UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-graduação em Psicologia: Cognição e Comportamento

Alice França Nery Pfeilsticker

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS AUTOPERCEBIDAS NA INFÂNCIA:

construção de instrumento e investigação de validade baseada no conteúdo

Belo Horizonte

2025

Alice França Nery Pfeilsticker

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS AUTOPERCEBIDAS NA INFÂNCIA:

construção de instrumento e investigação de validade baseada no conteúdo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Cognição e Comportamento da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.
Área de Concentração: Cognição e Comportamento.
Linha de Pesquisa: Mensuração e Intervenção em Psicologia.

Orientadora: Profª. Drª. Karina da Silva Oliveira

Belo Horizonte

2025

153.4
P527c
2025

Pfeilsticker, Alice França Nery.

Competências socioemocionais autopercebidas na infância [recurso eletrônico] : construção de instrumento e investigação de validade baseada no conteúdo / Alice França Nery Pfeilsticker. - 2025.

1 recurso online (214 f.): pdf

Orientadora: Karina da Silva Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia.

1.Psicologia – Teses . 2. Psicologia aplicada - Teses. 3.Infância - Teses. I. Oliveira, Karina da Silva. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Vilma Carvalho de Souza - Bibliotecária - CRB-6/1390

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAFICH - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNIÇÃO E COMPORTAMENTO - SECRETARIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO ALICE FRANÇA NERY PFEILSTICKER

Realizou-se, no dia **20 de fevereiro de 2025**, **às 09:00 horas**, através de Videoconferência, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada *Competências Socioemocionais Autopercebidas na Infância: Construção de Instrumento e Investigação de Validade Baseada no Conteúdo*, apresentada por **ALICE FRANÇA NERY PFEILSTICKER**, número de registro 2023660631, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em PSICOLOGIA: COGNIÇÃO E COMPORTAMENTO, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Karina da Silva Oliveira - Orientador (USF), Prof(a). Ana Carina Stelko Pereira (Universidade Federal do Paraná), Prof(a). Monalisa Muniz Nascimento (Universidade Federal de São Carlos).

A Comissão considerou a dissertação:

(x) Aprovada

( ) Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2025.

Prof(a). Karina da Silva Oliveira (Doutora)

Prof(a). Ana Carina Stelko Pereira (Doutora)

Prof(a). Monalisa Muniz Nascimento (Doutora)

Documento assinado eletronicamente por **Karina da Silva Oliveira**, **Usuário Externo**, em 24/02/2025, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Monalisa Muniz Nascimento**, **Usuária Externa**, em 24/02/2025, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Ana Carina Stelko Pereira**, **Usuária Externa**, em 06/04/2025, às 08:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3982530** e o código CRC **7566BB5D**.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, à minha mãe que, sem nunca defender causa alguma, apenas com seu modo de viver e agir na vida, me inspirou e me mostrou que lugar de mulher é onde ela quiser, inclusive com Mestrado, Doutorado e muito mais. Obrigada por ser esse exemplo que me fez nunca duvidar que eu posso ser o que eu quiser. E obrigada por ser também exemplo de valores que me transmitiu, principalmente de amar e servir ao próximo, que me guiam na vida pessoal e profissional. E, além disso, por me apoiar em todas as escolhas e conquistas.

Ao Gabriel, por me acolher nas tantas vezes que precisei e por acreditar tanto na minha capacidade. E por dizer isso, apesar do meu pessimismo e resistência frequentes. Obrigada por sempre me incentivar e nunca me julgar, mesmo diante de todas as minhas falhas e defeitos. Você é meu alicerce e sem todo o seu amor eu não sei se eu teria conseguido passar por todos os altos e baixos.

Ao meu pai por ter se esforçado a vida toda para conseguir dar a melhor educação possível para mim e minha irmã, nos mostrando por seu exemplo o valor do conhecimento e da dedicação, mas também da descontração. Por me inspirar, me incentivar e sempre acreditar no meu potencial. À Josie por ser a melhor madrasta que eu poderia ter, companheira e incentivadora. À Elisa por ser, desde sempre, além de minha melhor dupla na vida, minha torcedora e fazer questão de comemorar comigo todas as pequenas e grandes conquistas. E a toda a minha família, por parte materna e paterna, por enriquecerem minha vida com conversas significativas e inspiradoras, que despertam minha curiosidade e me motivam a aprender mais e ser uma pessoa melhor.

Às minhas amigas Ana Clara e Fernanda por todo o apoio e acolhimento na preparação para a seleção do mestrado e, depois, por compartilharem comigo esses dois anos de aventuras. À Júlia e Fernanda pelos desabafos, ajudas e apoios mútuos nos processos mais difíceis. À Alexandra, Ana, Fernanda, Hellen, Hiago, Júlia, Lorena, Marina e Tobias por todas as trocas e

por tornarem meus dias na UFMG mais leves e significativos. Foi essencial saber que eu não estive sozinha.

À Laura por se manter sempre comigo por toda a vida, sempre me incentivando em todas as fases. Obrigada por me ouvir reclamar dos desafios e comemorar comigo minhas vitórias. À Marina por compartilhar comigo as dúvidas e caminhos de tantas vicissitudes da vida.

À Marina Pedralho por ser guia e inspiração na jornada da prevenção. Aos meus novos amigos, Aglailton, Gabriela, Thays e Luiz, pela escuta, acolhimento e incentivo. À Juliana Mendes por me apresentar as habilidades socioemocionais, por toda a confiança e incentivo.

À Ana Carina Stelko e Monalisa Muniz, por suas pontuações e questionamentos essenciais durante a ocasião da qualificação. Esse momento foi crucial para o meu crescimento profissional, e hoje minhas compreensões sobre a construção da pesquisa se ampliaram imensamente.

A todas as pessoas que participaram desta pesquisa e contribuíram para que ela acontecesse. Agradeço aos pais, à equipe da escola, às crianças e aos especialistas.

Por fim, o agradecimento mais especial deste trabalho. Não tenho palavras para agradecer à Karina Oliveira, nossa querida Ka, por ser uma orientadora tão especial. Agradeço pelo acolhimento desde o início, por todo o cuidado, sensibilidade e delicadeza que tem em todas as conversas. Por sua abertura e confiança, sendo mais que uma orientadora, mas uma parceira e confidente nesses últimos anos. Sabemos o quanto o comportamento dos orientadores é, muitas vezes, adoecedor para os orientandos. Mas para mim, Karina foi o oposto. Ela foi extremamente importante para minha saúde durante todo o processo. Obrigada por toda a paciência nos diversos erros e tropeços. Obrigada por me transmitir calma e confiança nos incontáveis momentos de ansiedade em situações ordinárias e, ainda mais, nos momentos de desespero diante de situações verdadeiramente preocupantes. Agradeço pela sua dedicação e competência, sabendo me orientar com sabedoria sobre as possibilidades e necessidades de

cada etapa, de forma respeitosa e colaborativa. E por todas as suas palavras carinhosas que ajudam a construir minha autoestima e autoeficácia. Você é mesmo um exemplo de resiliência, além de ética pessoal e profissional. Te admiro muito e espero seguir seu exemplo, se possível com seu apoio e parceria

Resumo

A relevância das Competências Socioemocionais (CSEs) tem sido amplamente apontada na literatura por ser relacionada a desfechos de sucesso escolar, bons resultados socioeconômicos, de saúde e bem-estar. Para subsidiar práticas de educação socioemocional, instrumentos de medida de CSEs são fundamentais. Entretanto, no Brasil ainda não há instrumentos de autorrelato que meçam essas competências em crianças com idades inferiores a 10 anos. Assim, o objetivo deste estudo foi construir um instrumento lúdico de avaliação de CSEs em crianças de oito a 12 anos e obter evidências de validade com base no conteúdo. Para isso, foram realizados dois estudos. O primeiro estudo consistiu na revisão sistemática de instrumentos de CSEs, que confirmou a lacuna de instrumentos de autorrelato para crianças no Brasil e identificou estratégias úteis para a construção do instrumento. Em seguida, foi realizado o Estudo 2, que consistiu em três etapas. Na Etapa 1, foi proposto o formato do instrumento com vinhetas lúdicas ilustradas e foram construídos os itens e as opções de resposta em escala de 'sim' ou 'não'. Foram elaboradas 31 vinhetas e 155 itens. Na Etapa 2, seis especialistas analisaram as vinhetas e os itens em duas rodadas, resultando na manutenção de cinco vinhetas e 25 itens. Em seguida, a Etapa 3 envolveu dois grupos focais para a análise semântica do instrumento, os quais demonstraram boa compreensão e interesse das crianças nas tarefas, além de mudanças pontuais no instrumento. Os resultados dessa etapa também evidenciaram dificuldades com a escala binária, levando à sugestão de adoção de uma escala tipo Likert. Em conclusão, há boas evidências com base no conteúdo do instrumento, viabilidade de aplicação e adequação ao público-alvo. Como próximas etapas, recomenda-se a realização de novos estudos para obter outras evidências de validade e confiabilidade, construção de normas e futura disponibilização do instrumento para uso.

Palavras-chave: competências socioemocionais; avaliação psicológica; infância.

Abstract

The relevance of Socioemotional Competencies (SEC) has been widely highlighted in the literature due to their association with positive outcomes in terms of academic success, positive socioeconomic results, health, and well-being. To support socioemotional education practices, SEC measurement instruments are essential. However, in Brazil, there are still no self-report instruments that measure these competencies in children under 10 years old. Therefore, the objective of this study was to develop a playful instrument for assessing SEC in children aged eight to 12 years and to gather content-based validity evidence. To achieve this, two studies were conducted. The first study consisted of a systematic review of SEC instruments, which confirmed the lack of self-report instruments for children in Brazil and identified useful strategies for constructing the instrument. Next, Study 2 was carried out in three stages. In Stage 1, the format of the instrument was proposed, including playful illustrated vignettes, and items and response options in a binary "yes" or "no" scale were created. A total of 31 vignettes and 155 items were developed. In Stage 2, six specialists analyzed the vignettes and items in two rounds, resulting in the retention of five vignettes and 25 items. Then, in Stage 3, two focus groups were conducted for a semantic analysis of the instrument, which indicated good comprehension and interest from the children in the tasks, along with minor changes to the instrument. The results of this stage also pointed to difficulties with the binary scale, leading to the suggestion of adopting a Likert-type scale. In conclusion, there is strong content-based validity evidence for the instrument, as well as feasibility of application and suitability for the target population. As next steps, further studies are recommended to gather additional validity and reliability evidence, establish norms, and make the instrument available for practical use.

Key words: social and emotional learning; psychological assessment; children.

Índice de Figuras

Figura 1: *Flow diagram of issue selection*…….....……...….57

Figura 2: *Publications per year*…….…….…….....…58

Figura 3: Item piloto…….……...…81

Figura 4: Exemplos de vinheta e itens presentes na primeira proposta de conteúdo.....…84

Figura 5: Exemplo de vinheta e itens presentes na primeira versão do ICSAC…...……...86

Figura 6: Captura de tela de trecho sobre vinheta do formulário de avaliação por especialistas……..89

Figura 7: Captura de tela de trecho sobre imagem do formulário de avaliação por especialistas……..90

Figura 8: Captura de tela de trecho sobre item do formulário de avaliação por especialistas……..91

Figura 9: Captura de tela de trecho do formulário de avaliação por especialistas com instruções e informações……...92

Índice de Tabelas

Tabela 1: Definições de Competências Socioemocionais…….....…..…36

Tabela 2: Termos utilizados no campo das Competências Socioemocionais.…….....….41

Tabela 3: Domínios e subdomínios codificados no *Taxonomy Project*…….…….....…45

Tabela 4: *Search strategy*……...…….....…55

Tabela 5: *Number of articles by country*…….…….....…59

Tabela 6: *Adjacent constructs and isolated subconstructs assessed to measure SEC*.....…60

Tabela 7: *Response formats of the 68 instruments of SEC*.…….…….....…62

Tabela 8: *Theoretical frameworks for SEC used in the instruments*..…….…….....…62

Tabela 9: Modelo CASEL five de Competências Socioemocionais..…….…….....…77

Tabela 10: Modelo CASEL five de Competências Socioemocionais..……...…...…84

Tabela 11: Descrição e participação de cada especialista nas avaliações das rodadas 1 e 2….....87

Tabela 12: CVC para clareza, compreensibilidade e adequação por vinheta…….96

Tabela 13: Exemplos de itens reformulados……...……....98

Tabela 14: Resultados da segunda rodada de avaliação por especialistas……...98

Tabela 15: Vinhetas e itens mantidos após estudos com especialistas……...……100

Tabela 16: Índice de Kappa por especialista……...….…….102

Tabela 17: Composição da amostra por ano escolar, idade, gênero e raça…….....……103

Tabela 18: Dúvidas e sugestões por item…….....109

Tabela 19: Número e proporção de respostas ‘sim’, ‘não’, em branco e ‘sim’ e ‘não’ por item…….…….....110

Tabela 20: Resultados por ano escolar……...……..112

Tabela 21: Resultados por idade……...……112

Tabela 22: Resultados por gênero……...…….…….....113

Lista de abreviações e siglas

ACCs - Abordagens Cognitivo-Comportamentais

AERA - American Educational Research Association

AIR - American Institutes for Research

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CASEL - Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

CSEs - Competências Socioemocionais

CRPE - Center on Reinventing Public Education

CVC - Coeficiente de Validade de Conteúdo

EASEL - Ecological Approaches to Social Emotional Learning

EQ-i - Emotional Quotient Inventory

EUA - Estados Unidos da América

IAS - Instituto Ayrton Senna

ICSAC – Inventário de Competências Socioemocionais Autopercebidas para Crianças

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITSEA - Infant-Toddler Social and Emotional Assessment

MEC - Ministério da Educação

NCME - National Council of Measurement in Education

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial de Saúde

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PRISMA - Preferência por Interação Social Mediada por Avatar

QCRI - Qatar Computing Research Institute

SAFE - Sequenced, Active, Focused, Explicit

Satepsi - Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos

SEC-Q - Social and Emotional Competencies Questionnaire

SENNA - Social and Emotional or Non-Cognitive Nationwide Assessment

SSIS-SEL - Social Skills Improvement System-Social Emotional Learning edition

TA – Treinamento Assertivo

THS - Treinamento de Habilidades Sociais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

Apresentação 17

Introdução 19

Competências Socioemocionais (CSEs): o desenvolvimento histórico do campo, seus desafios e relevância 21

Contribuições da Educação para as Competências Socioemocionais (CSEs) 23

Contribuições da Economia para as Competências Socioemocionais (CSEs) 27

Contribuições do campo da Saúde e clínica psicológica para as Competências Socioemocionais (CSEs) 29

Contexto atual 31

Críticas ao campo das Competências Socioemocionais 32

Necessidades futuras 35

Nomenclaturas, definições e modelos 36

Definições 36

Nomenclaturas e termos utilizados 40

Modelos 43

Justificativa e relevância da pesquisa 47

Objetivos 51

Objetivo geral 51

Objetivos específicos 51

Método e Resultados 52

Estudo 1 - Revisão sistemática sobre a avaliação de Competências Socioemocionais ..52

Introduction 53

Method 55

Results 58

Discussion 63

References 66

Estudo 2 - Desenvolvimento do instrumento e estudos de validade com base no conteúdo 71

Etapa 1 - Elaboração do instrumento 72

Etapa 2 - Evidências de validade baseadas no conteúdo por meio da avaliação porespecialistas 86

Etapa 3 - Evidências de validade baseadas no conteúdo por meio de grupos focais 103

Discussão **113**

Considerações finais **124**

Referências **126**

Apêndices **145**

Apêndice 2. Artigos incluídos na Revisão Sistemática **148**

Apêndice 3. Tabela de análise dos instrumentos incluídos na Revisão Sistemática **169**

Apêndice 4. Tabela de Operacionalização das Competências Socioemocionais CASEL baseada em Official Benchmarks **190**

Apêndice 5: Resultados por item da primeira rodada de avaliação por especialistas **197**

Apêndice 6. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Especialistas (Estudo 3) **206**

Apêndice 7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e/ou responsáveis dos estudantes (Estudo 4) **208**

Apêndice 8: Termo de Assentimento para participantes acima de 10 anos (Estudo 4) **211**

Apêndice 9: Parecer Consubstanciado do CEP **213**

Apresentação

No oitavo período da graduação em Psicologia, fiz meu primeiro estágio em uma escola. Os alunos tinham a demanda de melhora no diálogo e na convivência e eu, com ajuda da minha dupla, propus e conduzi atividades e dinâmicas em grupo, com esse objetivo. No ano seguinte, descobri que o que eu havia feito se chama Educação Socioemocional e deparei-me com um tema novo para mim: o desenvolvimento de Competências Socioemocionais (CSEs) como forma de prevenção e promoção de saúde mental. O tema me despertou muito interesse pelo fato de eu gostar do contexto escolar e, principalmente, pela potência da proposta da prevenção. Esta inclinação tornou-se mais evidente quando, no ano seguinte, tive a oportunidade de estagiar atuando com Regulação Emocional e Habilidades Sociais em uma clínica, assim como com a promoção direta de CSEs em um ambiente dedicado ao desenvolvimento infantil.

Ao iniciar o aprofundamento nos estudos sobre as CSEs, fiquei intrigada pela sua amplitude. A cada dúvida sanada, um número maior de dúvidas surgia, como qual modelo melhor representa as CSEs? O que é e o que não é considerado CSEs? Que tipo de intervenção se revela eficaz para promover seu desenvolvimento em crianças? A partir dessas indagações, questionei-me sobre como esse construto pode ser avaliado, quando não existem instrumentos de acesso livre ou disponíveis para aquisição no Brasil. Até hoje, reflito sobre a proliferação de programas de intervenção voltados para o desenvolvimento de Competências Socioemocionais (CSEs), tanto em contextos clínicos quanto educacionais, e sobre a dificuldade intrínseca à mensuração de sua eficácia na ausência de instrumentos apropriados.

Com o valioso apoio da minha orientadora, Profª Dra. Karina da Silva Oliveira, pude vislumbrar que o projeto de construção de instrumento poderia constituir uma contribuição não apenas para a prática de educação socioemocional no país, mas também para o avanço científico dos estudos sobre o construto. Como psicóloga, segui atuando com educação socioemocional, somando práticas na educação particular, na educação pública, na clínica e,

atualmente, na implementação de políticas públicas com o programa Cria: Prevenção e Cidadania da SENAD/Fiocruz. Como mestranda, segui o processo da pesquisa sanando as dúvidas que havia levantado, como será descrito nesta dissertação.

Pessoalmente, me encanto pela ciência e a percebo como uma vasta rede de conhecimento, na qual uma ferramenta, tal como um instrumento de medida, pode sustentar diversas novas investigações. E, finalmente, cumprir seu papel de retornar os investimentos à sociedade como novas tecnologias e práticas em benefício social. Este é o desfecho que desejo para esta jornada: que ela permaneça como um capítulo desafiador e gratificante, pessoalmente, ao mesmo tempo em que pode beneficiar a sociedade em que estou inserida.

Introdução

As Competências Socioemocionais (CSEs) são consideradas um termo guarda-chuva para se referir a uma gama de capacidades relacionadas à consciência, regulação e expressão de emoções, pensamentos e comportamentos de forma a construir e manter relações positivas, demonstrar cuidado e preocupação com os outros, alcançar objetivos de forma responsável e adaptar-se a diferentes contextos e situações da vida (Duckworth & Yeager, 2015; Mahoney et al., 2021). A conceituação do construto pode ser feita de forma mais, ou menos, ampla, ou ainda, com maior, ou menor, inclusão de detalhes e de fatores, a depender do campo de estudos sob o qual ele está sendo analisado, a aplicação pretendida e o autor que o descreve (Jones et al., 2017; Schoon, 2021).

Embora ainda exista pouco consenso sobre a melhor definição, diferentes autores tendem a concordar que as CSEs constituem um construto multidimensional ou, alternativamente, um conjunto de construtos. Consensualmente, esse conjunto apresenta as seguintes características: (a) são conceitualmente diferentes de habilidades acadêmicas ou cognitivas; (b) originam-se da interação entre predisposições biológicas e influências ambientais; (c) são formadas por experiências sociais, de maneira formal e informal, sendo maleáveis e sujeitas a intervenções; (d) envolvem a interação entre aspectos cognitivos, sociais e emocionais; (e) dependem de fatores situacionais para serem expressas; e (f) são cruciais para diversos desfechos positivos (Duckworth & Yeager, 2015; Schoon, 2021).

A relevância das CSEs é amplamente apontada na literatura, com destaque na sua influência em desfechos escolares, socioeconômicos, de saúde e de bem-estar. Estudos anteriores destacaram a relação positiva das CSEs com o desempenho acadêmico, a adaptação escolar, as relações interpessoais na escola, a satisfação com a vida e as atitudes em relação à educação (Lipnevich & Roberts, 2012). Nesse sentido, uma revisão de meta-análises recente sobre programas socioemocionais indica a influência das CSEs na atitude positiva em relação a si

mesmos e aos outros, na melhoria da saúde mental, no aumento do sucesso acadêmico e de comportamentos sociais positivos, no alívio do distresse emocional e na diminuição de problemas de conduta e do uso de drogas (Durlak et al., 2022). Heckman e Karapakula (2019) demonstraram benefícios também a longo prazo, como menor envolvimento criminal, maior renda entre 25 e 40 anos de idade, maior envolvimento em hábitos saudáveis e menores taxas de problemas de saúde entre aqueles que participaram de um programa de desenvolvimento socioemocional na primeira infância, em comparação com um grupo que não foi submetido a tal intervenção. No entanto, ainda são necessárias evidências acerca das competências que melhor explicam o alcance de cada desfecho, além de quais elementos específicos facilitam seu desenvolvimento, considerando especificidades contextuais (Santos et al., 2018; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019, Durlak et al., 2022). Ainda no que diz respeito aos benefícios, Marin et al. (2017), McLaughlin et al. (2017) e Santos et al. (2018) reforçam que o desenvolvimento das CSEs está associado a desfechos positivos como melhor ajustamento social, manejo emocional, bons desempenhos acadêmicos e profissionais, assim como índices mais satisfatórios de bem-estar e saúde. Estes mesmos autores ainda refletem que o desenvolvimento das CSEs deve estar associado a intervenções intencionais, sendo o contexto escolar um espaço propício para o fortalecimento e o favorecimento destas habilidades.

