comprometida e com propósito (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). A investigação na área tem mostrado que intervenções que promovem afetos positivos, em geral, têm um impacto positivo na prevenção de psicopatologias diversas, na promoção da adaptação acadêmica dos estudantes, na promoção da saúde física e mental e do bem-estar da população em geral (Adler & Seligman, 2016; Oliveira, Merino, Privado, & Almeida, 2017; Reppold, Kaiser, & Almeida, 2018; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005).

Na sua maioria, estes estudos partem da premissa de que o bem-estar deve ser compreendido a partir de um modelo hedonista, no qual a felicidade pode ser promovida através do aumento de frequência e intensidade de experiências prazerosas. Esse modelo refere-se ao conceito de bem-estar subjetivo (BES), uma concepção que envolve avaliação dos afetos experienciados pelo sujeito e da sua satisfação com a vida. Nessa perspectiva, a satisfação com a vida é concebida como o componente cognitivo do BES, ao passo que os afetos positivos e os afetos negativos referem-se aos componentes emocionais do BES. Mais concretamente, o conceito reporta-se à intensidade e, principalmente, à frequência com que as pessoas vivenciam emoções positivas ou negativas). Nesta perspectiva, uma pessoa com altos escores de BES apresenta altos níveis de afetos positivos e de satisfação com a vida, mas

também baixos níveis de afetos negativos (Diener, 2012). A satisfação com a vida envolve o nível de entusiasmo ou de descontentamento que o indivíduo sente relativamente à sua vida, sendo que alguns sujeitos tendem a valorizar eventos agradáveis, e outros superestimam as vivências negativas (Diener, Oishi, & Lucas, 2009).

Vários estudos internacionais confirmam o modelo proposto por Diener (2000) assente em três constructos autónomos entre si, ou seja, afetos positivos, afetos negativos e satisfação com a vida (Carvalho et al., 2013; Diener et al., 2009). Em particular, a independência dos afetos negativos (AN) e dos afetos positivos (AP), defendida já nos primeiros estudos (Diener & Emmons, 1984; Watson & Tellegen, 1985), tem sido confirmada pelas baixas correlações, em sentido negativo, entre ambos os constructos, assim como pelas suas correlações específicas com variáveis diferentes, evidenciando que não podem ser entendidos como dois polos de uma mesma medida. Por exemplo, enquanto os afetos positivos apresentam correlações positivas moderadas com extroversão (Noronha, Lamas, & Barros, 2016; Rosin, Zanon, & Teixeira, 2014), com a abertura à experiência (Işık & Üzbe, 2015; Rosin et al., 2014), com a socialização (Işık & Üzbe, 2015; Rosin et al., 2014) e com o significado da vida (Işık & Üzbe, 2015), os afetos negativos relacionam-se mais fortemente com neuroticismo (Rosin et al., 2014; Noronha et al., 2016; Işık & Üzbe, 2015) e com a busca de propósito de vida (Işık & Üzbe, 2015). Mesmo assim, alguns estudos apontam bons índices de ajuste quando o conjunto de itens se integram num modelo unidimensional, traduzindo alguma controvérsia existente sobre a natureza bidimensional do constructo (Crawford & Henry, 2004; Segabinazi et al., 2012).

O instrumento considerado padrão para avaliação internacional dos afetos é a PANAS – *Positive and Negative Affect Schedule*. Desenvolvido por Watson, Clark e Tellegen (1988), trata-se de uma escala de autorrelato, composta por 20 itens, isto é, 20 afetos positivos e negativos face aos quais os estudantes deverão responder com que frequência os têm experienciado, por meio uma escala tipo *Likert* de cinco pontos (1-Nada a 5-Muito). Dez itens do instrumento são adjetivos positivos que indicam características como entusiasmo, determinação e prazer; os outros dez itens são adjetivos negativos que indicam características como aflição, medo e rancor, por exemplo. Originalmente, estes afectos integravam uma lista de 60 adjetivos submetidos a uma análise de

componentes principais com solução para dois fatores, que procurou identificar os itens de maior carga fatorial em cada dimensão (Watson et al., 1988). No estudo que deu origem à PANAS, a precisão da escala de AP situou-se em 0.88 e a de AN em 0.87, considerados índices adequados de consistência interna. A correlação entre ambos fatores foi de apenas -0.17, denotando a ortogonalidade dos mesmos.

Além de ser uma escala breve e de fácil administração, a PANAS assume relevância na avaliação clínica. A ansiedade e a depressão têm, em sua fenomenologia, um núcleo comum relacionado com a vivência de afetos negativos, contudo enquanto na ansiedade o componente específico é a hiperestimulação fisiológica, no caso da depressão é a baixa frequência ou intensidade de afetos positivos, expressa por sintomas de anedonia, tais como a falta de entusiasmo, de excitação e de energia (Clark & Watson, 1991). Empiricamente, a PANAS tem sido sensível para distinguir ansiedade e depressão pois enquanto os AP estão relacionados com a depressão e não com a ansiedade, já os AN estão altamente relacionados a ambos (Carvalho et al., 2014).

Dada a importância da PANAS para área da avaliação psicológica, seja esta focada na perspectiva psicopatológica ou da Psicologia Positiva, a escala encontra-se adaptada para diferentes países, como Brasil (Carvalho et al., 2013; Noronha et al., 2016; Segabinazi et al., 2012), Chile (Vera-Villarroel et al., 2017), Peru (Gargurevich & Matos, 2012), Turquia (Işık & Üzbe, 2015), Itália (Terracciano, McCrae, & Costa, 2003), ou França e Canadá (Gaudreau, Sanchez, & Blondin, 2006). Em Portugal, a primeira adaptação do instrumento foi realizada por Simões (1993), que adicionou um item a cada um dos fatores da escala, resultando em um instrumento com bom índice de consistência interna (AP: $\alpha = 0.82$ e AN: $\alpha = 0.85$) e evidências de validade discriminante e de constructo. Em 2005, Galinha e Pais-Ribeiro, replicando o método adotado para criação da escala original, investigaram, a partir de uma lista de adjetivos, quais seriam os 20 descritores de emoções positivas e negativas mais representativos do léxico emocional dos portugueses. A versão adaptada incluiu todas categorias de emoção contidas na PANAS americana e foi composta por 13 descritores iguais (traduzidos) ao instrumento original. Contudo, essa versão incluiu quatro categorias de emoção adicionais, ainda que tenha mantido a estrutura de 20 itens. Os resultados obtidos com a

adaptação confirmaram o modelo bidimensional e ortogonal dos fatores proposto por Watson, Clark e Tellegen (1988). A correlação entre AP e AN foi de -0.10. Em termos de consistência interna, a versão apresentou bons índices de precisão (AP: $\alpha = 0.86$ e NA: $\alpha = 0.89$). Essa mesma versão foi submetida, por Galinha, Pereira e Esteves à Análise Fatorial Confirmatória e os resultados indicaram que o melhor modelo de interpretação dos dados era uma estrutura de dois fatores independentes, com a ponderação dupla de um dos itens entre o AP e o NA. Nesse mesmo estudo, os autores atestaram a estabilidade temporal dos escores ao longo de dois meses (Galinha, Pereira, & Esteves, 2014).

Apesar das boas evidências de precisão e de validade obtidas com as versões adaptadas da PANAS para Portugal, as alterações realizadas nos itens dificultam comparações internacionais. Assim, a fim de viabilizar estudos transculturais e viabilizar a ampliação dos estudos sobre afetos em universitários portugueses, o objetivo desse artigo foi apresentar o processo de adaptação da versão original da PANAS e descrever as propriedades psicométricas em termos de precisão e de validade (estrutura fatorial) partindo da escala original já traduzida para a língua portuguesa e utilizada no Brasil. Seguindo orientações internacionais, para a análise de validade utilizamos também critérios externos, nomeadamente a satisfação com a vida e as percepções positivas e negativas dos estudantes universitários em relação ao consumo de álcool, ocorrendo com alguma frequência momentos de consumo excessivo na fase em que os estudantes vivenciam maiores dificuldades na sua adaptação ao Ensino Superior (Almeida et al., 2018; Araújo, 2017; Merrill, Kenney, & Barnett, 2017).

Método

Participantes

Os dados foram recolhidos junto de uma amostra de conveniência constituída por estudantes universitários portugueses provenientes de uma universidade pública no norte de Portugal. O critério de inclusão amostral foi serem estudantes universitários, tendo-se excluído apenas os estudantes que não preencheram, de forma completa, os instrumentos.

A amostra do presente estudo foi composta por 545 participantes, sendo 29.4% mulheres. A idade dos participantes variou entre 17 e 59 anos, situando-se a

média de idades dos participantes nos 19.5 anos ($DP = 4.32$). Estes estudantes são provenientes de cursos nas áreas tecnológicas, humanidades e económicas. A maioria dos estudantes (61.0%) refere estar a frequentar um curso de primeira opção, ao mesmo tempo que são provenientes de famílias sem tradição de frequência do Ensino Superior (18% dos pais frequentaram o Ensino Superior; 32% frequentaram o Ensino Secundário; e 50% frequentaram apenas a escolaridade básica, ou seja, até nove anos de escolaridade).

Instrumento

A escala utilizada foi a PANAS – *Positive and Negative Affect Schedule*, desenvolvido por Watson, Clark e Tellegen (1988), adaptada para língua portuguesa. Além disso, para busca de evidências baseadas em construtos correlatos, foi utilizada a Escala de Satisfação de Vida, desenvolvida originalmente por Diener e colaboradores (1985), e adaptada para língua portuguesa por Reppold e colaboradores (no prelo) em estudo que demonstrou suas boas propriedades psicométricas em termos de precisão e de validade de constructo. Da mesma forma os estudantes avaliaram, numa escala de 1 a 5, as suas percepções sobre alguns efeitos positivos (ex. desinibir nos primeiros relacionamentos interpessoais) e efeitos negativos (ex. diminuir o autocontrolo) do consumo excessivo do álcool. A aplicação dos instrumentos seguiu a seguinte sequência: questionário socioeducativo, incluindo as percepções sobre os efeitos do consumo do álcool, PANAS e Escala de Satisfação de Vida.

Procedimentos

Trata-se de uma pesquisa com delineamento transversal, que atendeu aos preceitos éticos preconizados para realização de pesquisas científicas com seres humanos. A aplicação ocorreu em sala de aula, durante o tempo letivos cedido pelos professores para o efeito, preferencialmente no início ou no final das aulas. Os participantes foram convidados presencialmente a participarem no estudo, explicando-se os objetivos e assegurando-se a confidencialidade das suas respostas e o direito à não-participação. Todos os estudantes presentes nas salas de aula aceitaram voluntariamente preencher os instrumentos, contudo 4% de questionários não integraram o estudo em virtude do seu preenchimento incompleto. As análises estatísticas foram realizadas recorrendo ao programa IBM/SPSS, versão 24.0 para Windows.

Resultados

A escala, adaptada para língua portuguesa, foi inicialmente avaliada por dois nativos na língua portuguesa (português europeu), especialistas em avaliação psicológica e com experiência em investigação. Por sua vez, a sua aplicação experimental junto de alguns estudantes portugueses (reflexão falada) não revelou ambiguidades na compreensão dos termos, permitindo assegurar a adequação do conteúdo dos itens adaptados.

Avançando para a análise de validade dos resultados através da apreciação da dimensionalidade dos itens, procedemos a uma análise de componentes principais. O índice KMO foi 0.88 e o teste de esfericidade de Barlett foi significativo ($X^2 = 4240.73$, $df = 190$, $p < 0.001$), indicando a possibilidade de fatorização da matriz de dados. Os resultados obtidos, fixando o critério Kaiser de autovalor maior que 1.0 na identificação dos fatores, indicam uma solução de dois fatores. O primeiro fator, que reúne itens relativos a afetos negativos, explica 24.0% da variância (*autovalor* = 4.81); o segundo fator agrega os itens referentes a afetos positivos, explicando 22.5% da variância (*autovalor* = 4.49). As cargas componenciais dos itens nos dois fatores, obtidas após rotação varimax, estão apresentadas na Tabela 1. Para uma melhor visualização da saturação dos itens nos dois fatores identificados procedeu-se à indicação das respetivas cargas para todos os itens.

----- inserir tabela 1 -----

Como podemos observar, as saturações dos itens são específicas de cada um dos factores, em função da sua conotação positiva ou negativa. Assim, os índices são superiores a .40 no respetivo fator, descendo para valores irrelevantes no outro fator (e, tendencialmente, negativos). De referir, no entanto, que o item “Inquieto”, mesmo saturando .70 no fator dos afetos negativos, apresenta uma saturação de .37 no fator dos afetos positivos, podendo traduzir alguma ambiguidade na sua interpretação na lógica “positivo-negativo” por parte de alguns estudantes. Avançando numa análise fatorial confirmatória (programa AMOS/SPSS) vinculando os 10 itens a cada fator, os índices de ajuste obtidos situam-se no limiar da aceitabilidade (CMIN/DF = 4.288; TLI = .89; CFI = .91; RMSEA = 0.77), não se tendo recorrido a modificações do modelo para buscar níveis mais elevados de ajustamento.

Como complemento ao estudo da validade dos resultados na escala adaptada, a análise das correlações entre as pontuações nos fatores afetos positivos e afetos negativos e os resultados na escala de satisfação com a vida (ESV) apontou para um coeficiente negativo de -0.32 com afetos negativos e de 0.35 com afetos positivos. Como seria expectável, as correlações de valor moderado tomam o sentido dos afetos avaliados, havendo uma correlação negativa com os afetos negativos e correlação positiva com os afetos positivos. Ao mesmo tempo, correlacionando as pontuações dos estudantes nos dois fatores com as suas percepções sobre os efeitos do consumo excessivo de álcool, verificamos correlações moderadas entre afetos positivos e reconhecimento do efeito nefasto do álcool nos processos de atenção ($r = 0.31$, $p < .001$) e na perda do controlo ($r = 0.26$; $p < .01$).

Quanto à consistência interna do instrumento, a análise dos alfas de *Cronbach* indicaram que a escala apresenta índices de precisão adequados. O valor do alfa obtido no fator que agrupa afetos negativos foi de 0.88 e no de afetos positivos situou-se em 0.84.

Os escores no primeiro fator variaram entre 10 e 41 pontos ($M = 19.69$, $DP = 7.04$) e no segundo fator, variaram entre 12 e 50 pontos ($M = 32.78$, $DP = 7.00$). Ao mesmo tempo, uma análise de comparação dos escores entre homens e mulheres indicou haver diferenças de género em ambos fatores: AN ($t = -3.85$, $p < 0.001$) e AP ($t = 2.94$, $p < 0.01$). Olhando as médias segundo o género, as mulheres apresentam média mais elevada nos afetos negativos (20.43 *versus* 17.86), invertendo-se a situação nos afetos positivos onde os homens apresentam média mais elevada (34.18 *versus* 32.22).

Considerações finais

O propósito desse artigo foi apresentar evidências de precisão e validade dos resultados na PANAS junto dos estudantes universitários portugueses, tomando a versão original utilizada no Brasil. O instrumento manteve a estrutura bidimensional da escala original (Watson et al., 1988), que foi replicada em pesquisas internacionais em países de língua não inglesa (Gargurevich & Matos, 2012; Gaudreau, Sanchez, & Blondin, 2006; Noronha et al., 2016; Segabinazi et al., 2012; Terracciano, McCrae, & Costa, 2003; Vera-

Villarroel et al., 2017). Todos os 20 itens do instrumento adaptado (10 relativos a afetos negativos e 10 a afetos positivos) apresentaram cargas fatoriais adequadas nos fatores esperados e cargas baixas no fator não esperado. Apenas o item “Inquieto” apresentou carga cruzada no fator não esperado (afeto positivo; $\lambda = -0.37$), mesmo assim com carga bem mais elevada no fator afetos negativos ($\lambda = 0.70$). As baixas inter-correlações entre os dois fatores da PANAS suportam a sua ortogonalidade e as correlações moderadas desses fatores com o escore de satisfação com a vida, seja em sentido negativo (afetos negativos) seja em sentido positivo (afetos positivos) constituem novas evidências de validade convergente dos resultados na escala. No mesmo sentido, as correlações encontradas com percepções relativamente aos efeitos do consumo de álcool, aparecendo os estudantes com maior pontuação nos afetos positivos a reconhecerem os efeitos prejudiciais de tal consumo na atenção e autocontrole.

Os dados de precisão da escala foram muito próximos de outros estudos realizados com a escala (Noronha et al., 2016; Vera-Villarroel et al., 2017), inclusive aqueles desenvolvidos com amostras portuguesas (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005; Simões, 1993) ou pelos criadores do instrumento (Watson et al., 1988). As diferenças de afetos positivos e afetos negativos entre homens e mulheres também vem na direção de estudos anteriores (Noronha et al., 2016; Rosin et al., 2014), indicando que os homens apresentam resultados mais elevados no fator dos afetos positivos e resultados inferiores no fator dos afetos negativos. Este conjunto de dados permitem-nos a utilização da PANAS em estudos transculturais tomando estudantes brasileiros e portugueses que ingressam no ensino superior visando compreender melhor os processos de adaptação e de sucesso académico ao longo do 1º ano (Medrano, Moretti, & Ortiz, 2015).

Em futuros estudos com a PANAS incluiremos estudantes de várias instituições de Ensino Superior, procurando reavaliar a precisão e validade dos seus resultados em amostras portuguesas mais representativas. Seria também importante analisar em que medida a experientiação de AP e AN poderá variar ao longo da formação de nível superior, em particular acompanhando as várias fases do processo de adaptação dos estudantes ao Ensino Superior.

Referências bibliográficas

- Adler, A. & Seligman, M. E. P. (2016). Using wellbeing for public policy: Theory, measurement, and recommendations. *International Journal of Wellbeing*, 6(1), 1–35. doi:10.5502/ijw.v6i1.1
- Almeida, L. S., Pérez Fuentes, M. del C., Casanova, J. R., Linares Gázquez, J. J., & Molero Jurado, M. del M. (2018). Alcohol Expectancy-Adolescent Questionnaire (AEQ-AB): Validation for Portuguese college students. *Health and Addictions*, 18(2), 155–163. doi:10.21134/haaj.v18i2.389
- Araújo, M. A. (2017). Sucesso no ensino superior: Uma revisão e concetualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 4(2), 132–141. doi:10.17979/reipe.2017.4.2.3207
- Carvalho, H. W., Andreoli, S. B., Lara, D. R., Patrick, C. J., Quintana, M. I., Bressan, R. A., Mello, M. F., Mari, J. J., & Jorge, M. R. (2013). Structural validity and reliability of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Evidence from a large Brazilian community sample. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 35(2), 169–172. doi:10.1590/1516-4446-2012-0957
- Carvalho, H. W., Andreoli, S. B., Lara, D. R., Patrick, C. J., Quintana, M. I., Bressan, R. A., Mello, M. F., Mari, J. J., & Jorge, M. R. (2014). The joint structure of major depression, anxiety disorders, and trait negative affect. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 36(4), 285–292. doi:10.1590/1516-4446-2013-1329
- Clark, L. A., & Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 316–336.
- Crawford, J. R., Henry, J. D. (2004). The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 245–265. doi:10.1348/0144665031752934
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. doi:10.1037/0003-066X.55.1.34
- Diener, E., & Emmons R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1105–1117. doi:10.1037/0022-3514.47.5.1105

- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2009). Subjective well-being. The science of happiness and life satisfaction. In: C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology*. (2^a ed.) (pp. 187–194). Oxford: Oxford University Press.
doi:10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017
- Galinha, I. C., & Pais Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica* 2, 219–229.
- Galinha, I. C., Pereira, C. R., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo - PANAS-VRP: Análise fatorial confirmatória e invariância temporal. *Revista PSICOLOGIA*, 28(1), 53–65.
- Gargurevich, R., & Matos, L. (2012). Validez y confiabilidad de la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 14, 208–217.
- Gaudreau, P., Sanchez, X., & Blondin, J. P. (2006). Positive and negative affective states in a performance-related setting: testing the factorial structure of the PANAS across two samples of French-Canadian participants. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 240–249.
- Işık, S., & Üzbe, N. (2015). Personality traits and positive/negative affects: An analysis of meaning in life among adults. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 587–595. doi:10.12738/estp.2015.3.2436
- Medrano, L. A., Moretti, L., & Ortiz, A. (2015). Measure of Academic Engagement in University Students. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 40(2), 114–123.
- Merrill, J. E., Kenney, S. R., & Barnett, N. P. (2017). A time-varying effect model of the dynamic association between alcohol use and consequences over the first two years of college. *Addictive Behaviors*, 73, 57–62. doi:10.1016/j.addbeh.2017.04.022
- Noronha, A. P. P., Lamas, K. C. A., & Barros, M. V. C. (2016). Afetos e personalidade: suas relações em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(2), 75–88. doi:10.15348/1980
- Oliveira, E. P., Merino, M. D., Privado, J., & Almeida, L. S. (2017). Escala de Funcionamento Psicológico Positivo: Adaptação e estudos iniciais de

- validação em universitários portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 3, 151–162. doi:10.21865/RIDEP48.3.13
- Reppold, C. T., Kaiser, V., & Almeida, L. S. (2018). Intervenções de Psicologia Positiva no contexto da Psicologia Escolar. Em: Tatiana Nakano (Ed.). *Psicologia Positiva aplicada à Educação* (pp. 7–18). São Paulo: Vetor Editora.
- Reppold, C., Kaiser, V., Zanon, C., Hutz, C., & Almeida, L. (prelo). Escala de Satisfação de Vida: Evidências de validade, precisão e atualização de normas para em uma amostra portuguesa.
- Rosin, A., Teixeira, M. A., & Zanon, C. (2014). Bem-estar Subjetivo, Personalidade e Vivências Acadêmicas em Estudantes Universitários. *Interação em Psicologia*, 18(1), 1–12. doi:10.5380/psi.v18i1.27634
- Segabinazi, J. D., Zortea, M., Zanon, C., Bandeira, D. R., Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2012). Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 1–12.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive Psychology: An introduction. In M. Csikszentmihalyi (Ed.). *Flow and the foundations of Positive Psychology* (pp. 279–298). Springer Netherlands.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., y Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. doi:10.1080/03054980902934563
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421. doi:10.1037/0003-066X.60.5.410
- Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27(3), 387–404.
- Terracciano, A., McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). Factorial and construct validity of the Italian Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) *European Journal of Psychological Assessment*, 19, 131–141.
- Vera-Villarroel, P., Urzúa, A., Jaime, D., Contreras, D., Zych, I., Celis-Atenas, K., Silva, J. R., & Lillo, S. (2017). Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Psychometric properties and discriminative capacity in several

children samples. *Evaluation & the Health Professions*, 15.
doi:10.1177/0163278717745344

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.
doi:10.1037//0022-3514.54.6.1063

Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219–235.

Tabela 1

Cargas Componenciais dos Itens da PANAS

Item	Afetos Negativos	Afetos Positivos
Perturbado	0.78	-0.12
Nervoso	0.75	-0.10
Angustiado	0.72	-0.24
Irritado	0.72	-0.05
Incomodado	0.71	-0.04
Aflito	0.71	-0.22
Inquieto	0.70	-0.37
Amedrontado	0.70	-0.13
Rancoroso	0.52	0.13
Humilhado	0.44	0.02
Entusiasmado	-0.11	0.81
Dinâmico	-0.09	0.72
Inspirado	-.001	0.71
Forte	-0.23	0.71
Determinado	-0.07	0.68
Animado	-0.19	0.66
Orgulhoso	-0.07	0.60
Vigoroso	0.06	0.60
Amável	-.001	0.51
Apaixonado	-0.01	0.47

Nota: a negrito os valores superiores a .40

7.2 APÊNDICE B

Manuscrito submetido para a Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación.

Escala de Satisfação com a Vida: Evidências de validade e precisão junto de universitários portugueses

Satisfaction with Life Scale: Evidences of validity and reliability among Portuguese college students

Resumo: Este artigo apresenta novos dados sobre a precisão e validade dos resultados na Escala de Satisfação com a Vida (ESV; Diener et al., 1985) junto de estudantes universitários. Uma amostra de 545 estudantes provenientes de uma universidade pública portuguesa foi considerada. A unidimensionalidade da escala foi confirmada, apresentando todos os itens cargas fatoriais superiores a .60, ainda que a sua invariância em função do género dos estudantes não se tenha confirmado, desaconselhando comparações de resultados entre homens e mulheres. As correlações moderadas em sentido positivo e negativo com os afetos positivos e negativos avaliados através do PANAS traduzem evidências de validade de critério. A consistência interna dos resultados nos cinco itens da ESV situou-se em .77, sendo considerada adequada até pelo número reduzido de itens.

Palavras chaves: Satisfação com a vida, bem-estar psicológico, ensino superior, avaliação psicológica.

Abstract: This paper presents new data on the reliability and validity of results in the Life Satisfaction Scale (ESV; Diener et al., 1985) among university students. A sample of 545 students from a Portuguese public university was considered. The unidimensionality of the scale was confirmed, with all factor loadings higher than .60, although their invariance according to the gender of the students was not confirmed, and it was not advisable to compare the results between men and women. Moderate positive and negative correlations with positive and negative affects assessed through PANAS translate evidence of criterion

validity. The internal consistency of the results in the fifth items of the ESV was .77, considered adequate face the reduced number of items.

Keywords: Satisfaction with life, psychological well-being, higher education, psychological evaluation.

Introdução

A satisfação com a vida (SV) corresponde ao componente cognitivo do bem-estar subjetivo (BES), um constructo bastante investigado na atualidade pela Psicologia Positiva (Antamarian, 2017; Oliveira, Merino, Privado, & Almeida, 2017). A SV refere-se ao nível de contentamento que é percebido pelo sujeito quando pensa sobre as várias áreas da sua vida ou a sua vida de forma geral. Trata-se, portanto, de uma avaliação que é subjetiva e envolve uma ponderação sobre o nível de entusiasmo/prazer ou descontentamento/sofrimento que o indivíduo tem ou sente quando pensa no seu modo de viver (Diener, Oishi, & Lucas, 2009). A SV tem impacto na realização dos indivíduos pois traduz maior ou menor envolvimento nas atividades, maior ou menos satisfação com as opções vocacionais e de carreira, maior ou menor percepção de autoeficácia (González-Cabanach, Valle-Arias, Freire-Rodríguez, & Ferradás-Canedo, 2012). Junto dos estudantes do Ensino Superior traduzirá ainda o sentimento de pertença à instituição e ao curso, o relacionamento com os outros e a percepção de suporte social, estando naturalmente associado com a felicidade, o bem-estar, a ou sintomas de stress, ansiedade e outras psicopatologias (Antamarian, 2017; Civitci, 2015). Estudantes mais felizes apresentam maior satisfação com a vida e têm menor probabilidade de abandonar os seus estudos, mostrando maior autonomia e capacidade para persistir nas tarefas académicas, planificar tarefas e cumprir objetivos (Caballero-García & Sánchez-Ruíz, 2018). O principal instrumento usado internacionalmente para avaliar a SV é a Escala de Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Trata-se de um instrumento composto por cinco itens, respondidos por meio de uma escala ordinal, tipo Likert, de sete pontos, traduzindo o grau de concordância do indivíduo em relação às autoavaliações ou assentimento do sujeito em relação às situações descritas em cada item (por exemplo, ter-se uma vida próxima do ideal, ter condições de vida excelentes, não mudar nada se voltasse a viver de novo). A sua aplicação ocorre frequentemente em conjunto com a avaliação

dos afetos positivos e negativos percebidos pelo sujeito, considerados os componentes emocionais do Bem-Estar Subjetivo (Diener, 2000, 2012). A avaliação da SV requer que o sujeito considere, de forma geral, as suas condições de vida. Nessa avaliação, dependendo das características disposicionais e ambientais, alguns sujeitos tendem a valorizar eventos agradáveis enquanto outros priorizam ou superestimam vivências negativas. Dentre as principais variáveis preditoras dessa avaliação, estão herança genética, traços de personalidade (sobretudo neuroticismo e extroversão), valores, estilos cognitivos e outros atributos, como otimismo e esperança, que podem levar o sujeito a processar e a memorizar as suas experiências e vivências de forma mais otimista, e os faça buscar ativamente aquilo que julgam importante para si (Diener et al., 2009; Marques, Silva, & Taveira, 2017), procurando a felicidade e evitando as emoções negativas (Caballero-García & Sánchez-Ruíz, 2018; Matamá et al., 2017). Sendo estas variáveis associadas relativamente estáveis, a avaliação da SV tende a mostrar resultados pessoais estáveis no tempo. O estudo de Fujita e Diener (2005) confirma a estabilidade do constructo em 76% de uma amostra investigada ao longo de 17 anos na Alemanha. Essa evidência ocorreu mesmo considerando períodos em que os participantes enfrentavam eventos de vida negativos. O estudo de Eid e Diener (2004) evidencia também esta estabilidade, encontrando correlações entre .74 e .84 nos resultados de avaliações de autorrelato realizadas ao longo de 12 semanas. A ESV apresenta boas propriedades psicométricas em termos de estrutura fatorial e de consistência interna dos itens. Igualmente os seus resultados apresentam evidências de validade relacionadas a variáveis externas, nomeadamente correlações moderadas ou elevadas com outras medidas de bem-estar e com fatores de personalidade (Diener et al., 1985). Estas boas qualidades psicométricas têm sido encontradas em vários países. A unidimensionalidade dos itens da escala foi verificada no Brasil (Zanon, Bardagi, Layous, & Hutz, 2013), Angola (Tomás, Gutiérrez, Sancho, & Romero, 2015), Chile (Bagherzadeh et al., 2018), Espanha (Vazquez, Duque, & Hervas, 2013), e Alemanha (Hinz et al, 2018). Uma revisão de 27 artigos publicados com esta escala entre 1985 e 2016, abarcando 66.380 participantes em 24 países assinala que os participantes, todos oriundos de países ocidentais, atribuem significado semelhante aos itens, independente da cultura ou do sexo, e que a unidimensionalidade da escala foi observada em todos esses estudos

(Emerson, Guhn, & Gadermann, 2017). Em Portugal, a ESV foi adaptada inicialmente na década de 1990, em estudos com populações adultas (Neto, Barros, & Barros, 1990) e com universitários e adultos com profissões diversas (Simões, 1992). Os resultados mantiveram a estrutura fatorial unidimensional e apresentaram evidências de validade convergente esperadas pela literatura e índices adequados de consistência interna. Cite-se que no estudo de Simões, a amplitude da escala Likert foi reduzida de sete para cinco pontos. A escala foi aplicada também junto de professores (Albuquerque & Lima, 2007) e de gestores empresariais (Martins, Araújo, & Almeida, 2015), sempre com indicadores psicométricos adequados. Por último, a escala foi também usada num estudo epidemiológico transcultural que investigou a validade da escala para população de idosos (acima de 75 anos de idade) residente em países de língua portuguesa (Humboldt & Leal, 2017). Os dados da análise fatorial confirmatória ratificaram a unidimensionalidade da medida e ampliaram, para população idosa, as evidências de confiabilidade. O objetivo deste artigo é apresentar dados atualizados sobre o funcionamento da Escala de Satisfação com a Vida junto da população universitária portuguesa. Mais concretamente apresentamos as propriedades psicométricas dos resultados da escala em termos de precisão e validade (estrutura fatorial e critério externo).

Método

Participantes

Os dados foram recolhidos junto de uma amostra de conveniência constituída por estudantes universitários portugueses provenientes de uma universidade pública no norte de Portugal. A amostra do presente estudo foi composta por 545 participantes, sendo 29.4% mulheres. A idade dos participantes variou entre 17 e 59 anos, situando-se a média de idades nos 19.5 anos ($DP = 4.32$). Estes estudantes são provenientes na sua maioria de cursos nas áreas tecnológicas, estando igualmente representados estudantes de humanidades e económicas. A maioria dos estudantes (61.0%) refere estar a frequentar um curso de primeira opção, ao mesmo tempo que são provenientes de famílias sem tradição de frequência do Ensino Superior (50% frequentaram apenas a escolaridade básica, ou seja, até nove anos de escolaridade).

Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste estudo foram a Escala de Satisfação com a Vida desenvolvida por Diener e colaboradores (1985), e adaptada para língua portuguesa, com uma escala *Likert* de cinco pontos. Para avaliação da validade convergente, foi utilizada também a escala PANAS adaptada para português por Reppold e colaboradores (prelo), cujos itens se repartem por dois fatores: afetos positivos e afetos negativos.

Procedimento

A realização do presente estudo considerou os princípios éticos para a investigação com seres humanos. A recolha de dados ocorreu em contexto de sala de aula, durante o tempo letivo cedido pelos professores, preferencialmente no início ou no final das aulas. Os estudantes foram convidados a participar no estudo, explicando-se os objetivos e assegurando-se a confidencialidade das suas respostas e o direito à não-participação.

A fim de verificar a validade de estrutura interna do instrumento, foi realizada Análise Fatorial Exploratória com o programa IBM/SPSS versão 23.0, através da Análise de Componentes Principais. A precisão da escala foi analisada através do coeficiente Alfa de *Cronbach*. A análise fatorial confirmatória dos itens e a análise da sua invariância segundo o género dos alunos foram realizadas através do programa MPlus, versão (Muthén & Muthén, 2010).

Resultados

Procedeu-se a uma Análise de Componentes Principais com os cinco itens da ESV, observando-se previamente os índices de fatorização dos itens: índice KMO de .79 e teste de esfericidade de Barlett significativo ($\chi^2 = 649.80$, $gl = 10$, $p < 0.001$), indicando a possibilidade de fatoração da matriz de dados. Os resultados obtidos indicaram uma solução unifatorial, explicando o fator retido 53.7% da variância dos itens. A carga fatorial, a média e o desvio-padrão obtidos para cada item estão apresentados na Tabela 1. Em relação à fidedignidade, a análise do alfa de *Cronbach* indicou que a escala apresenta índice adequado de consistência interna ($\alpha = .77$).

Tabela 1

Carga fatorial, média e desvio-padrão de cada item da ESV

Itens	M	DP	Carga fatorial	
			Presente estudo	Escala original (Diener et al., 1985)
Vida próxima do ideal	2.79	.76	.73	.84
Condições de vida excelentes	3.11	.78	.71	.77
Satisfação com a vida	3.11	.80	.84	.83
Atingir as coisas importantes na vida	3.22	.81	.74	.72
Nada mudaria na vida	2.72	.83	.62	.61

Como podemos observar, a média das pontuações nos cinco itens aproximam-se de um valor intermédio tomando a amplitude de 1 a 5 pontos na escala usada, aproximando-se o desvio-padrão da unidade. Ao mesmo tempo, as saturações dos itens no único fator isolado são superiores a .60, reforçando a unidimensionalidade dos itens. Neste sentido, procedeu-se a uma análise fatorial confirmatória usando o método *Maximum Likelihood* com erros-padrões robustos (MLR), registando-se bons índices de ajustamento para a solução unifatorial da escala: $\chi^2(5) = 11$, $p > .05$; CFI = .98 e RMSEA = .06. Na Tabela 2 apresentam-se os resultados do teste da invariância deste modelo tomando o género dos alunos.

Tabela 2

Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo (Sexo) da Escala de Satisfação com a Vida

Níveis de invariância	χ^2	g	C	R	N
		I	FI	MSEA	Param
Configural	2	1	.	.	3
	0	0	979	063	0
Métrico	3	1	.	.	2
	3	4	957	075	6
Escalar	3	1	.	.	2
	8	8	957	067	2

Nota. χ^2 = chi-quadrado, g = graus de liberdade, CFI = Comparative Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, NParam = Número de parâmetros livremente estimados

A análise fatorial confirmatória multigrupo entre homens e mulheres indicou nível de invariância apenas configural, sugerindo os resultados nesta

amostra que não são comparáveis os resultados de homens e mulheres. A variação superior a .01 no CFI suporta o modelo menos restritivo (configural).

Finalmente, para efeitos de evidências de validade de critério, na Tabela 3 apresentam-se as correlações encontradas entre a satisfação com a vida (ESV) e os afetos positivos e afetos negativos (PANAS).

Tabela 3

Correlações entre Satisfação com a Vida e Afetos Positivos e Negativos

Variáveis	M	DP	SV	AP
Satisfação com a vida (SV)	14.49	2.97		
Afetos positivos (AP)	32.60	6.92	.36***	
Afetos Negativos (AN)	19.79	5.23	-.25***	-.18**

** $p < .01$; *** $p < .001$

Como podemos verificar, os resultados na ESV apresentam-se moderadamente correlacionados com os Afetos Positivos, e como seria esperado em sentido positivo. Menor correlação se encontra entre ESV e Afetos Negativos, sendo relevante destacar o sentido negativo dessa correlação e o facto da sua magnitude ser mais elevada que cruzando as duas dimensões de afetos.

Discussão

O propósito desse artigo foi apresentar dados de precisão e evidências de validade dos resultados na Escala de Satisfação com a Vida (ESV; Diener et al., 1985) em uma amostra de universitários portugueses. Dentre os principais resultados, verificou-se que o instrumento apresentou propriedades psicométricas adequadas que suportam a sua utilização no contexto universitário português. Mais especificamente, observou-se que a escala com cinco itens manteve sua estrutura unidimensional, como aconteceu em pesquisas noutros países (Bagherzadeh et al., 2018; Tomás et al., 2015; Zanon et al., 2013). A variância dos cinco itens explicada por este único fator situou-se em 53.7%, valor um pouco inferior à variância explicada pelo único fator no estudo original com a escala (66%), mas semelhante ao encontrado em outros países (Diener, 2012; Emerson et al., 2017). As cargas fatoriais dos itens também apresentam valores satisfatórios e próximos aos valores encontrados no estudo original americano. O único item que apresentou carga levemente inferior no contexto português foi o item 1 que trata da percepção geral sobre

se a vida está próxima do ideal. Este resultado evidencia que este item tem alguma especificidade no contexto português face ao contexto americano (Diener et al., 1985), podendo esta situação ter duas interpretações. Por um lado, sendo o primeiro item da escala, esse valor pode refletir alguma hesitação dos sujeitos na sua autoavaliação quando iniciam o preenchimento da escala. Ao mesmo tempo, e reportando-nos à população portuguesa, pode ser difícil fixar, por razões culturais, a vida ideal ou delimitá-la por algum saudosismo, pessimismo ou moderação instituídos. Este último ponto pode, aliás, explicar a não invariância do modelo fatorial da escala tomando homens e mulheres da amostra para além do nível básico (configural), desaconselhando a comparação dos resultados na escala segundo o género dos participantes.

Ainda em termos de validade dos resultados da ESV, as correlações obtidas com a medida dos afetos positivos e afetos negativos (PANAS) foram de magnitude moderada, mas sempre no sentido positivo ou negativo consoante a tonalidade dos afetos avaliados. Os coeficientes de correlação obtidos, em termos de magnitude e de sentido, aproximam-se dos valores obtidos em estudos anteriores (Humboldt & Leal, 2017; Zanon et al., 2013) e suportam evidências de validade de critério.

A fiabilidade dos resultados da escala na presente amostra situou-se em níveis adequados (alfa de *Cronbach* igual a .77), sobretudo considerando-se o reduzido número de itens da escala e também porque a pontuação dos sujeitos é feita agora numa escala *Likert* de 5 e não de 7 pontos como na versão original americana. O índice de consistência interna obtido foi próximo ao encontrado por Marques e colaboradores em 2017 ($\alpha = .83$) e por Simões em 1982 ($\alpha = .78$) e igual ao achado no estudo de Neto e colaboradores (1990).

Finalmente, mesmo que os dados apresentados sugiram que a escala possui propriedades psicométricas (validade, precisão) que viabilizam seu uso e que são próximas aos resultados obtidos em estudos internacionais, importa atender a algumas limitações metodológicas deste estudo. Desde logo, a amostra não é suficientemente abrangente e representativa dos estudantes universitários portugueses pois que recolhida, apenas, junto de uma universidade. Por outro lado, a opção tomada de utilizar uma escala *Likert* de 5 pontos, e não 7 como noutras versões usadas em diversas pesquisas, dificulta uma comparação linear dos resultados obtidos entre os estudos referenciados. A auscultação dos estudantes sobre uma autoavaliação mais precisa

recorrendo a 5 ou 7 níveis da escala pode ajudar a decidir neste ponto. Ao mesmo tempo, importa aprofundar a origem da especificidade do item 1 e se essa especificidade pode ajudar a compreender e a ultrapassar a não verificação da invariância do modelo fatorial segundo o gênero, até porque se tende com alguma frequência a avaliar se homens e mulheres se diferenciam nas pontuações que obtêm nas provas psicológicas.

Referencias

- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4(1).
<http://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1307622>
- Albuquerque, I., & Lima, M. (2007). Personalidade e bem-estar subjetivo: Uma abordagem com os projectos pessoais. O Portal dos Psicólogos.
Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0373.pdf>
- Bagherzadeh, M., Loewe, N., Mouawad, R. G., Batista-Foguet, J. M., Araya-Castillo, L., & Thieme, C. (2018). Spanish version of the Satisfaction with Life Scale: Validation and factorial invariance analysis in Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 21, e2. <http://doi.org/10.1017/sjp.2018.2>
- Caballero-García, A., & Sánchez-Ruiz, S. (2018). La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 1–18. <http://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336721>
- Civitci, A. (2015). Perceived stress and life satisfaction in college students: Belonging and extracurricular participation as moderators. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205(May), 271–281.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
<http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590–597.
<http://doi.org/10.1037/a0029541>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
http://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2009). Subjective well-being. The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (2^a ed.) (pp. 187–194). Oxford:

Oxford University Press.

<http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017>

- Eid, M., & Diener, E. (2004). Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. *Social Indicators Research*, 65, 245–277. <http://doi.org/10.1023/B:SOCI.00000003801.89195.bc>
- Emerson, S. D., Guhn, M., & Gadermann, A. M. (2017). Measurement invariance of the Satisfaction with Life Scale: Reviewing three decades of research. *Quality of Life Research*, 26, 2251–2264. <http://doi.org/10.1007/s11136-017-1552-2>
- Fujita, F., & Diener, E. (2005). Life satisfaction set-point: Stability and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 158–164. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.88.1.158>
- Gonzalez Cabanach, R., Valle Arias, A., Freire Rodriguez, C., & Ferradas Canedo, M. (2012). The relations between perceived self-efficacy and psychological well-being in university students. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1), 40–48.
- Gouveia, V., Milfont, T., Fonseca, P. N., & Coelho, J. P. M. (2009). Life satisfaction in Brazil: Testing the psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale (SWLS) in five Brazilian samples. *Social Indicators Research*, 90, 267–277. <http://doi.org/10.1007/s11205-008-9257-0>
- Hinz, A., Conrad, I., Schroeter, M. L., Glaesmer, H., Brähler, E., Zenger, M., Kocalevent, R. D., & Herzberg, P. Y. (2018). Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale (SWLS), derived from a large German community sample. *Quality of Life Research*, 27(6), 1661–1670. <http://doi.org/10.1007/s11136-018-1844-1>
- Humboldt, S., & Leal, I. (2017). A health-related satisfaction with life scale measure for use with cross-national older adults: A validation study. *Review of European Studies*, 9(3). <http://doi.org/10.5539/res.v9n3p21>
- Marques, C., Silva, A. D., & Taveira, M. C. (2017). Valores como preditores da satisfação com a vida em jovens. *Psico-USF*, 22(2), 207–215. <http://doi.org/10.1590/1413-82712017220202>

- Martins, M., Araújo, A., & Almeida, L. (2015). Personalidade e bem-estar subjetivo na excelência profissional: Validação de escalas junto de gestores portugueses. *Revista E-Psi*, 5(2), 86–102.
- Matamá, J., Mendes, R., Pinho-Pereira, S., Nascimento, D., Campina, A., & Costa-Lobo, C. (2017). Bem-Estar Subjetivo: Uma revisão narrativa da literatura. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. ext.07, 243– 246.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2664>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2010). *Mplus User's Guide* (6th ed.) Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 125–134.
<http://doi.org/10.1007/BF01536648>
- Neto, F., Barros, J., & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, & J. Marques (Eds.), *A Acção educativa: Análise psicossocial* (pp. 105–117). Leiria: ESEL/APPORT.
- Reppold, C., Kaiser, V., Zanon, C., Hutz, C., & Almeida, L. (prelo). Escala de Satisfação de Vida: Evidências de validade, precisão e atualização de normas para em uma amostra portuguesa.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 503–515.
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., & Romero, I. (2015). Measurement invariance of the Satisfaction with Life Scale (SWLS) by gender and age in Angola. *Personality and Individual Differences*, 85, 182–186.
<http://doi.org/10.1016/j.paid.2015.05.008>
- Oliveira, E. P., Merino, M. D., Privado, J., Almeida, L. S. (2017). Funcionamento psicológico positivo numa amostra portuguesa de estudantes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. ext.07, 92–96.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2733>
- Vazquez, C., Duque, A., & Hervas, G. (2013). Satisfaction with life scale in a representative sample of Spanish adults: Validation and normative

data. *Spanish Journal of Psychology*, 16, e82.

<http://doi.org/10.1017/sjp.2013.82>

Vera-Villarroel, P., Alfonso Urzúa, M., Pavez, P., Celis-Atenas, K., & Silva, J. (2012). Evaluation of subjective well-being: Analysis of the satisfaction with life scale in Chilean population. *Universitas Psychologica*, 11(3), 719–727.

Zanon, C., Bardagi, M., Layous, K., & Hutz, C. (2013). Validation of the Satisfaction with Life Scale for Brazilians: Evidences of measurement noninvariance across Brazil e US. *Social Indicators Research*, 114(2), 1–11. <http://doi.org/10.1007/s11205-0>

7.3 APÊNDICE C

Capítulo do livro intitulado *Intervenções em Psicologia Positiva aplicadas à Saúde*, organizado por Claudio S. Hutz e Caroline Tozzi Reppold, publicado em 2018 pela editora Leader.

**Intervenções em Psicologia Positiva na área da saúde:
O que os ensaios clínicos informam sobre a efetividade dessas
intervenções?**

Caroline Tozzi Reppold

Vanessa Kaiser

Luiza D'Azevedo

Leandro Almeida

Como é tradição na organização de uma nova área científica, também as investigações no âmbito da Psicologia Positiva (PP) iniciaram com a proposição e consolidação de novos modelos teóricos e tiveram sequência com a elaboração de estudos que buscavam evidências de validade e precisão de novos instrumentos que pudessem recolher dados empíricos para testar tais modelos. Assim, nos últimos anos, foram desenvolvidos diversos instrumentos que pudessem mensurar construtos próprios da PP, como bem-estar, otimismo e esperança, entre outros. Com base nos resultados obtidos por meio desses instrumentos, foi possível, por exemplo, avaliar a força da magnitude das correlações obtidas entre construtos correlatos, avaliar a validade discriminativa de algumas medidas de bem-estar e resiliência ou indicar os

efeitos moderadores ou mediadores de alguns desses construtos sobre desfechos de saúde ou desempenho. Desse modo, modelos teóricos iniciais foram ajustados e uma nova fase de estudos da área teve início, interessada no desenvolvimento e na avaliação da eficácia de intervenções que visem a potencializar características individuais positivas e, em última instância, promover a saúde e o bem-estar dos indivíduos. No Brasil e no mundo, esta etapa é ainda incipiente em relação à área da Psicologia Positiva, mas os achados publicados, em geral, são satisfatórios e envolvem diversos contextos e especialidades da Psicologia, sendo especialmente importantes na área da saúde.

Passados 10 anos da proposição oficial da Psicologia Positiva, Barros, Martín e Cabral Pinto, apresentaram, em 2010, uma síntese do movimento criado por Seligman, tendo como foco a aplicação prática dos preceitos da PP em múltiplos contextos e as vicissitudes metodológicas que tem caracterizado os estudos da área. De acordo com a avaliação dos pesquisadores sobre a eficácia dos programas propostos, as intervenções que tem se mostrado mais efetivas na literatura são aquelas que respeitam as singularidades de cada sujeito, e consideram, em particular, a sua etapa de desenvolvimento e suas variáveis clínicas. Os resultados são ainda melhores quando tais intervenções estão integradas às atividades cotidianas dos participantes e envolvem tarefas diversificadas, com efeitos imediatos. Apesar dessas evidências, os autores ressaltam que a perspectiva desenvolvimental poucas vezes tem sido adotada nos estudos da área e que o *timing* das intervenções é um dos aspectos mais difíceis de ser estabelecido. De fato, intervenções curtas demais podem ser pouco efetivas ao abordar construtos que requerem a consolidação de competências complexas, como é o caso da autorregulação emocional ou do

desenvolvimento da compaixão. Por outro lado, programas isolados ou longo em demasia também são menos producentes, visto que a adesão dos participantes aos exercícios é baixa e os resultados positivos obtidos pós-intervenção, em geral, não se estendem a longo prazo.

Ainda sobre a avaliação das variáveis que interferem na efetividade das intervenções propostas pela Psicologia Positiva, Estrela-Dias e Pais-Ribeiro (2014) trazem uma outra perspectiva ao discutir os resultados de um programa por eles desenvolvidos para promoção de forças e virtudes em um grupo de pacientes pós acidente vascular cerebral. Na concepção dos autores, a eficácia das intervenções que partem da Psicologia Positiva pode estar associada ao senso de realização e à visão positiva dos psicólogos contemporâneos que escolhem trabalhar com uma teoria que parte da premissa da valorização das capacidades e virtudes humanas. Frente a essa consideração, a implementação de estudos que avaliassem a efetividade das intervenções a partir de um desenho metodológico do tipo *ensaio clínico randomizado duplo cego* seria a condição ideal para o avanço da área. No entanto, no Brasil e no mundo, são poucos os estudos desenvolvidos com esse rigor metodológico.

Estudos teóricos sobre o estado da arte da Psicologia Positiva no Brasil, tais como o de Pureza e colaboradores (2012), identificam que a maior parte das pesquisas em PP, publicadas na primeira década do ano 2000, apresentam caráter teórico, sendo reduzido o número de estudos empíricos com propostas intervencionistas. Por meio de uma revisão sistemática das publicações brasileiras, as autoras diferenciam três grupos de estudos: 1) estudos realizados sob a perspectiva da Psicologia Positiva que tem como objetivo a compreensão e discussão de questões positivas dos sujeitos; 2) estudos com foco em intervenções em Psicologia Positiva que buscam

ampliação do bem estar dos participantes, por meio de atividades voltadas a este objetivo; e 3) estudos com foco em programas de desenvolvimento positivo, consideradas como intervenções amplas que incluem o desenvolvimento de emoções positivas em jovens. Ao enfatizar que é reduzido o número de pesquisas envolvendo intervenções ou prática clínica, as pesquisadoras ressaltam, contudo, que aquelas existentes apresentam resultados promissores.

Nessa mesma perspectiva teórica, Machado, Gurgel e Reppold (2017), em uma revisão sistemática sobre intervenções em PP na reabilitação de adultos e idosos, também apresentam dados que revelam que, mesmo em âmbito internacional, ainda são escassos os estudos sobre intervenções na área, sobretudo considerando os de delineamento controlado. Conclusões semelhantes foram discutidas por Bolier e colaboradores (2013) em um estudo que realizou uma metanálise de ensaios clínicos randomizados envolvendo intervenções em Psicologia Positiva. Os autores salientam que tais intervenções são muitas vezes propostas como estratégia complementar na promoção da saúde mental dos sujeitos. Contudo, referem que, apesar de a maioria dos estudos ter resultados que apontam pequeno tamanho de efeito, intervenções de promoção de bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico, em geral, apresentam resultados que se mantêm no seguimento de três a seis meses pós-experimentos, o que justifica a continuidade das pesquisas na área.

Esses dados destacam a relevância dos estudos que envolvem a verificação da eficácia de intervenções por meio de ensaios clínicos randomizados. Indicam também a importância das revisões sistemáticas para o avanço e divulgação de uma área, à medida que essas publicações sintetizam o conhecimento previamente publicado, considerando, por um lado, as lacunas

ainda existentes na literatura da área e, por outro, as evidências empíricas observadas nas publicações. Assim, com vistas ao propósito didático de compilar os principais estudos publicados sobre intervenções em Psicologia Positiva na área da saúde, o presente capítulo apresenta os resultados de uma revisão sistemática da literatura, que considerou os artigos que avaliaram intervenções de Psicologia Positiva por meio de ensaios clínicos e que foram disponibilizados em quatro bases de dados eletrônicas: *Pubmed*, *Scopus*, LILACS e SciELO, no período de 2000 a 2017.

Para revisão, os termos de busca utilizados foram “*Clinical Trial*” e “*Positive Psychology*”. Não houve restrição quanto às características da amostra, nem quanto ao período de publicação dos estudos. Foram incluídos quaisquer estudos que realizassem intervenção com foco em algum construto relacionado à Psicologia Positiva. Foram excluídos artigos não redigidos em inglês, português ou espanhol, e aqueles que não descreviam a intervenção utilizada.

Os títulos e resumos de todos os artigos identificados pela estratégia de busca foram avaliados por dois pesquisadores. Todos os resumos que não forneceram informações suficientes em relação aos critérios de inclusão e exclusão foram selecionados para avaliação do texto integral. No estágio do texto integral, dois revisores independentes e cegados avaliaram os artigos completos e realizaram suas seleções de acordo com os critérios de elegibilidade. Dois revisores independentes realizaram a coleta de dados no que diz respeito às características metodológicas, intervenção utilizada, participantes, construtos abordados, resultado das intervenções e conclusão através de formulários padronizados. Os dados coletados buscavam compilar

as principais características das intervenções em Psicologia Positiva e os resultados apresentados nos artigos sobre a intervenção.

Como resultado da busca nas bases de dados, foram identificados 108 estudos. Após análise detalhada, 31 atenderam aos critérios de inclusão e foram considerados como relevantes para a amostra deste trabalho. Dentre os estudos incluídos, todos eram internacionais e foram publicados em inglês. Em relação ao ano, a maior parte foi publicada nos anos de 2014 e 2016, tendo sido o mais antigo publicado em 2005. Os artigos foram oriundos de periódicos de diversas áreas, incluindo prioritariamente a Psicologia e diferentes subáreas da Medicina, como Neurologia, Gerontologia e Saúde Pública.