Dessa forma, o desenvolvimento das CSEs no contexto escolar, principalmente por meio de políticas públicas, atinge uma ampla parcela da população em idades com melhor resposta à intervenção (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], 2021; Zuanazzi & Alvez, 2022; Hamilton & Gross, 2021; Greenberg, 2023). Quanto à qualidade dessas intervenções, o acrônimo SAFE é utilizado para representar as características de implementação de programas eficazes, encontradas por Durlak et al. (2011). Segundo eles, intervenções eficazes são *Sequenced* - feitas de forma sequencial, com conteúdos coordenados e conectados, *Active* - com aprendizagem ativa, *Focused* - com foco específico no

desenvolvimento das CSEs e *Explicit* - explicitando quais competências estão sendo trabalhadas. Brush et al. (2022) acrescentam, além desses elementos, a necessidade de um contexto acolhedor, de metas alcançáveis, de sensibilidade ao trauma e a minorias e do desenvolvimento das competências também nos professores.

Assim, no contexto escolar, a educação socioemocional é vista como um meio de promoção de educação integral, mas também como uma forma de intervenção em prevenção e promoção de saúde mental (Nakano et al., 2022; Oliveira et al., 2023). No âmbito da promoção de saúde, além das ações em escolas, são indicadas intervenções individuais e políticas públicas voltadas à orientação familiar, psicoterapia e treino de habilidades com foco no desenvolvimento de CSEs desde a primeira infância (Abreu et al., 2015; Nakano et al., 2022; Villachan-Lyra et al., 2022). Intervenções clínicas podem ser feitas de forma individual ou grupal, com os benefícios de serem possivelmente mais individualizadas do que intervenções educacionais e alcançarem públicos que extrapolam as escolas. Protocolos clínicos também têm se mostrado eficazes no desenvolvimento de habilidades socioemocionais (ver Onnis et al., 2018; Villachan-Lyra et al., 2022).

Em conclusão, para contribuir para o avanço dos estudos sobre CSEs no Brasil, de forma que a prática da educação socioemocional na população infantil seja facilitada, a proposta deste estudo é a construção de um instrumento de medida de CSEs em crianças. Tendo em vista a complexidade do conceito das CSEs, de compreensão essencial para a construção do instrumento, a seção seguinte voltar-se-á para a compreensão histórica do processo de elaboração das definições e terminologias empregadas.

Competências Socioemocionais (CSEs): o desenvolvimento histórico do campo, seus desafios e relevância

A ideia de desenvolver características positivas está presente em publicações desde a Grécia Antiga (Amaral, 2021). Antes de serem estudados cientificamente, construtos positivos foram

explorados na Filosofia. Platão, em "A República" (Platão, 375 a.C/2019), argumenta que a educação (Paideia) deve formar cidadãos racionais e não impulsivos, cultivando virtudes morais como prudência, justiça, temperança e fortaleza. Aristóteles, em "Ética a Nicômaco" (Aristóteles, 340 a.C/2015), define virtude como hábitos bons que equilibram vícios opostos e as distingue entre virtudes intelectuais e morais. Descartes, no século XVII, vê as virtudes como necessárias para a felicidade e guiadas pela razão (Descartes, 1649/1985), enquanto Schopenhauer, no século XIX, enfatiza a compaixão como base da ação moral, destacando justiça e caridade (Schopenhauer, 1840/1995).

Essas teses foram precursoras das ideias que impactaram, direta ou indiretamente, o advento do campo de estudos das CSEs. Tais ideias foram difundidas por movimentos que ocorreram principalmente no século XX em três principais áreas do conhecimento, a saber, na economia, na educação e na saúde e clínica psicológica. Como resultado do percurso histórico difuso e dos interesses distintos dessas áreas do saber, é compreensível que as CSEs possuam não somente variadas definições, mas também inúmeras nomenclaturas que são empregadas, por vezes, como sinônimos e em outros momentos como fenômenos distintos (Bueno & Ricarte, 2022; Oliveira et al., 2023).

Diante deste cenário, entende-se ser necessária uma reflexão sobre seu desenvolvimento histórico. Assim, as informações sobre o processo de desenvolvimento das compreensões teóricas sobre as CSEs foram organizadas em seções por campo de estudo com o intuito de sintetizar o surgimento e o desenvolvimento das investigações e práticas acerca das CSEs, desde conceitos precursores até conceitos correlatos e sinônimos das CSEs propriamente ditas. Convém salientar que esta divisão é puramente didática, uma vez que os campos se interconectam. Por exemplo, intervenções escolares são recomendadas como forma de prevenção em saúde, mas também com o objetivo de preparar os alunos para o mercado de trabalho. Para ilustrar, foi elaborada uma linha do tempo com os principais marcos históricos

mencionados no texto, com destaque àqueles diretamente pertencentes ao campo das CSEs, disponível no Apêndice 1.

A descrição histórica aqui apresentada foi elaborada a partir de uma vasta gama de fontes, porém não segue os rigorosos critérios de uma revisão sistemática. Em vez disso, busca oferecer uma visão breve, abrangente e contextualizada dos eventos e publicações a partir do recorte de relevância realizado pela autora. Sendo assim, não possui a intenção de se aprofundar no tema, mas sim de introduzi-lo e facilitar sua compreensão por meio de exemplos de expoentes de movimentos históricos e marcos mais fortemente relacionados ao campo das CSEs.

Contribuições da Educação para as Competências Socioemocionais (CSEs)

Na área da educação, Osher et al. (2016) dividem a evolução dos estudos acerca das CSEs em cinco raízes, ou movimentos. A primeira se caracteriza pela crítica à educação conservadora e o foco na necessidade de desenvolvimento de autonomia e, consequentemente, autorregulação em direção ao ajustamento social e à civilidade dos alunos. Essa fase é representada, na linha do tempo, pelos trabalhos de Addams (1902) e Dewey (1916), que consideram essa mudança essencial para o bom funcionamento da democracia, e Thorndike (1920), com sua proposta de Inteligência Social, um possível meio para tal mudança.

O segundo movimento foi representado pela expansão de modelos ecológicos e interacionistas do desenvolvimento (Bueno & Ricarte, 2022). Essa demonstração da importância de fatores sociais para o desenvolvimento infantil reforçou as críticas feitas no primeiro movimento. As relações sociais, então, começaram a ser mais valorizadas no processo de aprendizagem escolar. Nesse momento, foi enfatizado o papel de colegas, famílias, professores, sala de aula, clima escolar e políticas públicas no desenvolvimento dos alunos (Osher et al., 2016). Em 1929, Vygotsky, um dos principais expoentes dessa segunda onda, ressalta a importância de aspectos sociais e emocionais para o desenvolvimento infantil (Abed,

2016; Vygotsky, 1929). No final da década de 70, Bronfenbrenner (1979) propõe o modelo bioecológico do desenvolvimento que, em oposição à visão individualista, considera que o desenvolvimento dos sujeitos depende da relação bidirecional entre eles e seus contextos, tanto imediatos (microssistemas) como mais distantes (mesossistema, exossistema e macrossistema) (Bueno & Ricarte, 2022; Osher et al., 2016).

O terceiro movimento consistiu na crítica às abordagens focadas na patologia, nos déficits acadêmicos e nos déficits cognitivos para o desenvolvimento infantil. Em vez disso, foi incentivado o foco na promoção do bem-estar psicológico, incluindo fatores como felicidade, satisfação com a vida, senso de pertencimento e propósito de vida. Ilustrando esse movimento, Messick (1979) descreveu atributos da personalidade, como Afeto e Motivação, como "Habilidades Não Cognitivas" a serem desenvolvidas, termo que futuramente se popularizou no campo das CSEs. Nessa mesma linha, em 1987, Rutter publicou sobre fatores protetivos para desfechos desadaptativos, descrevendo a Competência Social como influente na Autoestima e Autoeficácia e, consequentemente, na Resiliência.

A quarta raíz das CSEs teve sua ascensão também na década de 1970, com a difusão das Abordagens Cognitivas e Comportamentais (Bueno & Ricarte, 2022; Osher et al., 2016). As ideias de flexibilidade do comportamento, com a inter-relação entre indivíduo-ambiente-comportamento, relações entre pensamentos, emoções e comportamentos e de aprendizagem por observação, apesar de originadas no contexto da Psicologia Clínica, contribuíram para mudanças nas propostas de educação. O trabalho de Cantor e Helfat (1976) é um exemplo dessa perspectiva aplicada ao contexto escolar, no qual a relação entre afeto e desempenho acadêmico inspirou uma proposta de intervenção (Bueno & Ricarte, 2022).

Por último, na década de 1980, a ampliação do conceito de Inteligência que havia sido proposta por Thorndike retorna aos estudos da Psicologia Educacional com Gardner apresentando o conceito de Inteligências Múltiplas em 1983 e Sternberg propondo a Teoria

Triárquica da Inteligência, em 1985 (Osher et al, 2016). Com a contribuição dessas teorias, a compreensão da necessidade de valorizar habilidades além das classicamente acadêmicas foi ainda mais difundida.

A partir das ideias defendidas pelos movimentos descritos acima, surgiu, em 1968, nos EUA, o *Comer School Development Program*, um programa de educação integral escolar que incluiu aspectos socioemocionais na educação. Ele foi testado nas décadas de 1970 e 1980 e difundido na década de 1990, tendo alcançado mais de 300 escolas no país (Lunenburg, 2011). A evolução desse programa foi central para inspirar o surgimento oficial do campo da Educação Socioemocional.

Com inspiração nesse programa, em 1994 aconteceu o marco histórico que definiu o campo de estudos das CSEs na educação. Nesse ano, ocorreu uma convenção de educadores, pesquisadores e defensores dos direitos das crianças no Instituto Fetzer, nos EUA, com o objetivo de discutirem estratégias para o desenvolvimento de CSEs, a melhora do desempenho acadêmico, da cidadania dos alunos e a prevenção em saúde física e mental (Weissberg et al., 2015). Nessa reunião, os presentes decidiram por fomentar a aprendizagem socioemocional, representada pelo termo Social *and Emotional Learning (SEL)*, e fundaram a *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)*, uma organização com a meta de avançar e disseminar o campo da aprendizagem socioemocional mundialmente (Amaral, 2021; Weissberg et al., 2015). Suas discussões deram origem ao modelo de CSEs utilizado pela CASEL, que considera as competências Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades de Relacionamento e Tomada de Decisões Responsáveis (Weissberg et al., 2015; Chicoski, 2023). A CASEL segue implementando seus objetivos, tendo seu modelo amplamente aceito atualmente e utilizado como base para currículos socioemocionais em escolas e para instrumentos de avaliação em diversos países (CASEL, 2024).

Nessa mesma linha, em 1996 foi publicado o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organização internacional voltada para o aprimoramento da educação e cultura mundiais. O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI propôs quatro pilares para a educação no mundo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors et al., 1996). Notadamente, neste documento aspectos socioemocionais são incluídos com a mesma importância de aspectos acadêmicos para a educação mundial.

No Brasil, ocorre em 2014 o Fórum Internacional de Políticas Públicas - Educação para as Competências do Século XXI, com a presença de representantes da OCDE, do Instituto Ayrton Senna (IAS), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC). Estiveram presentes lideranças educacionais e outros representantes de 14 países e foram discutidas formas de fomentar as CSEs em políticas públicas (Abed, 2016; OCDE, 2014).

Internacionalmente, no ano de 2015, a OCDE incluiu a avaliação de resolução colaborativa de problemas, além das avaliações de ciência, leitura e matemática, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (OCDE, 2015). É a partir desta década que ocorre um aumento considerável nas publicações sobre CSEs no Brasil e no mundo (Lozano-Peña et al., 2021; Martins & Wechsler, 2020; Santos et al., 2018). São publicadas revisões sobre desfechos positivos do desenvolvimento de CSEs e práticas eficazes para sua promoção (ver Durlak et al., 2011; Weissberg et al., 2015).

Um reflexo nacional do avanço nas divulgações de estudos sobre CSEs foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada e com implantação instituída por lei em 2017 (Ministério da Educação [MEC], 2017). O documento tem como base as recomendações do relatório para a UNESCO de 1996 (Delors et al., 1996), incluindo os quatro pilares sugeridos - logo, incluindo CSEs - como base para os currículos nacionais. Nas competências gerais

sugeridas, estão incluídas Autoconsciência, Pensamento Crítico, Empatia, Resolução de Conflitos, Cooperação, Autonomia, Responsabilidade, Flexibilidade, Resiliência, Determinação e Tomada de Decisões Responsáveis.

Contribuições da Economia para as Competências Socioemocionais (CSEs)

No campo da economia, os estudos de CSEs apareceram na busca por dois desfechos: avanço macro e microeconômico e aumento da produtividade em organizações. Com relação ao último, é utilizado com frequência o termo *Soft Skills*, que surgiu no contexto militar na década de 1950 e foi apropriado por organizações diversas (Amaral, 2021). A expressão foi criada para diferenciar habilidades técnicas, como operar máquinas e equipamentos, de competências mais subjetivas e comportamentais, essenciais para o desempenho eficaz das funções militares. Esse termo foi posteriormente incorporado no contexto organizacional, referindo-se a qualidades, hábitos e atitudes fora dos conhecimentos e habilidades técnicas, que favorecem a performance, as interações e as perspectivas de carreira de um funcionário (Amaral, 2021; Vasanthakumari, 2019). *Soft Skills* foi o primeiro termo que atualmente é usado para se referir diretamente a Competências Socioemocionais a ser mencionado em uma publicação, tendo aparecido pela primeira vez em um artigo de jornal em 1957 (Amaral, 2021). Atualmente, a ideia de valorizar e aprimorar as *Soft Skills* é vastamente utilizada para o desenvolvimento humano no contexto organizacional e consequente aumento na produtividade nas empresas (Berg et al., 2017; Vasanthakumari, 2019).

As CSEs também tiveram protagonismo a partir da proposta de Capital Humano, defendida por Becker (1964). Segundo o autor, Capital Humano refere-se ao conjunto de habilidades, conhecimentos, experiências e atributos que os indivíduos adquirem ao longo da vida e que aumentam sua produtividade e valor econômico. Dentre essas habilidades e atributos, estão CSEs - ou *Soft Skills*, como eram chamadas. Contudo, foi quando Heckman agregou à proposta de Becker, na década de 1990, que o campo das CSEs se consolidou para a economia. Isto

porque Heckman trouxe foco aos ganhos econômicos concretos da intervenção precoce em CSEs, tanto para indivíduos, como para sociedades, em seu estudo sobre o *Perry Preschool Project* (Heckman, 1999).

Esse projeto foi o primeiro programa divulgado de intervenção precoce que incluía aspectos socioemocionais, tendo iniciado em 1962. O projeto tinha como público-alvo crianças afro-estadunidenses de baixa renda, seus impactos nos participantes foram descritos por Heckman (1999) e continuam a ser estudados até o momento de escrita desta dissertação. O autor enfatizou a importância de se avaliar o que chama de Habilidades Não Cognitivas como medida de sucesso educacional, levando em consideração seu valor social e econômico, e defendeu o investimento em habilidades de aprendizagem e socialização na primeira infância para um ganho social futuro. Em seu artigo, ele calcula um ganho de 8,70 dólares aos EUA por cada dólar gasto na aplicação do *Perry Preschool Program*. É provável que o trabalho de Heckman tenha catalisado os estudos e práticas em CSEs, evidente pelo crescimento substancial de projetos e publicações sobre o tema na década seguinte (Lozano-Peña et al., 2021; Martins & Wechsler, 2020; Santos et al., 2018).

Como narrado por Duarte e Araújo (2022), considerando esse potencial econômico do investimento na educação integral, os economistas se basearam na ideia de Messick (1979) de que aspectos da personalidade podem ser considerados habilidades para aprofundarem seus estudos sobre o fenômeno. Sendo assim, passaram a estudar a personalidade e tratá-la como sinônimo de *Soft Skills* ou de Habilidades Socioemocionais. Isso pode ser explicado pelo fato de na época já haver um modelo consolidado para a personalidade, com instrumentos de medida e evidências de relações de suas dimensões com desfechos futuros: o *Big Five*. Esse modelo passou, então, a ser utilizado em publicações da área da economia sobre o assunto das CSEs.

Como exemplo dessas publicações, um acontecimento notável de incentivo de CSEs para o desenvolvimento econômico internacional ocorreu em 2015, com a recomendação pela OCDE da inclusão de aspectos socioemocionais nos currículos e nas avaliações escolares (OCDE, 2015). Essa recomendação teve como justificativa o impulsionamento ao desenvolvimento social e econômico mundial, considerando a importância já mencionada das CSEs para as nações (OCDE, 2015).

Contribuições do campo da Saúde e clínica psicológica para as Competências Socioemocionais (CSEs)

No campo da Saúde e clínica psicológica, o movimento da Psicologia Positiva está intimamente ligado às CSEs, por contribuir com uma perspectiva do foco em saúde, incentivar o desenvolvimento de CSEs como forma de sua promoção e estudar construtos semelhantes (Nakano et al., 2022). Nessa linha, os estudos sobre Inteligência Emocional, Habilidades Sociais, Regulação Emocional, Personalidade, e Abordagens Cognitivo-Comportamentais contribuíram e contribuem de forma relevante para a área das CSEs.

Quanto às proposições sobre múltiplas Inteligências, seguindo a linha de ampliação do conceito de inteligência proposta por Thorndike (1920), Gardner (1983) e Sternberg (1985) focados no contexto educacional, Salovey e Mayer (1990) investigaram o conceito de Inteligência Emocional focados na clínica psicológica. Inteligência Emocional foi conceituada por eles como a habilidade de monitorar os próprios sentimentos e emoções, assim como os dos outros, discriminar entre eles e usar essa informação para guiar o próprio pensamento e ações. Diversos aspectos dessa teoria embasam práticas de educação socioemocional (Ricarte & Bueno, 2022; ver também Martins, 2023).

Outra proposta influente foi a das Habilidades Sociais, que surgiu em dois movimentos simultâneos e paralelos, que se complementam: o desenvolvimento do Treinamento Assertivo (TA) e do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) (del Prette & del Prette, 1999). A

primeira influenciou no desenvolvimento da última, visto que assertividade é uma subclasse das Habilidades Sociais (del Prette & del Prette, 1999). O THS passou pelo objetivo de reintegração social de indivíduos desinstitucionalizados, até chegar à sua utilização atualmente em diversos contextos para o desenvolvimento de indivíduos e grupos, inclusive na educação socioemocional (del Prette & del Prette, 1999; 2011; Martins, 2023).

Já a Regulação Emocional é estudada e usada em várias áreas da Psicologia, tendo se originado na Psicologia do Desenvolvimento, mas emergido como um tópico de estudos independente (Tamir, 2011). O construto surgiu da regulação da ansiedade e passou pela tradição do estresse e *coping* (Lazarus & Folkman, 1984) até ser conceitualizado como o processo de regular quais, quando e como experienciar ou expressar emoções (Gross, 1998). Esse processo autorregulatório é essencial em programas de educação socioemocional (Heinen et al., 2021.).

Além dos construtos mencionados acima, a Personalidade também tem grande influência no campo das CSEs, como explicado na seção anterior. O estudo sistemático da Personalidade surgiu no início da década de 1920 (Allport, 1921) e desenvolveu-se no passar das décadas com descrições teóricas e empíricas sobre a sua composição. Em 1945, Cattel realizou uma análise fatorial de dados e encontrou 12 fatores de personalidade. Com o advento dos computadores, a facilitação de análises fatoriais favoreceu um *boom* para a área, que levou a um consenso sobre outra divisão da personalidade em cinco fatores - a teoria do *Big Five* (Winter e Barenbaum, 1999). Essa proposição foi, então, apropriada por pesquisadores de CSEs (Chernyshenko et al., 2018; Zuanazzi & Alves, 2022).

Por último, as Abordagens Cognitivo-Comportamentais (ACCs), além de acrescentarem com explicações teóricas relevantes para a área, foram e são usadas como ferramenta para seu desenvolvimento. As ACCs tiveram grande influência das propostas de Ellis (1955), Beck (1976) e Meichenbaum (1977), que sugeriram intervenções nas inter-relações entre emoções,

cognições e comportamentos. Essas teorias se expandiram, abarcando hoje variadas abordagens com fortes evidências de eficácia no contexto clínico (Blackwell & Heidenreich, 2021), além de subsidiarem diversas intervenções em educação socioemocional (Heinen et al., 2021; Matsumoto et al., 2020; Yamamoto et al., 2017).

Por fim, em 1997, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou um documento sobre CSEs, denominadas pelos autores de Habilidades para a Vida, que destaca sua importância para a promoção da saúde mental e do bem-estar psicossocial (Organização Mundial de Saúde [OMS], 1997). O documento enfatiza que habilidades como Tomada de Decisão, Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Criativo, Comunicação Eficaz, Habilidades Interpessoais, Autoconhecimento, Empatia e Manejo das Emoções e do Estresse são essenciais para a saúde integral, além de estabelecer diretrizes para seu desenvolvimento.

Contexto atual

Na última década, as teorias, práticas e estudos empíricos acerca das CSEs crescem mundialmente, na economia, nas escolas e na busca por saúde mental (Martins & Wechsler, 2020; CASEL, 2024; Osher et al., 2016; Santos et al., 2018). Recentemente, a eclosão da pandemia de COVID-19, ocorrida entre 2020 e 2023, impactou significativamente o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes, como revelou o relatório do *Center on Reinventing Public Education* (CRPE) (Hamilton & Gross, 2021). Este relatório chamou a atenção para os efeitos negativos da pandemia na saúde mental de estudantes norte-americanos, especialmente de grupos marginalizados, e a consequente urgência de investimento em educação socioemocional nas escolas, referindo-se às proposições da CASEL para alcançar esse objetivo. Da mesma forma, no contexto brasileiro, Pinheiro, Zambianco e Moro (2022) ressaltam a urgência de integrar Competências Morais e Socioemocionais na educação para responder aos impactos da pandemia e preparar os alunos para desafios futuros. Como evidência de avanço nesse sentido, a segunda edição do *Handbook of SEL*, organizada

pela CASEL em 2024, compila esforços internacionais recentes para a promoção da educação socioemocional.

A descrição dos eventos históricos demonstra as divergências nas origens, nomenclaturas e conceitos de CSEs. Ou seja, os termos “Habilidades Não Cognitivas”, *Soft Skills* e Competências Socioemocionais, por terem origem em épocas e áreas de estudos diferentes, têm diferentes focos ao serem descritos, apesar de todos se relacionarem a conjuntos semelhantes de construtos. Essa questão será aprofundada nas seções seguintes. Ademais, é possível notar que as diversas propostas se influenciam mutuamente, tanto no campo teórico como prático. Por exemplo, relatórios e pesquisas na área da economia incentivaram maior investimento e mudanças em propostas educacionais que, por sua vez, tiveram como subsídio intervenções em saúde desenvolvidas por psicólogos. Portanto, é necessário diálogo entre os campos de estudos para um desenvolvimento do construto multidimensional e interdisciplinar que são as CSEs.