As características amostrais dos estudos incluídos foram variadas, mas a maior parte das amostras foi composta por adultos. Destacam-se o alto número de estudos que investigavam indivíduos com alguma intercorrência clínica, como lesão cerebral, transtornos mentais, acidente vascular cerebral, lesão na medula espinhal, entre outros. Os dados detalhados dos estudos incluídos nesse capítulo, como autores, idioma, país de origem, periódico e tipo da amostra, são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Características dos estudos de intervenção em Psicologia Positiva

Artigos (autores) e ano	Idioma e país de origem	Periódico	Amostra
Algoe e Zhaoyang (2016)	Inglês (Estados Unidos)	J Posit Psychol	53 casais heterossexuais
Andrewes, Walker e O'Neill (2014)	Inglês (Reino Unido)	Brain Inj	10 adultos com lesão cerebral
Bolier, Haverman, Kramer, Westerhof,	Inglês (Países Baixos)	J Med Internet Res	284 adultos com depressão

Riper, Walburg, Boon e Bohlmeijer (2013)			
Brownell, Schrank, Jakaite, Larkin e Slade (2015)	Inglês (Estados Unidos)	J Clin Psychol	37 adultos com psicose
Carr, Finnegan, Griffin, Cotter e Hyland (2016)	Inglês (Irlanda)	J Contemp Psychother	57 adultos de serviços de saúde mental
Cerezo, Ortiz-Tallo, Cardenal e De La Torre-Luque (2014)	Inglês (Espanha)	Psychol Rep	175 mulheres adultas com câncer de mama
Chaves, Lopez-Gomez, Hervas e Vazquez (2016)	Inglês (México)	Cognit Ther Res	96 mulheres adultas com depressão maior ou distímia
Chiba, Miyamoto, Kawakami e Harada (2014)	Inglês (Japão)	Nurs Health Sci	63 adultos com doença mental crônica
DuBois, Millstein, Celano, Wexler e Huffman (2016)	Inglês (Estados Unidos)	Prim Care Companion CNS Disord	12 adultos com diabetes tipo 2
Dykens, Fisher, Taylor, Lambert e Miodrag (2014)	Inglês (Estados Unidos)	Pediatr	243 mães de crianças com deficiências
Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek e Finkel (2008)	Inglês (Estados Unidos)	J Pers Soc Psychol	139 adultos
Guse, Wissing e Hartman (2006)	Inglês (Joanesburgo)	J Reprod Infant Psychol	46 mães
Huffman et. al (2011)	Inglês (Estados Unidos)	Heart Int	26 adultos com síndrome coronariana ou insuficiência cardíaca congestiva
Huffman, DuBois, Healy, Boehm, Kashdan, Celano, Denninger e Lyubomirsky (2014)	Inglês (Estados Unidos)	Gen Hosp Psychiatry	52 adultos de uma unidade psiquiátrica com ideação ou comportamento suicida
Ivtzan et. al (2016)	Inglês (Reino Unido)	Mindfulness	168 adultos
Kent, Reiersen e Morton(2016)	Inglês (Austrália)	BMC Public Health	288 adultos
Manicavasagar, Horswood, Burckhardt, Lum, Hadzi-Pavlovic e Parker (2014)	Inglês (Austrália)	J Med Internet Res	235 jovens de 12 a 18 anos
Müller, Gertz, Molton, Terrill, Bombardier, Ehde e Jensen (2016)	Inglês (Suíça)	Clin J Pain	68 adultos com deficiência física e dor crônica (lesão da medula espinhal, esclerose múltipla, doença neuromuscular, ou síndrome pós-pólio e dor crônica)

Nikrahan et. al (2016)	Inglês (Irã)	Psychosomatics	69 adultos com cirurgia recente do miocárdio ou intervenção percutânea
Owens e Patterson (2013)	Inglês (Estados Unidos)	J Genet Psychol	62 crianças de 5 a 11 anos
Passmore e Holder (2016)	Inglês (Canadá)	J Posit Psychol	395 estudantes de graduação
Patterson, McDonald, Ciarrochi, Hayes, Tracey, Wakefield e White (2015)	Inglês (Austrália)	J Med Internet Res	Sujeitos de 14 a 22 anos que tiveram um dos pais diagnosticados com câncer nos últimos 5 anos
Proyer, Gander, Wellenzohn e Ruch (2014)	Inglês (Suíça)	Aging Ment Health	153 mulheres adultas, entre 50 e 79 anos
Proyer, Gander, Wellenzohn e Ruch (2015)	Inglês (Alemanha)	Frontiers in Psychology	375 adultos entre 18 e 77 anos
Proyer, Gander, Wellenzohn e Ruch (2016)	Inglês (Suíça)	J Posit Psychol	100 adultos (média idade: 45,7; DP: 12,8)
Ramezani et. al (2016)	Inglês (Irã)	Iran Red Crescent Med J	42 mulheres
Ramírez, Ortega, Chamorro e Colmenero (2014)	Inglês (Espanha)	Aging Ment Health	46 participantes entre 60 e 93 anos
Schrank et. al (2014)	Inglês (Estados Unidos)	<u>Trials</u>	80 adultos com diagnóstico de psicose, entre 18 e 65 anos
Seligman, Steen, Park e Peterson (2005)	Inglês (Estados Unidos)	Am Psychol.	577 adultos - 42% masculinos e 58% femininos. Quase dois terços dos participantes (64%) tinham entre 35 e 54 anos.
Sergeant e Mongrain (2014)	Inglês (Canadá)	J Consult Clin Psychol	466 adultos
Weiss, Westerhof e Bohlmeijer (2014)	Inglês (Países Baixos)	Health Qual Life Outcomes	256 adultos socialmente isolados, com problemas de saúde e baixo nível socioeconômico
Yuan, Liu, Tang e Zhang (2014)	Inglês (China)	BMC Public Health	344 adultos trabalhadores

Em relação às intervenções em Psicologia Positiva, conforme observa-se na Tabela 2, a maioria dos estudos utilizou metodologias que incluíam grupo

intervenção *versus* grupo controle, ou ainda a comparação entre intervenções ou tratamentos distintos. Além disso, muitos estudos definiram como desfecho da intervenção bem-estar como, mas incluíam outros construtos positivos em seus programas. Em geral, os resultados encontrados foram favoráveis, especialmente em relação à percepção dos participantes sobre as intervenções. Na Tabela 2, foram destacadas outras características dos estudos, como os construtos foco das intervenções, as características das intervenções realizadas e os resultados obtidos.

Tabela 2 – Características das intervenções utilizadas nos estudos

Artigos (autores) e ano	Construtos foco da intervenção	Intervenção realizada	Tempo de intervenção	Resultados Obtidos
Algoe e Zhaoyan g (2016)	Gratidão	Os casais do grupo intervenção foram designados para expressar gratidão ao longo de um mês. Primeiramente, em atividades realizadas em laboratório. Após, por meio de atividades realizadas em casa.	-	Os participantes que tinham parceiros percebidos como responsivos à gratidão apresentaram maiores escores em bem-estar. Para todos os participantes, a intervenção teve um efeito pequeno, mas significativo, em relação a emoções positivas e à satisfação com a vida.
Andrewes, Walker e O'Neill (2014)	Felicidade e Forças/Virtudes	Duas intervenções foram realizadas: 1) Escrever, ao longo de uma semana, três eventos positivos que ocorreram. 2) Identificar em si seus cinco pontos fortes e valores alinhados com essas forças. Após, avaliar como essas forças eram usadas antes da lesão cerebral e como poderiam contribuir agora para rotina diária.	1 semana	O grupo experimental teve aumento no escore de felicidade após a intervenção e após 12 semanas, embora este último não significativo. Mostrou também aumento não significativo no escore de autoconceito e redução na dissonância entre a percepção de si no passado e no presente.
Bolier et al, (2013)	Bem-estar, emoções positivas, relações positivas, <i>mindfulness</i> e otimismo	Intervenção <i>Psyfit</i> – Intervenção de autoajuda informatizada que envolve psicoeducação e exercícios práticos. Organizada em 6 módulos, cada um com 4 lições: 1) declaração de missão pessoal e definição de objetivos; 2) emoções positivas; 3) relações positivas; 4) <i>mindfulness</i> , 5) pensamento otimista e 6) dominando sua vida.	6 módulos ao longo de 2 meses	O estudo comparou o grupo que teve acesso ao <i>Psyfit</i> a um grupo de lista de espera, ambos com depressão. No seguimento de 2 meses, o <i>Psyfit</i> tendeu a ser mais eficaz na melhoria do bem-estar. Para os desfechos secundários, foram encontrados efeitos pequenos mas significativos para a saúde geral, vitalidade, sintomas de ansiedade e sintomas depressivos. Aos 6 meses de follow-up, não houve efeitos significativos no bem-estar, sintomas depressivos e de ansiedade ainda foram

significativamente reduzidos em comparação com o grupo controle.

Brownell, Schrank, Jakaite, Larkin e Slade (2015)	Gratidão, perdão, forças/virtudes	Programa <i>wellfocus</i> : composto por seis módulos, adaptados para pessoas com psicose: 1) resposta positiva, 2) <i>savoring</i> , 3) forças pessoais, 4) gratidão, 5) perdão e 6) identificação de aspectos positivos de situações negativas.	11 sessões semanais	O feedback sobre a experiência do grupo foi positivo em todo o período. Os módulos considerados úteis envolviam tarefas de aprender a saborear experiências, identificar e desenvolver pontos fortes e perdão, gratidão e auto-revelação do terapeuta.
Carr, Finnegan, Griffin, Cotter e Hyland (2016)	Forças pessoais, uso construtivo do humor, fortalecimento de laços, gratidão, perdão, apoio social	Intervenção 1: Programa <i>Say Yes to Life</i> (SYTL) - em cada sessão, habilidades positivas foram aprendidas e depois praticadas entre as sessões (identificação de forças pessoais, uso construtivo do humor, fortalecimento de laços, gratidão, perdão, apoio social). Intervenção 2: Tratamento usual, por meio de terapia individual baseada na TCC	20 sessões de 2 horas cada	Comparado com o grupo controle que terminou o tratamento usual, mais do que o dobro dos participantes do grupo experimental (28 vs. 72%) tiveram remissão dos sintomas depressivos e deixaram de atender aos critérios clínicos do DSM-5 para transtorno depressivo maior. Os custos com tratamento experimental foram menores que com o grupo controle.
Cerezo, Ortiz-Tallo, Cardenal e De La Torre-Luque (2014)	Autoestima, resiliência, otimismo, afetos positivos, bem-estar e felicidade	A intervenção teve como objetivo fornecer estratégias psicopedagógicas positivas de enfrentamento e aumentar as forças psicológicas. As técnicas foram baseadas na reativação, reparação e melhoria da força emocional. Desfechos: bem-estar, felicidade, inteligência emocional, otimismo, resiliência e autoestima.	14 sessões de duas horas, uma vez por semana.	O grupo experimental apresentou maiores escores em todos desfechos após a intervenção. Houve diferença significativa entre os grupos em relação à felicidade.
Chaves, Lopez-Gomez, Hervas e Vazquez (2016)	Relacionamentos positivos, bondade, compaixão	Intervenção 1 (PPI): 9 sessões de promoção de relacionamentos positivos e ensino de bondade e autocompaixão. Intervenção 2 (TCC): Na sessão 1, os objetivos de intervenção foram apresentados. As sessões 2 e 3 foram dedicadas à ativação comportamental, as sessões 4, 5 e 6 concentraram-se na reestruturação cognitiva de crenças negativas. As habilidades sociais foram os tópicos das sessões 7, 8 e 9.	10 sessões	Ambas as intervenções foram eficazes na redução dos sintomas clínicos e no aumento do bem-estar. Não houve diferenças significativas entre os grupos em nenhum dos desfechos principais (ou seja, gravidade dos sintomas depressivos e diagnóstico clínico) ou desfechos secundários (por exemplo, afeto positivo e negativo e satisfação com a vida). Mesmo nos participantes mais gravemente deprimidos, não houve diferenças entre PPI e TCC.
Chiba, Miyamoto, Kawakami e Harada (2014)	Recuperação*	Programa <i>The Journey toward Happier Life</i> : Módulos: busca de benefícios, significado pessoal e sensação de felicidade.	Oito sessões de grupo semanais, de 2 horas	A recuperação foi avaliada pré e pós-intervenção e em um acompanhamento de três meses. O grupo intervenção mostrou melhora significativa na recuperação. Na análise de intenção de tratar, uma análise de variância de medidas repetidas não mostrou nenhum efeito de intervenção significativo (tempo × grupo).

DuBois, Millstein, Celano, Wexler e Huffman (2016)	Otimismo, Gratidão e autocuidado	Intervenção telefônica desenvolvida para pacientes com Diabetes tipo II. Os participantes receberam um manual de psicologia positiva, completaram os exercícios (por exemplo, escrevendo uma carta de gratidão, realizando atos de bondade) e revisaram essas atividades por telefone com um instrutor de estudo durante o período de estudo de 12 semanas.	12 semanas	Os participantes avaliaram os exercícios como úteis e fáceis de concluir. e relataram melhorias no otimismo, gratidão, depressão, ansiedade, função física, autocuidado e comportamentos de saúde.
Dyken, Fisher, Taylor, Lambert e Miodrag (2014)	Mindfulness, emoções/forças e virtudes	Intervenção 1 (Mindfulness): técnicas específicas de respiração, meditação e movimento, incluindo atenção à respiração, respiração profunda do ventre, a resposta de relaxamento, auto-observação sem auto-avaliação. Intervenção 2 (PP): Enfatizou maneiras de lidar com emoções como culpa, conflito, preocupação e pessimismo, recrutando forças de caráter e virtudes. Incluiu exercícios envolvendo gratidão, perdão, graça e otimismo.	Sessões de uma hora e meia, semanais, ao longo de 6 semanas	Ambos os tratamentos levaram a reduções significativas nos níveis de estresse, depressão e ansiedade, e melhora no sono e na satisfação com a vida. Mães do Grupo da intervenção 1 tiveram melhorias maiores nos índices de ansiedade, depressão, sono e bem-estar em comparação com o Grupo de intervenção 2.
Fredricks on, Cohn, Coffey, Pek e Finkel (2008)	Emoções positivas	Prática de meditação de bondade amorosa: Na primeira sessão, os participantes receberam um CD que incluía três meditações guiadas. Os participantes foram designados a praticar em casa, pelo menos 5 dias por semana, com as gravações guiadas.	6 sessões de grupo de 60 minutos	A prática de meditação aumentou as experiências diárias de emoções positivas, que, por sua vez, aumentaram diversos outros recursos pessoais (por exemplo, atenção plena, propósito na vida, apoio social, diminuição dos sintomas da doença). Esses incrementos em recursos pessoais foram preditores do aumento da satisfação com a vida e redução dos sintomas depressivos.
Guse, Wissing e Hartman (2006)	Bem-estar psicológico	<i>Programa de hipnoterapia pré-natal forçado na promoção de forças para mães primíparas.</i> O programa desenvolvido integrou princípios da Psicologia do Desenvolvimento, da Terapia Ericksoniana e do Estado do Ego e da Psicologia Positiva e buscou fomentar recursos internos. Temas principais: “orientação para a autohipnose e fortalecimento do ego”, “promoção de recursos internos por meio do fortalecimento do ego”, “promoção da experiência de trabalho de parto”, “promoção do vínculo e desenvolvimento da identidade da maternidade” e “promoção do bem-estar pós-parto”.	6 sessões individuais	O grupo experimental mostrou melhora significativa na maioria das medidas de bem-estar psicológico duas semanas após o parto, enquanto o bem-estar psicológico do grupo controle permaneceu inalterado. Às dez semanas, as mães do grupo experimental mostraram significativamente menos sintomas gerais de psicopatologia e depressão. Os resultados sugerem que o programa contribuiu para o aumento do bem-estar psicológico e alívio da depressão das mães em período inicial.
Huffman et. al (2011)	Gratidão, otimismo e altruísmo	<i>Intervenção psicológica positiva telefônica para pacientes hospitalizados com doença cardíaca aguda:</i> A intervenção consistiu de exercícios de PP adaptados a essa população com foco em otimismo, gentileza e gratidão. Inclui manual de tratamento complementar para os participantes, a fim de melhorar os aspectos educacionais da intervenção e facilitar a realização dos exercícios.	8 semanas	A intervenção psicológica positiva foi viável e bem aceita em uma amostra de adultos com doença cardíaca aguda. Avaliação pós-intervenção indicou aumento do otimismo em comparação à linha de base.

Huffman, DuBois, Healy, Boehm, Kashdan, Celano, Denning e Lyubomirsky (2014)	Gratidão, forças/virtudes e perdão	Intervenção composta por 9 exercícios psicológicos positivos, sendo eles: <i>Carta de gratidão, Forças pessoais, Atos de bondade, Atividades importantes, agradáveis e significativas, Recordação de acontecimentos de gratidão, Melhor self possível (relações pessoais), Melhor self possível (realizações), Carta de perdão e Compromisso comportamental com atividades baseadas em valores.</i>	Participantes admitidos em uma unidade psiquiátrica para ideação ou comportamento suicida realizaram os exercícios enquanto estavam hospitalizados	Os exercícios foram viáveis e associados a ganhos de curto prazo em desfechos clinicamente relevantes. Maioria dos exercícios teve efeito moderado sobre otimismo e desesperança. Exercícios relacionados à gratidão e a forças tiveram maior efeito. Exercícios de gratidão foram mais eficazes que o exercício de perdão.
Ivtzan et al (2016)	Mindfulness	<i>Programa de Mindfulness Positivo (PMP)</i> baseado em intervenção on-line de 8 semanas que integrou <i>mindfulness</i> com uma série de variáveis psicológicas positivas, com vistas a melhorar as pontuações de bem-estar. A intervenção incluiu vídeos diários, meditações e atividades, tendo como foco um tema a cada semana (autoconsciência, emoções positivas, auto-empatia, auto-eficácia/forças, autonomia, significado, relações positivas com os outros e engajamento).	8 semanas	Dados pré e pós-intervenção, incluindo 1 mês pós-intervenção, foram coletados dos grupos experimental e controle (lista de espera). As medições pós-teste dos participantes experimentais mostraram uma melhora significativa em todas as variáveis dependentes em comparação com as do pré-teste e também foram significativamente maiores do que as do grupo controle. Um mês após a intervenção, o grupo experimental manteve sua melhora em 10 dos 11 construtos avaliados.
Kent, Reiersen e Morton (2016)	Autorregulação, perdão e autoestima	<i>Live more: Programa de educação de estilo de vida baseado na comunidade que aborda doenças não transmissíveis em áreas de baixa alfabetização do Pacífico Sul.</i> Os temas abordados incluem: DNTs e suas causas; os benefícios das escolhas positivas de estilo de vida; psicologia positiva; controle do estresse, perdão e autoestima; como esses fatores influenciam os hábitos de saúde a longo prazo.	18 sessões ao longo de 6 meses. (3X/semana no primeiro mês, 1X/semana nos próximos dois meses e 1X/mês nos últimos três meses)	Avaliações de resultados no início do estudo, 30 dias, 3 meses e 6 meses incluem índice de massa corporal, circunferência da cintura, lipídios no sangue, pressão arterial e glicose no sangue. Os desfechos secundários incluem mudanças no uso de medicamentos e substâncias, dieta, atividade física, saúde emocional e relacionamentos de apoio, coletadas por questionário de estilo de vida nos mesmos momentos. Resultados indicam que o programa é efetivo.
Manicavasagar, Horswood, Burckhardt, Lum, Hadzi-Pavlovic e Parker (2014)	Gratidão, otimismo, <i>flow</i> , significado, esperança, mindfulness, forças de caráter, estilo de vida saudável e relacionamentos positivos	<i>Programa de Psicologia Positiva virtual para a saúde mental de jovens - Programa Bite Back.</i> O programa envolve uma plataforma (<i>site</i>) que inclui exercícios interativos e informações de vários domínios da Psicologia Positiva (gratidão, otimismo, <i>flow</i> , significado, esperança, <i>mindfulness</i> , forças de caráter, estilo de vida saudável e relacionamentos positivos)	6 semanas	Aceitabilidade do site foi alta: 79% dos usuários relataram experiências positivas usando o site e 89% informaram que continuariam a usá-lo após a conclusão do estudo. No grupo experimental com alta adesão (uso do site por 30 minutos ou mais por semana), houve redução significativa de depressão e estresse e aumento de bem-estar. Os usuários que consultaram o site com mais frequência (≥ 3 vezes por semana) tiveram melhores resultados.

Müller, Gertz, Molton, Terrill, Bombardier, Ehde e Jensen (2016)	Gratidão, otimismo, flow e espiritualidade	<i>Intervenção psicológica baseada em computador em indivíduos com deficiência física e dor crônica</i> Participantes eram instruídos a fazer 4 exercícios de Psicologia Positiva adaptados.	15 minutos, uma vez por semana, durante 8 semanas.	Grupo experimental apresentou melhoria na intensidade da dor, controle da dor, catastrofização da dor, interferência da dor, satisfação com a vida, afeto positivo e depressão após a intervenção. Melhorias na satisfação com a vida, depressão, intensidade da dor, interferência da dor e controle da dor foram mantidos até o seguimento de 2,5 meses.
Nikrahan et. al (2016)	Otimismo, forças/virtudes, gratidão, religião e espiritualidade	O estudo investigou o efeito de três intervenções de PP distintas em biomarcadores de risco em pacientes cardíacos, em comparação a um grupo de lista de espera. As três intervenções eram: <u>G1 - Intervenção Seligman</u> : Exercícios com foco nas emoções positivas, identificação de forças pessoais e significados para a vida. <u>G2 - Intervenção Lyubomirsky</u> : Inclui elementos da intervenção de Seligman com destaque para otimismo e gratidão. Em acréscimo, inclui exercício com foco na religião, espiritualidade, atividade física e desenvolvimento de estratégias de coping. <u>G3 - Intervenção Fordyce</u> : Incluiu elementos comuns com os dois programas anteriores, com destaque aos exercícios com foco no otimismo, atenção plena e eliminação de cognições e sentimentos negativos. Acrescenta atividades de organização, planejamento de metas realísticas e foca nos traços positivos.	6 sessões semanais de 90 min cada	Os biomarcadores de risco foram avaliados no início do estudo, pós-intervenção (7 semanas) e no seguimento de 15 semanas. Em comparação com o grupo controle, os participantes randomizados para os grupos 1 e 3 apresentaram proteína C-reativa de alta sensibilidade (PCR-as) em níveis significativamente menores na sétima semana. A intervenção de Lyubomirsky foi associada com uma resposta de cortisol (CARg) significativamente menor na sétima semana, em comparação com os participantes do controle.
Owens e Patterson (2013)	Gratidão e autoestima	Intervenção 1: Na intervenção em gratidão, as crianças eram convidadas a desenhar uma imagem de algo pela qual eram gratas naquele dia. Intervenção 2: Na intervenção <i>Melhor self possível</i> , as crianças eram convidadas a desenhar uma versão futura de si mesmas como felizes e engajadas.	Encontros semanais	As análises do conteúdo dos desenhos indicaram que as crianças nessa idade eram capazes de identificar coisas pelas quais eram gratas e imaginar-se de forma positivas no futuro. Os resultados para a intervenção de gratidão não diferiram da condição de controle; no entanto, os participantes da Intervenção 2 apresentaram maiores ganhos de autoestima do que aqueles nas condições de grupo de gratidão ou controle.
Passmore e Holder (2016)	Bem-estar	O estudo investigou os efeitos de uma intervenção de bem-estar de duas semanas baseada na natureza. Estudantes foram aleatoriamente designados para uma das três condições: natureza, construído pelo homem ou controle. Os participantes deveriam prestar atenção em como a natureza (ou objetos construídos pelo homem, dependendo da tarefa) em seu ambiente cotidiano fazia com que eles sentissem, fotografar os objetos/cenas	2 semanas	Pós-intervenção, o grupo natureza apresentou maiores escores de afeto positivo, senso de conexão (para outras pessoas, para a natureza e para a vida como um todo) e orientação pró-social em comparação com os demais grupos. Os resultados qualitativos revelaram diferenças significativas nos temas emocionais evocados pela natureza versus objetos/cenas construídos pelo homem.

que evocavam emoções e fornecer uma descrição das emoções evocadas.

Patterson, et al (2015)	Bem-estar psicológico	<i>Truce: Programa de terapia de aceitação e compromisso de sete semanas para jovens que têm um dos pais com câncer.</i> Trata-se de uma intervenção seletiva baseada na prevenção da saúde mental.	7 sessões	O artigo apresenta o protocolo do estudo. Hipótese: participantes da intervenção mostrarão reduções significativas no sofrimento e aumento no bem-estar psicológico em relação aos participantes do grupo de controle da lista de espera, e esses efeitos continuarão por dois meses de acompanhamento.
Proyer, Gander, Wellenzon e Ruch (2014)	Gratidão e forças/virtudes	O estudo investigou o impacto de quatro intervenções psicológicas positivas <i>on-line</i> auto-administradas (<i>visita de gratidão, três coisas boas, três coisas engraçadas, usando forças de assinatura de uma nova maneira</i>) sobre a felicidade e sintomas depressivos em comparação com um grupo controle placebo.	1 semana	Três das quatro intervenções (visita de gratidão, três coisas boas e uso de forças de assinatura de uma nova maneira) aumentaram a felicidade, enquanto duas intervenções (três coisas engraçadas e o uso de forças de assinatura de uma nova maneira) levaram a uma redução da depressão.
Proyer, Gander, Wellenzon e Ruch (2015)	Forças de caráter	O estudo comparou duas intervenções psicológicas positivas baseadas em forças de caráter por meio de um ensaio <i>on-line</i> randomizado e controlado por placebo. A primeira intervenção era baseada na principal força de caráter do participante ("força de assinatura"). A segunda em uma força "menor"- menos característica do sujeito.	1 semana	Principais achados: (1) houve aumento da felicidade por até 3 meses (segmentos: pós-intervenção, 1 mês e 3 meses) e diminuição dos sintomas depressivos em curto prazo (momento pós-experimento) nas duas condições de intervenção; (2) em ambos grupos, os participantes acharam que trabalhar com forças foi recompensadora e efetivo.
Proyer, Gander, Wellenzon e Ruch (2016)	Felicidade	O estudo investigou o efeito da personalidade, da inteligência e dos afetos sobre a efetividade do <i>Programa de intervenção psicológica baseado na Teoria da felicidade autêntica de Seligman</i> . A intervenção consistiu em informações básicas, atividades em grupo e trabalhos de casa.	12 semanas (cinco sessões de treinamento)	Os participantes do grupo de intervenção demonstraram níveis mais altos de felicidade, prazer e envolvimento após a conclusão do programa. Escores de inteligência moderaram a eficácia da intervenção (maiores efeitos para os mais elevados em raciocínio, vocabulário e inteligência geral). Não houve efeitos dos cinco grandes traços de personalidade. Finalmente, aumentos no afeto positivo antes e depois da tarefa de casa foram associados a maiores níveis de felicidade após o programa.
Ramezani et al (2016)	Qualidade de vida	Programa <i>Quality of Life Therapy</i> : Inclui exercícios com foco na qualidade de vida, espiritualidade, autoestima, relacionamento familiar, sexualidade, criatividade, entre outros.	10 sessões	Não houve diferenças significativas entre os grupos intervenção e controle (psicoeducação) sobre a saúde mental ou disfunção sexual feminina, apenas sobre autoconceito sexual. Duas subescalas de autoconceito sexual (monitoramento sexual e administração de problemas sexuais tiveram escores aumentados de forma significativa após a intervenção.