Críticas ao campo das Competências Socioemocionais

Com a institucionalização e a ampla divulgação da educação socioemocional mundialmente desde os anos 1990, surgiram críticas em nível nacional e internacional. Em resposta às publicações oficiais que defendem a promoção de CSEs, análises e interpretações críticas foram publicadas, revelando receios quanto às propostas associadas ao campo. Nesta seção, serão apresentadas as ideias de Hoffman (2009) que sintetiza as críticas emergentes nos EUA e de Neto (2019) que aborda o cenário brasileiro. Como resposta a essas críticas, Jagers et al. (2019) e CASEL (2024) apresentam caminhos atuais que buscam superá-las.

Nos EUA, segundo Hoffman (2009), uma das críticas está relacionada ao viés cultural das propostas, que tratavam modelos de CSEs como universais, podendo desconsiderar variações culturais. Jagers et al. (2019) endossam essa visão, apontando uma falta de sensibilidade cultural nos modelos convencionais. Eles citam como exemplo a ênfase americana na

verbalização das emoções, que pode não ser adequada em culturas que valorizam a contenção emocional. Embora classes de competências e algumas competências específicas, como a Empatia, sejam de fato universais, sua expressão varia conforme o contexto cultural. Nesse sentido, Hoffman (2009) sugere que é fundamental que os programas sejam culturalmente sensíveis e adaptáveis.

Outra preocupação levantada por Hoffman (2009) é que a educação socioemocional corre o risco de ser utilizada como uma ferramenta instrumentalista de poder e controle social, em vez de promover a equidade. Ela observa que certos programas se concentram em estratégias comportamentais voltadas ao controle emocional e disciplinar, colocando a ênfase no controle externo e na conformidade individual, em detrimento da promoção de uma compreensão genuína das emoções e do desenvolvimento do senso crítico. Além disso, Hoffman argumenta que os programas podem reforçar desigualdades quando rotulam alunos, especialmente aqueles de comunidades marginalizadas, como "deficitários" em competências, contribuindo para a estigmatização e a perpetuação de preconceitos sociais. Para evitar esses efeitos, ela propõe que os programas sejam adaptados às realidades culturais e sociais dos alunos, além de valorizarem seus recursos culturais. Uma ideia sugerida é de envolvê-los ativamente na criação dos programas, de modo que a educação socioemocional seja uma ferramenta de empoderamento e transformação, e não de controle e rotulação.

No Brasil, uma crítica recorrente mencionada por Neto (2019) é a suposta cisão entre emoção e cognição nas propostas de CSEs. Contudo, essa crítica não se sustenta, pois as divisões operacionais entre competências cognitivas, sociais e emocionais são importantes para viabilizar sua aplicação prática, porém, as teorias que embasam essas compreensões de CSEs consideram todas as suas dimensões integradas. Nesse sentido, Weissberg et al. (2015) destacam a importância de uma abordagem holística na formação de Competências Socioemocionais.

Outra crítica relevante no Brasil, que dialoga com a crítica de Hoffman à abordagem instrumentalista e ao controle disciplinar, é acerca da apropriação econômica da educação socioemocional. Essa visão, da forma como é descrita por Neto (2019), aponta que a ênfase nas CSEs seria uma maneira de subordinar a educação aos interesses econômicos, desconsiderando a formação humanística e crítica, essencial para a emancipação dos indivíduos. Nesse contexto, existe também a preocupação de que a educação socioemocional padronize pensamentos e comportamentos com o objetivo de manter a ordem produtiva e o status quo. De fato, como apontado por Hoffman (2009), existe o risco de instrumentalização das CSEs em prol do sistema capitalista. Entretanto, como a mesma autora ressalta, essas práticas não representam a única forma de aplicação da educação socioemocional.

Jagers et al. (2019) demonstram uma forma distinta de interpretação e atuação no campo das CSEs daquela descrita pelas críticas brasileiras. Os autores se preocupam com a falha de modelos convencionais na promoção da justiça social quando não capacitam os alunos para o engajamento crítico e a transformação de sistemas injustos. Com isso em mente, propõem o conceito de *Transformative SEL*, uma educação socioemocional que visa abordar questões de poder, privilégio, preconceito e justiça social. Nesse sentido, eles sugerem a inclusão formal de aspectos relacionados à equidade no modelo de SEL da CASEL, proposta que foi adotada e promovida pela instituição (CASEL, 2024). A *Transformative SEL* busca promover ambientes de aprendizagem seguros, respeitosos e culturalmente responsivos, desenvolver programas culturalmente relevantes e proporcionar a formação de educadores de forma a enfatizar relações positivas, confiança e poder compartilhado.

Em conclusão, algumas críticas a formas de aplicação de CSEs são válidas e devem ser consideradas, com constante vigilância por parte dos profissionais da área. No entanto, o fato de haver práticas que levantam críticas não deve ser usado como argumento para invalidar o campo. Hoffman (2009), por exemplo, tece suas preocupações com fins de apresentar soluções

construtivas, ao contrário da maioria das publicações críticas brasileiras, onde há uma tendência à rejeição total das propostas da educação socioemocional. Como já demonstrado em inúmeros estudos, a educação socioemocional tem impactos positivos comprovados em desfechos de saúde e bem-estar, que vão além dos objetivos neoliberais muitas vezes atribuídos ao campo, que marcam sua relevância. Hoffman (2009) pontua que os objetivos primários declarados do desenvolvimento socioemocional no âmbito da educação são melhorar o desempenho acadêmico e criar um ambiente escolar mais saudável e cooperativo. E os distais, como Jagers et al. (2019) destacam, incluem promover equidade, justiça social e cidadania crítica, além de saúde e bem-estar (ver Franco & Rodrigues, 2015; Legette et al., 2022; Villachan-Lyra et al., 2022; Zhang et al., 2023). Portanto, embora a Educação Socioemocional, assim como diversos campos afetados pelo capitalismo, enfrente críticas legítimas, estas podem ser superadas com uma implementação cuidadosa, ética e contextualizada, baseada em perspectivas humanistas e críticas. Este estudo se fundamenta e defende práticas comprometidas com esses propósitos.

Necessidades futuras

A área de estudos de CSEs encontra-se com os desafios da busca pela compreensão sobre as consonâncias entre as propostas de diversas áreas sobre o tema; do avanço de evidências sobre seus modelos explicativos, formas de mensuração e desfechos; e de esforços de pesquisadores, órgãos públicos e profissionais em direção às melhores práticas em desenvolvimento socioemocional. Diante disso, a construção de um instrumento de medida poderá instrumentalizar pessoas pesquisadoras e formuladoras de políticas para esse avanço.

Para que seja possível a construção de um instrumento, é primordial o entendimento sobre seu construto-alvo. Afinal, antes de se estudar e mensurar um construto, é preciso ter clareza sobre seu significado. Portanto, as nomenclaturas, definições e modelos de CSEs serão apresentados a seguir para elucidar o construto avaliado nesta pesquisa.

Nomenclaturas, definições e modelos

Conforme afirmado acima, uma definição clara de CSEs é imprescindível para sua mensuração. Entretanto, o fato de ser um termo guarda-chuva, ou seja, que abrange conjuntos de conceitos, complexifica sua operacionalização. Assim, considerando a trajetória histórica do construto, que envolve a diversidade de sua investigação e uso em diversos contextos e disciplinas, as noções de competências socioemocionais, além de serem nomeadas de múltiplas formas, incluem conceitos distintos nas suas diferentes propostas teóricas.

Dessa forma, a conceituação de CSEs sofre da falácia *jingle* e *jangle* (Schoon, 2021). A falácia *jingle* refere-se à utilização de um conceito único para fenômenos diferentes, ou seja, a noção de que conceitos distintos são semelhantes quando não o são. Já a falácia *jangle* refere-se ao uso de nomenclaturas diferentes para um mesmo conceito, levando a crer erroneamente que são fenômenos distintos. Por exemplo, o termo autoconfiança pode denotar autoestima ou autoeficácia, construtos conceitualmente diferentes, ilustrando a falácia *jingle*. Ao mesmo tempo, os termos controle de impulsos, autocontrole e autorregulação são nomes diferentes que frequentemente denotam a mesma competência, o que representa a falácia *jangle*.

Logo, considerando esses desafios e o objetivo de construção de um instrumento de medida, é necessário justificar a escolha do termo, definição e modelo considerados mais adequados para esta pesquisa. Com essa finalidade, esta seção se aprofunda nessas questões.

Definições

Como já mencionado, as definições de CSEs variam de acordo com o autor, o campo de estudos e o grupo de pesquisa. Para ilustrar a existência de propostas diversas de definições para as CSEs, a Tabela 1 reúne exemplos.

Tabela 1

Definições de Competências Socioemocionais

Autores	**Definição**

Duckworth e Yeager, 2015	"A noção de competências socioemocionais é usada geralmente como um termo guarda-chuva, referindo-se a uma gama de capacidades que permitem os indivíduos a expressar, regular e entender seus pensamentos, emoções, comportamentos em situações do dia-a-dia e interações com os outros, e a ajustar-se a condições de mudança."
OCDE, 2015	"[Competências socioemocionais são] (...) capacidades individuais que podem ser (a) manifestadas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, (b) desenvolvidas por experiências formais ou informais de aprendizagem, e (3) importantes desencadeadoras de desfechos socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo."
Jones & Kahn, 2017	"[Competências socioemocionais são] (...) as habilidades, conhecimentos, atitudes e disposições sociais e emocionais necessárias para estabelecer metas, manejar o comportamento, construir relacionamentos, e processar e lembrar-se de informações em contextos que podem intencionalmente nutrir essas competências."
Stelko-Pereira, Oliveira & Primi, 2019	"[Competências socioemocionais] (...) se referem às facetas mais maleáveis ou de ordem inferior [da personalidade], as quais podem ser alvo de intervenção, especialmente durante os primeiros anos de vida. Referem-se também às facetas associadas a capital humano, que por sua vez se constituem em desfechos individuais e sociais importantes (...)"
Mahoney et al., 2021	"[Competências socioemocionais são] (...) habilidades de entender e manejar emoções, alcançar metas positivas, demonstrar cuidado e preocupação com os outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos, e tomar decisões responsáveis."
Schoon, 2021	"[Competências socioemocionais são] (...) um conjunto de capacidades que permite aos indivíduos expressar, regular e compreender seus pensamentos, emoções e comportamentos em situações e interações cotidianas, bem como se ajustar a condições em constante mudança.

Nota. As definições originalmente apresentadas em inglês foram traduzidas pela autora.

Com o objetivo de propor uma definição única e abrangente de CSEs considerando a análise das diversas definições encontradas na literatura, incluindo diversos campos de estudos, uma possibilidade seria considerá-las como construtos psicológicos positivos que podem ser desenvolvidos em algum grau e são úteis para desfechos positivos, aplicados de forma organizada de acordo com um propósito. A definição de Jones & Kahn (2017) apresentada na Tabela 1 alcança esse objetivo, sendo uma boa definição geral do campo. Porém, definições assim, por serem amplas demais, são inespecíficas e, portanto, têm pouca viabilidade de uso

prático para mensuração ou intervenção. Sobre isso, Jones et al. (2016) ressaltam que sem maior clareza e sem conexões embasadas e explícitas entre as diversas perspectivas do campo, há o risco de serem criados e implementados padrões e estratégias ineficazes, além de pesquisas imprecisas e inconclusivas.

Por se tratar de um conceito que abrange múltiplos construtos psicológicos, é fundamental situá-lo em relação a outros construtos associados, delineando semelhanças, relações e diferenças (Marin et al., 2017; Jones et al., 2016). Primeiramente, de forma evidente e consensual, as CSEs não incluem construtos psicológicos classicamente considerados cognitivos, como Memória e Inteligência - em seu conceito clássico -, tampouco construtos negativos, como Estresse, Ansiedade e Depressão, ou construtos relacionados a desfechos, como Bem-estar. Os diversos autores também concordam que as CSEs envolvem capacidades, constituem um construto multidimensional, são maleáveis e desenvolvem-se por meio de intervenções, além de envolverem a interação entre aspectos cognitivos, sociais e emocionais e preverem desfechos positivos. No entanto, as definições de CSEs divergem quanto à abrangência de seus modelos descritivos e quanto à natureza dos construtos considerados. Além de serem tratadas como capacidades - competências ou habilidades -, o construto também é descrito, ora como traço de personalidade, ora como valores ou forças de caráter, e em outros momentos como inteligências.

Os conceitos relacionados a Crenças, Valores e Atitudes, como Caráter e Virtudes, integram as dimensões de alguns modelos de CSEs. Brush et al. (2022) afirmam que esses atributos são essenciais tanto para o desenvolvimento das demais competências quanto para a consciência do propósito delas - como treinar a tomada de perspectiva com o objetivo de empatizar com e não de explorar outras pessoas. Porém, outros autores destoam dessa visão e não incluem valores no escopo das CSEs (Jones et al., 2016). Como esses construtos são distintos de competências ou habilidades, excluí-lo da definição contribui para uma delimitação mais clara

do campo das CSEs. Assim, propõe-se não tratar esses conceitos como sinônimos de ou como a natureza das competências, mas como pressupostos norteadores da educação socioemocional em práticas éticas e moralmente responsáveis (ver Jagers et al., 2019).

No que se refere à Personalidade, ela é frequentemente tratada como sinônimo de CSEs, especialmente no campo da economia (Duarte & Araújo, 2022). Publicações da OCDE utilizam o termo "Personalidade" para referir-se ao construto, enfatizando o aspecto da mudança em Personalidade (Chernyshenko et al., 2018; Heckman & Kautz, 2012; Jones et al., 2015; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Entretanto, Soto et al. (2020) explicam que enquanto a Personalidade se refere a tendências cognitivas, afetivas e comportamentais consistentes ao longo do tempo, as Habilidades Socioemocionais correspondem ao que uma pessoa é capaz de fazer diante de demandas situacionais. Logo, as CSEs são ferramentas que os indivíduos podem escolher utilizar quando precisam, diferentemente da personalidade que indica tendências inerentes a eles. Soto et al. (2020) ressaltam que embora comportamentos associados a traços frequentemente se correlacionem com habilidades, eles nem sempre se sobrepõem. Por exemplo, uma pessoa pode ter como característica o traço introversão, mas também possuir a habilidade de falar em público e optar por utilizá-la quando precisa apresentar um trabalho.

CSEs e Personalidade também se diferenciam quanto à estabilidade. Enquanto os traços de personalidade tendem a permanecer relativamente estáveis ao longo da vida, as CSEs são maleáveis e podem ser desenvolvidas (Osher et al., 2016). Segundo Roberts et al. (2017), os efeitos de intervenções visando mudança nos 5 grandes fatores de personalidade são estatisticamente insignificantes para Abertura, Conscienciosidade e Amabilidade, muito pequenos para Extroversão e pequenos a moderados para Estabilidade Emocional. Esse dado contrasta com os tamanhos de efeito moderados na melhora em CSEs encontrados na maioria dos estudos de intervenção em SEL (Durlak et al., 2022).

Os construtos Inteligência Socioemocional e Inteligência Emocional são fortemente relacionados com as CSEs. Esses termos rompem com o conceito clássico de Inteligência, tradicionalmente definida como capacidade de raciocínio e processamento de informações, ao considerarem a inteligência como a habilidade de resolver problemas em diferentes contextos (Marin et al., 2017). De acordo com Salovey e Mayer (1990), a Inteligência Emocional é a capacidade de monitorar os próprios sentimentos e emoções, bem como os dos outros, diferenciá-los e utilizar essa informação para orientar pensamentos e ações. Por sua vez, a Inteligência Socioemocional, proposta por Bar-On (1997) e por vezes chamada de Inteligência Emocional, refere-se a um conjunto de competências, habilidades e facilitadores emocionais e sociais que influenciam a capacidade de um indivíduo de lidar de forma eficaz com as demandas e pressões do ambiente. Dessa forma, a Inteligência Emocional é frequentemente tratada como uma dimensão integrante das CSEs (ver Soto et al., 2020), enquanto o modelo de Bar-On é amplamente considerado equivalente ao conceito de CSEs (Marin et al., 2017).

Considerando essa análise, as definições de Duckworth e Yeager (2015), Mahoney et al. (2021) e Schoon (2021) apresentadas na Tabela 1 e de Bar-On (2017) apresentada no parágrafo anterior são consideradas adequadas de acordo com os objetivos desta pesquisa. Em resumo, a partir dessas definições, CSEs são capacidades maleáveis relacionadas à consciência, regulação e expressão de emoções, pensamentos e comportamentos de forma a construir e manter relações positivas, demonstrar cuidado e preocupação com os outros, alcançar objetivos de forma responsável e adaptar-se a diferentes contextos e situações da vida.

Nomenclaturas e termos utilizados

Jones et al. (2016) identificaram 12 campos de atuação que usam diferentes denominações para as CSEs, como *Soft Skills* e Habilidades Não Cognitivas, e 16 termos utilizados para caracterizá-las, como, por exemplo, habilidades, traços ou competências. A Tabela 2 reúne os termos encontrados na revisão de literatura feita neste trabalho, que, por vezes, extrapolam,

tangenciam ou representam apenas em parte as CSEs. Por isso, cabe uma análise detalhada das palavras mais adequadas para nomear as CSEs, considerando seus pressupostos e atributos.

Tabela 2

Termos utilizados no campo das Competências Socioemocionais

1	Competências/habilidades/características não cognitivas
2	Competências/habilidades/características socioemocionais
3	Competências/habilidades/características socioafetivas
4	Competências/habilidades/características pessoais
5	Competências/habilidades/características psicossociais
6	Competências/habilidades/características/forças de caráter
7	Competências para o século XXI
8	Fatores de aptidão acadêmica/escolar
9	Habilidades para a vida
10	Aprendizagem socioemocional
11	Inteligência emocional/socioemocional
12	Personalidade
13	*Soft skills*
14	*Essential skills*
15	*Behavioural skills*
16	*Youth development assets*
17	*Workplace/work readiness competencies*

Fonte: Amaral, 2021; Kankaras & Suarez-Alvarez, 2019; ; Lipnevich & Roberts, 2012; Lippman et al., 2015; Martins & Wechshler, 2020; Osher et al., 2016; Santos et al., 2018.

Quanto à escolha de um termo para caracterizar as CSEs neste trabalho, foi considerada a definição do construto mencionada na seção anterior. A partir dela, não é possível considerar as CSEs como traços, pois essa palavra referencia características relativamente estáveis ao longo da vida, o que denota um senso de imutabilidade e viola o pressuposto de maleabilidade das CSEs (Osher et al., 2016; Roberts et al., 2017). O termo inteligência, apesar de adequado considerando a teoria da Inteligência Socioemocional, pode ser considerado controverso quando usado no campo das CSEs, pois compete com seu sentido clássico, o que pode ocasionar na falácia *jingle* - definições distintas para o mesmo termo. Já os termos Atitudes, Caráter e Virtudes implicam conotações morais, que, a depender do modelo considerado,

podem fazer parte, mas não abrangem integralmente o construto das CSEs (Brush et al., 2022; Chernyshenko et al., 2018). Outras palavras referentes à natureza das CSEs, como Forças, Características, Comportamentos e Dimensões são pouco utilizadas e demasiadamente amplas, o que prejudica a especificidade da terminologia.

Portanto, cabe neste trabalho analisar os termos caracterizadores que cumprem os pressupostos das CSEs e são vastamente aceitos e utilizados na literatura em Psicologia: Habilidades e Competências. Ambos podem ser utilizados, e, por vezes, o são de forma intercambiável. Porém, Acosta e Vasco (2013) pontuam a diferença entre eles. Segundo os autores, para algo ser considerado Habilidade, deve (a) desenvolver-se, (b) não ser um processo automático e (c) envolver tantos conhecimentos declarativos (o quê), como conhecimentos procedimentais (como). Por outro lado, as Competências dizem respeito à expertise em, mais do que ter uma habilidade, colocá-la em prática de maneira adequada e flexível em diversas situações. Logo, as Competências envolvem a ação e a generalização de Habilidades.

Nesse sentido, Marin e colaboradoras (2017) explicam que Habilidades Socioemocionais são aquelas formadas pela interação do indivíduo em relações interpessoais e afetivas, incluindo emoções e pensamentos relacionados à associação entre situações e comportamentos. Por outro lado, Competências Socioemocionais estariam relacionadas à utilização de tais habilidades de forma a alcançar um bom desempenho socioemocional, atendendo às demandas presentes nas relações do indivíduo.

Quanto à terminologia descritiva, o termo Socioemocional é o mais utilizado. A palavra socioemocional significa “a intersecção entre padrões de emoção em uma contextualização social” (Carodoso & Castro, 2020, pp. 32) e pode envolver a expressão de afeto em contextos sociais; a influência social nas emoções; as consequências sociais das expressões emocionais; e a influência das emoções no comportamento social (Carodoso & Castro, 2020). Outros termos descritivos, como Psicossocial e Socioafetivo, também são adequados, apesar de menos

utilizados. Alguns termos se limitam a contextos específicos, como Aptidões acadêmicas ou *Work readiness*. Outros são usados de forma limitada por nichos específicos, como Competências do século XXI, usadas principalmente em instituições inspiradas pela UNESCO (Delors et al., 1996), e Habilidades para a vida, termo utilizado pela OMS (Organização Mundial de Saúde [OMS], 1997). O termo Não Cognitivo é criticado, pois as CSEs envolvem aspectos cognitivos (Duckworth & Yeager, 2015).

Diante do exposto, para a escolha do termo a ser utilizado nesta pesquisa, foi considerado o desempenho e generalização de Habilidades, portanto o termo "Competências", aliado ao termo descritivo adequado e mais frequentemente utilizado na literatura científica em Psicologia, "Socioemocional". A simples junção das definições desses dois termos resultaria em algo como "a utilização prática de habilidades de maneira adequada e flexível em diversas situações de intersecção entre padrões de emoção em uma contextualização social". Entretanto, é essencial se atentar ao fato de que os termos "Competências" e "Socioemocionais" usados em conjunto adquirem um significado próprio, que é a definição do construto analisada na seção anterior (Cardoso & Castro, 2020).