Ramírez, Ortega, Chamorro e Colmenero (2014)	Perdão e gratidão	Programa <i>MAPEG</i> : intervenção para idosos, que consiste em treinamento baseado em memória autobiográfica, perdão e gratidão.	9 sessões semanais de uma hora e meia cada.	O grupo experimental apresentou uma diminuição significativa no estado de ansiedade e depressão, bem como um aumento nas memórias específicas, satisfação com a vida e felicidade subjetiva, em comparação com o grupo placebo.
Schrank et. al (2014)	Bem-estar	WELLFOCUS PPT – Programa adaptado de Psicoterapia Positiva para aumentar o bem-estar na psicose. Intervenção complementar ao tratamento preconizado. Incluiu 10 módulos: <i>introdução a emoções positivas, identificação de forças pessoais, uso de força de caráter positiva, uso de força de caráter com os outros, perdão, esperança, gratidão e resposta positiva</i>	11 sessões	O artigo apresenta o protocolo do estudo. Desfecho primário: bem-estar. Desfechos secundários: afetos positivos, psicopatologia, senso de conexão, esperança, autoestima, “empoderamento” e significado de vida.
Seligman, Steen, Park e Peterson (2005)	Felicidade	O artigo descreve cinco intervenções: - <i>Visita de gratidão</i> : Em uma semana, escrever uma carta de agradecimento a alguém que foi especialmente gentil, mas que nunca foi devidamente agradecido. Depois, entregar pessoalmente. - <i>Três boas coisas na vida/O que deu certo/Três bênçãos</i> : Todas as noites, durante uma semana, escrever três coisas que deram certo naquele dia e depois justificar porque deram certo (Por que isso aconteceu?). - <i>Você no seu melhor</i> : Escrever sobre uma história em que “estava no seu melhor momento”. Em seguida, refletir sobre as forças pessoais envolvidas na história. - <i>Identificando forças de assinatura</i> : Responder a um inventário de caráter e identificar seus cinco principais pontos fortes (“forças de assinatura”) e usá-los com mais frequência durante a semana seguinte. - <i>Usando forças de assinatura de uma nova maneira</i> : Identificadas as forças de assinatura, usar um desses pontos fortes de uma maneira nova e diferente todos os dias durante uma semana.	Variado	Os exercícios “ <i>Usando forças de assinatura de uma maneira nova</i> ” e “ <i>Três coisas boas</i> ” aumentaram a felicidade e diminuíram os sintomas depressivos por seis meses. A visita de gratidão apresentou os mesmos efeitos na avaliação 1 mês pós-intervenção. Os outros dois exercícios e a atividade do grupo controle (placebo) tiveram efeitos positivos, mas transitórios, sobre felicidade e sintomas depressivos. A frequência com que os participantes continuaram ativamente seus exercícios além do período de uma semana prescrito mediou os benefícios a longo prazo.
Sergeant e Mongrain (2014)	Otimismo	Intervenção online para promover autoeficácia e otimismo.	3 semanas	Uma análise hierárquica do modelo linear indicou que a intervenção otimista aumentou a busca de felicidade relacionada ao envolvimento no curto prazo e reduziu as atitudes disfuncionais nas avaliações de segmento.
Weiss, Westerhof e Bohlmeijer (2014)	Felicidade e bem-estar	A <i>Rota da Felicidade</i> é uma intervenção que utiliza uma abordagem baseada na felicidade para pessoas com um acúmulo de fatores de risco para baixo bem-estar: pessoas socialmente isoladas com problemas de saúde e	Sessões de aconselhamento em 5 etapas.	O artigo apresenta o protocolo do estudo. Desfecho primário: bem-estar emocional, social e psicológico. Desfechos secundários: qualidade de vida relacionada à saúde, funcionamento

		baixo nível socioeconômico. O objetivo desta intervenção é melhorar o bem-estar envolvendo os participantes em atividades intrinsecamente motivadas com métodos da psicologia positiva.		psicossocial e consumo de serviços de saúde.
Yuan, Liu, Tang e Zhang (2014)	Capital humano (Esperança, eficácia, otimismo e resiliência)	O estudo avaliou os efeitos protetores de uma intervenção de capital de psicologia baseada na web entre a população ativa de Hong Kong sobre a saúde mental e o desempenho no trabalho dos indivíduos. A intervenção baseou-se em treinamentos via web em relação aos seguintes construtos: esperança, eficácia, otimismo e resiliência.	4 sessões de treinamento ao longo de 4 semanas.	O artigo apresenta o protocolo do estudo. Desfecho primário: capital psicológico. Desfechos secundários: bem-estar, sintomas depressivos, engajamento no trabalho e produtividade.

* Recuperação é definida como o processo de desenvolvimento de novos significados e propósitos na vida, à medida que a pessoa cresce além dos efeitos catastróficos da doença mental

Considerações Finais

Os resultados apresentados na revisão descrita neste capítulo indicam um interesse crescente, sobretudo a partir de 2014, na publicação de estudos que investiguem a efetividade de intervenções por meio de critérios metodológicos adequados, sendo os ensaios clínicos randomizados os desenhos mais apropriados para essa avaliação. Esse interesse crescente é de grande importância para o avanço da área e os indivíduos que podem se beneficiar, futuramente, de intervenções envolvendo promoção de saúde e bem-estar.

A descrição das intervenções revela a diversidade das técnicas propostas, seja no que se refere ao formato das intervenções, ao público alvo, ao tempo de duração dos programas ou aos construtos abordados. Destaca-se o caráter inovador e contemporâneo das intervenções *online*, que viabilizam que parcela maior de pessoas tenham acesso aos exercícios propostos, em comparação às intervenções presenciais. Ressalta-se também que, coerente com o foco prioritário da área da Psicologia Positiva, grande parte das intervenções tem como desfecho o bem-estar e as forças de caráter.

Visto que os resultados apresentados são majoritariamente favoráveis às evidências de efetividade das intervenções propostas, considera-se que os esforços da área em prol do desenvolvimento e validação de exercícios/programas são promissores para a promoção de saúde e bem-estar. Assim, poderiam inclusive ser pensados como uma alternativa de em termos de políticas públicas na área da saúde.

Referências

Algoe, S. B., & Zhaoyang, R. (2016). Positive Psychology in context: Effects of expressing gratitude in ongoing relationships depend on perceptions of enactor responsiveness. *The Journal of Positive Psychology, 11*(4), 399-415.

Andrewes, H. E., Walker, V., & O'Neill, B. (2014). Exploring the use of Positive Psychology interventions in brain injury survivors with challenging behaviour. *Brain Injury, 28*(7), 965-971.

Barros, R. M. A., Martín, J. I. G., & Cabral Pinto, J. F. V. (2010). Investigação e prática em Psicologia Positiva. *Psicologia: Ciência e Profissão, 30*(2), 318-327.

Bolier, L., Haverman, M., Kramer, J., Westerhof, G. J., Riper, H., Walburg, J. A., & Bohlmeijer, E. (2013). An Internet-based intervention to promote mental fitness for mildly depressed adults: Randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research, 15*(9), e200.

Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive Psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health, 13*(1), 119.

Brownell, T., Schrank, B., Jakaite, Z., Larkin, C., & Slade, M. (2015). Mental health service user experience of positive psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology, 71*(1), 85-92.

Carr, A., Finnegan, L., Griffin, E., Cotter, P., & Hyland, A. (2016). A Randomized controlled trial of the Say Yes to Life (SYTL) Positive Psychology group psychotherapy program for depression: An interim report. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 1*-9.

CasellasGrau, A., Font, A., & Vives, J. (2014). Positive Psychology interventions in breast cancer: A systematic review. *PsychoOncology*, 23(1), 9-19.

Cerezo, M. V., Ortiz-Tallo, M., Cardenal, V., & de La Torre-Luque, A. (2014). Positive Psychology group intervention for breast cancer patients: A randomized trial. *Psychological Reports*, 115(1), 44-64.

Chaves, C., Lopez-Gomez, I., Hervas, G., & Vazquez, C. (2016). A comparative study on the efficacy of a Positive Psychology intervention and a cognitive behavioral therapy for clinical depression. *Cognitive Therapy and Research*, 1-17.

Chiba, R., Miyamoto, Y., Kawakami, N., & Harada, N. (2014). Effectiveness of a program to facilitate recovery for people with long-term mental illness in Japan. *Nursing & Health Sciences*, 16(3), 277-283.

DuBois, C. M., Millstein, R. A., Celano, C. M., Wexler, D. J., & Huffman, J. C. (2016). Feasibility and acceptability of a positive psychological intervention for patients with Type 2 Diabetes. *The Primary Care Companion for CNS Disorders*, 18(3).

Dykens, E. M., Fisher, M. H., Taylor, J. L., Lambert, W., & Miodrag, N. (2014). Reducing distress in mothers of children with autism and other disabilities: A randomized trial. *Pediatrics*, 134(2), e454-e463.

Estrela-Dias, Maria, & Pais-Ribeiro, José. (2014). Intervenção psicológica positiva em grupo: Forças e virtudes na reabilitação pós-AVC. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(1), 201-218.

Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-

kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045.

Green, L. S., & Norrish, J. M. (2013). Enhancing well-being in adolescents: Positive Psychology and coaching psychology interventions in schools. In *Research, applications, and interventions for children and adolescents* (pp. 211-222). Springer Netherlands.

Guse, T., Wissing, M., & Hartman, W. (2006). The effect of a prenatal hypnotherapeutic programme on postnatal maternal psychological wellbeing. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 24(02), 163-177.

Huffman, J. C., DuBois, C. M., Healy, B. C., Boehm, J. K., Kashdan, T. B., Celano, C. M., & Lyubomirsky, S. (2014). Feasibility and utility of positive psychology exercises for suicidal inpatients. *General Hospital Psychiatry*, 36(1), 88-94.

Huffman, J. C., Mastromauro, C. A., Boehm, J. K., Seabrook, R., Fricchione, G. L., Denninger, J. W., & Lyubomirsky, S. (2011). Development of a Positive Psychology intervention for patients with acute cardiovascular disease. *Heart International*, 6(14), 47-54.

Ivtzan, I., Young, T., Martman, J., Jeffrey, A., Lomas, T., Hart, R., & Eiroa-Orosa, F. J. (2016). Integrating mindfulness into Positive Psychology: A randomised controlled trial of an online positive mindfulness program. *Mindfulness*, 7(6), 1396-1407.

Kent, L. M., Reiersen, P., & Morton, D. P. (2015). 'Live More': Study protocol for a community-based lifestyle education program addressing non-communicable diseases in low-literacy areas of the South Pacific. *BMC Public Health*, 15(1), 1221.

Machado, F.A., Gurgel, L.G, Reppold, C.T. (2017). Intervenções em Psicologia Positiva na reabilitação de adultos e idosos: Revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, 34 (1), 119-130.

Manicavasagar, V., Horswood, D., Burckhardt, R., Lum, A., Hadzi-Pavlovic, D., & Parker, G. (2014). Feasibility and effectiveness of a web-based Positive Psychology program for youth mental health: randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 16(6), 140.

Meyers, M. C., van Woerkom, M., & Bakker, A. B. (2013). The added value of the positive: A literature review of Positive Psychology interventions in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 618-632.

Müller, R., Gertz, K. J., Molton, I. R., Terrill, A. L., Bombardier, C. H., Ehde, D. M., & Jensen, M. P. (2016). Effects of a tailored Positive Psychology intervention on well-being and pain in individuals with chronic pain and a physical disability: A feasibility trial. *The Clinical Journal of Pain*, 32(1), 32-44.

Nikrahan, G. R., Laferton, J. A., Asgari, K., Kalantari, M., Abedi, M. R., Etesampour, A., Suarez, L., & Huffman, J. C. (2016). Effects of Positive Psychology interventions on risk biomarkers in coronary patients: A randomized, wait-list controlled pilot trial. *Psychosomatics*, 57(4), 359-368.

Owens, R. L., & Patterson, M. M. (2013). Positive psychological interventions for children: A comparison of gratitude and best possible selves approaches. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(4), 403-428.

Passmore, H. A., & Holder, M. D. (2016). Noticing nature: Individual and social benefits of a two-week intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 12(6), 1-10.

Patterson, P., McDonald, F. E., Ciarrochi, J., Hayes, L., Tracey, D., Wakefield, C. E., & White, K. (2015). A study protocol for Truce: A pragmatic controlled trial of a seven-week acceptance and commitment therapy program for young people who have a parent with cancer. *BMC Psychology*, 3(1), 31.

Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2014). Positive Psychology interventions in people aged 50–79 years: Long-term effects of placebo-controlled online interventions on well-being and depression. *Aging & Mental Health*, 18(8), 997-1005.

Proyer R. T., Gander F., Wellenzohn S., Ruch W. (2015). Strengths-based Positive Psychology interventions: A randomized placebo-controlled online trial on long-term effects for a signature strengths- vs. a lesser strengths-intervention. *Frontiers in Psychology*, 6, 456.

Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2016). Addressing the role of personality, ability, and positive and negative affect in Positive Psychology interventions: Findings from a randomized intervention based on the Authentic Happiness Theory and extensions. *The Journal of Positive Psychology*, 11(6), 609-621.

Pureza, J. D. R., Kuhn, C. H. C., Castro, E. K. D., & Lisboa, C. S. D. M. (2012). Psicologia Positiva no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 8(2), 109-117.

Ramezani, M. A., Ahmadi, K., Ghaemmaghani, A., Zamani, S., Saadat, S. H., & Rahiminejad, S. P. (2016). Evaluation of quality of life therapy effectiveness in contrast to psycho-sexual education on sexual self-concept of Iranian women. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, (in press).

Ramírez, E., Ortega, A. R., Chamorro, A., & Colmenero, J. M. (2014). A program of positive intervention in the elderly: Memories, gratitude and forgiveness. *Aging & Mental Health*, 18(4), 463-470.

Schrank, B., Riches, S., Coggins, T., Rashid, T., Tylee, A., & Slade, M. (2014). WELLFOCUS PPT–modified positive psychotherapy to improve well-being in psychosis: Study protocol for a pilot randomised controlled trial. *Trials*, 15(1), 203.

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Sergeant, S., & Mongrain, M. (2014). An online optimism intervention reduces depression in pessimistic individuals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 263.

Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why Positive Psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.

Weiss, L. A., Westerhof, G. J., & Bohlmeijer, E. T. (2013). Nudging socially isolated people towards well-being with the ‘Happiness Route’: Design of a randomized controlled trial for the evaluation of a happiness-based intervention. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11(1), 159.

Yuan, Q., Liu, S., Tang, S., & Zhang, D. (2014). Happy@ Work: Protocol for a web-based randomized controlled trial to improve mental well-being among an Asian working population. *BMC Public Health*, 14(1), 685.

7.4 APÊNDICE D

Artigo publicado na Revista Psicologia: Teoria e Prática em 2018.

Análise de manuais de testes psicológicos aprovados pelo Satepsi para avaliação de adultos

Caroline Tozzi Reppold¹

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA, RS, Brasil

Adriana Jung Serafini

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA, RS, Brasil

Leia Gonçalves Gurgel

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA, RS, Brasil

Emília dos Santos Magnan

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA, RS, Brasil

Marina Damion

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA, RS, Brasil

Vanessa Kaiser

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA, RS, Brasil

Leandro da Silva Almeida

Universidade do Minho – UM, Braga, Portugal

Resumo: Neste artigo, os manuais de testes psicológicos considerados favoráveis pelo Satepsi para avaliação, em adultos, de personalidade, atributos emocionais/sociais ou aspectos profissionais/laborais foram analisados em relação à indicação de uso, autoria, editora, estudos normativos e construtos cobertos. Dos 173 testes listados no Satepsi em julho de 2017, 65 foram incluídos: 33 destinados à avaliação de personalidade (19 escalas/inventários e 14 testes projetivos), 20 voltados à avaliação de atributos emocionais/sociais e 12 relacionados à orientação profissional ou ao contexto laboral. A maioria dos testes apresenta em seus manuais as informações investigadas. Apesar de haver, em alguns casos, discrepâncias entre a indicação de uso do teste e a idade das amostras de normatização brasileira, os achados levam à conclusão de que a qualidade das informações consultadas nos manuais representa um avanço em relação ao panorama descrito por pesquisadores da área nas décadas de 1990 e 2000.

Palavras-chave: testes psicológicos; avaliação psicológica; personalidade; ajustamento emocional; carreira.

ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL TEST MANUALS APPROVED BY SATEPSI FOR ADULT ASSESSMENT

Abstract: In this article, the psychological test manuals considered favorable by Satepsi to assessment of personality, emotional/social attributes or professional/work-related aspects in adults were analyzed in relation to the indication of use, authorship, publisher, normative studies and constructs. Of the 173 tests listed in the Satepsi in July 2017, 65 were included: 33 are intended for personality assessment (19 scales/inventories and

¹ Endereço de correspondência: Caroline Reppold: Laboratório de Pesquisa em Avaliação Psicológica, sala 117 – Anexo II, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Rua Sarmento Leite, 245, Porto Alegre, RS. CEP: 91500-170. E-mail: carolinereppold@yahoo.com.br

14 projective tests), 20 to assessment of emotional/social attributes and 12 related to professional orientation or work context. Most of the tests present in their manuals the information investigated. Although there are in some cases discrepancies between the indication of use of the test and the age of Brazilian standardization samples, the data lead to the conclusion that the quality of the information consulted in the manuals represents an advance in relation to the panorama described by researchers of the area in the 1990s and 2000s.

Keywords: psychological tests; psychological assessment; personality; emotional adjustment; career.

ANÁLISIS DE MANUALES DE PRUEBAS PSICOLÓGICAS APROBADOS POR EL SATEPSI PARA EVALUACIÓN DE ADULTOS

Resumen: En este artículo, los manuales de pruebas psicológicas consideradas favorables por el Satepsi para evaluación, en adultos, de personalidad, atributos emocionales/sociales o factores profesionales/laborales fueron analizados en relación a la indicación de uso, autoría, editora, estudios normativos y construcciones. De los 173 tests listados en el Satepsi en julio de 2017, 65 fueron incluidos: 33 destinados a la evaluación de personalidad (19 escalas/inventarios y 14 pruebas proyectivas), 20 a la evaluación de atributos emocionales/sociales y 12 relacionados a la orientación profesional o al contexto laboral. La mayoría de las pruebas presentan en sus manuales la información investigada. A pesar de haber, en algunos casos, discrepancias entre la indicación de uso y la edad de las muestras de normatización brasileña, los datos evidencian que la calidad de la información de los manuales representa un avance en relación al panorama descrito por investigadores del área en las décadas de 1990 y 2000.

Palabras clave: pruebas psicológicas; evaluación psicológica; personalidad; ajuste emocional; carrera.

Introdução

A avaliação psicológica (AP) é um procedimento técnico-científico realizado exclusivamente por um(a) psicólogo(a) e configura-se como uma das mais importantes e frequentes atividades profissionais exercidas na Psicologia (Ambiel, Pereira, & Moreira, 2015; Diniz, Almeida, & Pais, 2007). Trata-se de processo, muitas vezes, complexo (Hutz, 2015; Hunsley & Mash, 2007) que tem o intuito de avaliar fenômenos psicológicos de forma empírica e contextualizada, considerando condicionantes históricos e sociais e o caráter dinâmico do psiquismo humano (Urbina, 2007; Reppold & Serafini, 2010; Conselho Federal de Psicologia, 2013). Geralmente envolve o uso de variadas fontes de informações, entre as quais instrumentos psicológicos, instrumentos não psicológicos, técnicas de entrevistas, técnicas de observação e/ou análise de documentos. Desses, os testes psicológicos são alguns dos recursos mais utilizados na prática avaliativa, pois se configuram como um meio padronizado para obtenção de respostas que representam uma amostra de comportamento (Allen & Yen, 2012; International Test Commission, 2013), viabilizando, assim, a observação, o registro e a descrição/mensuração de aspectos que permitam fazer inferências sobre determinado construto psicológico – um fenômeno não observado diretamente. De acordo com a Resolução n. 005/2012 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), para que sejam reconhecidos como testes psicológicos em condições de uso, os instrumentos deverão atender aos

requisitos técnicos e científicos definidos na Resolução CFP n. 002/2003, bem como a requisitos éticos e de defesa dos direitos humanos dispostos no documento. Tais requisitos técnicos e científicos abrangem, entre outros aspectos, indicadores de precisão e de validade, bem como um sistema de correção e interpretação de dados fundamentados teórica e empiricamente.

A análise desses requisitos é uma das tarefas da Comissão Consultiva de Avaliação Psicológica (CCAP) do CFP. Essa comissão é formada por pesquisadores e conselheiros com experiência e produção científica na área da AP e foi instituída pela Resolução CFP n. 002/2003. Especificamente, o artigo 4º dessa resolução determina que os testes submetidos à CCAP sejam avaliados de acordo com os seguintes requisitos:

- I – apresentação da fundamentação teórica do instrumento, com especial ênfase na definição do construto [...];
 - II – apresentação de evidências empíricas de validade e precisão das interpretações propostas para os escores do teste [...];
 - III – apresentação de dados empíricos sobre as propriedades psicométricas dos itens do instrumento;
 - IV – apresentação do sistema de correção e interpretação dos escores, explicitando a lógica que fundamenta o procedimento, em função do sistema de interpretação adotado, que pode ser: a) referenciado à norma, devendo, nesse caso, relatar as características da amostra de padronização de maneira clara e exaustiva, preferencialmente comparando com estimativas nacionais, possibilitando o julgamento do nível de representatividade do grupo de referência usado para a transformação dos escores, b) diferente da interpretação referenciada à norma, devendo, nesse caso, explicar o embasamento teórico e justificar a lógica do procedimento de interpretação utilizado.
 - V – apresentação clara dos procedimentos de aplicação e correção, bem como as condições nas quais o teste deve ser aplicado, para que haja a garantia da uniformidade dos procedimentos envolvidos na sua aplicação;
 - VI – compilação das informações indicadas acima, bem como outras que forem importantes [...]
- (Conselho Federal de Psicologia, 2003, p. 2-3).

Tais requisitos são considerados nos casos dos testes objetivos e também nos testes projetivos. Contudo, na avaliação dos testes projetivos, a apresentação de dados empíricos sobre suas propriedades psicométricas é avaliada de acordo com as especificidades típicas desses instrumentos. A verificação técnica do cumprimento desses requisitos é realizada inicialmente por pareceristas *ad hoc* da CCAP e, a seguir, pela comissão, que elabora um parecer a ser enviado para decisão da plenária do CFP. De acordo com o artigo 9º da Resolução n. 002/2003 do CFP, a avaliação será favorável quando, por decisão da plenária, o teste é considerado em condições de uso ou desfavorável quando a análise indicar que o instrumento não apresenta as condições mínimas para uso. A partir de então, a utilização de um teste psicológico que conste na relação dos instrumentos considerados desfavoráveis pelo CFP será considerada falta ética, salvo quando utilizado em situações de pesquisa.

Ao apresentar essas normativas, o CFP tem empregado esforços para qualificar os testes psicológicos disponíveis no Brasil e informar os psicólogos e a comunidade a esse respeito. As orientações propostas pelo CFP decorrem de *standards* de instituições científicas internacionais, em particular os estabelecidos em consenso em torno da International Test Commission (ITC) ou do consórcio formado pela American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. Um dos mecanismos utilizados pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (Satepsi) para esse propósito é a divulgação pública de uma lista, no *site* do CFP, de quais testes são considerados aprovados para uso profissional por parte dos psicólogos. Essa publicidade é determinada pelo artigo 15 da Resolução n. 002/2003.

O resultado desses esforços pode ser observado na progressiva qualificação das informações contidas nos manuais dos testes psicológicos ao longo das últimas décadas, bem como no número de testes que passaram a ser considerados não aprovados para uso profissional ao longo dos 15 anos de funcionamento do Satepsi, por não atingirem critérios mínimos de qualidade técnico-científica. Ao apresentar dados relativos à política do CFP para área de AP entre 2003 e 2010, Anache e Correa (2010) informam que, nesse período, o Satepsi recebeu 210 testes para análise, dos quais 77 não preenchiam os critérios mínimos da Resolução n. 002/2003, obtendo, assim, parecer desfavorável para uso profissional.

De fato, pesquisas publicadas antes de 2003 revelavam a precariedade dos manuais e dos instrumentos que eram utilizados naquele momento, bem como o despreparo técnico dos estudantes e profissionais em relação ao uso dos testes psicológicos ou aos seus fundamentos científicos e deontológicos (Noronha, Sartori, Freitas, & Ottati, 2001, 2002; Noronha, Beraldo, & Oliveira, 2003; Noronha, 2002b). O estudo de Noronha (2002a) sobre a qualidade das informações contidas nos manuais dos testes de personalidade disponíveis no Brasil até então demonstrou que a maioria dos testes eram instrumentos importados, alguns isentos de estudos com amostras nacionais e datados da década de 1920, sem atualizações. O artigo concluiu que a pesquisa brasileira da área de AP na época era ainda incipiente e “desanimadora, pois revela(va) uma pequena produção no espaço de aproximadamente sete décadas” (Noronha, 2002a, p. 63), considerando o período de 1930 a 2000.

Investigando também informações contidas em manuais de testes de personalidade, Noronha et al. (2001) avaliaram a presença ou ausência das seguintes informações nos manuais: nome do autor, editor e data de publicação do manual em português, variável medida, áreas de aplicação, formato e número dos itens, suporte, correção, transformação da pontuação, escala utilizada, tempo de aplicação, documentação fornecida e bibliografia utilizada. Dos 22 manuais consultados, apenas dez apresentavam todas as informações analisadas. Os autores, ao discutirem os resultados, apontaram na ocasião:

Não parece mais novidade que testes sejam publicados sem que os manuais apresentem as informações necessárias para uma utilização adequada e satisfatória. Manuais sem data, com a ausência do nome

do autor ou do editor, sem a consistente fundamentação teórica, sem as informações das pesquisas de padronização, ou ainda, sem informações sobre validade e precisão, infelizmente não são incomuns (Noronha et al., 2001, p. 148).

Noronha, Freitas e Ottati (2003) realizaram estudo com propósito semelhante, mas considerando a avaliação de oito instrumentos até então disponíveis para avaliação de processos de orientação profissional. Os resultados não foram muito diferentes. Os autores concluíram que dois dos oito testes analisados descreviam, em seus manuais, informações pertinentes à padronização, à validade e à precisão, três apresentam apenas dados sobre dois dos aspectos e três não apresentam quaisquer das informações estudadas.

Esses dados vão ao encontro das considerações de Pasquali (1999) sobre o estado da arte da AP no Brasil, no final do século passado, antes da criação do Satepsi. Pasquali (1999) avaliava que a maior parte dos pesquisadores brasileiros estava voltada, na época, para utilização de testes estrangeiros, sem preocupar-se com a aferição da qualidade psicométrica desses instrumentos ou com a aplicabilidade deles na cultura local. Isso é o que revelava também o estudo publicado por Noronha, Primi e Alchieri (2004), que realizou uma análise dos parâmetros psicométricos de 146 testes comercializados no Brasil até 2003 por 11 editoras. Os resultados indicaram que apenas 28,8% dos instrumentos comercializados até a data apresentavam estudos de precisão, validade e padronização. Considerando apenas dados de precisão e validade, 41,8% dos testes apresentavam essas informações. Nessa verificação, não foi discriminado se se tratava de estudos nacionais ou estrangeiros. Dessa feita, caso fosse considerada a exigência de estudos nacionais nos manuais, os resultados de Noronha et al. (2004) seriam ainda menores. A análise desses dados levou os pesquisadores a concluir que parte expressiva dos instrumentos comercializados até 2003 carecia de fundamentação científica e não atendia aos requisitos mínimos definidos pelo CFP ou pelos padrões internacionais da área. De acordo com os autores do artigo, a publicação da Resolução CFP n. 002/2003 e a criação do Satepsi configuravam-se, na ocasião, como uma importante medida para qualificação dos instrumentos da área e para atenção à necessidade de formação continuada dos psicólogos brasileiros.

Na prática, as evidências indicaram que os esforços do Satepsi em implementar ações de melhoria na área da AP surtiram efeitos diretos e indiretos. Artigos publicados por Noronha e Reppold (2010), Primi (2010) e Santos, Anache e Santana (2015) apresentam um panorama sobre o desenvolvimento da AP no Brasil nas últimas décadas e destacam a expansão dos grupos de pesquisa vinculados à área, o aumento no número de programas de pós-graduação específicos do campo da AP e maior preocupação em relação à qualidade do ensino de fundamentos, conceitos e técnicas da AP. Uma das evidências mais objetivas das consequências do Satepsi foi o aumento do número da publicação de estudos empíricos relacionados ao desenvolvimento de instrumentos psicológicos, sobretudo no período entre 2003 e 2008 (Santos et al., 2015).

A implementação do Satepsi fez do Brasil um dos países pioneiros na criação e implementação de um sistema de certificação dos instrumentos psicológicos baseado em critérios internacionais de qualidade (propostos pela American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education) e estendido à avaliação de todos os instrumentos disponíveis para uso profissional por parte dos psicólogos (Primi, 2010). Esse feito tem sido reconhecido por órgãos internacionais vinculados à área, como a American Psychological Association – Division 5 e a ITC (Hutz & Primi, 2006). Contudo, atualmente, os dados disponibilizados pelo Satepsi em relação aos testes psicológicos limitam-se à divulgação das seguintes informações: título, autores, editora, data da recepção do instrumento pela CCAP, data da plenária do CFP no qual o parecer do teste foi julgado e o resultado final do julgamento pela plenária, indicando a situação do teste (favorável ou desfavorável) (<http://satepsi.cfp.org.br/#>).