Modelos

Ainda, no processo de construção de medidas em Psicologia, é importante considerar os modelos teóricos e as evidências que existem para um determinado construto (Pasquali, 2011). Assim, é relevante definir que estruturas ou modelos conceituais são explicações gráficas ou narrativas acerca dos fatores principais a serem estudados e a relação entre eles (Berg et al., 2017). Divisões estruturais são importantes para o entendimento do que exatamente se está descrevendo, medindo ou intervindo ao estudar ou aplicar um conceito. Entender detalhadamente o que compõe um conceito permite maior precisão e interlocução entre pesquisadores e profissionais (Jones et al., 2019). Contudo, não há consenso sobre o número de competências relevantes, como elas são subdivididas e as definições de suas dimensões e

subdimensões, o que representa um desafio para a aplicabilidade das CSEs no meio científico e prático (Schoon, 2021).

As propostas de modelos de CSEs divergem entre diferentes áreas de estudos, grupos de pesquisa e autores. Além dos elementos, os modelos de CSEs propostos se diferem em foco, objetivo, contexto e público-alvo. Por exemplo, quanto ao objetivo, há modelos construídos para desenvolvimento de teoria, para criação de programas e currículos, para desenvolvimento de instrumentos de medida e para tradução do conhecimento teórico-empírico para a prática (Berg et al., 2017). Quanto ao conteúdo, há modelos hierárquicos que propõem dimensões, como a intrapessoal ou a interpessoal, assim como há propostas que não dividem as CSEs em dimensões, mas as consideram como um grande conjunto de habilidades (Schoon, 2021). Para o entendimento dos modelos existentes hoje, com suas peculiaridades e semelhanças, serão descritos os principais resultados de revisões abrangentes sobre o tema.

Um projeto idealizado pelo time do laboratório *Ecological Approaches to Social Emotional Learning (EASEL)* da universidade de Harvard, intitulado *Taxonomy Project*, teve como propósito catalogar e divulgar semelhanças e diferenças entre modelos diversos de CSEs, facilitando a transparência, efetividade, acessibilidade, coordenação e comunicação de informações sobre eles (Jones et al., 2019). Para propiciar as comparações, o *EASEL Lab* propôs, a partir da análise empírica da literatura, um sistema de codificação de modelos contendo 6 domínios, 23 subdomínios e 178 habilidades específicas. A Tabela 3 mostra os domínios e subdomínios considerados por eles. Em seguida, o grupo catalogou e descreveu os modelos encontrados, com base nos códigos descritivos. A revisão comparou, em 2019, 16 modelos estruturais de CSEs. Atualmente, há 40 modelos descritos na plataforma online do projeto, tendo como públicos-alvo de pré-escolares a jovens adultos (EASEL Lab [Ecological Approaches to Social Emotional Learning Laboratory], n.d.). São incluídas na plataforma as

taxonomias amplamente utilizadas, com descrições bem definidas e representativas de diversas disciplinas, encontradas por meio de pesquisas secundárias e entrevistas.

Tabela 3

Domínios e subdomínios codificados no Taxonomy Project

Regulação Cognitiva	● Controle atencional ● Memória de trabalho e habilidades de planejamento ● Controle inibitório ● Flexibilidade cognitiva ● Pensamento crítico
Processos emocionais	● Conhecimento e expressão emocional ● Regulação emocional e comportamental ● Empatia e tomada de perspectiva
Processos interpessoais	● Entender pistas sociais ● Resolução de conflitos/ Resolução de problemas sociais ● Comportamento pró-social e cooperativo
Valores	● Valores éticos ● Valores relacionados a performance ● Valores cívicos ● Valores intelectuais
Perspectivas	● Otimismo ● Gratidão ● Abertura ● Entusiasmo
Identidade/autoimagem	● Autoconhecimento ● Propósito ● Autoeficácia/ mentalidade de crescimento ● Autoestima

Fonte: Jones et al., 2019.

Além de apresentar a composição, hierarquia e definições utilizadas nos modelos, os pesquisadores reuniram informações acerca dos dados gerais de cada modelo. Essa análise incluiu os desenvolvedores; público e contexto-alvo; nível de detalhe descrito; considerações de cultura, diversidade, desenvolvimento, contexto e desfechos; e presença ou ausência de materiais de suporte, programas e instrumentos de avaliação. Nenhum modelo foi avaliado positivamente em todos os critérios pelo laboratório (Jones et al., 2019).

Outro grupo de pesquisa, do *American Institutes for Research (AIR)*, conduziu uma análise semelhante de taxonomias, utilizando os códigos elaborados pela equipe do *EASEL Lab* e encontrou 136 modelos (Berg et al., 2017). Quanto ao método de codificação, por terem encontrado subdomínios considerados não pertencentes aos previamente presentes na codificação, os autores do AIR propuseram, para pesquisas futuras, 5 novos subdomínios que abrangem habilidades encontradas em modelos que consideram aspectos de populações diversas: *Autonomy, Relational self, Coping and resilience, Intimacy and attachment* e *Resourcefulness*.

Essa compilação dos domínios e subdomínios de um número substancial de taxonomias presentes na literatura representa uma possível linguagem em comum entre os pesquisadores, um avanço substancial para a área de estudos de construtos socioemocionais. A partir dessa proposta, é possível delimitar a forma em que cada modelo, novo ou preexistente, enquadra-se no campo das CSEs. Ademais, os dados compilados e codificados permitem maior acurácia em pesquisas empíricas que buscam delimitar e tomar decisões acerca de modelos adequados de acordo com contextos e públicos-alvo específicos. Assim, não existe um modelo ideal e o consenso não é necessário, mas sim a clareza acerca das justificativas para sua escolha.

Diante da vastidão e complexidade dos modelos descritivos de CSEs, a escolha por um modelo dependeu da revisão sistemática realizada no Estudo 1. Ao considerar os modelos mais frequentes em instrumentos, a definição descrita como adequada para esta pesquisa e seus objetivos, o modelo teórico selecionado para embasar a construção do instrumento foi a taxonomia CASEL. Essa escolha será explicada no estudo 2, seguindo a ordem em que as decisões ocorreram.

Justificativa e relevância da pesquisa

Observa-se um incentivo crescente e uma expansão da educação socioemocional em níveis nacional e internacional, evidenciando a relevância das CSEs para o desenvolvimento integral dos indivíduos e o progresso social (Barbosa & Melo-Silva, 2023). Esse avanço convoca a disponibilização de instrumentos para mensurar efetivamente essas competências. Denham (2015) afirma que instrumentos de medida de CSEs podem cumprir funções de triagem e de avaliação formativa, intermediária e sumativa. Na mesma linha, o relatório do *Center on Reinventing Public Education* (CRPE), escrito por Hamilton e Gross (2021), destaca a importância de ferramentas de mensuração de alta qualidade para compreender, monitorar e acompanhar o progresso dos estudantes, facilitando, assim, a promoção da equidade, especialmente necessária após a pandemia de Covid-19. Igualmente, McKown (2015) defende a criação de instrumentos para que seja possível avaliar e monitorar programas de educação socioemocional.

Nesse sentido, Mahoney et al. (2018) colocam ênfase na importância de se avaliar políticas públicas, ressaltando a necessidade de ser estabelecida uma melhor sinergia entre seus pesquisadores, profissionais e formuladores. Esse ponto é especialmente relevante no contexto brasileiro atual, visto que em 2019 foi promulgada a lei 13.935 (Brasil, 2019) que determina a obrigatoriedade da presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas do país e em 2021 foi lançada a Estratégia de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais do programa Brasil na Escola, do governo federal (Brasil, 2021). Diante desse cenário, um teste com evidências de validade é essencial para subsidiar a avaliação e o monitoramento das práticas de educação socioemocional no Brasil.

Entretanto, no contexto brasileiro, esses instrumentos ainda são escassos. Uma prática comum identificada por Santos et al. (2018) é a utilização de instrumentos que medem construtos adjacentes para mensurar CSEs, o que prejudica a validade das conclusões dos

estudos que realizam essa prática. As CSEs já estão oficialmente incluídas na matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (INEP, 2018), porém até a versão mais recente dos questionários elaborados pelo órgão, esse construto não havia sido incluído de forma direta nos itens. Para o público em idade escolar, existem no Brasil dois instrumentos de autorrelato com foco em crianças e adolescentes acima de 10 anos e um de heterorrelato com foco em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo de seis a 12 anos (ver Amaral, 2021; Damásio, 2017; Pancorbo & Laros, 2017). Contudo, ainda não existem instrumentos de avaliação de CSEs reconhecidos pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), que regulamenta os testes psicológicos no Brasil, tampouco testes validados por órgãos reguladores da educação, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC). A anuência dos testes por órgãos reguladores visa garantir sua confiabilidade para aplicação.

A ausência de instrumentos voltados para crianças abaixo de 10 anos de idade torna difícil aferir a qualidade e a eficácia dos programas voltados ao desenvolvimento das CSEs nessa faixa etária, o que é um desafio ao avanço desse campo. Sem instrumentos com estudos robustos de validade e confiabilidade, as opções de avaliação se restringem a ferramentas sem validação adequada, avaliações qualitativas ou à mensuração de outros construtos relacionados. Embora a avaliação qualitativa possa fornecer informações valiosas sobre percepções e experiência, ela apresenta limitações significativas, como a subjetividade dos dados, a dificuldade de padronização e a limitação na generalização e comparação entre resultados. Portanto, mostra-se urgente a construção de instrumentos para a infância.

Em resposta a essa lacuna, este projeto de pesquisa teve como objetivo construir e avaliar a validade baseada no conteúdo de um instrumento para mensurar Competências Socioemocionais em crianças de oito a 12 anos brasileiras. A escolha da faixa etária se justifica por incluir, em sua maioria, crianças alfabetizadas e cognitivamente capazes de realizar

autoavaliações, em comparação a crianças mais jovens. Antes da construção do instrumento, foi realizada uma revisão sistemática que desempenhou um papel importante para a fundamentação teórica e metodológica deste estudo. A revisão foi importante para confirmar a lacuna de ausência de instrumentos de autorrelato validados para crianças no Brasil, ao mesmo tempo em que identificou os modelos teóricos melhor estabelecidos internacionalmente. Esses resultados apoiaram a decisão pelo modelo CASEL, que foi detalhada no Estudo 2, Etapa 1, além de indicarem instrumentos que serviram como inspiração para a elaboração do Inventário de Competências Socioemocionais Autopercebidas para Crianças (ICSAC).

O ICSAC adota uma definição de CSEs que abrange as especificidades do construto, ao medir comportamentos gerais representativos de competências, de forma a facilitar a clareza de seu conceito, em sentido oposto às dificuldades de definição frequentemente enfrentadas nesse campo de estudos. Por ser baseado em um modelo abrangente, o instrumento apresenta grande potencial para subsidiar práticas de diversos programas. Além disso, ele está alinhado com a perspectiva de práticas de educação socioemocional promovidas pelo governo federal, pois o Manual de Implementação Escolar do programa Brasil na Escola (Brasil, n.d.) se fundamenta no modelo CASEL.

Um diferencial proposto no ICSAC é o uso de vinhetas ilustradas, uma inovação no caso de instrumentos para CSEs que visa proporcionar maior ludicidade e engajamento por parte das crianças. Recursos mais acessíveis às crianças, tanto em termos de linguagem quanto de formato e elementos lúdicos, tendem a capturar com mais precisão os traços de personalidade na infância (Alves, 2021). Dessa forma, levanta-se a hipótese de que esse efeito também possa ocorrer na avaliação de CSEs.

Para confirmar a validade dessa e de outras características do instrumento, a serem detalhadas na seção do Estudo 2, pretende-se seguir todas as etapas descritas no documento *Standards for educational and psychological testing* (American Educational Research

Association [AERA] et al., 2014) e futuramente tê-lo avaliado por órgãos reguladores, como o SATEPSI. As primeiras etapas, relacionadas à validade com base no conteúdo, são contempladas nesta pesquisa. Assim, com uma ferramenta confiável, será possível avançar nos estudos científicos sobre o construto, obter dados precisos sobre as CSEs na população infantil, monitorar seu desenvolvimento em indivíduos e grupos, identificar estratégias eficazes de educação socioemocional e embasar a implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento socioemocional no Brasil (Denham, 2015; Santos et al., 2018).

Objetivos

Objetivo geral

Construir um instrumento de medida de competências socioemocionais em crianças de oito a 12 anos de idade.

Objetivos específicos

1. Levantar os modelos e instrumentos utilizados para descrever e medir CSEs;
2. Elaborar um instrumento para avaliação de CSEs;
3. Buscar evidências de validade baseadas no conteúdo do instrumento;

Método e Resultados

Tendo em vista o objetivo do projeto, de construção de instrumento voltado à avaliação das Competências Socioemocionais e busca por evidências de validade com base no conteúdo, foram planejados dois estudos:

Estudo 1 - Revisão sistemática sobre a avaliação de Competências Socioemocionais.

Estudo 2 - Desenvolvimento do instrumento, dividido em três etapas.

Estudo 2, Etapa 1 - Elaboração dos itens.

Estudo 2, Etapa 2- Avaliação da validade com base no conteúdo por meio da análise por especialistas

Estudo 2, Etapa 3 - Avaliação da validade com base no conteúdo por meio de grupos focais.

O delineamento de cada estudo citado será explicado separadamente a seguir, considerando as especificidades de cada um.

Estudo 1 - Revisão sistemática sobre a avaliação de Competências Socioemocionais

Alice F. N. Pfeilsticker

Júlia R. Negreiros

Tatiana de C. Nakano

Karina da S. Oliveira

À vista das lacunas mencionadas e do objetivo específico de compreender os modelos e instrumentos empregados para a descrição e mensuração de CSEs, este estudo investiga a quantidade e as características dos instrumentos utilizados para avaliar CSEs, nacional e internacionalmente. Pesquisas nacionais apontam para a escassez de instrumentos específicos para mensuração de CSEs, apesar do crescente interesse no tema (Ferreira-Rodrigues, 2022; Santos et al., 2018). Revisões internacionais também mencionam esses fatores (Müller et al., 2020) e reforçam a heterogeneidade dos modelos utilizados nos instrumentos existentes (Martinez-Yarza et al., 2023).

Em adição a essas pesquisas,foi realizadauma revisão sistemática ampla, sem delimitação de população ou ano de publicação. Isso permite contemplar o desenvolvimento e o estado da área da avaliação de CSEs; diferenciar modelos, tipos e formas de testagem utilizadas em diferentes fases do desenvolvimento e contextos; e identificar os grupos etários e países que possuem uma maior robustez de testes, em contraste com aqueles que apresentam lacunas na disponibilidade desses instrumentos. Assim, a revisão apoiou a escolha do público-alvo para esta pesquisa, além de levantar informações úteis para a elaboração do teste. Por exemplo, o conhecimento sobre itens usados em testes para outras populações pode inspirar a criação ou adaptação de itens direcionados ao público-alvo do instrumento em construção, como sugere Pasquali (2010). Este estudo foi escrito em forma de artigo, na língua inglesa, intitulado *Social and Emotional Competences assessment in Brazilian and international studies: A comprehensive systematic review*[1], com seu conteúdo transcrito abaixo.

Introduction

Social and Emotional Competencies (SECs) are personal skills related to awareness, regulation, and expression of emotions, thoughts, and behaviors that enable the building and maintenance of positive relationships with others, the achievement of personal goals responsibly, and adaptation to different life contexts and situations (Duckworth & Yeager, 2015; Mahoney et al., 2021). This topic is of increasing relevance, both in scientific inquiry and practical application, within the realms of education, economics, and health (Osher et al., 2016).

The growing significance attributed to outcomes resulting from the development of SECs, particularly in childhood, is evidenced by their positive association with academic performance, school adaptation, interpersonal relationships within educational settings, life satisfaction, and attitudes towards education (Lipnevich & Roberts, 2012). Furthermore, they contribute to fostering positive self-perception and attitudes towards others, enhancing mental

[1] Artigo submetido à Revista Psicologia: Teoria e Prática, em 19 de dezembro de 2024. Aguardando a avaliação.

health, increasing academic success, promoting positive social behaviors, alleviating emotional distress, and reducing conduct problems and substance use (Durlak et al., 2022). Long-term benefits, as demonstrated by Heckman and Karapakula (2019), include reduced criminal involvement, higher income between the ages of 25 and 40, increased engagement in healthy habits, and lower rates of health problems among individuals who participated in early childhood socioemotional development programs compared to non-participants. Marin et al. (2017), McLaughlin et al. (2017), and Santos et al. (2018) further emphasize that the development of SECs is associated with positive outcomes such as improved social adjustment, emotional regulation, academic and professional performance, as well as higher levels of well-being and health.

However, there is a lack of consensus regarding the term and definition of SECs within the literature (Osher et al., 2016). Illustrating this, a research group from the American Institutes for Research (AIR) conducted a taxonomy analysis and found 136 models describing SECs (Berg et al., 2017). Commonly used models include the Big Five taxonomy and the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) model of Social and Emotional Learning (SEL). Moreover, further evidence is still needed regarding the competencies that best explain the achievement of each outcome, as well as which specific elements facilitate their development, considering contextual specificities (Santos et al., 2018; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; Durlak et al., 2022).

Given these considerations, addressing such challenges necessitates increased dialogue, supported by the use of measurement tools to underpin these scientific discussions in publications (Berg et al., 2017). Furthermore, such instruments are crucial for obtaining more precise data and thus for monitoring their development in individuals and groups, identifying effective intervention strategies, and informing the implementation of public policies (Hamilton & Gross, 2021; Denham, 2015).

Regarding the instruments, some authors note the scarcity of dedicated tools, limitations on existing tools and the use of non-specific measures to assess SECs, particularly in ibero-latin countries (Martins & Wechsler, 2020; Oliveira et al., 2022; Osher et al., 2016; Santos et al., 2018). Conversely, others highlight advancements in measurement methodologies for these competencies in a global perspective (Martinez-Yarza et al., 2023; Muller et al., 2019). Existing reviews in this domain primarily focus on specific populations, which may limit the identification of overarching gaps in the current literature. Consequently, this review aims to

examine the state of the art of SEC assessment both globally and within Brazil, providing a comprehensive cross-population overview.

To this end, this research aims to identify the tools utilized for measuring SECs internationally and the theoretical models that inform the development of these instruments. Additionally, it aims to examine the existing instruments and identify any gaps in coverage according to age groups. Moreover, the study will analyze the key characteristics of the instruments currently in use. Finally, it seeks to provide insights into specific instruments and identify gaps in SEC assessment, with a specific focus on the Brazilian context.

The literature search was guided by the following research questions: What are the assessment instruments used to measure SEC internationally? What instruments used to measure SEC account for both Social and Emotional domains? What are the advances and gaps regarding age range, assessment method, and model used in the assessment of SEC in Brazil?

Method

To ensure the comprehensiveness of the review, studies were included without restrictions on publication year or target population. The search was made in May 2023 using the terms "social-emotional skills" and "social-emotional competencies", including their alternative forms of writing, in portuguese, spanish and english, in the databases Capes Publications Portal (*Portal de Periódicos CAPES* accessed at https://www.periodicos.capes.gov.br/), Scientific Electronic Library Online (SciELO acessed at https://search.scielo.org/), Electronic Journals in Psychology (*Periódicos Eletrônicos em Psicologia [PePSIC]* accessed at https://pepsic.bvsalud.org/*)* and PsycNET (accessed at https://psycnet.apa.org/search). The rationale behind the choice of descriptors stemmed from a pilot search, which revealed that alternative terms for SECs yielded numerous irrelevant or nonspecific results. The descriptors were selected due to their widespread usage across publications in the field of SECs. The databases were chosen for their recognition in the field of psychology and their dissemination of evidence-based, peer-reviewed studies, encompassing both international and regional literature. A detailed table outlining the specific descriptors employed in each database is provided in *Tabela 4* below.

Tabela 4

Search strategy

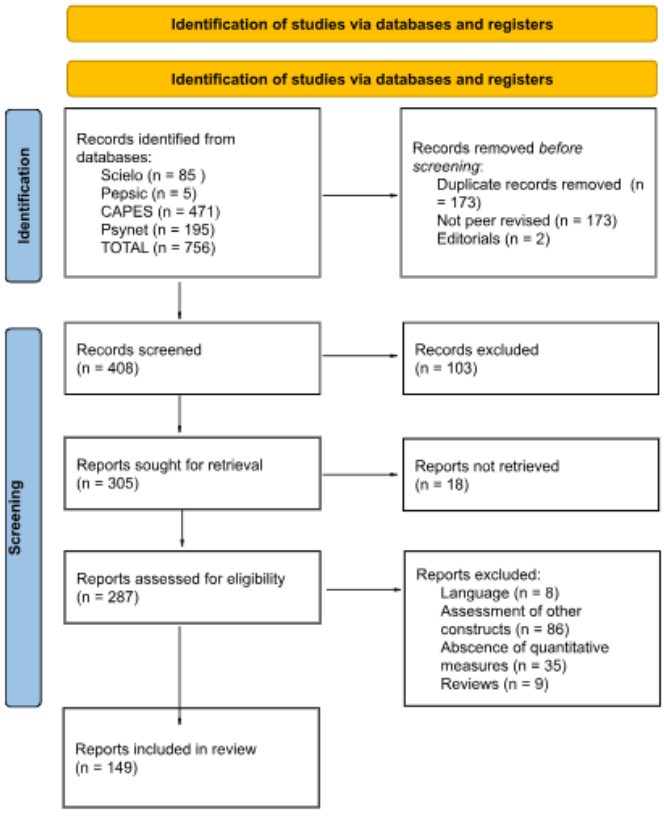
Database	**Language**	**Search strategy**

Scielo	Portuguese	((competências socioemocionais) OR (competências socio-emocionais) OR (habilidades socioemocionais) OR (habilidades socio-emocionais)) AND (avaliação)
Scielo	English	((social and emotional competences) OR (social and emotional competencies) OR (socio-emotional competences) OR (socio-emotional competencies) OR (socioemotional competences) OR (socioemotional competencies) OR (social and emotional skills) OR (socio-emotional skills) OR (socioemotional skills)) AND (assessment)
Scielo	Spanish	((competencias socioemocionales) OR (competencias socio-emocionales) OR (habilidades socioemocionales) OR (habilidades socio-emocionales)) AND (evaluación)
Pepsic	Portuguese	“competências socioemocionais” OR “habilidades socioemocionais” AND “avaliação”
Pepsic	English	There were no descriptors in english available for selection.
Pepsic	Spanish	“competencias socioemocionales” OR “habilidades socioemocionales” AND “evaluación”
CAPES	Portuguese	“competências socioemocionais” OR “competências socio-emocionais” OR “habilidades socioemocionais” OR “habilidades socio-emocionais” AND avaliação
CAPES	English	“social and emotional competences” OR “social and emotional competencies” OR “socio-emotional competences” OR “socio-emotional competencies” OR “socioemotional competences” OR “socioemotional competencies” OR “social and emotional skills” OR “socio-emotional skills” OR “socioemotional skills” AND assessment
CAPES	Spanish	“competencias socioemocionales” OR “competencias socio-emocionales” OR “habilidades socioemocionales” OR “habilidades socio-emocionales” AND evaluación
PsycNET	Portuguese	Any Field: “competências socioemocionais” OR “competências socio-emocionais” OR “habilidades socioemocionais” OR “habilidades socio-emocionais” AND Any Field: avaliação
PsycNET	English	“social and emotional competences” OR “social and emotional competencies” OR “socio-emotional competences” OR “socio-emotional competencies” OR “socioemotional competences” OR “socioemotional competencies” OR “social and emotional skills” OR “socio-emotional skills” OR “socioemotional skills” AND assessment
PsycNET	Spanish	“competencias socioemocionales” OR “competencias socio-emocionales” OR “habilidades socioemocionales” OR “habilidades socio-emocionales” AND evaluación

The review was independently conducted by a single researcher, analyzed by two researchers and interpreted by four. Article selection was manually performed using the Rayyan tool (https://www.rayyan.ai/), developed by the Qatar Computing Research Institute (QCRI) to facilitate systematic reviews (Ouzzani et al., 2016). The organization of data was aided through the use of a spreadsheet.