Informações relacionadas à indicação de uso, à fundamentação teórica do instrumento ou aos estudos de precisão, evidências de validade e normatização do instrumento ainda não são disponibilizadas no site do CFP. Desta feita, falta ao psicólogo uma catalogação sistemática de informações que possam auxiliá-lo a tomar decisões sobre a escolha dos testes psicológicos mais pertinentes em cada situação avaliativa. Exemplos de informações relevantes a serem consideradas nessa decisão são o construto coberto pelo instrumento, a indicação de uso do teste e a idade dos participantes nas amostras de normatização dos instrumentos no Brasil. Essa falta de informações é particularmente deletéria se considerada a dificuldade, econômica e logística, que muitos psicólogos têm em acessar os manuais físicos dos testes para obter informações que o auxiliem a planejar um processo avaliativo a partir de critérios técnico-científicos. Duas publicações recentes buscam minizar essas dificuldades. A primeira é o artigo publicado por Reppold, Serafini, Ramires e Gurgel (2017), que reúne os testes psicológicos aprovados pelo CFP para avaliação de crianças e adolescentes até os 18 anos de idade. A segunda é o artigo de Reppold, Serafini, Gurgel e Kaiser (2017), que investiga quais testes aprovados pelo Satepsi são destinados à avaliação de aspectos cognitivos em adultos. Nos dois casos, as publicações incluem informações a respeito da faixa etária para qual cada teste é indicado, o construto abordado pelos instrumentos e uma comparação entre a idade de indicação de uso e a idade das amostras de normatização de cada instrumento para a população brasileira. No entanto, permanecem as dificuldades para acessar informações a respeito dos demais instrumentos que compõem a lista dos testes avaliados favoravelmente pelo CFP. Diante dessa lacuna, o presente artigo foi desenvolvido com os seguintes objetivos:

- Verificar, entre o total de instrumentos considerados favoráveis no Satepsi, que percentual dos testes se destina à avaliação, em adultos, 1. de personalidade, 2. de atributos emocionais/sociais ou 3. de construtos relacionados à orientação/ao desenvolvimento profissional ou ao contexto laboral e a identificá-los.

- Entre os instrumentos destinados à avaliação de personalidade em adultos e listados como favoráveis no Satepsi, identificar se o maior percentual é de testes em formato de inventários/escalas ou de testes projetivos.
- Investigar, a partir da data de aprovação do teste na plenária do CFP, quais instrumentos destinados à avaliação de adultos (para as áreas investigadas no estudo) foram aprovados nos últimos cinco anos.
- Entre os testes considerados de uso favorável pelo CFP para avaliação de personalidade, de atributos emocionais/sociais ou de aspectos relacionados à orientação/ao desenvolvimento profissional ou ao contexto laboral, apresentar o percentual de manuais que possuem informações a respeito da idade das amostras dos estudos de normatização brasileira e investigar se a idade de indicação dos testes informada nos manuais está de acordo com a idade das amostras dos estudos brasileiros de normatização.
- Identificar quais são os construtos mais frequentemente cobertos pelos testes considerados favoráveis no Satepsi para avaliação de atributos emocionais/sociais em indivíduos adultos.
- Identificar quais são os construtos mais frequentemente cobertos pelos testes considerados favoráveis no Satepsi para avaliação de aspectos relacionados à orientação/ao desenvolvimento profissional ou ao contexto laboral.
- Identificar os autores com maior número de publicações de testes em cada categoria.

Método

Para a realização desta pesquisa, foi considerada a lista de testes psicológicos avaliados pela CCAP e considerados, por deliberação da plenária do CFP, favoráveis para uso profissional pelos psicólogos, publicada no site do Satepsi em 3 de julho de 2017 (<http://satepsi.cfp.org.br/listaTesteFavoravel.cfm>). Todos os testes listados pelo CFP como favoráveis foram incluídos na busca. O critério de inclusão dos testes neste estudo foi a idade de indicação do instrumento: todos os testes que eram indicados para uso em adultos foram incluídos, ainda que fossem também indicados para idades menores que 18 anos. O critério de exclusão dos testes no presente estudo foi o construto avaliado pelo teste: todos os testes que avaliavam construtos relacionados à inteligência ou outros processos cognitivos foram excluídos, por terem sido já objeto de estudo anterior (Reppold, Serafini, Gurgel et al., 2017).

De posse da lista do Satepsi e dos critérios de inclusão e exclusão desta pesquisa, os manuais dos testes considerados neste estudo foram analisados, de modo a obter as seguintes informações: título dos testes, autoria (identificação do autor ou autores da adaptação brasileira, quando era o caso), editora, construto(s) coberto(s) pelo teste, idade para qual o teste tem uso indicado, idade das amostras do(s) estudo(s) de normatização brasileira, data de aprovação do instrumento na plenária do CFP. O acesso às informações citadas deu-se 1. pela análise documental dos manuais dos testes disponíveis em lojas distribuidoras/revendedoras autorizadas de material privativo de

psicólogos ou no acervo das testotecas de três universidades gaúchas; 2. pela consulta a páginas *on-line* das editoras ou ao *site* do Satepsi; 3. por colaboração de pesquisadores; ou 4. pela consulta a manuais de testes disponibilizados pelo CFP. As informações não localizadas em nenhum desses meios foram descritas nos resultados como “sem acesso”.

Os testes incluídos neste estudo foram classificados em três categorias: 1. testes destinados à avaliação de personalidade, 2. testes destinados à avaliação de atributos emocionais/sociais e 3. testes destinados à avaliação de aspectos relacionados ao desenvolvimento/contexto profissional. Na primeira categoria, foram incluídos todos os testes cujos manuais informavam que o construto coberto pelo instrumento era personalidade. Na terceira categoria, foram incluídos os testes que avaliavam aspectos relacionados à orientação/escolha profissional, ao perfil/à adaptação profissional e ao contexto laboral. Na segunda categoria, todos os demais instrumentos que atendiam aos critérios de inclusão e não exclusão da amostra e que tiveram como característica comum a avaliação de algum atributo emocional/social do(s) indivíduo(s). Ressalta-se que as categorias propostas neste trabalho foram assim organizadas meramente por questões didáticas e não teóricas, já que os instrumentos que compõem cada categoria podem ser utilizados em diferentes contextos, a depender dos estudos de validade desenvolvidos. Nesse sentido, observa-se que a literatura da área não é coesa quanto à proposta de ter uma única taxonomia para classificação dos testes (Andrade & Salles, 2017; Serafini, Budzyn, & Fonseca, 2017). Enquanto alguns autores consideram os construtos avaliados ou a finalidade dos testes nessa classificação, outros consideram como critério de classificação o tipo de instrução que define a resposta ou as técnicas utilizadas para construção e aferição de seus parâmetros psicométricos. Em todos os casos, trata-se de classificações meramente didáticas, como é a proposta neste artigo, como já mencionado anteriormente. Em relação aos testes destinados à avaliação de personalidade, destaca-se, também, que, no presente artigo, eles foram ainda divididos em duas classes: testes de autorrelato e testes projetivos. Essa classificação vai ao encontro de publicações da área que preconizam o uso desses termos em lugar de “objetivos” e “projetivos”, considerados teoricamente inadequados por terem embutida a ideia de que testes projetivos não envolvem critérios objetivos de avaliação (Meyer & Kurtz, 2006; Bornstein, 2007; Wagner, 2008; Cardoso & Villemor-Amaral, 2017).

Resultados

Na data em que a lista dos testes considerados favoráveis pelo CFP foi consultada, lá constavam 173 testes. Considerando os critérios de inclusão e exclusão da amostra para o presente estudo, 65 testes foram selecionados. Esses testes eram destinados à avaliação de personalidade, de atributos emocionais/sociais ou de atributos relacionados à escolha profissional/ao desenvolvimento de carreira. Esse número corresponde a 37,6% do total de 173 instrumentos que compunham a lista dos testes aprovados para uso profissional por parte dos psicólogos.

Dos instrumentos aprovados para uso profissional pelo Satepsi/CFP em julho de 2017 ($n = 173$), 33 testes eram destinados à avaliação do construto personalidade, o que corresponde a 19,1% da lista. Desses testes, 19 (11% do total de testes favoráveis) caracterizavam-se como testes psicométricos em formato de inventário ou escala e 14 (8,1%) como testes projetivos. O Quadro 1, referente às escalas ou aos inventários que avaliam personalidade, apresenta as seguintes informações desses instrumentos: título do teste, autoria, editora, idade de indicação do uso do teste segundo o manual, idade das amostras de normatização do teste para população brasileira e data da reunião plenária do CFP na qual o instrumento foi aprovado. O quadro também revela quais dos instrumentos estão baseados teoricamente no modelo dos Cinco Grandes Fatores para avaliação da personalidade.

Quadro 1. Informações dos testes de personalidade, em formato de escala ou inventário, considerados favoráveis pelo CFP para avaliação de adultos ($n = 19$).

Nome do teste ¹	Autores ²	Editora ³	Idade indicada	Idade da amostra normativa ⁴	Data da plenária
Bateria Fatorial de Personalidade – BFP*	Carlos Henrique Nunes, Claudio Hutz & Malena Nunes	Casa do Psicólogo/ Pearson	Adolescentes e adultos	De 10 a 75 anos	1.8.2009
Escala de Avaliação Tipológica – EAT	Emanuel Tadei	Asserthy	De 13 a 63 anos	De 13 a 63 anos	3.12.2011
Escala de Personalidade de Conney – CPS	Flavio Costa	Vetor	A partir de 18 anos	Acima de 18 anos	25.10.2003
Escala Fatorial de Ajustamento Emocional/ Neuroticismo – EFN*	Carlos Henrique Nunes & Claudio Hutz	Casa do Psicólogo/ Pearson	De 16 a 50 anos	De 16 a “28 anos ou mais”	11.4.2003
Escala Fatorial de Extroversão – EFEx*	Carlos Henrique Nunes & Claudio Hutz	Casa do Psicólogo/ Pearson	De 14 a 55 anos	De 14 a 55 anos	30.3.2007
Escala Fatorial de Socialização – EFS*	Carlos Henrique Nunes & Claudio Hutz	Casa do Psicólogo/ Pearson	De 14 a 64 anos	De 14 a 64 anos	1.12.2006
Escala HARE PCL-R ¹	Hilda Morana	Casa do Psicólogo/ Pearson	De 16 a 51 anos	De 16 a 51 anos	2.12.2005
HumanGuide	Giselle Müller-Roger Velter	Vetor	De 18 a 60 anos	De 18 a 60 anos	24.4.2009
Inventário de Personalidade NEO Revisado – NEO PI-R*	Carmem Flores-Mendoza, Ricardo Primi, Elisabeth do Nascimento, & Carlos Henrique Nunes	Vetor	De 18 a 60 anos	De 16 a 74 anos	11.4.2008
Inventário de Cinco Fatores NEO Revisado – NEO FFI-R (versão curta)*	Carmem Flores-Mendoza, Ricardo Primi, Elisabeth do Nascimento, & Carlos Henrique Nunes	Vetor	De 18 a 60 anos	De 16 a 74 anos	11.4.2008

(continua)

Quadro 1. Informações dos testes de personalidade, em formato de escala ou inventário, considerados favoráveis pelo CFP para avaliação de adultos (n = 19).

(concluído)

Nome do teste ¹	Autores ²	Editora ³	Idade indicada	Idade da amostra normativa ⁴	Data da plenária
Inventário de Tipos Psicológicos – MBTI	Gleiber Couto	Fellipelli Instrumentos de Diagnóstico e Desenvolvimento Organizacional	De 18 a 65 anos	Sem acesso	31.1.2013
Inventário dos Cinco Fatores de Personalidade Revisado – ICFP-R*	Bartholomeu Tróccoli, Luiz Pasquali, & Tatiana Severina de Vasconcelos	LabPAM	De 16 a 74 anos	Sem acesso	17.4.2004
Inventário dos Seis Fatores de Personalidade – IFP-6	Luiz Pasquali	LabPAM	Adolescentes e adultos	De 16 a 93 anos	29.4.2017
Inventário Fatorial de Personalidade – IFP-II	Irene Leme, Ivan Rabelo, & Gisele Alves	Casa do Psicólogo/ Pearson	De 14 a 86 anos	De 14 a 86 anos	24.5.2013
Inventário Fatorial de Personalidade Revisado – Forma Reduzida – IFP-R	Luiz Pasquali, Bartholomeu Tróccoli, & Robson de Araújo	LabPAM	A partir de 16 anos	16 até “acima de 40 anos”	22.3.2014
Inventário Hogan de Personalidade – HPI*	Gleiber Couto & André Holer	Arelle RH Desenvolvimento Humano e Organizacional	Adultos	“Abaixo de 30 anos” até “acima de 50 anos” ⁵	27.6.2015
Lista de Adjetivos Bipolares e em Escalas de Likert – L.A.B.E.L.	Francis Gendry, Roland Capel e Renzo Oswald	Motytca Eficiência Empresarial	Adultos	Sem acesso	15.10.2004
Questionário de Avaliação Tipológica – QUATI	José Jorge Zacharias	Vetor	Adolescentes e adultos	De 18 a 34 anos	25.10.2003
SOSIE 2ª Geração	Ricardo Primi, Acácia dos Santos, Fabián Rueda, Maria Nakano, & Alexandre Serpa	Casa do Psicólogo/ Pearson	Adultos	De 18 a 65 anos	23.8.2014

O asterisco indica quais dos testes listados utilizam o modelo dos Cinco Grandes Fatores como fundamentação teórica.

¹ Alguns dos testes listados no quadro avaliam, além de personalidade, outros construtos ou indicadores.

² Embora alguns dos testes listados sejam instrumentos originalmente internacionais, as informações apresentadas no artigo referem-se aos autores dos estudos brasileiros de tradução, adaptação, validação e/ou normatização do teste psicológico em questão.

³ Considerando o caráter didático do artigo e o fato de que algumas editoras foram incorporadas nos últimos anos, os quadros do artigo, em alguns casos, informam a editora do teste no Brasil na ocasião da sua aprovação e a editora na qual é atualmente comercializado.

⁴ Alguns manuais não informam os limites mínimo e máximo da idade da amostra, apenas categorias de faixas etárias consideradas nas análises de normatização.

⁵ Todos os testes listados no Quadro 1 são instrumentos psicométricos caracterizados como testes de personalidade de autorrelato, à exceção da Escala HARE PCL-R, que é preenchida pelo avaliador.

Os resultados indicam que os autores com maior número de testes aprovados nessa categoria são Carlos Henrique Nunes (seis testes), Claudio Hutz (quatro testes), Luiz Pasquali (três testes) e Ricardo Primi (três testes). A maioria dos testes do Quadro 1 foi aprovada pelo CFP em data anterior a 2013 (73,7%).

Em relação aos instrumentos destinados à avaliação do construto personalidade por meio de métodos projetivos, o Quadro 2 indica que a maioria dos testes disponíveis são técnicas de manchas (versões dos testes Rorschach ou Zulliger), embora haja diversos instrumentos na lista que podem ser considerados testes expressivos. De acordo com a data de aprovação dos testes pelo CFP, constata-se que seis dos testes listados no Quadro 1 (31,6%) e cinco dos testes listados no Quadro 2 (35,7%) foram aprovados nos últimos cinco anos. Os dados indicam ainda que, em cada um desses quadros, há três testes que foram aprovados pelo CFP no ano de 2003. Os autores com maior número de testes projetivos aprovados pelo CFP são Anna Elisa de Villemor-Amaral, Cicero Vaz e Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva (três testes cada).

Quadro 2. Informações dos testes de personalidade que utilizam métodos projetivos, considerados favoráveis pelo CFP para avaliação de adultos (n = 14).

Nome do teste	Autores ¹	Editora	Idade indicada	Idade da amostra normativa	Data da plenária
As Pirâmides Coloridas de Pfister	Anna Elisa de Villemor-Amaral	Casa do Psicólogo/Pearson	De 18 a 66 anos	De 18 a 66 anos	22.1.2005
HTP: House-Tree-Person – Técnica Projetiva de Desenho	Irai Cristina Boccato Alves & Renato Cury Tardivo	Vetor	A partir de 8 anos	Sem acesso	16.1.2004
O Método de Rorschach no Sistema Compreensivo	Anna Elisa de Villemor-Amaral, Antônio Carlos Pacheco Silva Neto, & Regina Sonia Gattas Fernandes do Nascimento	Casa do Psicólogo/Pearson	A partir de 17 anos	De 17 a 59 anos	25.10.2003
O Teste Palográfico na Avaliação da Personalidade	Irai Cristina Alves & Cristiano Esteves	Vetor	Adolescentes e adultos	De 16 a 52 anos	3.9.2004
Psicodiagnóstico Miocêntrico – PMK	Alice Madeleine Galland de Mira, Luiz Pasquali, Bartholomeu Tróccoli, Roberto Cruz, Jamir Junior & Eduardo Legal	Vetor	De 18 a 70 anos	De 18 a 66 anos	13.10.2014
Rorschach – Clínico	Lucia Maria Sálvia Coelho	Terceira Margem Editora Didática	De 16 a 60 anos	De 16 a 60 anos	13.3.2004
Rorschach – Sistema da Escola Francesa	Sonia Pasian	Casa do Psicólogo/Pearson	Adultos	De 20 a 59 anos	22.1.2005

(continua)

Quadro 2. Informações dos testes de personalidade que utilizam métodos projetivos, considerados favoráveis pelo CFP para avaliação de adultos (n = 14).

(concluído)

Nome do teste	Autores ¹	Editora	Idade indicada	Idade da amostra normativa	Data da plenária
Rorschach – Teoria e Desempenho (Sistema Klopfer)	Cícero Vaz	Mandê	De 18 a 40 anos	De 18 a 40 anos	12.5.2006
R-PAS: Sistema de Avaliação por Performance no Rorschach	Fabiano Miguel & Danilo Silva	Hogrefe Cetapp	Adultos	De 17 a 69 anos	29.4.2017
Técnica de Apercepção Temática para Idosos – SAT	Adele de Miguel, Leila Tardivo, Maria Cecília Moraes Silva, & Silésia Tosi	Victor	60 anos ou mais	De 60 a 85 anos	24.5.2013
Teste de Apercepção Temática – TAT	Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva	Casa do Psicólogo/Pearson	De 14 a 40 anos	Sem acesso	25.10.2003
Teste de Zulliger no Sistema Compreensivo ZSC – forma individual	Ricardo Primi & Anna Elisa de Villemor-Amaral	Casa do Psicólogo/Pearson	De 18 a 83 anos	De 18 a 83 anos	31.10.2008
Z – Teste – Coletivo e Individual – Técnica do Zulliger	Cícero Vaz & João Carlos Alchieri	Hogrefe Cetapp	A partir dos 16 anos	De 16 a 78 anos	29.7.2016
Z – Teste (Técnica de Zulliger)	Cícero Vaz	Casa do Psicólogo	De 16 a 56 anos	Sem acesso	10.12.2003

¹ Embora alguns dos testes listados sejam instrumentos originalmente internacionais, as informações apresentadas na tabela referem-se aos autores dos estudos brasileiros de tradução, adaptação, validação e/ou normatização do teste psicológico em questão.

O Quadro 3 revela que, dos 173 instrumentos que receberam o parecer favorável do CFP, 20 são destinados à avaliação de atributos emocionais ou sociais, o que corresponde a 11,6% do total. Os construtos mais frequentemente cobertos por esses instrumentos são habilidades sociais, humor (sintomatologia depressiva), agressividade e raiva. A maioria dos testes do Quadro 3 foi aprovada pelo CFP em data anterior a 2013 (80%). Os testes dessa lista são vinculados a seis diferentes editoras atualmente existentes. Os autores com maior número de testes aprovados nessa relação são Makilin Baptista (quatro testes), Luiz Pasquali, Jurema Cunha e Blanca Werlang (dois testes cada).



Quadro 3. Informações dos testes destinados à avaliação de atributos emocionais/sociais e considerados favoráveis pelo CFP para avaliação de adultos (n = 20).

Nome do teste	Autores ¹	Editora	Construto avaliado segundo o manual	Idade indicada	Idade da amostra normativa	Data da plenária
Entrevista Familiar Estruturada (EFE)	Terezinha Férrez-Carneiro	Casa do Psicólogo/Pearson	Dinâmica das relações familiares	Não consta (pai, mãe e filhos)	De 4 a 49 anos	1 ^o .4.2005
Escala Baptista de Depressão Versão Adulto – EBADEP – A	Makilim Baptista	Vetor	Humor (Sintomatologia depressiva)	De 17 a 81 anos	De 17 a 81 anos	18.11.2011
Escala Rathus de Assertividade	Luiz Pasquali & Valdney Gouveia	LabPAM	Assertividade	Adolescentes e adultos	Sem acesso	13.9.2003
Escala de Autenticidade Agressividade e Inibição – EdAAI	Cristiane Faia de Moura, Liziane Freitas, & Luiz Pasquali	LabPAM	Autenticidade/agressividade/inibição	Adolescentes e adultos	De 19 a 83 anos	27.3.2015
Escala de Avaliação da Impulsividade Formas A e B (EsAvI-A e EsAvI-B)	Ana Cristina Ávila-Batista & Fabian Rueda	Vetor	Impulsividade	A partir de 18 anos	De 18 a 41 anos	28.7.2012
Escala de Pensamentos Depressivos – EPD	Adriana Carneiro & Makilim Baptista	Hogrefe Cetapp	Distorções de pensamento/pensamentos depressivos	De 18 a 59 anos	De 18 a 59 anos	28.2.2015
Escala de Percepção de Suporte Social – Adultos (EPSUS-A)	Hugo Cardoso & Makilim Baptista	Hogrefe Cetapp	Suporte social percebido	De 18 a 62 anos	De 18 a 62 anos	21.9.2013
Escala para Avaliação de Tendência à Agressividade – EATA	Fermino Fernandes Sesto	Casa do Psicólogo/Pearson	Agressividade	De 18 a 65 anos	De 18 a 65 anos	26.11.2010
Escala BECK	Jurema Cunha	Casa do Psicólogo/Pearson	Ansiiedade/depressão/desesperança/ideação suicida	De 17 a 80 anos	De 17 a 80 anos	11.4.2003
Estilos de Pensar e Criar	Solange Wechsler	Lamp PUC-Campinas	Estilos de criar e pensar/ potencial criativo	De 17 a 70 anos	De 17 a 70 anos	1 ^o .12.2006
Inventário de Depressão de Beck – BDI-II	Clarice Gorenstein, Irani Argimon, Yuan-Pang Wang, & Blanca Werlang	Casa do Psicólogo/Pearson	Sintomatologia depressiva	Pré-adolescentes até idosos	De 10 a “maiores de 60 anos”	26.11.2010
Inventário de Estilos Parentais – IEP	Paula Gomide	Voices	Práticas educativas	Pais com filhos acima de 5 anos	Sem acesso	2.7.2005
Inventário de Expectativas e Crenças Pessoais acerca do Alcool – IECPA	Margareth Oliveira, Jurema Cunha, & Blanca Werlang	Casa do Psicólogo/Pearson	Expectativas e crenças acerca dos efeitos do alcool	De 16 a 74 anos	Sem acesso	11.4.2003

(continua)

Quadro 3. Informações dos testes destinados à avaliação de atributos emocionais/sociais e considerados favoráveis pelo CFP para avaliação de adultos (n = 20).

(concluído)

Nome do teste	Autores ¹	Editora	Construto avaliado segundo o manual	Idade indicada	Idade da amostra normativa	Data da plenária
Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço – STAXI	Ângela Biaggio	Vetor	Estado de raiva, traço de raiva, expressão e controle de raiva	A partir de 13 anos	De 16 a 53 anos	25.10.2003
Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço – STAXI 2	Departamento de Pesquisas e Desenvolvimento Vetor Editora	Vetor	Estado de raiva/ traço de raiva/ expressão e controle de raiva	Adultos	De 16 a 63 anos	6.5.2011
Inventário de Habilidades Sociais – IHS	Zilda Del Prette & Almir Del Prette	Casa do Psicólogo/ Pearson	Desempenho/ habilidades sociais	Jovens e adultos	De 15 a 25 anos	11.4.2003
Inventário de Habilidades Sociais Conjugais – IHSC	Miriam Villa & Zilda Del Prette	Casa do Psicólogo/ Pearson	Habilidades sociais na conjugalidade	De 20 a 70 anos	De 20 a 73 anos	1º.7.2011
Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF	Maklin Baptista	Vetor	Percepção de afetividade, autonomia e adaptação em relações familiares	De 11 a 60 anos	De 11 a 57 anos	24.4.2009
Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp – ISSI	Marilda Lipp	Casa do Psicólogo/ Pearson	Sintomas de estresse/fases do estresse	De 15 a 75 anos	De 15 a “maiores de 75 anos”	11.4.2003
Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários (QHC – UNIVERSITÁRIOS)	Alessandra Bolsoni-Silva & Sônia Loureiro	Hogrefe Cetepp	Habilidades sociais de universitários/ comportamentos de interação social	Universitários	Universitários	25.10.2013

¹ Embora alguns dos testes listados sejam instrumentos originalmente internacionais, as informações apresentadas no quadro referem-se aos autores dos estudos brasileiros de tradução, adaptação, validação e/ou normatização do teste psicológico em questão.

Quanto aos instrumentos destinados à avaliação de construtos relativos à orientação/ao desenvolvimento profissional ou contexto laboral, o Quadro 4 mostra que a maioria desses testes tem sua apresentação em forma de escalas. Os construtos cobertos por esses instrumentos variam entre interesses/perfis profissionais/vocacionais, autoeficácia ou maturidade para escolha profissional, potencial de empregabilidade, apoio social percebido em ambiente laboral, formas de reagir a eventos estressores no trabalho e avaliação de risco de acidentes. Também em relação aos testes dessa categoria, a maioria deles foi aprovada pelo CFP em data anterior a 2013 (83,3%). A autora com maior número de testes aprovados nessa categoria é Ana Paula Noronha (quatro testes). Seis diferentes editoras constam no Quadro 4.

Quadro 4. Informações dos testes destinados à avaliação de atributos relacionados à orientação/desenvolvimento profissional ou ao contexto laboral, considerados favoráveis pelo CFP para avaliação de adultos (n = 12).