The inclusion criteria for article selection encompassed the requirement for descriptors to be present in the title, abstract, or keywords, including variations or synonyms, as well as the condition of peer-reviewed status and the mention of at least one instrument utilized for measuring SECs. Conversely, exclusion criteria involved the identification and exclusion of duplicate articles, publications solely addressing either social-emotional competencies or assessment, works in unrecognized languages, inaccessible materials, reviews, editorials and evaluations of constructs other than SECs. The process of selection occurred according to the flow diagram proposed by the PRISMA 2020 statement (Page et al., 2021), as depicted in *Figura 1*.

Figura 1



Flow diagram of issue selection

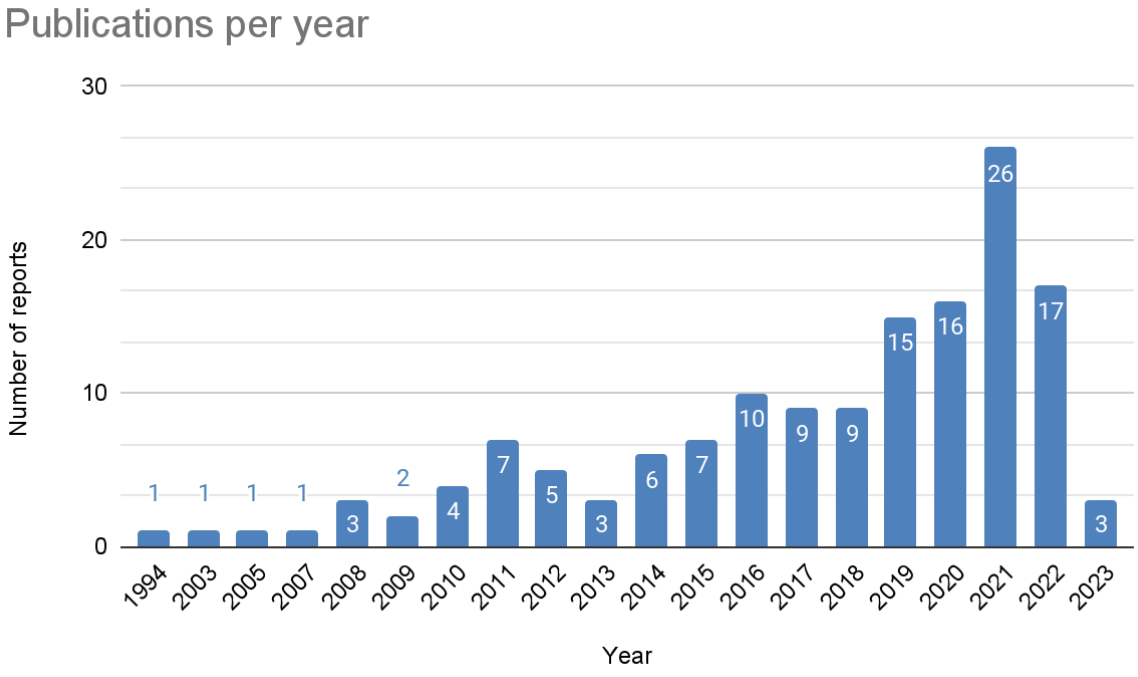
Following the selection of articles, full-text reviews were conducted to gather specific information pertinent to the research questions. The variables obtained about the articles included country, year of publication, and whether the instrument used effective measures of SECs or assessments of other related constructs. To define if the instrument effectively measures SECs, criteria involved descriptions indicating positivity, such as addressing competencies, strengths, abilities, and mentioning emotional and social aspects. Information collected about the instruments encompassed name, author, citation count, theoretical model, item type, informants, number of items, assessed age range, measured factors, validity and reliability studies, and countries of utilization. In cases where the reviewed article did not provide sufficient information about the instruments, the original publications of these instruments were consulted, provided they were cited in the articles.

Results

Among the 756 records identified, 149 were included in this review, which can be consulted in *Apêndice 2*. In relation to the records' publishing year, the majority of the studies occurred in the last decade, with a peak in the year 2021 (n=26), as exposed in Figure 2. The oldest study identified was published in 1994, whereas the most recent ones are from 2023.

Figura 2

Publications per year



About the country where the studies were conducted, the majority of articles are from the USA (n=38), followed by Spain (n=27) and Brazil (n=20). The other countries range from one to nine articles published on the theme of SEC assessment. The complete data can be consulted in *Tabela 5*.

Tabela 5

Number of articles by country

Country	Number of Reports	%
USA	38	23
Spain	27	16
Brazil	20	12
Portugal	9	5
UK	8	5
Mexico	5	3
Germany	4	2
Finland	4	2
Chile	4	2
Turkey	3	2
Romania	3	2
Italy	3	2
Australia	2	1
Russia	2	1
Malaysia	2	1
India	2	1
Denmark	2	1
Colombia	2	1
Canada	2	1
Argentina	2	1
Venezuela	1	1
Uruguay	1	1
Sweden	1	1
South Africa	1	1
Singapore	1	1
Indonesia	1	1
France	1	1
Croatia	1	1
China	1	1
Belgium	1	1

About the measures, although all the studies included in this review mention the intent of measuring SEC, it is notable that some of the measures used for this purpose do not effectively capture SEC itself but instead assess related constructs. To identify those that

accurately measured SEC, criteria were applied to ensure that the constructs described met the following requirements: being positively framed, focusing on competencies, strengths, and abilities, and incorporating both emotional and social components. Of the 149 publications, 104 met these criteria. The remaining 45 used measures targeting adjacent constructs or isolated subcomponents. These articles measured 57 additional constructs, listed in *Tabela 6*.

Tabela 6

Adjacent constructs and isolated subconstructs assessed to measure SEC

Measured construct	**Number of times mentioned**
Behavior	12
Social Competence	10
Social Skills	10
Emotion Comprehension	8
Personality	6
Emotional Competences	5
Emotional Regulation	5
Empathy	4
Metacognition About Emotional States	4
Emotion Recognition	3
Emotional Functioning	3
Self-Concept	2
Inhibitory Control	2
Self-Esteem	2
Emotional Awareness	2
Affect	2
Emotional Intelligence	2
Self-Perception	2
Prosocial Behavior	1
Difficulties In Emotion Regulation	1
Emotion Attribution Accuracy	1
Awareness Of Interoception	1
Emotional Awareness And Social Problem Solving	1
Emotional Control	1
Emotional Literacy	1
Assertive Behavior	1
Problem Behavior	1
Grit	1
Interpersonal Skills	1
Locus Of Control	1
Approaches To Learning	1

Mood	1
Parenting Style	1
Peer Play Competence	1
Core Self-Evaluation	1
Alexithymia	1
Prosocial/Communication Skills, Emotional Self-Regulation, Academic Skills	1
Psychological, Social, And School Functioning	1
Resilience	1
Social Problem Solving	1
Character Strengths	1
Social Anxiety And Social Competence	1
Social Attitudes Towards Others	1
Social Context	1
Social Adjustment And Social Skills	1
Self-Efficacy	1
Social Competence And Approach To Learning	1
Social Intelligence	1
Wellbeing	1
Social Interpretations	1
Social Responsiveness	1
Academic Self-Efficacy	1
Social Skills And Behavior Problems	1
Temperament	1
Theory Of Mind	1
Unemotional Traits	1
Working Memory	1

The measures referenced in the 104 articles that effectively and comprehensively assess SEC were compiled, resulting in the identification of 46 distinct instruments. Many of these instruments, however, include multiple versions, each functioning as a standalone tool adapted for various contexts. For instance, the EQ-i instrument (Bar-On, 2006) was adapted into five different versions, each tailored with unique features to meet specific needs. Consequently, this review encompasses a total of 68 instrument versions, analyzed separately. Detailed information about each measure can be found in *Apêndice 3*.

Among the 68 measures reviewed, instruments were available for each age group as follows: infants (n=2), toddlers (n=7), children (n=44), adolescents (n=33), and adults (n=14). No measures for seniors were found. It is relevant to note that these totals do not correspond to the exact number of instrument versions, as some tools span multiple age categories. Most

instruments have at least one reported study on both validity and reliability (n=29), while seven report only validity studies, and 14 report only reliability studies. Nineteen instruments do not report any validity or reliability studies. The majority of the measures utilize Likert-based items (n=52), but other types of items were also found as depicted in *Tabela 7*.

Tabela 7

Response formats of the 68 instruments of SEC

Response format	Count (n)	%
Likert-based scale	52	76
Situational judgment test	5	7
Semi-structured interview	3	4
Forced choice items	2	3
Observational coding	1	1
Performance-based	1	1
Multi-method	3	4
Not specified	5	7

Note. Some instruments employ more than one method. In these cases, each method was counted separately. Multi-method cases without specification of the methods used were categorized as 'multi-method.'

Regarding the framework for defining social and emotional competencies (SEC), most instruments did not specify a theoretical basis (n=36) as shown in *Tabela 8*. Among those that did, the most commonly used model was CASEL (n=13), followed by the Big Five (n=10) and the Bar-On Emotional Intelligence model (n=5). Regarding the informants, of the 68 instruments, 33 are observer-reported and 35 are self-reported. The country with the greatest availability of instruments found in this study was the USA, with 37 measures.

Tabela 8

Theoretical frameworks for SEC used in the instruments

Framework	Count (n)	%
Not specified	36	53
CASEL	13	19
Big Five	10	15
Bar-On Emotional Intelligence	5	7
Salovey & Mayer Emotional Intelligence		
Emotional Competence	1	1
Statutory Framework for the Early Years Foundation (EYFS)	1	1

Social Intelligence and Emotional Intelligence	1	1
Goleman Emotional Intelligence	1	1

In Brazil, eight versions of SEC instruments were identified. Three are designed for infants and toddlers (BAYLEY-III, PSED and ASQ), two for children (PSED and ASQ), two for both children and adolescents (SCEB and *Bateria Semente*), two specifically for adolescents (SENNA 1.0 and SENNA 2.0), and one for adults (Socioemotional Skills Scale for University Students). The measures for infants and toddlers do not specify a theoretical framework, are completed by parents or healthcare professionals, and contain 21 and 602 items, respectively. For children up to 10 years old, the instruments are hetero-reported; the PSED has 11 items, while the SCEB has 316. Of these, only the PSED specifies a theoretical foundation, following the EYFS framework. For adolescents, most instruments are self-reported, use Likert-type scales, and are based on the Big Five model (n=2) or the CASEL model (n=1), with item counts ranging from 35 to 316. An exception is the SCEB, which uses observational coding by psychologists and examiners, specifically to assess individuals with autism, and does not mention a theoretical model. Finally, the only measure designed for adults is specific to university students, includes 35 Likert-scale items, and is self-reported.

Discussion

The results show that the assessment of SEC is relatively recent and remains limited compared to well-established fields such as intelligence. The average publication rate found is 7.3 papers per year, significantly lower than the 23.9 average for intelligence assessment (Campos & Nakano, 2012). This disparity is understandable, as research on intelligence assessment began in the 1880s, while the earliest publication on SEC assessment identified in this review dates to 1994. The growth in SEC assessment publications since the 2010s reflects an increasing interest in the field, as also noted by Martinez-Yarza et al. (2022), Martins & Wechsler (2020), and Santos et al. (2018). The peak of studies in 2021, with 26 publications, underscores the rapid rise in attention to this topic. The apparent decline in 2023 may be attributed to the review being conducted in the fifth month of the same year, making the current figure an incomplete representation of annual publication totals.

Regarding geographical distribution, there is a predominance of publications from the United States (23%), followed by Spain (16%) and Brazil (12%). This trend is consistent with findings in other studies. For instance, Martinez-Yarza et al. (2019) found that 14 studies (56%) were conducted in the United States, while additional studies were mostly conducted in

Singapore (8%), Spain (8%), and Brazil (8%). In the findings of Santos et al. (2018), Brazil accounted for 28.9% of publications, followed by Spain (15.8%) and Argentina (15.8%). The presence of publications from multiple countries reflects the broad, international reach of the topic.

About the instruments, it is clear that no single tool has yet gained widespread acceptance in the scientific community. Only four instruments are cited more than five times: EQ-i (Bar-On, 2006) (n=15), ITSEA (Briggs-Gowan & Carter, 2006) (n=10), SENNA (Santos & Primi, 2014) (n=7), and DESSA (Naglieri et al., 2009) (n=5). In fact, most instruments were cited only once (n=32). This can be attributed to the range of theoretical approaches informing the development of these tools, resulting in instruments that reflect varied conceptualizations of SEC, as illustrated by the diversity of factor structures presented in *Apêndice 3*, in the column "Factors measured". Furthermore, given the field's emerging nature, many of these instruments remain in experimental stages, with few achieving the extensive validation necessary to ensure the reliability and validity required for consistent application.

Additionally, there was a notable reliance on instruments measuring adjacent constructs to assess SEC. This finding aligns with other reviews of SEC instruments (e.g., Marin et al., 2017; Martins & Wechsler, 2020; Oliveira et al., 2022). This trend may be explained by the challenge of understanding and distinguishing between constructs related to SEC (Marin et al., 2017) or by the lack of well-established instruments suited to the specific population or context of the study (Oliveira et al., 2022). Consequently, researchers may choose to use tools designed for related constructs that offer greater robustness in terms of validity and reliability studies.

The lack of consensus and the absence of well-established instruments present challenges, including the use of related instruments, which complicates the accuracy of research interpretations and hinders progress in the field (Marin et al., 2017). This issue highlights the need for developing instruments to address gaps for specific populations or contexts, as well as for replicating studies on the psychometric qualities of existing tools, allowing more consolidated measures to be used widely (Marin et al., 2017; Oliveira et al., 2022). Such efforts would enhance the comparability of research findings on SEC, advancing the field.

In this context, the absence of a specified theoretical foundation in most instruments presents a significant issue, as it undermines both the conceptual validity and practical utility of the results. Without a clear theoretical basis, the items in an instrument may fail to accurately capture the intended competencies, resulting in ambiguous outcomes and complicating precise,

comparable interpretations across assessments. Furthermore, the lack of theoretical alignment impedes the development of a coherent and cumulative understanding of SEC, ultimately slowing the advancement of evidence-based interventions and practices in the field (Brush et al., 2022).

Among the 32 instruments based on well-defined theoretical models, the most widely used is the CASEL model, which has been applied in 13 versions of instruments and covers all age groups, from toddlers to adults. This widespread use is justified by the solid foundation of the CASEL model and its design specifically to guide research and practice in social and emotional competencies (SEC). According to Martinez-Yarza et al. (2022), the CASEL framework provides a comprehensive and adaptable structure, allowing for consistent and effective application across various age groups. Additionally, studies such as Frye et al. (2022) show that the CASEL model is widely adopted within K–12 social and emotional learning standards, further supporting its implementation in assessment scales. Other works, like those by Mantz et al. (2018) and Gresham et al. (2020), reinforce the validity and reliability of instruments based on the CASEL model, demonstrating that this framework enables the development of reliable and applicable measures for diverse educational and research contexts. This flexibility and theoretical foundation make the CASEL model a popular choice for SEC assessment instruments, helping ensure consistency and practical relevance in socio-emotional interventions.

The Big Five is the second most widely used model, applied in 10 instrument versions, although its use is limited to assessments starting at age 8. This age restriction can be attributed to developmental factors, as younger children may not yet display the stable, consistent trait patterns necessary for reliable Big Five assessments (Shiner et al., 2021). The broad adoption of the Big Five framework can also be influenced by the endorsements from the international organization OECD, which utilizes this model for measures of SEC (Chernyshenko et al., 2018).

In the Brazilian context, there are noticeable gaps in SEC assessment. There are no hetero-report instruments for adolescents and there is an overall shortage of tools for adults, with the only available instrument tailored specifically to university students. Additionally, self-report instruments are unavailable for children under 10 years old—a considerable gap, as school-based assessments at this age could provide both broad accessibility and substantial opportunities for developmental support (Durlak et al., 2022). Although some instruments have been published, none are approved by SATEPSI, the Brazilian Psychological Assessment

System. This may be due to expectations that other professionals, such as teachers (e.g., Santos & Primi, 2014) and healthcare providers (e.g. da Silva et al., 2019), will conduct these assessments. However, SATEPSI approval is crucial to ensure ethical protection and accurate interpretation of results (*Conselho Federal de Psicologia* [CFP], 2022). Furthermore, the lack of measures for seniors represents a probable negligence of this public concerning SEC. Thus, the development of instruments to fill these gaps, alongside efforts to strengthen existing tools for SATEPSI submission, is strongly recommended.

Limitations should be considered when interpreting these results, as the study relied on only four electronic databases and used a limited set of search descriptors. The inclusion of an Ibero-Latin database, combined with the restriction to publications in Portuguese, English, French and Spanish, likely introduced a bias favoring studies published in these languages. Furthermore, although the data of the review was broad and comprehensive, the analyses primarily centered on Brazil, given its relevance to the authors. To address these limitations, future research could expand the search strategy to incorporate additional databases, a broader range of keywords, publications in other languages and other focuses of analyses.

References

Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies. American Institutes for Research. https://www.air.org/resource/identifying-defining-and-measuring-social-and-emotional-competencies

Bhaktha, N., & Lechner, C. M. (2021). To score or not to score? A simulation study on the performance of test scores, plausible values, and SEM in regression with socio-emotional skill or personality scales as predictors. Frontiers in Psychology, 12, 679481. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.679481

Blanc, R., Latinus, M., Guidotti, M., Adrien, J. L., Roux, S., Dansart, P., & Malvy, J. (2021). Early intervention in severe autism: Positive outcome using exchange and development therapy. Frontiers in Pediatrics, 9, 785762. https://doi.org/10.3389/fped.2021.785762

Brush, K. E., Jones, S. M., Bailey, R., Nelson, B., Raisch, N., & Meland, E. (2022). Social and emotional learning: From conceptualization to practical application in a global context. In J.

DeJaeghere & E. Murphy-Graham (Eds.), Life skills education for youth: Critical perspectives (pp. 43-71). Springer.

Campos, C. R., & Nakano, T. de C. (2012). Produção científica sobre avaliação da inteligência: O estado da arte. Interação em Psicologia, 16(2).

Carmen, R. G., Olga, B. G., & Beatriz, M. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. Education Sciences, 12(3), 161.

Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D., & Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional: Evaluación de las competencias emocionales en la infancia. International Journal of Developmental and Educational Psychology, Revista INFAD de Psicología, 1(1), 75-84. https://doi.org/10.17060/ijdev2016

Chacón, A., & Peña, P. (2017). The impact of Enseña por México on student socioemotional skills. Microanalitica. (SEM ACESSO, apenas resumo)

Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en

Coelho, V. A., & Sousa, V. (2020). Validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais para alunos de 1º e 2º ciclo do ensino básico. Revista INFAD de Psicología, International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 431-440.

Coelho, V., Sousa, V., & Marchante, M. (2014). Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais versão professores. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(2), 17-22.

Conselho Federal de Psicologia. (2022). Resolução CFP nº 31, de 15 de dezembro de 2022. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica e regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI). https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-31-2022

De Giacomo, A., Craig, F., D'Elia, A., Giagnotti, F., Matera, E., & Quaranta, N. (2013). Children with cochlear implants: Cognitive skills, adaptive behaviors, social and emotional skills. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 77(12), 1975-1979. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2013.09.015

Denham, S. A. (2015). Assessment of SEL in educational contexts. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, L. Darling-Hammond, T. P. Shriver, J. Buffett, J. P. Comer, & D. Goleman (Eds.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (p. 320). Guilford Press.

Dos Santos, A. B. N., Cunha, M., Novo, M., Massano-Cardoso, I., & Galhardo, A. (2022). Validação da versão portuguesa da Social-Emotional Expertise Scale. Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social, 8(1), 1-17.

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. Educational Researcher, 44(4), 237-251. https://doi.org/10.3102/0013189X15584327

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. Psychological Bulletin, 148(11-12), 765–782. https://doi.org/10.1037/bul0000383

Espelage, D. L., Valido, A., El Sheikh, A. J., & McMahon, S. (2021). Pilot evaluation of K-12 school security professionals online training: Understanding trauma and social–emotional learning. School Mental Health, 13, 41–54. https://doi.org/10.1007/s12310-020-09399-2

Fontanive, N., Klein, R., Rodrigues, S. D. S., & Moraes, A. N. (2021). O que o PISA para Escolas revela sobre uma Rede de Ensino no Brasil? A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 29(110), 6-34. https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002911002

Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H., & Xing, W. (2022). Content analysis of the CASEL framework using K–12 state SEL standards. School Psychology Review, 1-15.

Galal, S., Carr-Lopez, S., Seal, C. R., Scott, A. N., & Lopez, C. (2012). Development and assessment of social and emotional competence through simulated patient consultations. American Journal of Pharmaceutical Education, 76(7), 132. https://doi.org/10.5688/ajpe767132

Gresham, F., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., Cassidy, K., & Altman, R. (2020). Psychometric fundamentals of the social skills improvement system: Social–emotional learning edition rating forms. Assessment for Effective Intervention, 45(3), 194-209.