Nome do teste	Autores	Editora	Construto avaliado segundo o manual	Idade indicada	Idade da amostra normativa	Data da planária
Avaliação de Interesses Profissionais – AIP	Denise Bandeira & Rosane Levenfus	Vetor	Interesse profissional	Adolescentes e adultos	De 15 a 39 anos	24.4.2009
Escala de Aconselhamento Profissional – EAP	Ana Paula Noronha, Fermino Sisto, & Acácia Santos	Vetor	Preferência para atividades profissionais	A partir de 17 anos	De 17 a 73 anos	6.7.2007
Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional – EAE – EP	Ana Paula Noronha e Rodolfo Ambiel	Casa do Psicólogo/Pearson	Autoeficácia para escolha profissional	De 14 a 21 anos	De 14 a 21 anos	3.12.2011
Escala de Empregabilidade	Keli Campos	Vetor	Potencial de empregabilidade	Acima de 18 anos	De 18 a 66 anos	6.5.2011
Escala de Maturidade para Escolha Profissional – EMEP	Kathia Neiva	Vetor	Maturidade para escolha profissional	Adolescentes cursando o nono ano ou ensino médio	De 13 a 15 anos e de 17 a 19 anos	22.3.2014
Escala de Suporte Laboral – ESUL	Hugo Cardoso, Makilim Baptista, Acácia Santos, & Ana Paula Noronha	Hogrefe Cetepp	Percepção sobre o suporte que o indivíduo percebe no seu local de trabalho	De 17 a 71 anos	De 17 a 71 anos	30.11.2013
Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho – EVENT	Acácia dos Santos, Fermino Sisto, Makilim Baptista, & Ana Paula Noronha	Vetor	Vulnerabilidade ao estresse ante as circunstâncias cotidianas do trabalho	De 17 a 54 anos	De 17 a 54 anos	6.7.2007
Inventário de Avaliação Ocupacional – IAO	Ely Garcia & Eugênia Sofal	SID APA	Perfil ocupacional	De 17 a 63 anos	De 17 a 63 anos	5.9.2008
Método de Avaliação de Pessoas – MAPA	Neyde Vieira Duarte	Neyde Vieira Duarte/ Mapa	Perfil e competência comportamental/ avaliação de risco de acidente	De 18 a 61 anos	De 18 a 61 anos	3.12.2011
Questionário de Busca Auto-Dirigida – SDS	Ricardo Primi, Camélia Mansão, Monalisa Muniz, & Mariana Nunes	Casapci Livraria e Editora Ltda.	Orientação/ interesse profissional (atividades, competências, carreira e habilidades profissionais)	De 13 a 68 anos	De 13 a 68 anos	27.11.2009

(continua)

Quadro 4. Informações dos testes destinados à avaliação de atributos relacionados à orientação/desenvolvimento profissional ou ao contexto laboral, considerados favoráveis pelo CFP para avaliação de adultos ($n = 12$). (continuação)

Nome do teste	Autores	Editora	Construto avaliado segundo o manual	Idade indicada	Idade da amostra normativa	Data da planária
Teste de Fotos de Profissões – BBT-BR	Sonia Pasian, Renata Assoni, André Jacquemin, Erika Okino, Mariana Noce, & Martin Achtnich	Hogrefe Cetepp	Indinações profissionais	A partir de 12 anos	Alunos de ensino médio e universitários	12.8.2005
Teste de Fotos de Profissões – BBT-BR Feminino	Sonia Pasian, Renata Assoni, André Jacquemin, Erika Okino, & Mariana Noce	Hogrefe Cetepp	Indinações profissionais	A partir de 14 anos	Alunos de ensino médio e universitários	13.8.2005

Discussão

Na lista de testes considerados favoráveis pelo CFP para uso profissional em julho de 2017, os que eram destinados à avaliação de personalidade, atributos emocionais/sociais e construtos relacionados à orientação profissional ao desenvolvimento de carreira de adultos representaram 37,6% do total de instrumentos. Os demais instrumentos eram testes destinados à avaliação de crianças e/ou adolescentes ou à avaliação de aspectos cognitivos entre adultos, tendo sido objeto de artigos anteriores (Reppold, Serafini, Ramires et al., 2017; Reppold, Serafini, Gurgel, et al., 2017). O total de testes da lista destinado à avaliação de personalidade em adultos foi 19,1% ($n = 33/173$), sendo maior o número de testes desenvolvidos sob formato de escalas/inventários em relação aos testes projetivos/gráficos/expressivos. O alto percentual de testes destinado à avaliação de personalidade em adultos deve ser interpretado à luz da literatura da área, que indica, em estudos anteriores, que eles eram os mais requisitados nacional e internacionalmente pela comunidade psicológica nas décadas passadas (Noronha et al., 2002) e os mais conhecidos e utilizados pelos psicólogos profissionalmente (Noronha et al., 2003; Noronha, Primi, & Alchieri, 2005). O elevado número de testes “projetivos/expressivos/gráficos” aprovados pelo CFP chama a atenção e deve ser considerado um avanço para área, à medida que mostra que a complexidade dos métodos projetivos não prescinde do rigor dos estudos de confiabilidade/busca de evidências de validade. Essa oferta viabiliza a utilização de instrumentos que podem qualificar uma avaliação psicodiagnóstica, privilegiando tanto aspectos idiográficos quanto nomotéticos de uma avaliação, devendo assumir-se como complementares aos instrumentos objetivos (Cardoso & Villemor-Amaral, 2017).

Quanto às escalas ou aos inventários, Andrade e Salles (2017, p. 15) indicam que eles "são comumente utilizados para a medição de atitudes, interesses e valores cujas respostas não podem ser consideradas certas ou erradas". Entre as escalas/os inventários destinados à avaliação da personalidade, o presente estudo indicou que a maioria era composta de instrumentos de autorrelato (à exceção da Escala Hare PCL-R, preenchida pelo avaliador) e objetivava avaliar múltiplas dimensões do construto e não um único fator. Destaca-se a diversidade teórica dos instrumentos disponíveis. Dos 19 testes listados, oito eram fundamentados teoricamente no modelo dos Cinco Grandes Fatores, considerado, internacionalmente, o principal modelo teórico para os estudos sobre personalidade (Urbina, 2007).

Em relação aos instrumentos destinados à avaliação de atributos afetivos, observa-se que a maior parte dos testes disponíveis é destinada à avaliação de aspectos "negativos", tais como humor/depressão, agressividade e raiva. Essa constatação ilustra uma das preocupações correntes dos processos psicodiagnósticos: uma avaliação ainda centrada em aspectos psicopatológicos ou disfuncionais. Esse foco, no entanto, tem sido questionado por novas perspectivas teóricas, como a Psicologia Positiva, que propõem uma avaliação com foco em forças e virtudes individuais (Reppold, Gurgel, & Schiavon, 2015).

Quanto à avaliação da indicação de uso dos instrumentos pesquisados, observa-se que a maioria dos testes cobre uma faixa etária ampla da adultez, e muitos são também indicados para pessoas idosas. Ademais, observa-se uma coerência na maior parte dos instrumentos entre a idade indicada no manual para uso e a faixa etária das amostras constituídas para os estudos nacionais de normatização, embora haja dados discordantes em todos os quadros. Essa situação é mais positiva do que a descrita por Reppold, Serafini, Ramires, et al. (2017) em relação aos testes destinados a crianças e/ou adolescentes considerados favoráveis pelo CFP, na qual várias discrepâncias foram identificadas entre a idade descrita no manual como indicada para uso e a idade das amostras dos estudos normativos brasileiros.

A qualidade das informações consultadas nos testes para adultos é um avanço em relação ao panorama descrito por pesquisadores nas décadas de 1990 e 2000 sobre a qualidade das informações apresentadas pelos manuais dos testes psicológicos então disponíveis (Noronha et al., 2001; Noronha et al., 2003; Pasquali, 1999). A análise publicada por Pasquali (1999) destacava que muitos dos testes disponíveis até início do presente século eram instrumentos internacionais apenas traduzidos para o português. Outros tantos eram instrumentos que não apresentavam, em seus manuais, informações completas sobre suas propriedades psicométricas ou indicações de uso. Esse quadro é ilustrado pelo artigo de Noronha et al. (2004) que revelou que 28,8% dos testes comercializados até 2003 tinham informações sobre padronização, precisão e validade.

Assim constata-se, com os resultados ora apresentados nesta pesquisa, que os esforços engendrados pelo Satepsi na qualificação dos instrumentos psicológicos, em especial por meio das ações consequentes à Resolução n. 02/2003 do CFP, surtiram

feito. Todos os testes aos quais os autores tiveram acesso apresentavam informações sobre autoria e editora e contavam com estudo normativo. De fato, esses são alguns dos critérios mínimos exigidos pelo CFP para disponibilizar os instrumentos ao uso profissional dos psicólogos. Contudo, uma análise qualitativa dos manuais mais recentes permite constatar maior esforço dos autores em apresentar estudos com maior fundamentação teórica e estatística. Ademais, os quadros apresentados no presente estudo revelam o número amplo e crescente de autores e de editoras envolvidos na publicação dos instrumentos psicológicos de uso nacional. Esse avanço da área, ora destacado pelos resultados empíricos, é observado tanto por pesquisadores da área (Noronha & Reppold, 2010; Primi, 2010) quanto por importantes entidades científicas, como é o caso da American Psychological Association – Division 5 e da ITC (Hutz & Primi, 2006). No entanto, apesar dos referidos avanços, uma questão polêmica a ser considerada na avaliação do panorama sobre os instrumentos nacionais é a dificuldade de acesso a alguns instrumentos, sobretudo aos instrumentos editados pela LabPAM. Utilizados frequentemente em avaliações de concursos públicos, esses instrumentos são indisponíveis inclusive aos psicólogos.

Por fim, ao concluir que os propósitos do artigo foram contemplados nos resultados apresentados, destaca-se que os quadros também revelam uma situação de alerta para área, quando considerada a data de plenária da aprovação dos instrumentos. Um total de 25% dos instrumentos favoráveis foi aprovado nos últimos cinco anos. No entanto, vários dos testes atualmente aprovados para uso pelo CFP foram aprovados por plenárias realizadas em 2003, data de início do Satepsi. De acordo com a Resolução n. 006/2004 do CFP, “os dados empíricos das propriedades de um teste psicológico devem ser revisados periodicamente, não podendo o intervalo entre um estudo e outro ultrapassar 15 anos, para os dados referentes à padronização, e 20 anos, para os dados referentes à validade e precisão” (Conselho Federal de Psicologia, 2004, p. 1). Portanto, se não forem submetidos e aprovados novos estudos de padronização, 12 instrumentos incluídos na presente revisão serão considerados desfavoráveis para uso nesse ano, passados os 15 anos de aprovação dos mesmos na plenária. Entre eles, estão alguns instrumentos amplamente utilizados pelos psicólogos. Esse dado reforça a ideia de que o esforço do Satepsi, dos pesquisadores, dos docentes, das editoras e da comunidade em prol da qualificação da área da AP deve ser contínuo e atento às mudanças culturais, instrumentais e teóricas observadas nos últimos anos.

Referências

- Allen, M. J., & Yen, W. M. (2002). *Introduction to measurement theory*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Ambiel, R. A., Pereira, C. P. da S., & Moreira, T. da C. (2015). Produção científica em avaliação psicológica no contexto educacional: enfoque nas variáveis socioemocionais. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 339–346. doi:10.15689/ap.2015.1403.05

- Anache, A., & Correa, F. (2010). As políticas do Conselho Federal de Psicologia para a avaliação psicológica. In Conselho Federal de Psicologia (Org.). *Avaliação Psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão*. Brasília: CFP.
- Andrade, J., & Salles, J. (2017). A diferenciação entre avaliação psicológica e testagem psicológica: questões emergentes. In M. R. C. Lins & J. C. Borsa, *Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos* (Vol. 1), Petrópolis: Vozes.
- Bornstein, R. F. (2007). Toward a process-based framework for classifying personality tests: comment on Meyer and Kurtz (2006). *Journal of Personality Assessment*, 89(2), 202–207. doi:10.1080/00223890701518776
- Cardoso, L. M., & Villemor-Amaral, A. E. (2017). Critérios de cientificidade dos métodos projetivos. In M. R. C. Lins & J. C. Borsa, *Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos* (Vol. 1). Petrópolis: Vozes.
- Conselho Federal de Psicologia (2003). Resolução n. 002/2003. Define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos e revoga a Resolução CFP n. 025/2001. Recuperado em 15 de dezembro, 2015, de <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/05/resoluxo022003.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia (2004). Resolução CFP n. 006/2004. Altera a Resolução CFP n. 002/2003. Recuperado em 15 de dezembro, 2015, de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2004/06/resolucao2004_6.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (2012). Resolução CFP n. 005, de 8 de março de 2012. Altera a Resolução CFP n. 002/2003, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos. Recuperado em 15 de dezembro, 2015, de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/03/Resolucao_CFP_005_12_1.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (2013). *Cartilha Avaliação Psicológica*. Brasília: CFP.
- Diniz, A. M., Almeida, L. S., & Pais, L. G. (2007). Contextos profissionais e práticas de avaliação psicológica: Inquérito aos psicólogos portugueses. *Psico-USF*, 12, 1–12. doi:10.1590/S1413-82712007000100002
- Hunsley, J., & Mash, E. J. (2007). Evidence based assessment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 29–51. doi:10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091419
- Hutz, C. S. (2015). O que é avaliação psicológica: métodos, técnicas e testes. In C.S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Orgs.). *Psicometria*. Porto Alegre: Artmed.
- Hutz, C. S., & Primi, R. (2006). Psychological assessment in Brazil: current trends and challenges. *The Score (Newsletter APA)*, 37, 17–18.
- International Test Commission (2013). *ITC Guidelines on Test Use: Final version*. Recuperado em 15 de dezembro, 2018, de https://www.intestcom.org/files/guideline_test_use.pdf

- Meyer, G. J., & Kurtz, J. E. (2006). Advancing personality assessment terminology: time to retire "objective" and "projective" as personality test descriptors. *Journal of Personality Assessment*, 87(3), 223–225. doi:10.1207/s15327752jpa8703_01
- Noronha, A. P. P. (2002a). Análise de testes de personalidade: qualidade do material, das instruções, da documentação e dos itens qualidade de testes de personalidade. *Estudos de Psicologia*, 19(3), 55–65. doi:10.1590/S0103-166X2002000300006
- Noronha, A. P. P. (2002b). Qualidades psicométricas de instrumentos de avaliação utilizados no contexto educacional. *Boletim de Psicologia*, 52(117), 129–140.
- Noronha, A. P. P., Beraldo, F. N. D. M., & Oliveira, K. L. D. (2003). Instrumentos psicológicos mais conhecidos e utilizados por estudantes e profissionais de Psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 47–56.
- Noronha, A. P. P., Freitas, F. D., & Ottati, F. (2003). Análise de instrumentos de avaliação de interesses profissionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(3), 287–291. doi:10.1590/S0102-37722003000300011
- Noronha, A. P. P., Primi, R., & Alchieri, J. C. (2004). Parâmetros psicométricos: uma análise de testes psicológicos comercializados no Brasil. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 24(4), 88–99. doi:10.1590/S1414-98932004000400011
- Noronha, A. P. P., Primi, R., & Alchieri, J. C. (2005). Instrumentos de avaliação mais conhecidos/utilizados por psicólogos e estudantes de psicologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 390–401. doi:10.1590/S0102-79722005000300013
- Noronha, A. P. P., & Reppold, C. T. (2010). Considerações sobre a avaliação psicológica no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(Esp.), 192–201. doi:10.1590/S1414-98932010000500009
- Noronha, A. P. P., Sartori, F. A., Freitas, F. A., & Ottati, F. (2001). Informações contidas nos manuais de testes de inteligência publicados no Brasil. *Psicologia em Estudo*, 6(2), 101–106. doi:10.1590/S1413-73722001000200014
- Noronha, A. P. P., Sartori, F. A., Freitas, F. A., & Ottati, F. (2002). Informações contidas nos manuais de testes de personalidade. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 143–149. doi:10.1590/S1413-73722002000100017
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM, Ibapp.
- Primi, R. (2010). Avaliação psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(25 anos), 25–36. doi:10.1590/S0102-37722010000500003
- Reppold, C. T., Gurgel, L. G., & Schiavon, C. C. (2015). Research in Positive Psychology: a systematic literature review. *Psico-USF* 20(2), 275–285. doi:10.1590/1413-82712015200208

- Reppold, C. T., & Serafini, A. J. (2010). Novas tendências no ensino da avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 323–329.
- Reppold, C. T., Serafini, A. J., Gurgel, L. G., & Kaiser, V. (2017). Avaliação de aspectos cognitivos em adultos: análise de manuais de instrumentos aprovados. *Avaliação Psicológica*, 16(2), 137–144. doi:10.15689/AP.2017.1602.03
- Reppold, C. T., Serafini, A. J., Ramires, D. A., & Gurgel, L. G. (2017). Análise dos manuais psicológicos aprovados pelo SATEPSI para avaliação de crianças e adolescentes no Brasil. *Avaliação Psicológica*, 16(1), 19–28. doi:10.15689/ap.2017.1601.03
- Santos, A. M. D., Anache, A. A., & Santana, R. C. D. (2015). Overview of Brazilian Scientific Production in Psychological Evaluation. *Psico-USF*, 20(3), 547–559. doi:10.1590/1413-82712015200315
- Serafini, A. J., Budzyn, C. S., & Fonseca, T. L. R. (2017). Tipos de testes: características e aplicabilidade. In M. R. C. Lins & J. C. Borsari. *Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos* (Vol. 1). Petrópolis: Vozes.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Wagner, E. E. (2008). Beyond “objective” and “projective”: a logical system for classifying psychological tests: comment on Meyer and Kurtz (2006). *Journal of Personality Assessment*, 90(4), 402–405. doi:10.1080/00223890802108246

Nota dos autores:

Agradecemos a Ana Elisa Salomão Bosqué, Daniely Simão Pereira, Lucila Moraes Cardoso e Ana Cristina Resende a colaboração no acesso aos dados, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o apoio à pesquisa.

Submissão: 21.12.2015

Aceite: 27. 7.2018

7.5 APÊNDICE E

Artigo publicado na revista Avaliação Psicológica.

Avaliação de aspectos cognitivos em adultos: análise de manuais de instrumentos aprovados

Caroline Tozzi Reppold¹, Adriana Jung Serafini, Léia Gonçalves Gurgel, Vanessa Kaiser
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Porto Alegre-RS, Brasil

RESUMO

A avaliação psicológica é uma prática especializada do profissional psicólogo, contudo, para adequada realização, são necessários instrumentos que contemplem requisitos mínimos, tais como estudos psicométricos de validade e precisão dos instrumentos e referencial teórico robusto. Além disso, é preciso a aprovação do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) para sua utilização profissional. O objetivo deste estudo foi realizar uma análise dos testes de avaliação cognitiva voltados para adultos disponíveis e aprovados pelo SATEPSI, a fim de apresentar dados sobre os aspectos cognitivos avaliados, suas propriedades psicométricas e a qualidade das informações contidas em seu manual. No total, 57 instrumentos que avaliam aspectos cognitivos em adultos foram incluídos, sendo inteligência e atenção os construtos mais estudados. A maior parte apresentava adequada relação entre estudos psicométricos e critérios de indicação do teste. Resulta-se a importância de serem construídos mais instrumentos destinados à avaliação de processos cognitivos distintos, além de uma apresentação mais clara das características dos instrumentos nos manuais comercializados.

Palavras-chave: testes psicológicos; cognição; adultos.

ABSTRACT – Assessment of cognitive aspects in adults: Analysis of the manuals of approved tests

Psychological assessment is a specialized practice of professional psychologist. However, for its proper conduct, instruments dealing with minimum requirements are necessary, such as complete psychometric studies of validity and accuracy of instruments and robust theoretical framework. In addition, approval of the Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) for your professional use is required. The aim of this study was to conduct an analysis of cognitive assessment tests available on the market and approved by SATEPSI in order to present data on the cognitive aspects that these instruments assess, its psychometric properties and the quality of the information contained in your manual. A total of 57 instruments that assess cognitive aspects in adults were included, intelligence and attention the most studied constructs. Most had adequate relationship between psychometric studies and test indication criteria. It emphasizes the importance of being built more instruments for the assessment of different cognitive processes, as well as a clearer presentation characteristics of the instruments traded in the manuals.

Keywords: psychological test; cognition; adults.

RESUMEN – Evaluación de los aspectos cognitivos en adultos: análisis de los manuales de los instrumentos aprobados

La evaluación psicológica es una práctica especializada del profesional de la psicología, sin embargo, para el correcto desarrollo, son necesarios instrumentos que se ocupan de los requisitos mínimos, como los estudios psicométricos de validez y exactitud de los instrumentos y marco teórico robusto. Por otra parte, es necesario la aprobación de SATEPSI para su uso profesional. El objetivo de este estudio fue realizar un análisis de las pruebas de evaluación cognitiva disponibles en el mercado y aprobado por SATEPSI con el fin de presentar los datos sobre los aspectos cognitivos que estos instrumentos evalúan, sus propiedades psicométricas y la calidad de la información contenida en el manual. Se incluyeron un total de 57 instrumentos que evalúan aspectos cognitivos en adultos, la inteligencia y la atención de las construcciones más estudiadas. La mayoría tenía relación adecuada entre los estudios psicométricos y criterios de indicación de pruebas. Se hace hincapié en la importancia de que se esté construyendo más instrumentos para la evaluación de diferentes procesos cognitivos, así como una clara características de presentación de los instrumentos negociados en los manuales.

Palabras clave: pruebas psicológicas; cognición; adultos.

Avaliação psicológica pode ser definida como um processo, na maioria das vezes, complexo, cujo objetivo é definir diagnósticos ou elencar hipóteses sobre um indivíduo ou grupo (Hutz, 2013). É um processo amplo que envolve a integração de informações provenientes de diversas fontes, entre elas, testes, entrevistas, observações

e análise de documentos, enquanto a testagem é um processo diferente, reduzido, focal, cujas principais fontes de informação são os testes psicológicos (Conselho Federal de Psicologia, 2013). O processo avaliativo ainda é composto da investigação de outros dados gerais, relacionados à história de vida e às características do sujeito,

¹Endereço para correspondência: Rua Sermonto Leite, 345, Sala 117, Anexo II, Centro, 90060-170, Porto Alegre-RS, Brasil. E-mail: reppold@ufcspa.edu.br

visando a um processo de avaliação dinâmico (Pacamaro, Santos, & Suehiro, 2009).

Os testes psicológicos podem ser conceituados, segundo a Lei nº 4.119/62, como instrumentos que mensuram de forma sistemática características psicológicas, considerados como um método de uso privativo do psicólogo. Estão voltados para a observação e o registro de comportamentos e características psicológicas dos sujeitos. Ainda, fornecem informações importantes para a elaboração de um diagnóstico juntamente com os demais dados coletados. Também auxiliam na compreensão do problema estudado, facilitando a tomada de decisões em relação aos processos terapêuticos a serem adotados e encaminhamentos necessários (Noronha & Vendramini, 2003).

Observa-se um crescente esforço internacional de organizações como *American Educational Research Association* (AERA), *American Psychological Association* (APA), *National Multi-Currency Exchange* (NMCE) e *International Test Commission* na orientação sobre o uso adequado dos instrumentos e na garantia de disponibilidade de testes válidos e fidedignos, padronizados e normatizados, que demonstrem confiabilidade à prática clínica e pesquisa (Anache & Correa, 2010; Duarte et al., 2003). Resulta-se também a importância de procedimentos adequados de adaptação de instrumentos construídos originalmente em outros idiomas (Muniz, Elsona, & Hambleton, 2013). Nacionalmente, tem-se o Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos (SATEPSI), criado em 2001 pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), com o objetivo de estimular a adequada qualificação dos instrumentos psicológicos existentes e dos que seriam construídos a partir de então. O SATEPSI conta com um conjunto de especialistas na área da avaliação psicológica e de construção de testes e tem como objetivo estabelecer padrões e normas para os instrumentos e as práticas de avaliação em Psicologia no Brasil (Anache & Correa, 2010).

Mais especificamente, a avaliação da cognição em adultos é fundamental, uma vez que ela é composta das funções mentais relacionadas com a aquisição, o armazenamento e o uso dos conhecimentos adquiridos, incluindo a atenção, a memória, o raciocínio, entre outras funções importantes ao desenvolvimento dos sujeitos e sua interação com o ambiente que os cerca (Coltheart, 2004; Freitas & Aguiar, 2012). Para tanto, é essencial que os profissionais, alunos e demais interessados possam acessar as principais informações sobre os testes, tais como a amostra de normatização, a idade de indicação e os estudos de validação, a fim de facilitar a sua escolha e utilização. Assim, poderá ser realizada a avaliação de forma segura e precisa.

Portanto, o objetivo do presente estudo centrou-se na realização de uma compilação dos testes cognitivos disponíveis no mercado brasileiro e na análise dos dados apresentados nos manuais desses testes. Foram incluídos os instrumentos destinados à avaliação de aspectos cognitivos em adultos, como a atenção, memória, raciocínio e inteligência, considerados favoráveis para uso do psicólogo pelo SATEPSI.

Método

Para compor a amostra de instrumentos deste estudo, analisou-se a tabela dos testes psicológicos aprovados pelo Conselho Federal de Psicologia, segundo o SATEPSI, com data da plenária aprovada até julho de 2017. Com base nessa busca, foram incluídos todos os instrumentos que avaliavam aspectos cognitivos em adultos com idade igual ou superior a 18 anos. Foram desconsiderados aqueles instrumentos destinados apenas a indivíduos com idade inferior a 18 anos.

As etapas de seleção dos testes e extração das informações foram realizadas por dois pesquisadores previamente treinados. Após a seleção dos instrumentos incluídos na amostra deste trabalho, as seguintes informações foram extraídas dos manuais, por meio de formulários padronizados organizados especificamente para esse fim: nome do teste, construto específico a que se destina a avaliar, os autores originais e da adaptação, editora do instrumento, o tamanho da amostra de normatização e a idade indicada pelo manual para administração do teste. O acesso aos dados relativos aos instrumentos deu-se, na primeira etapa, por meio de consulta a manuais localizados nas editoras e no acervo de uma universidade. Os dados dos instrumentos não contemplados na primeira etapa foram obtidos por intermédio de páginas da internet (*sites* de editoras e revendedoras autorizadas), estudos publicados em periódicos indexados, ou por colaboração dos próprios autores dos instrumentos. Os construtos avaliados pelos instrumentos incluídos no presente estudo foram didaticamente categorizados em atenção, memória, raciocínio, inteligência e outros construtos variados. A análise foi descritiva quanto aos dados dos testes.

Resultados

Entre os 173 testes favoráveis pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) que haviam sido avaliados pela Comissão de Avaliação Psicológica (CAP), a pesquisa resultou na seleção inicial de 57 instrumentos destinados especificamente à avaliação cognitiva de adultos, representando 32,95% do total de testes favoráveis para uso pela avaliação do SATEPSI em julho de 2017. Dos instrumentos incluídos neste estudo, 17 avaliavam atenção, 16 avaliavam inteligência, nove eram destinados à avaliação do raciocínio, oito mensuravam memória e sete avaliavam desempenho cognitivo geral. Observa-se, portanto, que a avaliação da atenção é a área que mais apresenta instrumentos disponíveis aprovados pelo SATEPSI para adultos, entre os instrumentos de avaliação cognitiva, com 17 testes aprovados. Entre os instrumentos de avaliação de atenção, 31,48% são voltados para a atenção concentrada, como a Bateria Geral de Funções Mentais (BGFMT 2) e o Teste D2, e 20,58% para avaliação da atenção de forma geral. Diferentemente das categorias seguintes, metade dos instrumentos, considerando os que se teve acesso à indicação de aplicação, é voltado apenas para avaliação de adultos. A Tabela 1 embre os dados referentes à faixa etária à qual são indicados

Tabela 1
Instrumentos de avaliação da atenção

Testes	Ano	Editora	Construto Avaliado	Idade de indicação	Idade das amostras	Data plenária
Bateria Geral de Funções Mentais (BGM-2)	2003/2002/2007	Vetor Editora	Atenção concentrada	15 a 59 anos	18 a 59 anos (TECON-1, TECON-2 e TECON-3)	27/11/2004
Bateria Geral de Funções Mentais (BGM-1)	2002	Vetor Editora	Atenção difusa	15 a 59 anos	18 a 59 anos (TEDIF-1, TEDIF-2 e TEDIF-3)	24/10/2003
Bateria K2	2001	LabPam	Atenção concentrada	Adolescentes e adultos	Sem acesso	26/9/2003; 6/12/2003
Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA)	2012	Fabián Javier Marín Rueda	Atenção de forma geral	6 a mais de 80 anos	6 a 82 anos	31/1/2013
Escala de Atenção Seletiva Visual (EASV)	2010	Casa do Psicólogo	Atenção seletiva	18 a 70 anos	18 a 70 anos	26/11/2010
TCA-VISUAL	2001	Cognição	Atenção dividida	A partir de 18 anos	18 a maiores de 50	11/4/2003; 16/1/2004
Teste de Atenção Concentrada (TEACO-FF)	2016	Vetor Editora	Atenção concentrada	18 a 61 anos	18 a 61 anos	1/8/2009
Teste de Atenção Dividida e Sustentada (TEADI e TEALT)	2009	Casa do Psicólogo	Atenção dividida e atenção alternada	TEADI: 18 a 73 anos; TEALT: 18 a 72 anos	TEADI: 18 a 73 anos; TEALT: 18 a 72 anos	19/3/2010
Teste de Atenção Concentrada (Teste AC)	2003	Vetor Editora	Atenção concentrada	Adolescentes e adultos	17 a 64 anos	11/4/2003; 25/10/2003
Atenção Concentrada (Teste D2)	2000	CETEP	Atenção concentrada	9 a 52 anos	Grupo de estudantes: 9 a 22 anos. Grupo de profissionais e de motoristas: 19 a 50 anos	11/4/2003
Teste das Linhas (Atenção/Percepção Visual de Orientação)	2000	Cognição	Atenção de forma geral	Sem acesso	Sem acesso	11/4/2003
Teste de Atenção para Pilotagem Militar (TAP Mil)	2008	Instituto de Psicologia da Aeronáutica	Atenção de forma geral	Adultos	18 a 22 anos	03/8/2009
Teste de Atenção Seletiva (TAS)	2011	Vetor Editora	Atenção seletiva	15 e 60 anos	15 a 60 anos	18/11/2011
Teste dos Círculos: Atenção/Percepção de Distância	2000	Cognição LTDA.	Atenção de forma geral	18 a 59 anos	Sem acesso	11/4/2003
Bateria de Funções Mentais para Motorista (BFM-1) (Testes de Atenção)	2007	Vetor Editora	Atenção concentrada, difusa e discriminativa	Sujeitos com nível superior incompleto ou completo, de 18 a 59 anos	15 a 59 anos	11/4/2008
Bateria de Funções Mentais para Motorista (BFM-4) (Teste de Atenção Concentrada)	2002	Vetor Editora	Atenção concentrada	18 a 59 anos de idade e com escolaridade do ensino fundamental até o nível superior	18 a 59 anos	22/8/2003
Teste de Trilhas Coloridas (CTT)	2010	Casa do Psicólogo	Atenção sustentada e dividida	18 a 86 anos	18 a 86 anos	19/3/2010

os testes, as idades normativas e outros dados do teste, com o autor, ano, editora e data da planária.

A área da inteligência vem em segundo lugar. Desses testes, observa-se que seis são especificamente não verbais, tais como o G-36 e o G-38. A maior parte

dos instrumentos de avaliação da inteligência tem uma ampla faixa etária de aplicação, incluindo, em sua maior parte, a possibilidade de aplicação em adolescentes e adultos. A Tabela 2 apresenta os dados referentes à faixa etária à qual são indicados os testes de inteligência, as

Tabela 2
Instrumentos de avaliação da inteligência

Testes	Ano	Editora	Construto Avaliado	Idade de indicação	Idade das amostras de normatização	Data planária
Teste Não Verbal de Inteligência Geral (BETA-III)	2011	Casa do Psicólogo	Inteligência geral	Adolescentes e adultos	13 a 83 anos	17/7/2011
G-36: Teste Não Verbal de Inteligência	2002	Vetor Editora	Inteligência não verbal	Adolescentes e adultos	16 até acima de 31 anos	11/4/2003; 27/9/2003
G-38: Teste Não Verbal de Inteligência	2002	Vetor Editora	Inteligência não verbal	Adolescentes e adultos	14 a 50 anos	11/4/2003; 27/9/2003
Matrizes Progressivas Avançadas de Raven	2015	Pearson	Inteligência (fator g) e capacidade edutiva	17 ou mais sendo a escolaridade mínima ensino superior em andamento	17 a 63 anos	28/2/2015
Matrizes Progressivas de Raven, Escala Geral	2002	CEPA	Inteligência	Escala infantil: crianças e idosos; Escala avançada: acima de 11	13 a mais de 31	11/4/2003
Teste D70	2007	CETEPF	Inteligência não verbal	Adolescentes e adultos com nível de escolaridade equivalente ao ensino médio e/ou superior	17 a 44 anos	11/4/2008
Teste de Inteligência Geral Não Verbal (TIG-NV)	2006	Casa do Psicólogo	Inteligência não verbal	10 a 79 anos	10 a 79 anos	3/8/2007
Teste de Matrizes de Viena 2 (WMT-2)	2012	CETEPF	Inteligência geral	14 a 69 anos	Sem acesso	21/9/2013
Teste dos Relógios	2002	Vetor Editora	Inteligência não verbal	Forma B: até a 5ª série; Forma C: da 6ª série até 3º ano do ensino médio	Forma B: 29 a 69 anos; Forma C: sujeitos do ensino fundamental, médio e superior	11/4/2003
Teste Equicultural de Inteligência (TEI)	2002	CEPA	Inteligência	Escala 2: 8 a 14 anos e adultos de nível não universitário; Escala 3: alunos de ensino médio e universitários	Escala 2: a partir de 7 anos até adultos; Escala 3: 3 a 56 anos	10/4/2003
Teste Não Verbal de Inteligência R-1	2002/2004	Vetor Editora	Inteligência não verbal	A partir de 18 anos	16 a 67 anos	11/4/2003
Teste de Inteligência (TI)	2011	Fabián Rueda	Inteligência	18 a 67 anos	18 a 67 anos	18/11/2011
Teste de Inteligência Verbal (TIV)	2012	Vetor Editora	Inteligência verbal	17 a 50 anos com escolaridade igual ou superior ao Ensino Médio	Sem acesso	22/3/2013
V-47 Teste Verbal de Inteligência	2003	Vetor Editora	Inteligência verbal	Adolescentes e adultos a partir do ensino fundamental incompleto	15 a 50 anos	11/4/2003; 25/10/2003
Escala de Inteligência Wechsler para Adultos (WAIS III)	2004	Casa do Psicólogo	Inteligência	16 a 89 anos	16 a 64 anos	15/10/2004
Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI)	2011	Casa do Psicólogo	Inteligência	6 a 89 anos	6 a 89 anos	18/11/2011

idades normativas e outros dados do teste, como o autor, ano, editora e data da planária.

O raciocínio, por sua vez, é avaliado por nove instrumentos aprovados pelo SATEPSI, como a Bateria de Raciocínio Diferencial (BRD) e a Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5). A maior parte dos instrumentos avalia o construto de forma geral, possuindo ampla idade de indicação para aplicação. A Tabela 3 apresenta os dados referentes à faixa etária à qual são indicados os testes de raciocínio, as idades normativas e outros dados do teste, como o autor, ano, editora e data da planária.

Na sequência, a memória foi o construto principal de oito instrumentos aprovados pelo SATEPSI. Esta categoria foi a que apresentou maior concordância entre as idades de indicação e as idades das amostras de normatização. Ainda, a metade dos instrumentos (50%) avaliava especificamente memória visual, abrangendo ampla faixa etária, incluindo adolescentes, adultos e idosos. A Tabela 4 apresenta os dados referentes à faixa etária à qual são indicados os testes, as idades normativas e outros dados do teste, como o autor, ano, editora e data da planária.

Por fim, sete instrumentos aprovados pelo SATEPSI avaliam desempenho cognitivo de forma geral. As baterias ou testes incluídos nessa categoria envolvem uma série de construtos, de modo a avaliar de forma completa o desempenho cognitivo dos sujeitos. Dentre os construtos mensurados pelos testes, incluem-se habilidades de memória, percepção, organização espacial, linguagem, práticas e funções executivas, além de construtos avaliados especificamente por outros testes, tais como atenção, memória e raciocínio. Em relação às idades, observa-se que o instrumento Figuras Complexas de Rey excede a idade de indicação para aplicação, da Figura B, em relação às idades das amostras de normatização. A Tabela 5 resalta os dados referentes à faixa etária à qual são indicados os testes, as idades normativas e outros dados do teste, como o autor, ano, editora e data da planária.

Discussão

Os construtos mais estudados, correspondendo à maioria dos instrumentos, foram atenção e inteligência (29,82% e 28,07%, respectivamente). Esse dado

Tabela 3
Instrumentos de avaliação do raciocínio

Testes	Ano	Editora	Construto Avaliado	Idade de indicação	Idade das amostras de normatização	Data planária
Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5)	2000	Casa do Psicólogo	Raciocínio	Forma A: 6ª a 8ª série do ensino fundamental; Forma B: 1ª a 3ª séries do ensino médio	Forma A: ≥11 a ≤15 anos; Forma B: ≥14 a ≤18 anos	11/4/2003
Bateria de Raciocínio Diferencial (BRD)	2003	LabPam	Raciocínio	Adultos com ensino médio e/ou superior	Sem acesso	6/11/2003
Bateria de Funções Mentais para Motoristas (BFM 3)	2001	Vetor Editora	Raciocínio lógico	Mais de 18 anos	18 a 50 em diante (TRAP-1)	22/9/2008
Teste de Habilidades para o Trabalho Mental (HTM)	2009	Vetor Editora	Raciocínio lógico-verbal, lógico-numérico, lógico-abstrato	A partir de 14 anos	14 a 60 anos	26/11/2010
Teste Conciso de Raciocínio - Manual (TCR)	2006	Vetor Editora	Raciocínio	18 a 73 anos	18 a 65 anos	1º/9/2006
Teste de Raciocínio Analógico Dedutivo	2003	LabPam	Raciocínio	Ensino médio	Sem acesso	25/10/2003
Teste de Raciocínio Inferencial (Manual RIn)	2006	Vetor Editora	Raciocínio Inferencial e Inteligência (fator G)	10 a 70 anos	11 a 73 anos	1º/9/2006
Teste dos Cubos: Raciocínio Espacial	2011	Fabián Rueda	Raciocínio visual e espacial	16 a 66 anos	16 a 66 anos	18/11/2011
Wisconsin: Versão para Idosos	2009	Casa do Psicólogo	Raciocínio abstrato e estratégias de solução de problemas	60 anos ou mais	60 a 89 anos	19/3/2010

Tabela 4
Instrumentos de avaliação da memória

Testes	Ano	Editora	Construto Avaliado	Idade de indicação	Idade das amostras de normatização	Data plenária
Bateria Geral de Funções Mentais (BGFEM-4)	2007	Vetor Editora	Memória de reconhecimento	15 até 89 anos e com escolaridade a partir do nível fundamental	15 a 89 anos	11/4/2008
Bateria de Funções Mentais para Motoristas (BFM 2)	2003	Vetor Editora	Memória de longo e curto prazo	Mais de 18 anos	18 a 50 em diante (TEMLAM)	25/10/2003
Teste de Memória Visual de Trânsito (MVT)	2012	Casa do Psicólogo	Memória visual	16 a 67 anos	16 a 67 anos	22/3/2013
Teste de Memória de Reconhecimento (TEM-R)	2010	Fabián Rueda	Memória de reconhecimento	17 a 53 anos	17 a 53 anos	31/1/2013
Teste de Memória Visual (TMV)	2004	LabPam	Memória visual	20 a 60 anos	20 a 60 anos	24/10/2003
Teste de Memória Visual de Rostos (MVR)	2010	Casa do Psicólogo	Memória visual	18 a 80 anos	18 a 80 anos	18/6/2010
Teste Pictórico de Memória Visual (TEPIC-M)	2007	Vetor Editora	Memória visual	17 a 97 anos	17 a 97 anos	3/8/2007
Teste de Memória de Reconhecimento de Faces (MRF)	1987	Editores	Memória de reconhecimento de faces	18 e 89 anos, dos níveis fundamental, médio e superior	Sem acesso	28/4/2016

Tabela 5
Instrumentos de avaliação do desempenho cognitivo geral

Testes	Ano	Editora	Construto Avaliado	Idade de indicação	Idade das amostras de normatização	Data plenária
Bateria TSP	2007	Editores	Memória, percepção, raciocínio, fluência, vocabulário, habilidade numérica e espacial	16 a 50 anos	15 a 41 anos	1º/6/2007
Figuras Complexas de Rey	2008	Casa do Psicólogo	Percepção e memória visual	Figura A: 5 a 88 anos; Figura B: 4 a 8 anos	Figura A: 5 a 88 anos; Figura B: 4 a 7 anos	19/3/2010
Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve (NEUPSILIN)	2009	Vetor Editora	Orientação tempo-espacial, atenção concentrada, percepção visual, habilidades aritméticas, linguagem oral e escrita, memória verbal e visual, praxias e funções executivas	12 a 90 anos	De 12 a 90 anos	4/5/2013
Medida da Prontidão Mental (MPM)	2006	Editores	Atenção seletiva e rapidez perceptual	16 anos a 50 anos	Sem acesso	2/12/2005; 1º/4/2006
Teste dos Cinco Dígitos (FDT)	2015	CETEP	Velocidade de processamento, atenção e funções executivas (subcomponentes do controle inibitório e flexibilidade cognitiva)	Crianças (a partir dos 6 anos), adolescentes, adultos e idosos	6 a 92 anos	24/4/2015
Teste de Destreza	2006	Editores	Capacidade motora-manual em destreza	16 a 50 anos	15 a mais que 40 anos	1º/4/2006
Teste de Retenção Visual de Benton (BVRT)	2015	Vetor Editora	Memória visual, percepção visual e praxia visuoespacial	Crianças a adultos entre 7 e 30 anos e idosos entre 60 e 75 anos	Indivíduos de 7 a 30 anos e 60 a 75 anos	19/3/2016

demonstra que existe, entre os testes cognitivos, disparidade na concentração de estudos sobre determinados construtos em relação a outros. A atenção tem sido estudada por diversas áreas da Psicologia e isso se dá por causa da sua relevância em diferentes contextos e processos cognitivos (Rueda, 2011). Com relação a esse fato, Goldberg, Gold e Braff (1991) ressaltam a importância da atenção nas operações mentais, considerando-a um componente que necessita ser mencionado para avaliação eficaz de diversas funções cognitivas. A avaliação da atenção, conforme discutido por Rueda e Monteiro (2013), necessita ser realizada por meio de instrumentos que englobem os diferentes tipos de atenção e fases do desenvolvimento humano, considerando suas características. Com base no presente estudo, apenas um instrumento aprovado pelo SATEPSI se propõe a isso: a Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA). A inteligência, por sua vez, pode ser considerada um dos construtos mais tradicionais e estudados em avaliação psicológica, corroborando os resultados apresentados na presente pesquisa, tendo existido diferentes formas de avaliá-la ao longo do tempo em razão de concepções teóricas e empíricas diversas (Mecca, 2013).

Com relação à idade para utilização dos instrumentos, com base nos resultados deste estudo, percebem-se a existência de uma discrepância ou generalização entre as faixas etárias para as quais os instrumentos são indicados e as das amostras normativas do processo de validação como, por exemplo, nos instrumentos G-36: Teste Não Verbal de Inteligência, G-38: Teste Não Verbal de Inteligência, V-47: Teste Verbal de Inteligência, Bateria Geral de Funções Mentais (BGFM-2), entre outros. Ou seja, alguns instrumentos se propõem a avaliar sujeitos de ampla faixa etária, porém suas amostras de normatização são formadas por uma grande concentração de pessoas de mesma faixa etária e pouquíssimas pessoas de idades diferentes, gerando dúvida em relação à validade do instrumento em determinado grupo etário.

Com relação aos dados exibidos referentes aos testes cognitivos na tabela do SATEPSI e aos dados coletados nos manuais, verificaram-se diferenças em algumas informações disponíveis, como, por exemplo, falta do nome da editora no SATEPSI (como nos casos dos instrumentos G-36: Teste Não Verbal de Inteligência e Teste Não Verbal de Inteligência R-1, por exemplo), o ano de publicação (como nos instrumentos G-38: Teste Não Verbal de Inteligência

e Matrizes Progressivas de Raven, por exemplo), entre outros. Nesse aspecto, Noronha, Freitas, Sartori e Ottati (2002) destacam a importância de o psicólogo estudar cuidadosamente os manuais dos testes antes da sua utilização, verificando se eles oferecem as informações necessárias que comprovem sua qualidade técnica.

A disponibilidade de alguns manuais de testes no mercado também é restrita e pouco é sabido sobre eles. Alguns testes que estão como favoráveis no SATEPSI não foram localizados para consulta dos manuais por não serem comercializados, dificultando o acesso dos profissionais a eles. Ressalta-se também que as informações divulgadas pelo SATEPSI se restringem ao fato de o teste mostrar-se favorável ou desfavorável para uso, não apresentando dados mais detalhados sobre os instrumentos que apontem aprovação.

Como principal conclusão do presente estudo, salienta-se a importância de serem contrituídos mais testes destinados à avaliação de processos cognitivos distintos, para que, com a maior abrangência, houvesse a possibilidade de avaliar melhor os diversos aspectos da cognição, as diferentes faixas etárias e os vários níveis educacionais. Além disso, seria importante atentar no momento da construção dos manuais para a disponibilização dos dados acerca da indicação de idade de aplicação e estudos de normatização, precisão e validade de forma clara e acessível.

A atualização da lista do SATEPSI também é de extrema relevância e deve acompanhar o processo de atualização dos instrumentos. Atualmente, os estudos sobre as propriedades de um teste psicológico devem ser atualizados, segundo a Resolução do CFP nº 006/2004, a cada 15 anos para dados de padronização e a cada 20 anos para dados de validade e precisão, entrando novamente no processo de avaliação pelo sistema. Por fim, engere-se que mais estudos como este sejam realizados a fim de conhecer e comparar outros parâmetros dos testes, tais como a escolaridade, objetivando instrumentalizar melhor as escolhas dos psicólogos. Ainda, estudos incluindo testes voltados para outras faixas etárias também são relevantes e necessários.

Agradecimentos

A Ana Elisa Salomão Bosqué e Daniely Simão Pereira, a colaboração no acesso aos dados.

Referências

- Anache, A. A., & Corrêa, F. B. (2010). *As políticas do Conselho Federal de Psicologia para a avaliação psicológica*. In Conselho Federal de Psicologia. *Avaliação Psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão*. Brasília: CFP.
- Coltheart, M. (2004). Brain imaging, connectionism and Cognitive Neuropsychology. *Cognitive Neuropsychology*, 21(1), 21-25. doi: 10.1080/0264329032000159

- Conselho Federal de Psicologia. (2004). Altera a Resolução CFP n.º 002/200 de 24 de março de 2003. Resolução CFP N.º 006/2004, de 3 de junho de 2004.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Carroll's Avaliação Psicológica*. Brasília, DF.
- Duarte, P. S., Miyazaki, M. C. O. S., Ciconelli, R. M., & Sesto, R. (2003). Tradução e adaptação cultural do instrumento de avaliação de qualidade de vida para pacientes renais crônicos (KDQOL-36SM). *Revista de Associação Médica Brasileira*, 49(4), 375-381. doi: 10.1590/S0104-42622003000400027
- Freitas, J. O. F. & Aguiar, C. R. R. A. (2012). Avaliação das Funções Cognitivas de Atenção, Memória e Percepção em Pacientes com Esclerose Múltipla. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 457-466. doi: 10.1590/S0102-79722012000300005
- Goldberg, T. E., Gold, J. M., & Braff, D. L. (1991). Neuropsychological functioning and stimulus-linked information processing in schizophrenia. *Review of Psychiatry*, 10, 60-78.
- Hutz, C. S. (2015). O que é avaliação psicológica: métodos, técnicas e testes. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trevisani (Orgs.), *Psicometria*. Cap. 1, pp. 11-21. Porto Alegre: Artmed.
- Mecca, T. P. (2013). A avaliação da inteligência: questões contemporâneas, contribuições teóricas e uso de instrumentos. *Psico-USF*, 18(2), 333-338. doi: 10.1590/S1413-82712013000200008
- Muniz, J., Elom, P., & Hambleton, R. K. (2013). Diretrizes para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. doi: 10.7334/psicothema2013
- Noronha, A. P. P., Freitas, F. A., Sartori, E. A., & Omani, E. (2002). Informações contidas nos manuais de testes de personalidade. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 143-149. doi: 10.1590/S1413-73722002000100017
- Noronha, A. P. P. & Vendramini, C. M. M. (2003). Parâmetros psicométricos: estudo comparativo entre testes de inteligência e de personalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 173-182. doi: 10.1590/S0102-79722003000100018
- Pacanaro, S. V., Santos, A. A. A., & Snehiero, A. C. B. (2009). Evidências de validade do TONI 3 com pessoas com Síndrome de Down. *Arquivos Brasileiro de Psicologia*, 61(3), 107-116.
- Rueda, F. J. M. (2011). Desempenho no teste de atenção dividida como resultado da idade das pessoas. *Estudos de Psicologia (Campus)*, 28(2), 251-259. doi: 10.1590/S0103-166X2011000200012
- Rueda, F. J. M., & Monteiro, R. de M. (2013). Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA): desempenho de diferentes faixas etárias. *Psico-USF*, 18(1), 99-108. doi: 10.1590/S1413-82712013000100011

recebido em outubro de 2025
reformulado em abril de 2026
aprovado em junho de 2026

Sobre as autoras

Caroline Tuzzi Reppold é psicóloga, doutora em Psicologia, possui pós-doutorado em Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco. Atualmente é docente, professora associada, na graduação e pós-graduação, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Avaliação Psicológica na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSBA). Bolsista Produtividade do CNPq.

Adriana Jung Serafini é psicóloga, doutora em Psicologia. Atualmente é docente, professora adjunta, na graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSBA).

Léia Gonçalves Gurgel é fonoaudióloga, mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSBA).

Vanessa Kaiser é psicóloga, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSBA).

8 ANEXOS

8.1 ANEXO A

Normas de publicação da Revista Frontiers In Psychology, para a qual será submetido o Artigo 1 intitulado “Contributions of positive psychology in self-regulated learning: A study with brazilian undergraduate students”.

Author Guidelines – Frontiers in Psychology

1. Summary Table

Please view the table below for a summary on currently accepted article types and general manuscript style guidelines. Article types may vary depending on journal.

	Abstract (max. length)	Running title (5 words)	Figures and/or tables (combined)	Manuscript (max. length)	Peer review	Author fees	Submitted to PubMed Central or other indexing databases
Original Research	350 words	✓	15	12'000 words	✓	✓	✓

2. Manuscript Guidelines

2.3. Manuscript Requirements and Style Guide

2.3.1. General standards

Word Files

If working with Word please use Frontiers Word templates.

2.3.1.1. Article Type

Frontiers requires authors to carefully select the appropriate article type for their manuscript, and to comply with the article-type descriptions defined in the

journal's "Article Types", which can be seen from the "For Authors" menu on any Frontiers journal page. Please note that not all articles types are available for all journals/specialties. Please contact us if you have any questions. Please pay close attention to the word count limits.

2.3.1.2. Manuscript Length

Frontiers encourages its authors to closely follow the article word count lengths given in the Summary Table. The manuscript length includes only the main body of the text, footnotes and all citations within it, and excludes abstract, section titles, figure and table captions, funding statements, acknowledgments and references in the bibliography. Please indicate the number of words and the number of figures included in your manuscript on the first page.

2.3.1.3. Language Editing

Frontiers requires manuscripts submitted to meet international standards for English language to be considered for publication.

For authors who would like their manuscript to receive language editing or proofing to improve the clarity of the manuscript and help highlight their research, Frontiers recommends the language-editing services provided by the following external partners:

Editage

Frontiers is pleased to recommend language-editing service provided by our external partner Editage to authors who believe their manuscripts would benefit from professional editing. These services may be particularly useful for researchers for whom English is not the primary language. They can help to improve the grammar, syntax and flow of your manuscripts prior to submission. Frontiers authors will receive a 10% discount by visiting the following link: <http://editage.com/frontiers/>

The Charlesworth Group

Frontiers recommends the Charlesworth Group Author Services, who has a long standing track record in language editing and proofing. This is a third-party service for which Frontiers authors will receive a discount by visiting the following link: <http://www.charlesworthauthorservices.com/~Frontiers>.

Note that sending your manuscript for language editing does not imply or guarantee that it will be accepted for publication by a Frontiers journal. Editorial decisions on the scientific content of a manuscript are independent of whether it has received language editing or proofing by the partner services, or other services.

2.3.1.4. Language Style

The default language style at Frontiers is American English. If you prefer your article to be formatted in British English, please specify this on your manuscript first page. For any questions regarding style Frontiers recommends authors to consult the Chicago Manual of Style.

2.3.1.5. Search Engine Optimization (SEO)

There are a few simple ways to maximize your article's discoverability. Follow the steps below to improve search results of your article:

- Include a few of your article's keywords in the title of the article;
- Do not use long article titles;
- Pick 5 to 8 keywords using a mix of generic and more specific terms on the article subject(s);
- Use the maximum amount of keywords in the first 2 sentences of the abstract;
- Use some of the keywords in level 1 headings.

2.3.1.6. Title

The title is written in title case, centred, and in 16 point bold Times New Roman font at the top of page.

The title should be concise, omitting terms that are implicit and, where possible, be a statement of the main result or conclusion presented in the manuscript. Abbreviations should be avoided within the title.

Witty or creative titles are welcome, but only if relevant and within measure. Consider if a title meant to be thought-provoking might be misinterpreted as offensive or alarming. In extreme cases, the editorial office may veto a title and propose an alternative.

Authors should try to avoid, if possible:

- Titles that are a mere question without giving the answer.
- Unambitious titles, for example starting with "Towards", "A description of", "A characterization of", "Preliminary study on".
- Vague titles, for example starting with "Role of...", "Link between...", "Effect of..." that do not specify the role, link, or effect.
- Include terms that are out of place, for example the taxonomic affiliation apart from species name.

2.3.1.7. Authors and Affiliations

All names are listed together and separated by commas. Provide exact and correct author names as these will be indexed in official archives. Affiliations should be keyed to the author's name with superscript numbers and be listed as follows: Laboratory, Institute, Department, Organization, City, State abbreviation (USA, Canada, Australia), and Country (without detailed address information such as city zip codes or street names).

Example: Max Maximus, Department of Excellence, International University of Science, New York, NY, USA.

The Corresponding Author(s) should be marked with an asterisk. Provide the exact contact email address of the corresponding author(s) in a separate section.

Correspondence:

Dr. Max Maximus
maximus@gmail.com

If any authors wish to include a change of address, list the present address(es) below the correspondence details using a unique superscript symbol keyed to the author(s) in the author list.

2.3.1.8. Consortium/Group and Collaborative Authors

Consortium/group authorship should be listed in the manuscript with the other author(s). In cases where authorship is retained by the consortium/group, the consortium/group should be listed as an author separated by “,” or “and”. Consortium/group members can be listed in a separate section at the end of the manuscript.

Example: John Smith, Barbara Smith and The Collaborative Working Group.

In cases where work is presented by the author(s) on behalf of a consortium/group, it should be included in the manuscript author list separated with the wording “for” or “on behalf of”. The consortium/group will not retain authorship.

Example: John Smith and Barbara Smith on behalf of The Collaborative Working Group.

2.3.1.9. Headings and Sub-headings

Except for special names (e.g. GABAergic), capitalize only the first letter of headings and subheadings. Headings and subheadings need to be defined in Times New Roman, 12, bold. You may insert up to 5 heading levels into your manuscript (not more than for example: 3.2.2.1.2 **Heading title**).

2.3.1.10. Abstract

As a primary goal, the abstract should render the general significance and conceptual advance of the work clearly accessible to a broad readership. In the abstract, minimize the use of abbreviations and do not cite references. The text of the abstract section should be in 12 point normal Times New Roman. See Summary Table for abstract requirement and length according to article type.

For Clinical Trial article types, please include the Unique Identifier and the URL of the publicly accessible website on which the trial is registered.

2.3.1.11. Keywords

All article types: you may provide up to 8 keywords; at least 5 are mandatory.

2.3.1.12. Text

The entire document should be single-spaced and must contain page and line numbers in order to facilitate the review process. Your manuscript should be written using either LaTeX or MS-Word.