Hamilton, L., & Gross, B. (2021). How has the pandemic affected students' social-emotional well-being? A review of the evidence to date. Center on Reinventing Public Education. https://eric.ed.gov/?id=ED614131

Heckman, J. J., & Karapakula, G. (2019). The Perry Preschoolers at Late Midlife: A Study in Design-Specific Inference (Working Paper No. 25888). National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/papers/w25888

Hikmah, H., Koeswantono, S., Fridani, L., & Hapsari, N. M. (2019, November). ICT (Information and Communications Technology)-based on social and emotional competence assessment. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1375, No. 1, p. 012092). IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1375/1/012092

Icabone, D. G. (1999). Vineland adaptive behavior scales. Diagnostique, 24(1-4), 257-273.

Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills. OECD.

Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. Learning and Individual Differences, 22(2), 173-177.

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. American Psychologist, 76(7), 1128–1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701

Mantz, L. S., Bear, G. G., Yang, C., & Harris, A. (2018). The Delaware social-emotional competency scale (DSECS-S): Evidence of validity and reliability. Child Indicators Research, 11(1), 137-157.

Marin, A. H., Silva, C. T. da, Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: Conceitos e instrumentos associados. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 13(2), 92-103. https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014

Martinez-Yarza, N., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2023). A systematic review of instruments measuring social and emotional skills in school-aged children and adolescents. Child Indicators Research, 16, 1475–1502. https://doi.org/10.1007/s12187-023-10031-3

Martins, C., & Wechsler, S. (2020). Competências socioemocionais: O estado da área nas publicações ibero-latinas. Archives of Health Investigation, 9(4).

McLaughlin, T., Aspden, K., & Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social–emotional competence? Strategies for teachers. Early Childhood Folio, 21(2), 21-27.

Müller, F., Denk, A., Lubaway, E., Sälzer, C., Kozina, A., Perše, T. V., Rasmusson, M., Jugović, I., Nielsen, B. L., Rozman, M., Ojsteršek, A., & Jurko, S. (2019). Assessing social, emotional, and intercultural competences of students and school staff: A systematic literature review. Educational Research Review. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100304

Naglieri, J. A., LeBuffe, P., & Shapiro, V. B. (2011). Universal screening for social–emotional competencies: A study of the reliability and validity of the DESSA-mini. Psychology in the Schools, 48(7), 660-671.

Estudo 2 - Desenvolvimento do instrumento e estudos de validade com base no conteúdo

A construção de um instrumento psicométrico deve respeitar etapas e procedimentos científicos para assegurar sua qualidade. Tendo isso em vista, este estudo foi dividido em três etapas. A Etapa 1 representa os primeiros passos propostos por Pasquali (2010), sendo eles o estabelecimento dos fundamentos teóricos utilizados, a operacionalização do construto e a construção dos itens com formato e critérios favoráveis para o objetivo do teste.

A Etapa 2 consistiu na avaliação do teste por especialistas, produzindo evidências de validade com base no conteúdo. Esse tipo de evidência verifica se os itens do instrumento são abrangentes e representativos do construto que se deseja avaliar, de acordo com a teoria de base, demonstrando que as interpretações psicológicas derivadas dos resultados possuem um sólido embasamento teórico (AERA et al., 2014; Primi, 2011). Nessa etapa, os especialistas identificam pontos fortes e fracos do instrumento, contribuindo para sua revisão e refinamento antes da aplicação empírica em outros estudos (Primi, 2011). No caso da avaliação de CSEs, essa etapa é particularmente relevante devido à complexidade conceitual e à variabilidade nas definições do construto.

Em seguida, a Etapa 3 buscou a avaliação da adequação cultural e desenvolvimental do instrumento por meio de grupos focais (Oliveira, 2019). Para isso, envolveu a análise semântica do conteúdo por uma amostra da sua população de referência, a análise do tempo de aplicação e interesse nas tarefas, além de sugestões para o aprimoramento do instrumento. A análise semântica busca avaliar se as palavras utilizadas fazem parte do vocabulário do público-alvo do instrumento (Pasquali, 2010). Para além dessa análise, Borges e Santos (2005) acrescentam que grupos focais são estratégicos para verificar a percepção dos participantes quanto a aspectos do conteúdo que podem ser aprimorados, considerando seu contexto, seus interesses e suas interpretações.

Etapa 1 - Elaboração do instrumento

Esta etapa consistiu na seleção do modelo teórico, seguida da elaboração dos itens do instrumento, de acordo com as diretrizes propostas por Pasquali (2010). Portanto, este estudo parte do pressuposto de que a seleção de uma teoria psicológica é crucial, uma vez que servirá como base para a elaboração dos itens do instrumento e a futura interpretação de seus resultados. Para alicerçar essa seleção, foi realizada uma análise teórica sobre os modelos mais relevantes identificados na revisão sistemática do Estudo 1.

O passo seguinte para a construção do instrumento, seguindo as orientações de Pasquali (2010), foi a operacionalização do construto e a escolha do formato do instrumento. Assim, foram analisados os benefícios e as limitações de formatos de testes e itens encontrados na literatura, considerando o objetivo e o público-alvo do instrumento. Em seguida, foram elaborados itens-exemplo para testar a aplicabilidade do formato aos domínios medidos. Por fim, considerando os critérios essenciais para construção de itens (Pasquali, 2010), o instrumento foi elaborado.

Instrumento.

Foi construída a primeira versão do instrumento Indicadores de Competências Socioemocionais Autopercebidas para Crianças (ICSAC).

Procedimentos.

A etapa se iniciou com a seleção do modelo teórico, seguida pela definição do formato do instrumento e, por fim, foram elaborados os itens e vinhetas.

Seleção do Modelo Teórico.

A primeira fase desta etapa foi a escolha do modelo teórico a partir de uma análise dos modelos mais utilizados, de acordo com os resultados da revisão sistemática realizada no Estudo 1. Os critérios utilizados para a seleção do modelo teórico base para o teste foram:

- Alta abrangência, considerando a incipiência do campo de estudos e, consequentemente, necessidade de investigação ampla de seus fatores;
- Viabilidade de uso para testagem psicológica;
- Adequação ao público-alvo de oito a 12 anos de idade;
- Aplicabilidade do modelo como base para intervenções.

Considerando o recorte da avaliação na infância, dois modelos se destacaram na revisão sistemática: o modelo CASEL, usado em seis instrumentos, e o modelo de cinco grandes fatores, ou *Big Five*, usado em quatro instrumentos. Sendo assim, os modelos CASEL e *Big Five* foram comparados com relação aos critérios mencionados acima.

A perspectiva do *Big Five* sobre as CSEs considera um modelo similar ao dos cinco grandes fatores já bem estabelecido no campo da personalidade (Chernyshenko et al., 2018; Heckman & Kautz, 2012; Jones et al., 2015; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; Stelko-Pereira et al., 2019). Os fatores considerados nessa taxonomia são: Extroversão ou Engajamento com os outros; Conscienciosidade ou Autogestão; Amabilidade; Estabilidade emocional ou Resiliência emocional; e Abertura a experiências ou Abertura ao novo (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; Zuanazzi & Alves, 2022). Essa taxonomia possui evidência empírica de validade para descrever e mensurar CSEs, inclusive no Brasil (Chernyshenko et al., 2018; Crowley & Greenberg, 2015; Heckman & Kautz, 2012; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; Stelko-Pereira et al., 2019).

Entretanto, o uso desse modelo para CSEs é, por vezes, criticado por imprimir estabilidade, visto que os traços de Personalidade tendem a permanecer relativamente inalterados ao longo da vida, ao contrário do que propõe o pressuposto de maleabilidade das CSEs (Osher et al., 2016). Outra crítica ao *Big Five* como taxonomia para CSEs reside em problematizar o juízo de valor acerca de atributos positivos ou negativos da Personalidade, já que inferir que sujeitos

devem mudar suas personalidades pode ser prejudicial ao autoconceito, à autoeficácia, à motivação e ao senso de pertencimento das crianças (Osher et al., 2016).

Em contrapartida, Stelko-Pereira et al. (2019) buscam superar ambas as críticas mencionadas. Apesar de utilizarem o modelo *Big Five*, os autores diferenciam os construtos CSEs e personalidade, descrevendo as primeiras como as facetas maleáveis da segunda e ressaltando evidências de aspectos modificáveis na personalidade. Contudo, Shiner et al. (2021) abordam que há um debate atual sobre a relação entre CSEs e Personalidade, indicando que ela ainda não está bem estabelecida na literatura. De acordo com os autores, enquanto algumas publicações incluem as CSEs como parte maleável da personalidade (ver De Fruyt et al., 2015; ver Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), outros estudiosos explicitamente diferenciam os construtos, argumentando que CSEs são capacidades específicas de desempenho em situações contextuais, enquanto traços de personalidade representam tendências gerais de comportamento ao longo do tempo e de diferentes situações (ver Soto et al., 2021).

Além dessa problemática conceitual acerca do *Big Five*, outra limitação do modelo refere-se ao fato de ele não incluir todas as dimensões de CSEs codificadas por Jones et al. (2016). De acordo com a ferramenta *Explore SEL* (EASEL Lab, n.d.), o modelo dos cinco grandes fatores não contempla as dimensões cognitiva e de identidade, possivelmente negligenciando competências importantes. Em contraste a isso, adaptações do modelo propostas pela OCDE (Chernyshenko et al., 2018) e pelo IAS (Sette & Alves, 2021) buscam superar essa limitação adicionando o que chamam de habilidades compostas, como a Autoeficácia e a Autoestima.

Já o modelo proposto pela CASEL, por ter sido elaborado especificamente para representar as CSEs de forma abrangente e aplicada (Weissberg et al., 2015), não carrega essas ambiguidades conceituais mencionadas para o *Big Five*. A taxonomia CASEL divide as CSEs nos domínios Autoconsciência, Autogestão, Consciência social, Habilidades de relacionamento e Tomada de decisões responsáveis (Weissberg et al., 2015; Chicoski, 2023).

Ela abrange todos os domínios descritos na ferramenta *Explore SEL* (EASEL Lab, n.d.) e sua estrutura fatorial foi corroborada em estudos de evidências de validade de escalas de medida (ver Damásio, 2017; Gresham et al., 2020; Mantz et al., 2018; Zhou & Ee, 2012). Portanto, é um modelo suficientemente abrangente e válido para avaliação psicológica.

A comparação entre os modelos atesta que ambos são suficientemente abrangentes, considerando versões adaptadas do *Big Five*, e válidos para testagem psicológica, embora o modelo CASEL seja mais frequentemente utilizado em testes de CSEs, tanto de forma geral, quanto especificamente para o público infantil. Sobre a adequação a esse público-alvo, os estudos do *Big Five* aplicado às CSEs são incipientes e limitados a crianças mais velhas. De acordo com a revisão sistemática do Estudo 1, há dois instrumentos que incluem crianças a partir de 10 anos (BESSI e SSES) e um para a faixa de 8 a 11 anos (ACT Tessera). Por outro lado, a revisão incluiu instrumentos baseados na CASEL com estudos de validade que, somados, abarcam toda a infância, desde os dois anos de idade. Isso evidencia a abrangência do modelo CASEL também em termos de fases do desenvolvimento.

Acerca da aplicabilidade prática, as competências consideradas no modelo CASEL embasam um vasto número de intervenções em contextos diversos que acumulam evidências robustas de eficácia, incluindo meta-análises (CASEL, 2013; 2015). No Brasil, como já mencionado anteriormente, o programa federal Brasil na Escola se baseia no modelo CASEL para sua estratégia de desenvolvimento socioemocional (Brasil, 2021). Já o modelo *Big Five* embasa programas brasileiros fomentados pelo Instituto Ayrton Senna, porém até o momento de escrita desta dissertação não foram encontrados estudos de eficácia de programas baseados nessa taxonomia.

Em conclusão, tanto o modelo *Big Five* quanto o modelo CASEL oferecem bases teóricas válidas para a construção de instrumentos psicométricos de CSEs. No entanto, o modelo CASEL apresenta vantagens que justificam sua escolha. Além de ser amplamente reconhecido

como representativo das CSEs, o modelo CASEL evita confusões com outros construtos, como ocorre com o *Big Five* devido à sua associação com a personalidade. Ele também se destaca por estar mais avançado em estudos sobre sua aplicação em diferentes etapas do desenvolvimento infantil e por contar com maior respaldo de eficácia para embasar intervenções. Além disso, no contexto brasileiro, a existência de iniciativas do governo federal baseadas no modelo CASEL, como as promovidas pelo programa Brasil na Escola (Brasil, 2021), destaca a necessidade de instrumentos para avaliar sua implementação e eficácia. Considerando esses fatores, optou-se por adotar o modelo CASEL como embasamento teórico do instrumento.

O modelo CASEL.

A CASEL é uma organização estadunidense que tem como missão tornar a aprendizagem socioemocional baseada em evidências um componente indispensável da educação, abrangendo desde a pré-escola até o ensino médio. Desde 1994, a CASEL tem desempenhado o papel de estrategista, parceira, mediadora e incentivadora de iniciativas e grupos focados na promoção do desenvolvimento socioemocional e na melhoria do desempenho escolar de crianças e adolescentes (Weissberg et al., 2015).

Os fundadores da CASEL cunharam o termo *Social and Emotional Learning* (SEL), que definem como o processo por meio do qual crianças, jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções, alcançar metas pessoais e coletivas, demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas. De acordo com o documento *CASEL'S SEL Framework* (CASEL, n.d.), a organização considera SEL uma parte essencial da educação e do desenvolvimento humano, capaz de promover equidade e excelência educacional por meio de parcerias entre escola, família e comunidade. Seu objetivo é criar ambientes de aprendizagem e experiências que valorizem relações de confiança e

colaboração, com currículos baseados em evidências e significativos, além de avaliação frequente. Em sua visão, SEL pode ser uma ferramenta para enfrentar diversas formas de desigualdade e capacitar jovens e adultos a contribuir para comunidades seguras, saudáveis e justas.

Com esse propósito, a organização descreve o fenômeno da educação socioemocional de forma sistêmica em seu modelo de SEL, representando os sistemas, de micro a macro, sala de aula, escola, família e cuidadores e comunidade. De acordo com a teoria defendida pela CASEL, esses sistemas influenciam as cinco grandes áreas de competências, a serem explicadas mais adiante, e são influenciados por intervenções de educação socioemocional que têm essas áreas como centrais em suas propostas.

As áreas de Competências Socioemocionais propostas pela CASEL, também chamadas pela organização de "*the CASEL five*", são a Autoconsciência, Autogestão, Consciência social, Habilidades de relacionamento e Tomada de decisões responsáveis. Cada domínio de competências é expresso por comportamentos e capacidades mais específicas, listados na tabela 9 - que também inclui suas definições amplas - como subdomínios. Cabe ressaltar que os autores não utilizam o termo subdomínios, apenas listam as competências específicas em forma de exemplos, o que indica que essas descrições não são categorias fixas. Apesar disso, com a ressalva de serem modificáveis, essas descrições podem ser interpretadas como subdomínios implícitos, já que detalham diferentes aspectos específicos e pertencentes a cada competência principal.

Tabela 9

Modelo CASEL five *de Competências Socioemocionais*

Domínio	**Definição**	**Subdomínios**
Autoconsciência	Capacidade de compreender as próprias emoções, pensamentos e valores, e como eles influenciam o	Integrar identidades pessoais e sociais

	comportamento em diferentes contextos. Isso inclui capacidades de reconhecer os próprios pontos fortes e limitações, com um senso bem fundamentado de confiança e propósito.	Identificar recursos pessoais, culturais e linguísticos
		Identificar as próprias emoções
		Demonstrar honestidade e integridade
		Associar sentimentos, valores e pensamentos
		Examinar preconceitos e vieses
		Experienciar autoeficácia
		Ter uma mentalidade de crescimento
		Desenvolver interesses e um senso de propósito
Autogestão	Capacidade de gerenciar de forma eficaz as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações e de alcançar objetivos e aspirações. Isso inclui a capacidade de adiar gratificações, lidar com o estresse e sentir motivação e protagonismo para realizar objetivos pessoais e coletivos.	Gerir as próprias emoções
		Identificar e usar estratégias de manejo do estresse
		Exibir autodisciplina e automotivação
		Estabelecer metas pessoais e coletivas
		Usar habilidades de planejamento e organização
		Demonstrar coragem para tomar iniciativa
		Demonstrar atitude pessoal e coletiva
Consciência social	Capacidade de compreender as perspectivas e empatizar com os outros, incluindo pessoas de diferentes origens, culturas e contextos. Isso inclui a capacidade de sentir compaixão pelos outros, compreender normas sociais e históricas mais amplas de comportamento em diferentes ambientes e reconhecer os recursos e apoios disponíveis na família, na escola e na comunidade.	Tomar perspectivas alheias
		Reconhecer pontos fortes nos outros
		Demonstrar empatia e compaixão
		Mostrar preocupação pelos sentimentos dos outros
		Entender e expressar gratidão
		Identificar normas sociais diversas, inclusive injustas

		Reconhecer demandas e oportunidades situacionais
		Entender as influências de organizações e sistemas no comportamento
Habilidades de relacionamento	Capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e de apoio, além de navegar eficazmente em ambientes com indivíduos e grupos diversos. Isso inclui a capacidade de se comunicar de forma clara, ouvir ativamente, cooperar, trabalhar em colaboração para resolver problemas e negociar conflitos de maneira construtiva, lidar com diferentes demandas e oportunidades sociais e culturais, exercer liderança e buscar ou oferecer ajuda quando necessário.	Comunicar de forma efetiva
		Desenvolver relacionamentos positivos
		Demonstrar competência cultural
		Praticar trabalho em equipe e resolução de problemas colaborativa
		Resolver conflitos de forma construtiva
		Resistir à pressão social negativa
		Mostrar liderança em grupos
		Buscar ou oferecer apoio e ajuda quando necessário
		Defender os direitos dos outros
Tomada de decisões responsáveis	Capacidade de fazer escolhas cuidadosas e construtivas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais em diferentes situações. Isso inclui a capacidade de considerar padrões éticos e questões de segurança, além de avaliar os benefícios e as consequências de diversas ações para o bem-estar pessoal, social e coletivo.	Demonstrar curiosidade e abertura
		Aprender a fazer julgamentos racionais após analisar informações, dados e fatos
		Identificar soluções para problemas pessoais e sociais
		Antecipar e avaliar as consequências das suas ações
		Reconhecer como habilidades de pensamento crítico são úteis tanto dentro quanto fora da escola
		Refletir sobre seu papel na promoção de bem-estar pessoal, familiar e comunitário
		Avaliar impactos pessoais, interpessoais, comunitários e institucionais

Fonte: https://casel.org/what-is-SEL; Chicoski, 2023; Damásio, 2017.

O documento consultado explica que as *CASEL five* são inter-relacionadas e podem ser ensinadas e aplicadas em diferentes estágios do desenvolvimento, desde a infância até a vida adulta, e em diversos contextos culturais. Ele reforça ainda que esse modelo tem sido utilizado por distritos escolares, estados e países para estabelecer padrões de aprendizagem e competências, desde a educação infantil até o ensino médio, que definem o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer para obter sucesso acadêmico, engajamento escolar e cívico, saúde e bem-estar e carreiras satisfatórias.

A perspectiva desenvolvimental do modelo CASEL considera que as cinco competências principais permanecem as mesmas ao longo do desenvolvimento, de acordo com Denham (2018). No entanto, a forma como essas competências se manifestam muda conforme a idade, de acordo com as capacidades esperadas para cada fase. Dessa forma, o modelo enfatiza que, embora a topografia e a complexidade dos comportamentos para cada competência variem, as mesmas cinco áreas centrais se mantêm em todas as etapas da vida.

Apesar de ter sido desenvolvido com foco nos EUA, o modelo CASEL foi difundido internacionalmente e acumula evidências de sua aplicabilidade em diversos países, mediante adaptações culturais do conteúdo das competências específicas. O Estudo 1 demonstrou essa aplicabilidade, tendo sido encontrados instrumentos que avaliam CSEs com base no modelo CASEL na Itália, Espanha, Singapura, Portugal, Reino Unido e Brasil.

Formato do instrumento.

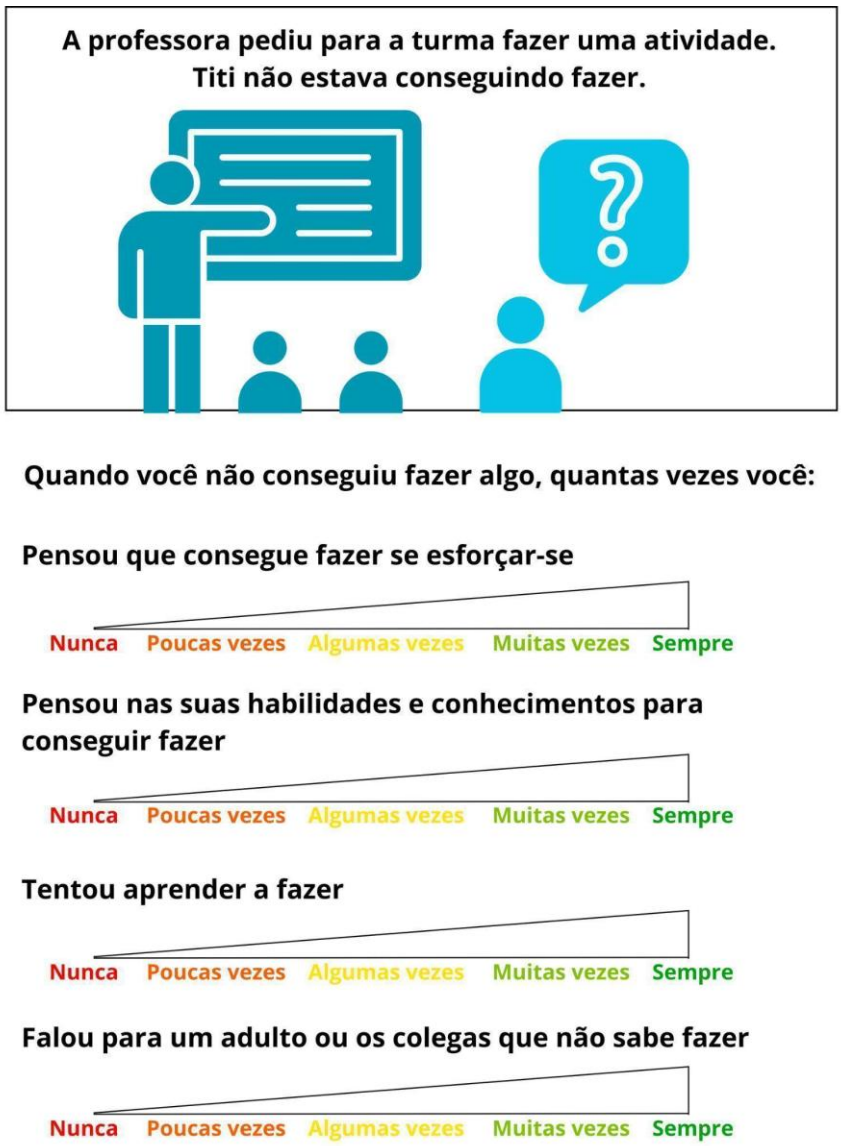
Após a seleção do modelo, a etapa seguinte foi a sua operacionalização que serviu como base para a construção dos itens do instrumento. A representação do modelo CASEL na tabela 9, com as definições das suas dimensões e subdimensões, já consiste na sua operacionalização. Essa tabela foi elaborada a partir do documento *CASEL's SEL Framework* (CASEL, n.d.) com a descrição de cada aspecto considerado no modelo, considerando traduções dele já feitas para o português brasileiro.

Em seguida, para a escolha do formato do teste e dos itens, foi considerada a sugestão de McKown (2015) sobre diminuir as barreiras para a aplicação em larga escala dos testes de CSEs. Nesse sentido, a primeira ideia foi a utilização de escalas tipo Likert que permitem uma administração e apuração simples, sem necessidade de treino extensivo para sua compreensão. Esse formato de escala, embora considerado eficiente, tem limitações referentes a vieses de resposta, como a tendência dos examinandos a responder de acordo com o que é socialmente desejável, chamado viés de desejabilidade social (Murano et al., 2021). Buscou-se atenuar esse viés com o uso da neutralização valorativa, que consistiu na redação cautelosa dos itens de forma afetivamente neutra, evitando um tom pejorativo ou excessivamente positivo (Costa & Filho, 2017).

Para a contextualização dos itens, foram incluídas vinhetas com pequenas histórias de situações vividas por uma personagem de gênero neutro representando cada dimensão medida. Esse formato favorece a identificação com os personagens, o que pode promover a ludicidade e aumentar a compreensibilidade do instrumento por meio da contextualização das habilidades medidas. Adicionalmente, o uso de uma imagem por vinheta foi escolhido para ampliar esses efeitos. Para o conteúdo dos itens, a decisão foi de medir comportamentos específicos para tornar o teste mais fidedigno, como indicado por Hudson & Fraley (2017). A primeira ideia de formato foi ilustrada em um item piloto, presente na Figura 3.

Figura 3

Item piloto



Nota. Este foi um item piloto criado para testar e ilustrar a primeira ideia de formato a ser utilizado no instrumento.

Após as valiosas reflexões realizadas pela ocasião da qualificação do projeto, com comentários sobre a possível incitação ao viés pela escala da forma como foi proposta, ele foi repensado. Decidiu-se por uma escala binária de escolha forçada entre “sim” e “não”, pela simplicidade e menor carga cognitiva para crianças. Essa escolha considerou que 8 é a idade mencionada de início da capacidade para responder a escalas com mais de dois pontos (Koombes et al., 2021). Como o desenvolvimento infantil é heterogêneo, considerou-se que

algumas crianças dessa idade podem ainda não ter desenvolvido a complexidade necessária para responder a escalas Likert.

O próximo passo foi a elaboração do conteúdo dos itens, levando em consideração (a) a definição dos domínios e subdomínios (b) os critérios para construção de itens descritos por Pasquali (2010), (c) itens de instrumentos semelhantes com estudos de validade e (d) a adequação do conteúdo ao contexto do público-alvo. Este último critério foi investigado por meio de pesquisas sobre descrições de formas de expressão de CSEs esperadas para a faixa etária, em vistas de coletar de que forma cada competência se expressa em sujeitos representantes da população a ser avaliada. As fontes para essas pesquisas foram os padrões estaduais, denominados *standards*, estabelecidos por órgãos dos EUA, país onde a prática da educação socioemocional já está sendo amplamente difundida com influência da CASEL (Dusenbury et al., 2020; Frye et al., 2022). Esses *standards* descrevem os chamados *official benchmarks*, que são marcos do que os estudantes deveriam saber e conseguir fazer a partir da educação socioemocional em cada faixa etária. A opção por consultá-los se deu por serem as fontes de descrição baseadas na CASEL existentes, não tendo sido encontrados documentos dessa natureza no Brasil.

Nessa fase do estudo, a operacionalização do construto mostrada na Tabela 9 foi expandida e detalhada. Para esse detalhamento, foram consultados os *standards* recomendados como de qualidade e baseados no modelo CASEL de acordo com publicações da própria organização (Dusenbury et al., 2015, 2020). Os *benchmarks* esperados para a faixa etária de oito a 12 anos foram compilados e organizados de acordo com o subdomínio correspondente, trabalho que resultou na tabela do Apêndice 4, escrita em inglês por ser a língua original das publicações. A partir dela, foram criados itens para cada *benchmark* citado, como demonstrado nos exemplos da Tabela 10. Cabe pontuar que os conteúdos consultados foram adaptados para a realidade brasileira. Para a contextualização dos itens, foram elaboradas vinhetas que se adequassem a

pelo menos dois comportamentos indicados na operacionalização, representados pelos itens relacionados à situação da vinheta. Dessa forma, as vinhetas elaboradas tinham um número de itens variado e dimensões medidas também variadas, como nos exemplos da Figura 4.

Tabela 10

Itens associados a marcos de comportamento esperados para 8 a 12 anos

Domínio	**Subdomínio**	**Benchmarks 8 a 12 anos**	**Itens**
Autoconsciência	Integrar identidades pessoais e sociais	Identify how I feel or what I think about the values, assets, and beliefs of my culture(s).	Pensou sobre o que essa festa significa para você e as pessoas da sua cultura
		Describe personal qualities reflective of membership in multiple identity groups.	Pensou sobre coisas legais da sua cultura que fazem parte de quem você é

Figura 4

Exemplo de vinheta e itens presentes na primeira proposta de conteúdo

Vinheta 1:
Proposta de imagem: desenho representando diversas festas típicas do Brasil.
Situação: Durante uma aula de geografia, Titi aprendeu sobre festas típicas do seu país. Titi diz que adora o carnaval, pois consegue mostrar sua alegria.
Quando aprendeu sobre ou participou de festas típicas, quantas vezes você:

Item 01 - Avaliação de *Identify how I feel or what I think about the values, assets, and beliefs of my culture(s).*
Pensou sobre o que essa festa significa para as pessoas da sua cultura.

Item 02 - Avaliação de *Describe personal qualities reflective of membership in multiple identity groups.*
Pensou sobre coisas legais da sua cultura, família ou escola que fazem parte de quem você é.

O método descrito acima foi abandonado, pois os itens elaborados dessa forma, por serem muito específicos, acabaram por não refletir de forma direta os domínios da CASEL. Ademais,

a avaliação das CSEs por subdomínios específicos tornaria o teste demasiadamente extenso, com a necessidade de, no mínimo, 80 itens em sua versão final, caso cada subdomínio tivesse dois itens representativos. Isso prejudicaria a viabilidade de sua aplicação. Outro problema identificado pelas autoras foi a possibilidade de a vinheta atuar com um efeito similar ao de uma variável confundidora, o que impactaria os resultados para cada subdomínio de forma desproporcional, de acordo com cada vinheta. Tal problema já foi relatado em instrumentos que apresentavam outros formatos, como citado por Goldin & Reck (2015).

Diante do exposto, optou-se por utilizar as definições dos domínios como base para a elaboração dos itens, com vistas a medir os domínios e não seus subdomínios. Assim, a tabela do Apêndice 4 foi consultada apenas como apoio com possíveis comportamentos representativos dos domínios, além de itens do instrumento SECQ (Zhou & Ee, 2012). Também foi utilizada a ferramenta *ChatGPT* (OpenAI, 2024) para sugerir algumas das vinhetas e itens, buscando maior celeridade e criatividade no processo. Todo o conteúdo advindo dessa ferramenta foi avaliado e modificado buscando clareza, relevância e pertinência, com base no público-alvo e no construto avaliado. Os itens também seguiram os critérios de simplicidade, unidimensionalidade e neutralidade (Pasquali, 2010). Com a nova proposta, foi elaborada uma nova matriz de especificações, com a relação entre os itens e os domínios medidos.

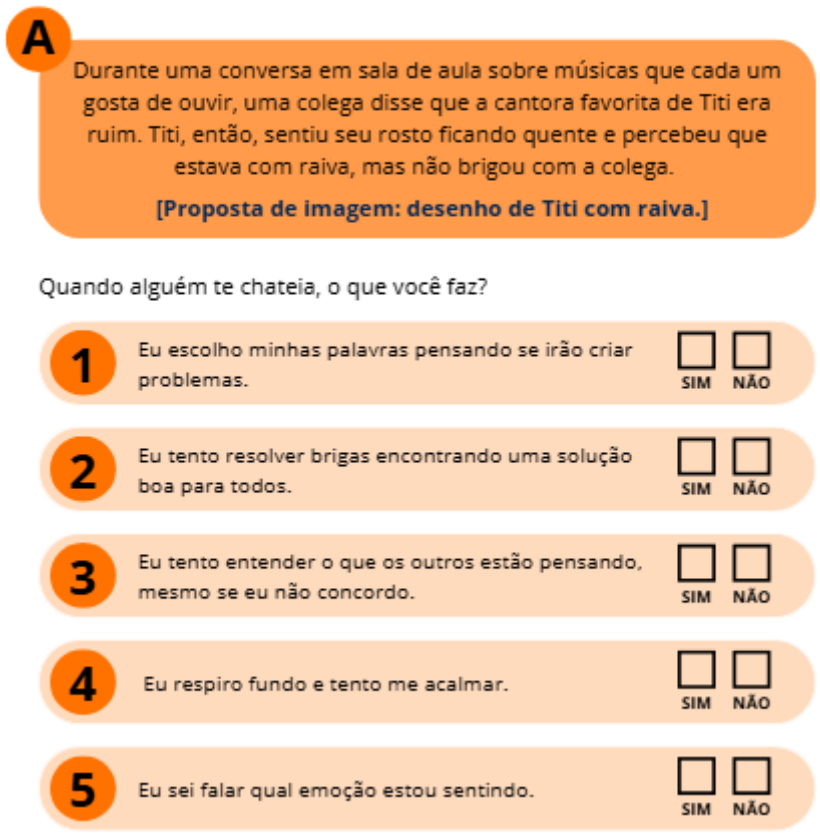
Quanto à relação entre itens e vinhetas, optou-se por utilizar um item para cada dimensão da CASEL em cada vinheta, com o objetivo de que a história não atue como uma variável confundidora. Ou seja, se as respostas forem impactadas pela vinheta, esse impacto será o mesmo para todas as dimensões, não prejudicando o resultado final em termos de proporção entre dimensões para cada sujeito. Além disso, optou-se pelo uso da primeira pessoa para maior identificação das crianças com o conteúdo dos itens. Ainda, para esta versão, não foram incluídas as imagens, mas apenas suas descrições, para que elas pudessem ser avaliadas em tempo hábil pelos especialistas na Etapa 2.

Resultados

A primeira versão do instrumento denominado Inventário de Competências Socioemocionais Autopercebidas para Crianças (ICSAC) contou com 31 vinhetas, contendo cinco itens cada, somando 155 itens. Nesta versão, cada dimensão de CSEs da CASEL é avaliada por 31 itens no total. O instrumento está ilustrado no trecho contido na Figura 5, que contém um exemplo de vinheta e seus cinco itens relacionados, sendo um para cada dimensão do modelo CASEL.

Figura 5

Exemplo de vinheta e itens presentes na primeira versão do ICSAC



Etapa 2 - Evidências de validade baseadas no conteúdo por meio da avaliação porespecialistas

O objetivo desta fase foi investigar a adequação dos itens do instrumento aos domínios que cada item se propõe a avaliar, além da clareza, relevância e pertinência de cada item, como

formas de evidência de validade baseada no conteúdo do teste. A abordagem utilizada foi a análise por especialistas. Essa abordagem consiste na determinação, por especialistas na área, se o conteúdo dos itens é representativo ou não da característica psicológica em avaliação, com o exame da relação entre os itens do instrumento e as facetas do construto (AERA et al., 2014). O método adotado incluiu a participação de especialistas em um delineamento híbrido, combinando a avaliação completa do instrumento por alguns especialistas e a avaliação parcial por outros. A partir dos resultados obtidos, foi possível adequar o conteúdo do instrumento para prosseguir para a avaliação por representantes da população-alvo.

Participantes

Participaram do estudo sete especialistas, sendo que a participação de cada um variou de acordo com sua disponibilidade. Dessa forma, alguns especialistas avaliaram parte dos itens na primeira rodada de avaliação, outros avaliaram todos os itens e outra distribuição de especialistas avaliou os itens reformulados na Rodada 2. A descrição e participação de cada especialista está indicada na Tabela 11. A seleção dos participantes foi feita por conveniência, seguindo os critérios de experiência acadêmica e expertise na área de avaliação psicológica ou na área de competências socioemocionais, além de respeitar o tamanho de amostra indicado por Pasquali (2010), de cinco a dez participantes.

Tabela 11

Descrição e participação de cada especialista nas avaliações das rodadas 1 e 2

					Avaliação na rodada 1		**Avaliação na rodada 2**
	Principal área de expertise	**Possui experiência na área de CSEs**	**Possui experiência na área de Avaliação Psicológica**	**Maior titulação**	**Vinhetas 1 a 15**	**Vinhetas 16 a 31**	**Itens reformulados**
Especialista 1	Avaliação psicológica	n	s	Mestrado	s	s	s

Especialista 2	Psicologia cognitiva	n	s	Mestrado em andamento	s	s	s
Especialista 3	Psicologia clínica e do esporte	n	s	Mestrado em andamento	s	n	s
Especialista 4	Psicologia clínica com ênfase em atendimento infantil			Especialização; Mestrado em andamento	n	s	n
Especialista 5	Psicologia clínica	s	s	Mestrado	s	s	s
Especialista 6	Psicometria, avaliação psicológica, inteligência emocional, competências socioemocionais	s	s	Doutorado	s	n	n
Especialista 7	Psicologia clínica	n	s	Mestrado em andamento	n	s	s

Nota. s = sim, n = não.

Instrumento

Foi utilizado o questionário de avaliação de itens por juízes. Este conteve em seu conteúdo todos os itens do instrumento construído no Estudo 2 desta pesquisa. O instrumento nesta etapa consistiu em 31 vinhetas, cada uma retratando uma situação cotidiana vivida por crianças de 8 a 12 anos; 31 propostas de imagens ilustrativas, associadas a cada vinheta; e 155 itens, com cinco itens para cada vinheta, representando as cinco competências socioemocionais: Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades de Relacionamento e Tomada de Decisões Responsáveis.

Procedimentos

Em primeiro lugar, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Seguido da sua aprovação - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 80622324.6.0000.5149 -, o primeiro passo foi o convite por e-mail aos especialistas para

participação na pesquisa. Então, mediante aceite, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os formulários contendo a descrição do modelo teórico SEL, o questionário de análise de conteúdo e as instruções para seu preenchimento.

Para a aplicação, foi utilizada a ferramenta *Google Forms* (Google, n.d.)., na qual as opções de resposta são selecionadas em caixas de seleção e computadas em um documento online. Por limitação de tamanho de arquivo, na primeira rodada, o questionário foi dividido em dois formulários, sendo o primeiro contendo as vinhetas de 1 a 15 e os itens correspondentes e o segundo contendo as vinhetas 16 a 31 e os itens correspondentes.

Para detalhar o conteúdo do formulário, os especialistas foram convidados a avaliar as vinhetas, propostas de imagem e itens em escalas tipo Likert. Para as vinhetas, foi perguntada a clareza, compreensibilidade para o público-alvo e a coerência da situação descrita com o dia-a-dia das crianças. Para as imagens, foi perguntada a coerência com a vinheta e o quanto a imagem ajudaria na compreensão da situação. No caso da avaliação dos itens, foi questionado o nível de clareza, pertinência e relevância teórica de cada item.

Por fim, para a avaliação da adequação dos itens ao domínio que representam, os juízes foram instruídos a marcar a qual domínio pertence cada item, dentre os cinco domínios descritos pela teoria, de acordo com sua percepção. Adicionalmente, foram solicitadas, de forma opcional, observações e sugestões para cada item, vinheta e proposta de imagem. Cabe ressaltar que a ordem dos domínios avaliados pelos itens foi aleatorizada como forma de diminuir o viés de ordem de resposta. Trechos do formulário estão representados nas Figuras 6, 7 e 8.

Figura 6

Captura de tela de trecho sobre vinheta do formulário de avaliação por especialistas

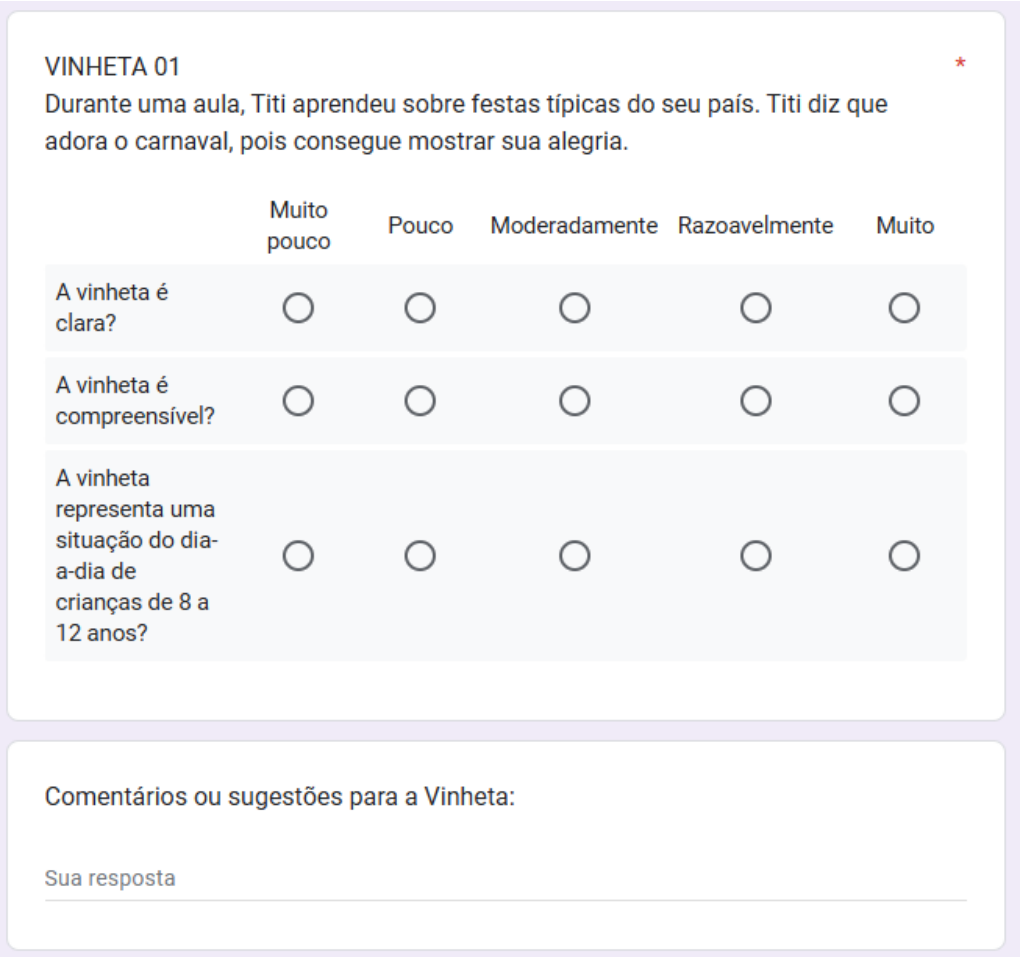


Figura 7

Captura de tela de trecho sobre imagem do formulário de avaliação por especialistas