Templates are available (see above)

2.3.1.13. Nomenclature

- The use of abbreviations should be kept to a minimum. Non-standard abbreviations should be avoided unless they appear at least four times, and defined upon first use in the main text. Consider also giving a list of non-standard abbreviations at the end, immediately before the Acknowledgments.
- Equations should be inserted in editable format from the equation editor.
- Italicize Gene symbols and use the approved gene nomenclature where it is available. For human genes, please refer to the HUGO Gene Nomenclature Committee ([HGNC](#)). New gene symbols should be submitted [here](#). Common Alternative gene aliases may also be reported, but should not be used alone in place of the HGNC symbol. Nomenclature committees for other species are listed [here](#). Protein products are not italicized.
- We encourage the use of Standard International Units in all manuscripts.
- Chemical compounds and biomolecules should be referred to using systematic nomenclature, preferably using the recommendations by IUPAC.
- Astronomical objects should be referred to using the nomenclature given by the International Astronomical Union provided [here](#).
- Life Science Identifiers (LSIDs) for ZOOBANK registered names or nomenclatural acts should be listed in the manuscript before the keywords. An LSID is represented as a uniform resource name (URN) with the following format:
urn:lsid::[:]

For more information on LSIDs please see [Inclusion of Zoological Nomenclature](#) section.

2.3.1.14. Sections

Your manuscript is organized by headings and subheadings. For Original Research Articles, Clinical Trial Articles, and Technology Reports the section headings should be those appropriate for your field and the research itself.

For Original Research Articles, it is recommended to organize your manuscript in the following sections or their equivalents for your field:

Introduction

Succinct, with no subheadings.

Materials and Methods

This section may be divided by subheadings. This section should contain sufficient detail so that when read in conjunction with cited references, all procedures can be repeated. For experiments reporting results on animal or human subject research, an ethics approval statement should be included in this section (for further information, see [section Materials and Data Policies](#))

Results

This section may be divided by subheadings. Footnotes should not be used and have to be transferred into the main text.

Discussion

This section may be divided by subheadings. Discussions should cover the key findings of the study: discuss any prior art related to the subject so to place the novelty of the discovery in the appropriate context; discuss the potential shortcomings and limitations on their interpretations; discuss their integration into the current understanding of the problem and how this advances the current views; speculate on the future direction of the research and freely postulate theories that could be tested in the future.

For further information, please see Additional Requirements for specific article types including Focused Reviews, General Commentaries, Case Reports and Data Reports amongst others or you can check the descriptions defined in the journal's "Article Types", which can be seen from the "For Authors" menu on any Frontiers journal page.

2.3.1.15. Acknowledgments

This is a short text to acknowledge the contributions of specific colleagues, institutions, or agencies that aided the efforts of the authors.

2.3.1.16. Author Contributions Statement

The Author Contributions Statement is mandatory and should represent all the authors. It can be up to several sentences long and should briefly describe the tasks of individual authors. Please list only 2 initials for each author, without full stops, but separated by commas (e.g. JC, JS). In the case of two authors with the same initials, please use their middle initial to differentiate between them (e.g. REW, RSW). The Author Contributions Statement should be included at the end of the manuscript before the References.

2.3.1.17. Conflict of Interest Statement

A Conflict of Interest Statement needs to be included at the end of the manuscript before the references. Here, the authors need to declare whether or not the submitted work was carried out in the presence of any personal, professional or financial relationships that could potentially be construed as a conflict of interest. For more information on conflicts of interest, see our Editorial Policies.

2.3.1.18. Cover Letter

When you submit your manuscript, you will be required to add a cover letter directed to the Editor.

Please indicate, in the first paragraph, the title of the manuscript, the article type, the Journal and specialty to which the manuscript is being submitted, and whether it is part of a Research Topic. You must also state that the manuscript has not been submitted for publication elsewhere; any closely related works

submitted for consideration in other publications should be noted and you may be asked to provide a copy.

It is essential as well that you provide a short description of the significance of the manuscript. While Frontiers evaluates articles using objective criteria, rather than impact or novelty, your cover letter should frame the question(s) you have addressed in your work in the context of the current body of knowledge, providing evidence that the findings - whether positive or negative - contribute to progress in your research discipline. This will assist the Chief Editors to determine whether your manuscript fits within the scope of a specialty as defined in its mission statement; a detailed cover letter will also facilitate the identification of the Editors and Reviewers most appropriate to evaluate your work, ultimately expediting your manuscript's initial consideration.

2.3.2. References

All citations in the text, figures or tables must be in the reference list and vice-versa. The references should only include articles that are published or accepted. Data sets that have been deposited to an online repository should be included in the reference list, include the version and unique identifier when available. For accepted but unpublished works use "in press" instead of page numbers. Unpublished data, submitted manuscripts, or personal communications should be cited within the text only, for the article types that allow such inclusions. Personal communications should be documented by a letter of permission. Website urls should be included as footnotes. Any inclusion of verbatim text must be contained in quotation marks and clearly reference the original source. Preprints can be cited as long as a DOI or archive URL is available, and the citation clearly mentions that the contribution is a preprint. If a peer-reviewed journal publication for the same preprint exists, the official journal publication is the preferred source.

The following formatting styles are meant as a guide, as long as the full citation is complete and clear, Frontiers referencing style will be applied during typesetting.

- **SCIENCE, ENGINEERING, and HUMANITIES: For articles submitted in the domains of SCIENCE, ENGINEERING and HUMANITIES please apply Author-Year system for in-text citations.**

Reference list: provide the names of the first six authors followed by et al. and doi when available.

In-text citations should be called according to the surname of the first author, followed by the year. For works by 2 authors include both surnames, followed by the year. For works by more than 2 authors include only the surname of the first author, followed by et al., followed by the year. For Humanities and Social Sciences articles please include page numbers in the in-text citations.

Article in a print journal:

Sondheimer, N., and Lindquist, S. (2000). Rnq1: an epigenetic modifier of protein function in yeast. *Mol. Cell.* 5, 163-172.

Article in an online journal:

Tahimic, C.G.T., Wang, Y., Bikle, D.D. (2013). Anabolic effects of IGF-1 signaling on the skeleton. *Front. Endocrinol.* 4:6. doi: 10.3389/fendo.2013.00006

Article or chapter in a book:

Sorenson, P. W., and Caprio, J. C. (1998). "Chemoreception," in *The Physiology of Fishes*, ed. D. H. Evans (Boca Raton, FL: CRC Press), 375-405.

Book:

Cowan, W. M., Jessell, T. M., and Zipursky, S. L. (1997). *Molecular and Cellular Approaches to Neural Development*. New York: Oxford University Press.

Abstract:

Hendricks, J., Applebaum, R., and Kunkel, S. (2010). A world apart? Bridging the gap between theory and applied social gerontology. *Gerontologist* 50, 284-293. Abstract retrieved from Abstracts in Social Gerontology database. (Accession No. 50360869)

Patent:

Marshall, S. P. (2000). Method and apparatus for eye tracking and monitoring pupil dilation to evaluate cognitive activity. U.S. Patent No 6,090,051. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

Data:

Perdiguerro P, Venturas M, Cervera MT, Gil L, Collada C. Data from: Massive sequencing of Ulms minor's transcriptome provides new molecular tools for a genus under the constant threat of Dutch elm disease. Dryad Digital Repository. (2015) <http://dx.doi.org/10.5061/dryad.ps837>

Theses and Dissertations:

Smith, J. (2008) Post-structuralist discourse relative to phenomenological pursuits in the deconstructivist arena. [dissertation/master's thesis]. [Chicago (IL)]: University of Chicago

Preprint:

Smith, J. (2008). Title of the document. Preprint repository name [Preprint]. Available at: <https://persistent-url> (Accessed March 15, 2018).

For examples of citing other documents and general questions regarding reference style, please refer to the [Chicago Manual of Style](#).

2.3.3. Disclaimer

Any necessary disclaimers which must be included in the published article should be clearly indicated in the manuscript.

2.3.4. Supplementary Material

Frontiers journals do not support pushing important results and information into supplementary sections. However, data that are not of primary importance to the text, or which cannot be included in the article because it is too large or the current format does not permit it (such as movies, raw data traces, power point presentations, etc.) can be uploaded during the submission procedure and will be displayed along with the published article. All supplementary files are deposited to FigShare for permanent storage, during the publication stage of the article, and receive a DOI.

The Supplementary Material can be uploaded as Data Sheet (word, excel, csv, cdx, fasta, pdf or zip files), Presentation (power point, pdf or zip files), Supplementary Image (cdx, eps, jpeg, pdf, png or tif), Supplementary Table (word, excel, csv or pdf), Audio (mp3, wav or wma) or Video (avi, divx, flv, mov, mp4, mpeg, mpg or wmv).

Supplementary material is not typeset so please ensure that all information is clearly presented, the appropriate caption is included in the file and not in the manuscript, and that the style conforms to the rest of the article. To avoid discrepancies between the published article and the supplementary material, please do not add the title, author list, affiliations or correspondence in the supplementary files. For Supplementary Material templates (LaTeX and Word) see [Supplementary Material for Frontiers](#).

Suggested Fonts

The title is written in title case, centred, and in 16 point bold Times New Roman font at the top of page.

Headings and subheadings need to be defined in Times New Roman, 12, bold.

The text of the abstract section should be in 12 point normal Times New Roman.

The body text is in 12 point normal Times New Roman.

2.3.5. File Requirements

For Latex Files, when submitting your article please ensure to upload all relevant manuscript files including:

- tex file
- PDF
- .bib file (if the bibliography is not already included in the .tex file)

Figures should be included in the provided pdf. In case of acceptance, our Production Office might require [high resolution files](#) of the figures included in the manuscript in eps, jpg or tif format. In order to be able to upload more than one figure at a time, save the figures (labeled in order of appearance in the manuscript) in a zip file, and upload them as 'Supplementary Material Presentation'.

To facilitate the review process, please include a Word Count at the beginning of your manuscript, one option is teXcount which also has an online interface.

During the Interactive Review, authors are encouraged to upload versions using 'Track Changes'. Editors and Reviewers can only download the PDF file of the submitted manuscript .

2.4. Figure and Table Guidelines

2.4.1. CC-BY Licence

All figures, tables, and images will be published under a Creative Commons CC-BY licence and permission must be obtained for use of copyrighted material from other sources (including re-published/adapted/modified/partial figures and images from the internet). It is the responsibility of the authors to acquire the licenses, to follow any citation instructions requested by third-party rights holders, and cover any supplementary charges.

2.4.2. General Style Guidelines for Figures

The maximum number of figures and tables for all article types are shown in the Summary Table. Frontiers requires figures to be submitted individually, in the same order as they are referred to in the manuscript, the figures will then be automatically embedded at the end of the submitted manuscript. Kindly ensure that each table and figure is mentioned in the text and in numerical order.

For graphs, there must be a self-explanatory label (including units) along each axis. For figures with more than one panel, panels should be clearly indicated using labels (A), (B), (C), (D), etc. However, do not embed the part labels over any part of the image, these labels will be added during typesetting according to Frontiers journal style. Please note that figures which are not according to the guidelines will cause substantial delay during the production process.

Permissions may be necessary in the following scenarios:

- Republishing
- Modifying/adapting
- Partial Figures

It is the responsibility of the authors to acquire the licenses, to follow any citation instructions requested by third-party rights holders, and cover any supplementary charges.

2.4.3. General Style Guidelines for Tables

Tables should be inserted at the end of the manuscript. If you use a word processor, build your table in word. If you use a LaTeX processor, build your table in LaTeX. An empty line should be left before and after the table.

Please note that large tables covering several pages cannot be included in the final PDF for formatting reasons. These tables will be published as supplementary material on the online article abstract page at the time of acceptance. The author will be notified during the typesetting of the final article if this is the case. A link in the final PDF will direct to the online material.

For additional information, please see our Editorial Policies: 3.5 Image Manipulation.

2.4.4. Figure and Table Requirements

Legends

Legends should be preceded by the appropriate label, for example "Figure 1" or "Table 4". Figure legends should be placed at the end of the manuscript (for supplementary images you must include the caption with the figure, uploaded as a separate file). Table legends must be placed immediately before the table. Please use only a single paragraph for the legend. Figure panels are referred to by bold capital letters in brackets: (A), (B), (C), (D), etc.

Image Size

Figure images should be prepared with the PDF layout in mind, individual figures should not be longer than one page and with a width that corresponds to 1 column or 2 columns.

- **All articles are prepared using the 2 column layout:** 2 column articles can contain images 85 mm or 180 mm wide.

2.4.5. Format

The following formats are accepted:

TIFF (.tif) TIFF files should be saved using LZW compression or any other non-lossy compression method.

JPEG (.jpg)

EPS (.eps) EPS files can be uploaded upon acceptance

Color Image Mode

Images must be submitted in the color mode RGB.

Resolution Requirements

All images must be uploaded separately in the submission procedure and have a resolution of **300 dpi at final size**. Check the resolution of your figure by enlarging it to 150%. If the resolution is too low, the image will appear blurry, jagged or have a stair-stepped effect.

Please note saving a figure directly as an image file (JPEG, TIF) can greatly affect the resolution of your image. To avoid this, one option is to export the file as PDF, then convert into TIFF or EPS using a graphics software. EPS files can be uploaded upon acceptance.

Legibility

Figures must be legible. Check the following:

- The smallest visible text is no less than 8 points in height, when viewed at actual size.
- Solid lines are not broken up.
- Image areas are not pixilated or stair stepped.
- Text is legible and of high quality.
- Any lines in the graphic are no smaller than 2 points width.

2.5. Funding disclosure

Details of all funding sources must be provided in the funding section of the manuscript including grant numbers, if applicable. All Frontiers articles are published with open access under the CC-BY Creative Commons attribution license. Articles published with Frontiers automatically fulfil or exceed the requirements for open access mandated by many institutions and funding bodies, including the National Institutes of Health, the Medical Research Council, Research Councils UK, and the Wellcome Trust. Frontiers submits funding data to the Open Funder Registry which is a funder identification service from CrossRef resulting from collaboration between scholarly publishers and funding agencies.

2.6. Materials and Data Policies

Frontiers is committed to open science and open data, and we strongly encourage authors to maximize the availability of data included in their articles by making generated data publicly available where possible, and ensuring that published data sets are cited in accordance with our [data citation guidelines](#). We aim to achieve the best community standards regarding data availability, ensuring increased levels of transparency and reproducibility in our published articles.

Our policies on data availability are informed by community-driven standards, which Frontiers endorses, such as the [Transparency and Openness \(TOP\)](#) guidelines, and the joint declaration of data citation principles produced by [FORCE 11](#).

2.6.1. Availability of Materials

Authors are strongly encouraged to make all materials used to conduct their research available to other researchers. Research materials necessary to enable the reproduction of an experiment should be clearly indicated in the Materials and Methods section. Relevant materials such as protocols, analytic methods, and study material should preferably be uploaded to an online repository providing a global persistent link/identifier. If this is not possible, authors are strongly encouraged to make this material available upon request to interested researchers, and this should be stated in the manuscript.

Resource Identification Initiative

Authors wishing to participate in the [Resource Identification Initiative](#) should cite antibodies, genetically modified organisms, software tools, data, databases, and services using the corresponding catalog number and RRID in your current manuscript. For more information about the project and for steps on how to search for an RRID, please click [here](#).

2.6.2. Availability of Data

Frontiers requires that authors make all data relevant to the conclusions of the manuscript available to editors and reviewers during peer-review to enable complete and objective evaluation of the work described.

We strongly encourage authors to make the raw data supporting the conclusions of the manuscript available in publicly accessible repositories. To comply with best practice in their field of research, authors are required to make certain types of data available to readers at time of publication in specific stable, community-supported repositories such as those listed below. Authors are encouraged to contact our data availability office at datapolicy@frontiersin.org prior to submission with any queries concerning data reporting.

2.6.3. Data Citation Guidelines

Authors are encouraged to cite all datasets generated or analyzed in the study. Where datasets are cited, they should be included in the references list to maximize future usability. The following format should be used:

[Dataset] Author names. (year) Data Title. Repository name. Version. Persistent identifier

2.7. Statistics

Frontiers requires that all statements concerning quantitative differences should be based on quantitative data and statistical testing. For example, if a quantitative statement is made regarding the abundance of a certain protein based on a western blot, we request that the blot be scanned and the abundance assessed quantitatively using the correct analytic software (e.g. ImageJ) and statistics in order to support that statement.

Statistics should/must be applied for independent experiments. The number of independent samples and the deviation parameters (e.g. Standard Error of the Mean, Standard Deviation, Confidence Intervals) should be clearly stated in the Methods or the Figure legends. In general, technical replicates within a single experiment are not considered to be independent samples. Where multiple comparisons are employed (e.g. microarray data or Genome-wide association studies), any analysis should correct for false positive results. Descriptions of statistical procedures should include the software and analysis used, and must be sufficiently detailed to be reproduced.

8.2 ANEXO B

Normas de publicação da Revista Psicologia: Ciência e Profissão, Qualis A2 em Psicologia, para a qual será submetido o Artigo 2 intitulado “Autorregulação da Aprendizagem e Indicadores Positivos de Saúde: Um estudo com universitários brasileiros ingressantes e concluintes”

Instruções aos autores – Psicologia: Ciência e Profissão

Escopo e política

A Revista Psicologia: Ciência e Profissão é uma publicação trimestral editada pelo Conselho Federal de Psicologia.

Publica manuscritos originais, em língua portuguesa, inglesa ou espanhola, nas categorias de Estudo teórico, Relato de pesquisa, Relato de experiência. Os manuscritos submetidos serão avaliados com base em critérios específicos que salientem a sua relevância científica e social no âmbito da produção de conhecimento em Psicologia.

O título abreviado do periódico é Psicol., Ciênc. Prof. que deve ser usado em bibliografias, notas de rodapé, referências e legendas bibliográficas.

A Revista adota o sistema iThenticate para identificação de plágio.

Os artigos aceitos para a publicação se tornam propriedade da revista.

Forma e preparação de manuscritos

O manuscrito submetido a RCP não pode ter sido publicado em outro veículo de divulgação (revista, livro, etc.) e não pode ser simultaneamente submetido ou publicado em outro meio de divulgação científica ou de pesquisa.

Todas as submissões de manuscritos devem seguir as Normas de Publicação da APA: American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington, DC: Author), no que diz respeito ao estilo de apresentação do manuscrito e aos aspectos éticos inerentes à realização de um trabalho científico. A omissão de informação no detalhamento que se segue implica que prevalece a orientação da APA.

Observação: Se uma citação ou trecho de entrevista compreende menos do que 40 palavras, incorpore-a ao texto e a coloque entre aspas duplas. Caso compreenda 40 ou mais palavras, apresente-a em um bloco de texto separado e omita as aspas.

Categorias do manuscrito

1. Estudo teórico - discussão de temas e problemas fundamentados teoricamente, envolvendo reflexão crítica e indicação avanços científicos no estado da arte a ele associado. É necessário conter: resumo, introdução, método, resultados, discussão e conclusão ou considerações finais e referências. Devem ser escritos entre 20 e 25 laudas, não considerando resumos e referências;
2. Relato de pesquisa – investigação original, de relevância científica, baseadas em estado da arte e dados empíricos, lastreada em metodologia específica e discussão. É importante que seja explicitada a contribuição da pesquisa para a produção do conhecimento em Psicologia. É necessário conter: introdução, método, resultados, discussão e conclusão ou considerações finais. Devem ser escritos entre 20 e 25 laudas, não considerando resumos e referências;
3. Relato de experiência - relatos de experiência relacionados à intervenção profissional, de interesse e relevância científica e social para as diferentes áreas do conhecimento psicológico, e que demonstrem contribuições para a melhoria de práticas profissionais em Psicologia. É necessário conter: resumo, introdução, método, resultados, discussão e conclusão ou considerações finais e referências. Devem ser escritos entre 15 e 20 laudas, não considerando resumos e referências.

Crerérios gerais para avaliação dos manuscritos

Os trabalhos enviados devem ser redigidos em português, em inglês ou em espanhol e, obrigatoriamente com resumo, abstract e resumen;

Espaço duplo, fonte Times New Roman, tamanho 12, margens de 2,54 centímetros, texto alinhado à esquerda;

Textos devem ser submetidos em extensão .doc ou .docx;

Tabelas e figuras (gráficos e imagens) devem constar no corpo de texto, mas necessariamente em formato editável.

As páginas não devem ser numeradas

O título deve ser centralizado, em negrito e conter letras maiúsculas e minúsculas;

O título deve explicitar o(s) fenômeno(s) estudado(s) e a relação com o contexto de investigação.

O resumo deve ater-se às informações relevantes do manuscrito, destacando o contexto teórico do estudo, objetivo, método, resultados, discussão e conclusão. Manuscritos de revisão sistemática ou teóricos devem explicitar a perspectiva adotada e as contribuições ou avanços produzidos pela pesquisa no campo da Psicologia. De 150 a 250 palavras, e de 3 a 5 palavras-chave em cada um dos resumos.

A introdução deve destacar o estado da arte, propósitos e objetivos e potencial contribuição da investigação na área de conhecimento considerada.

O método deve salientar o delineamento e os procedimentos de pesquisa e, principalmente, no caso das pesquisas empíricas, especificar o contexto, participantes, variáveis ou categorias estudadas, instrumentos de coleta de dados, análise dos dados sistematizados e discussão.

As referências e formas de citação devem seguir as Normas de Publicação da APA: American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington, DC: Author). Todos os endereços de páginas na Internet (URLs) incluídos no texto devem estar ativos e prontos para acesso imediato.

Envio de manuscritos

Os manuscritos devem ser inéditos e os artigos serão submetidos a exame pela comissão editorial, que poderá recorrer ao conselho consultivo e/ou a pareceristas ad hoc, a seu critério, omitida a identidade dos autores.

Submissão do manuscritos pelo(s) autor(es)

Os autores devem atentar-se as seguintes especificações de envio:

1) Carta ao Editor

Os autores devem dar ciência da sua concordância com a publicação do manuscrito à Revista Psicologia: Ciência e Profissão por meio de carta ao editor assinada por todos os autores, digitalizada e enviada via Plataforma SciELO como “Documento Suplementar”, atendendo as seguintes exigências:

a) Identificar a categoria do manuscrito, conforme especificado no item “Forma e preparação dos manuscritos”;

b) Justificar a relevância científica e social;

c) Declarar que o manuscrito submetido à RPCP não foi submetido ou publicado em outro meio de divulgação científica;

d) Declarar que os procedimentos éticos de pesquisa exigidos pela legislação vigente (Resolução 466/2012) foram cumpridos e, em todos os casos de estudo/pesquisa empírica, sejam Relatos de Pesquisa ou Relatos de Experiência, é necessário apresentar o respectivo parecer do Comitê de Ética da Universidade/Instituição ou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no caso de estudo individual/grupal;

e) Autorizar o início do processo editorial do manuscrito.

f) Indicar a área de conhecimento a qual o manuscrito pertence de acordo com a Tabela de áreas.

Somente serão avaliados manuscritos submetidos à Revista PCP via Plataforma SciELO.

2) Folha de Rosto

A folha de rosto deverá ser enviada via Plataforma SciELO como “Documento Suplementar”, contendo:

Título em português (máximo de 12 palavras);

Título em inglês;

Título em espanhol;
Nome, titulação e afiliação institucional e/ou profissional, por extenso, de cada um dos autores;
Nomes dos autores como devem aparecer em citações;
Endereço de correspondência do(a) autor(a) com o qual a Revista poderá se corresponder (recomendamos que sejam utilizados endereços institucionais);
Agradecimentos e observações, quando pertinentes.

3) Apresentação formal do manuscrito

Os textos originais deverão ser submetidos via Plataforma SciELO mediante cadastro do(a) autor(a) no sítio da Revista PCP (<http://submission.scielo.br/index.php/pcp/about/submissions#authorGuidelines>) . Como a revisão dos manuscritos é cega quanto à identidade dos autores, é responsabilidade dos autores verificarem a não existência de elementos capazes de identificá-los em qualquer outra parte do manuscrito, inclusive nas propriedades do arquivo.

Os autores serão comunicados imediatamente sobre o recebimento do manuscrito e poderão acompanhar o processo de editoração eletrônica, utilizando seu nome de usuário e senha. Os manuscritos somente iniciarão o processo editorial com o registro de todos os autores no sítio da Revista e de seus respectivos e-mails.

Não há taxas para submissão e avaliação de artigos.

8.3 ANEXO C

Parecer do CEP UFCSPA.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PSICOLOGIA POSITIVA E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES E CONCLUINTE: UM ESTUDO TRANSCULTURAL ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Pesquisador: Caroline Reppold

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 52105315.7.0000.5345

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.625.066

Apresentação do Projeto:

O projeto, proposto pelo Laboratório de Avaliação Psicológica da UFCSPA, contempla a investigação de diversos construtos da Psicologia Positiva em uma amostra composta por universitários. Observa-se importante evolução na produção de trabalhos voltados a construtos ligados a Psicologia Positiva, tais como o bem-estar, o otimismo, a esperança e a compaixão, especialmente a partir da produção de teses e dissertações sobre o tema. Este projeto tem caráter inovador e possibilitará também subsidiar futuras intervenções junto aos acadêmicos participantes. Tem como objetivo geral a avaliação de aspectos positivos de universitários, especialmente voltados a autorregulação da aprendizagem, autoeficácia e autoestima.

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar o desempenho de universitários ingressantes e concluintes de cursos superiores, brasileiros e portugueses, em construtos da Psicologia Positiva, tais como o bem-estar e a esperança, incluindo especialmente a autoestima, autoeficácia e autorregulação da aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A participação nesta pesquisa não traz riscos previsíveis e os procedimentos utilizados

Endereço: Rua Sarmento Leite, 245

Bairro: Sarmento

CEP: 91.050-170

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3303-8804

E-mail: cep@ufcspa.edu.br

Continuação do Parecer: 1.625.066

seguem normas éticas. Este projeto tem caráter inovador e possibilitará subsidiar futuras intervenções junto aos acadêmicos participantes. Ainda como benefício, os sujeitos terão uma avaliação de seus aspectos emocionais positivos realizada, além de suas estratégias de autorregulação da aprendizagem, de modo a favorecer sua trajetória acadêmica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto tem caráter inovador e possibilitará subsidiar futuras intervenções junto aos acadêmicos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados. As pendências apresentadas foram todas respondidas a contento.

Recomendações:

Aprovar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovar

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com o parecer do Relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_624950.pdf	24/05/2016 09:05:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_1305.pdf	24/05/2016 09:02:39	Vanessa Kaiser	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_AE_universitarios_revfev.pdf	22/02/2016 10:59:22	Vanessa Kaiser	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_final.pdf	16/12/2015 19:20:06	Vanessa Kaiser	Aceito
Outros	temo_de_anuencia_ufcspa.pdf	16/12/2015 19:14:04	Vanessa Kaiser	Aceito
Outros	temo_de_anuencia_ufrgs.jpeg	16/12/2015 19:08:02	Vanessa Kaiser	Aceito
Outros	temo_compromisso_relat.pdf	11/11/2015 17:22:25	Léia Gonçalves Gungel	Aceito
Outros	Declaracao_portugal.pdf	11/11/2015	Léia Gonçalves	Aceito

Endereço: Rua Sarmento Leite, 245

Bairro: Sarmento

CEP: 91.050-170

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3303-8804

E-mail: cep@ufcspa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE



Continuação do Parecer: 1.625.066

Outros	Declaracao_portugal.pdf	17:21:18	Gurgel	Aceito
--------	-------------------------	----------	--------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 06 de Julho de 2016

Assinado por:

Julia Fernanda Semmelmann Pereira Lima
(Coordenador)

Endereço: Rua Sarmento Leite, 245

Bairro: Sarmento

CEP: 91.050-170

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3303-8804

E-mail: cep@ufcspa.edu.br

Página 03 de 05