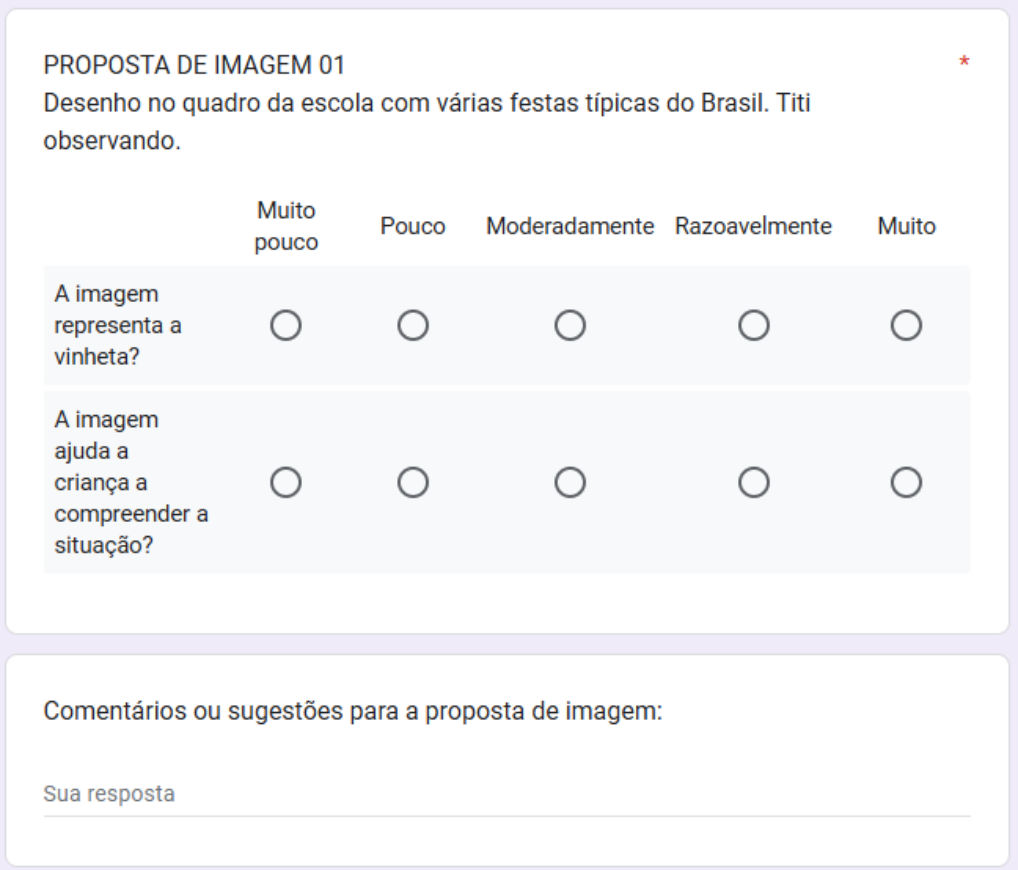
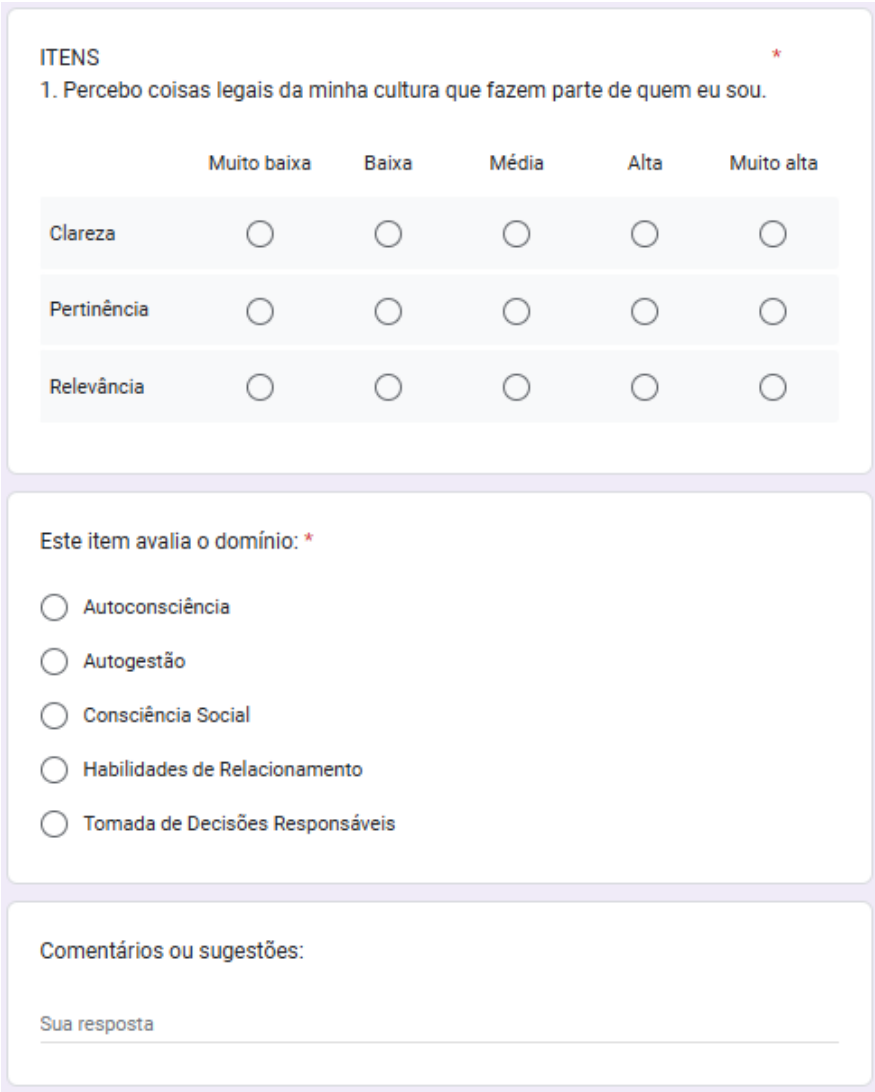


Figura 8

Captura de tela de trecho sobre item do formulário de avaliação por especialistas



Adicionalmente, os formulários contiveram explicações acerca do instrumento e do modelo CASEL de CSEs, objetivando promover a compreensão do construto e do instrumento pelos juízes e aumentar a precisão de suas respostas. Foi também explicitado que clareza representa se o item é redigido com uma linguagem compreensível e adequada ao público-alvo; pertinência se refere à avaliação se aquele item possui importância para o instrumento; e relevância expressa se o item está relacionado ao construto, com base na teoria (Pasquali, 2010). As instruções aos participantes, contendo essas informações adicionais, podem ser consultadas na Figura 9.

Figura 9

Captura de tela de trecho do formulário de avaliação por especialistas com instruções e informações

Por gentileza, avalie primeiramente as vinhetas de acordo com sua clareza e adequação ao contexto do público-alvo. Sugira alterações no espaço disponível, caso as julgue necessárias.

Em seguida, avalie se cada proposta de imagem é representativa da Vinheta e um bom apoio visual para a compreensão da Vinheta. Sugira alterações no espaço disponível, caso as julgue necessárias.

Utilize a escala de 1 a 5, onde 1 = muito pouco; 2 = pouco; 3 = moderadamente; 4 = razoavelmente; 5 = muito.

Depois, para cada item, avalie a clareza, pertinência e relevância. Considere os significados abaixo desses critérios, de acordo com Pasquali (2010):

Clareza: representa se o item é redigido com uma linguagem compreensível e adequada ao público-alvo.

Pertinência: se refere à avaliação se aquele item possui importância para o instrumento.

Relevância: expressa se o item está relacionado às Competências Socioemocionais.

Para cada critério, marque em uma escala de 1 a 5, onde 1 = muito baixa; 2 = baixa; 3 = média; 4 = alta; 5 =muito alta.

Por último, identifique a qual domínio do modelo da CASEL cada item pertence, de acordo com sua percepção. Para isso, marque o domínio correspondente ao item.

Autoconsciência: Capacidade de reconhecer suas próprias emoções, objetivos de vida, valores pessoais, bem como suas potencialidades e limitações. Envolve, também, identificar os próprios recursos, interesses, identidades pessoais e sociais e experienciar autoeficácia.

Autogestão: Capacidade de regulação das emoções e dos comportamentos, incluindo controle dos impulsos, adiamento de gratificação, perseverança frente a objetivos, uso de estratégias para manejo do estresse, etc.

Consciência Social: Capacidade de se colocar no lugar do outro, reconhecendo seus sentimentos e emoções. Envolve, também, reconhecer pontos fortes nos outros e expressar gratidão.

Habilidades de Relacionamento: Capacidade de desenvolver e manter relações sociais saudáveis e positivas, envolvendo comportamentos de comunicação clara, escuta ativa, cooperação, busca por resolução de conflito de forma construtiva, liderança, resistir à pressão negativa, etc.

Tomada de Decisões Responsáveis: Habilidade de tomar decisões construtivas em relação ao comportamento pessoal e às relações sociais, considerando padrões éticos e seguros de conduta, evitando comportamentos de risco e avaliando, constantemente, as

consequências das próprias atitudes. Inclui refletir sobre seu papel e fazer julgamentos racionais analisando informações.

Durante o processo de avaliação, dos sete especialistas inicialmente designados para a avaliação de todos os itens do instrumento, dois optaram por preencher somente a primeira parte. Respeitando a desistência voluntária dos participantes e levando em consideração o possível cansaço decorrente do volume de itens avaliados, decidiu-se por adotar um delineamento híbrido, permitindo que alguns especialistas realizassem uma avaliação parcial, como previsto na proposta de delineamento de blocos incompletos por Graham (1989). Sendo assim, três especialistas fizeram a avaliação completa, dois avaliaram somente as vinhetas um a 15 e dois avaliaram somente as vinhetas 16 a 31, como descrito na Tabela 11. Dessa forma, garantindo o equilíbrio entre as partes, cada parte do instrumento foi avaliada por cinco especialistas. Essa abordagem garantiu a integridade das contribuições dos especialistas, assegurando que o estudo levasse em consideração o bem-estar dos avaliadores sem comprometer a qualidade e a robustez da análise psicométrica.

Para a análise dos dados, os itens foram codificados de acordo com a vinheta correspondente (1 a 31) e a ordem apresentada (1 a 5 para cada vinheta), como no exemplo 1.1 que representa o primeiro item referente à vinheta 1. Foi avaliada a concordância entre os juízes nas escalas tipo Likert por meio do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) e a concordância sobre o domínio referente a cada item pelo percentual de concordância (Hernández-Nieto, 2002; Pasquali, 2010).

Em seguida, foi calculado o *Kappa de Cohen* para cada especialista, com o objetivo de avaliar a qualidade de suas avaliações, utilizando o software *Jamovi* (The jamovi project, 2023). Para a interpretação desses dados, considerou-se os valores de *Kappa* recomendados por Cohen (1960), acima de 0,81 para uma concordância quase perfeita; entre 0,61 e 0,80

considerada substancial; 0,41 a 0,60 moderada, entre 0,21 e 0,40 razoável e abaixo de 0,20 indicando concordância leve.

Para a avaliação das vinhetas e itens, foi estabelecido que apenas os elementos que atingissem um Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) mínimo de 0,80 e uma porcentagem de concordância entre os especialistas de pelo menos 80% seriam considerados adequados para inclusão no instrumento final. Com o objetivo de manter a proporção de itens por dimensão medida e por vinheta, optou-se por fazer a exclusão ou manutenção apenas de vinhetas completas, com todos os seus cinco itens. Após a primeira rodada de análise, foram mantidas as vinhetas e respectivos itens que cumpriram todos os critérios e foram excluídas as vinhetas que obtiveram percentual de concordância insuficiente na maioria dos itens. Os itens com valores insuficientes das demais vinhetas foram revisados, para uma segunda análise.

Assim, os itens com CVC ou porcentagem de concordância inferiores a 0,80 foram modificados, considerando qual característica estava insuficiente e comentários, e reavaliados por cinco especialistas, na segunda rodada de avaliação. A partir dos resultados desta rodada, foram mantidas apenas as vinhetas com total cumprimento dos critérios acerca do CVC e da porcentagem de concordância em todos os seus itens.

Resultados da primeira rodada de avaliação por especialistas

Os especialistas avaliaram, no geral, as imagens como boas auxiliares para a compreensão das vinhetas. 71,6% das respostas para a pergunta “A imagem ajuda a criança a compreender a situação?” foi “muito”, seguido por 20% de respostas “razoavelmente”, 7,7% “moderadamente” e 0,6% das respostas “pouco”.

As vinhetas foram avaliadas em três critérios: clareza, compreensibilidade e representatividade. O CVC para clareza variou entre 0,80 e 1, sendo a média 0,96. Para compreensibilidade a variação foi de 0,84 a 1, com média de 0,97. Já para representatividade, os valores de CVC variaram entre 0,84 e 1 e média de 0,95. Portanto, nenhuma vinheta

apresentou CVC abaixo de 0,8 para qualquer dos critérios avaliados, como apresentado na Tabela 12.

Tabela 12

CVC para clareza, compreensibilidade e representatividade por vinheta

Vinheta	Clareza	Compreensibilidade	Representatividade
1	0,93	0,93	0,87
2	0,93	0,97	0,97
3	0,97	1,00	1,00
4	1,00	1,00	0,97
5	0,97	1,00	1,00
6	0,97	0,97	0,93
7	1,00	1,00	1,00
8	1,00	1,00	0,97
9	1,00	1,00	0,93
10	1,00	1,00	1,00
11	1,00	1,00	0,97
12	1,00	1,00	1,00
13	0,97	0,97	0,93
14	1,00	1,00	1,00
15	0,97	0,97	1,00
16	1,00	1,00	0,96
17	1,00	1,00	0,96
18	0,96	0,96	0,92
19	0,88	0,88	0,92
20	0,80	0,84	0,92
21	0,92	0,96	0,96
22	1,00	1,00	0,96
23	0,96	0,96	0,84
24	1,00	1,00	1,00
25	0,96	1,00	1,00
26	1,00	1,00	1,00
27	0,96	0,96	0,88

28	1,00	1,00	0,96
29	0,96	0,96	0,96
30	0,96	1,00	0,96
31	0,92	0,92	0,96
Média	0,96	0,97	0,95

Os itens associados a cada vinheta foram avaliados em clareza, pertinência, relevância e domínio socioemocional medido. Para todas as características avaliadas, o CVC variou entre 0,47 e 1,00, com média de 0,94 para clareza e para pertinência e de 0,92 para relevância. No total, dos 155 itens, seis itens apresentaram CVC abaixo de 0,80 em algum dos critérios, sendo eles 2.2, 2.3, 6.2, 15.5, 16.1 e 20.4.

Em seguida, foi avaliada a porcentagem de concordância entre juízes acerca do domínio socioemocional avaliado por cada item. A porcentagem de concordância variou de 40% a 100%, com média de 76%. No total, 89 itens tiveram valores satisfatórios e 66 itens tiveram valores insatisfatórios - abaixo de 80%.

Por fim, ocorreu a seleção dos itens a serem mantidos, revisados ou excluídos. As vinhetas 5, 8 e 14 atenderam integralmente a todos os critérios de CVC ≥ 0,80 e porcentagem de concordância ≥ 80% para todos os seus itens, portanto foram mantidas no instrumento. Foram excluídas 11 vinhetas, por terem maioria de itens considerados insuficientes. As 17 vinhetas remanescentes foram revisadas, com modificação de seus itens que tiveram algum valor insatisfatório. Os resultados compilados para todos os itens na primeira rodada de avaliação por especialistas, assim como a indicação das vinhetas incluídas, excluídas ou modificadas, se encontram no Apêndice 5.

Resultados da segunda rodada de avaliação por especialistas

Para a segunda rodada de avaliação, 30 itens foram reformulados e reavaliados, considerando os comentários dos especialistas e os critérios nos quais foram considerados insuficientes. A Tabela 13 demonstra exemplos de itens reformulados.

Tabela 13

Exemplos de itens reformulados

Vinheta	Dimensão avaliada	Nº do item	Primeira versão do item	Item reformulado
Durante uma aula de artes, Titi viu que suas pinturas ficaram ótimas. Assim, descobriu que tem a habilidade de desenhar. Seus colegas também têm várias habilidades diferentes.	Autogestão	2.2	Uso o que sei fazer para alcançar o que quero.	Eu treino minhas habilidades para fazer o meu melhor.
	Autoconsciência	2.3	Descubro as coisas que sei fazer bem.	Eu consigo perceber o que faço bem.

Os resultados desta rodada de avaliação estão explicitados na Tabela 14. Sua apreciação mostra que dois itens tiveram CVC insuficiente, sendo o item 8.1 para clareza e o item 26.1 para relevância. Acerca da porcentagem de concordância, 17 itens tiveram resultados insuficientes. Esses itens e suas respectivas vinhetas foram excluídos do instrumento. Peculiarmente, os itens 2.2, 4.2 e 21.4, apesar de terem porcentagem de concordância suficiente, a dimensão indicada pelos especialistas foi diferente da dimensão pretendida pelo item. Sendo assim, também tiveram suas vinhetas correspondentes excluídas.

Tabela 14

Resultados da segunda rodada de avaliação por especialistas

Vinheta	Item	CVC Clareza	CVC Pertinência	CVC Relevância	Percentual de concordância	Dimensão medida	Dimensão majoritariamente indicada	Status da vinheta
2	2.2	0,84	0,88	0,84	80%**	Autogestão	Autoconsciência	Excluída
	2.3	0,80	0,88	0,88	100%	Autoconsciência	Autoconsciência	
3	3.1	0,92	0,92	0,92	40%*	Tomada de Decisões Responsáveis	Tomada de Decisões Responsáveis / Autogestão	Excluída

4	4.2	0,84	0,92	0,92	80%	Tomada de Decisões Responsáveis	Autogestão	Excluída
6	6.2	0,88	0,88	0,88	80%	Habilidades de Relacionamento	Habilidades de Relacionamento	Excluída
	6.4	0,84	0,84	0,84	60%*	Autogestão	Tomada de Decisões Responsáveis	
9	9.4	0,76*	0,80	0,80	80%**	Tomada de Decisões Responsáveis	Autogestão	Excluída
	9.5	0,84	0,84	0,84	40%*	Consciência Social	Consciência Social / Habilidades de Relacionamento	
10	10.3	0,88	0,92	0,96	60%*	Habilidades de Relacionamento	Habilidades de Relacionamento	Excluída
12	12.1	0,88	0,88	0,88	60%*	Tomada de Decisões Responsáveis	Tomada de Decisões Responsáveis	Excluída
	12.2	0,92	0,92	0,92	60%*	Autoconsciência	Autoconsciência	
13	13.1	0,96	0,88	0,88	60%*	Consciência Social	Consciência Social	Excluída
	13.2	0,92	0,88	0,92	80%	Tomada de Decisões Responsáveis	Habilidades de Relacionamento	
15	15.2	0,92	0,92	0,92	60%*	Tomada de Decisões Responsáveis	Habilidades de Relacionamento	Excluída
	15.5	0,96	0,96	0,96	60%*	Habilidades de Relacionamento	Habilidades de Relacionamento	
21	21.2	0,88	0,92	0,92	100%	Autogestão	Autogestão	Excluída
	21.4	0,80	0,84	0,84	80%	Tomada de Decisões Responsáveis	Autogestão	
22	22.3	0,92	0,92	0,92	60%*	Tomada de Decisões Responsáveis	Habilidades de Relacionamento	Excluída
	22.4	0,92	0,88	0,84	100%	Habilidades de Relacionamento	Habilidades de Relacionamento	
23	23.3	0,92	0,88	0,92	20%*	Autogestão	Não houve	Excluída
	23.4	0,88	0,88	0,84	60%*	Tomada de Decisões Responsáveis	Habilidades de Relacionamento	
25	25.1	0,92	0,88	0,88	60%*	Habilidades de Relacionamento	Habilidades de Relacionamento	Excluída
	25.3	0,92	0,88	0,88	60%*	Consciência Social	Consciência Social	

26	26.1	0,84	0,92	0,92	80%	Habilidades de Relacionamento	Habilidades de Relacionamento	Mantida
	26.4	0,92	0,92	0,92	100%	Autogestão	Autogestão	
27	27.4	0,84	0,80	0,76*	60%*	Autogestão	Tomada de Decisões Responsáveis	Excluída
	27.5	0,88	0,88	0,88	80%	Habilidades de Relacionamento	Habilidades de Relacionamento	
28	28.4	0,88	0,92	0,88	100%	Autogestão	Autogestão	Mantida
30	30.2	0,88	0,92	0,88	60%*	Habilidades de Relacionamento	Habilidades de Relacionamento	Excluída
	30.5	0,92	0,92	0,92	40%*	Tomada de Decisões Responsáveis	Tomada de Decisões Responsáveis / Autoconsciência	

* Valores de CVC abaixo de 0,8 e valores de percentual de concordância abaixo de 80%.

** Percentual de concordância acima de 80% com indicação da dimensão errada pelos especialistas.

Por fim, dos 155 itens, 98 foram considerados favoráveis e 57 tiveram pelo menos um resultado insatisfatório. As 26 vinhetas que continham qualquer item desfavorável foram excluídas, resultando na exclusão de 130 itens no total. Então, a nova versão do instrumento após os estudos com especialistas manteve cinco vinhetas e 25 itens, sendo cinco itens referentes a cada dimensão socioemocional. As vinhetas e itens mantidos, com seus respectivos resultados, estão listados na Tabela 15.

Tabela 15

Vinhetas e itens mantidos após estudos com especialistas

Vinheta	Novo código da vinheta	Nº do Item	Novo código do item	CVC Clareza	CVC Pertinência	CVC Relevância	CVC geral	Percentual de Concordância	Dimensão medida	Comportamento medido
5	A	5.1	A.1	1,00	0,87	0,80	0,89	80%	Tomada de Decisões Responsáveis	Avaliar opções de comportamento
		5.2	A.2	0,87	1,00	0,93	0,93	100%	Consciência Social	Compreender o contexto social
		5.3	A.3	1,00	1,00	1,00	1,00	80%	Autogestão	Demonstrar

										perseverança frente a objetivos
		5.4	A.4	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Habilidades de Relacionamento	Praticar trabalho em equipe
		5.5	A.5	0,87	0,87	0,87	0,87	80%	Autoconsciência	Experienciar autoeficácia
8	B	8.1	B.1	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Habilidades de Relacionamento	Ouvir ativamente
		8.2	B.2	1,00	1,00	0,93	0,98	100%	Autogestão	Gerir as próprias emoções
		8.3	B.3	1,00	1,00	1,00	1,00	80%	Consciência Social	Tomar perspectivas alheias
		8.4	B.4	0,87	0,87	0,87	0,87	100%	Tomada de Decisões Responsáveis	Antecipar as consequências das suas ações
		8.5	B.5	0,87	0,87	0,87	0,87	80%	Autoconsciência	Reconhecer os próprios interesses
14	C	14.1	C.1	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Habilidades de Relacionamento	Comunicar de forma efetiva
		14.2	C.2	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Autogestão	Demonstrar controle dos impulsos
		14.3	C.3	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Autoconsciência	Identificar recursos pessoais
		14.4	C.4	1,00	1,00	0,87	0,96	80%	Tomada de Decisões Responsáveis	Avaliar impactos interpessoais
		14.5	C.5	1,00	0,93	0,93	0,96	80%	Consciência Social	Reconhecer pontos fortes nos outros
26	D	26.1	D.1	0,84	0,92	0,92	0,89	80%	Habilidades de Relacionamento	Resistir à pressão social negativa
		26.2	D.2	0,96	0,96	0,92	0,95	100%	Consciência Social	Demonstrar compaixão
		26.3	D.3	0,96	0,96	0,96	0,96	100%	Autoconsciência	Reconhecer os próprios interesses
		26.4	D.4	0,92	0,92	0,92	0,92	100%	Autogestão	Gerir as próprias emoções
		26.5	D.5	0,96	0,96	0,96	0,96	80%	Tomada de Decisões Responsáveis	Fazer escolhas cuidadosas

		28.1	E.1	0,96	0,96	0,96	0,96	80%	Consciência Social	Mostrar preocupação pelos sentimentos dos outros
		28.2	E.2	0,92	0,96	0,96	0,95	100%	Tomada de Decisões Responsáveis	Analisar informações, dados e fatos
28	E	28.3	E.3	0,92	0,92	0,88	0,91	80%	Habilidades de Relacionamento	Cooperar
		28.4	E.4	0,88	0,92	0,88	0,89	100%	Autogestão	Demonstrar capacidade de adiamento de gratificação
		28.5	E.5	0,88	0,88	0,88	0,88	100%	Autoconsciência	Reconhecer potencialidades e limitações
			Média	**0,95**	**0,95**	**0,93**	**0,94**	**91%**		

Os índices de Kappa gerais para cada especialista variaram entre 0,42 e 0,65. Esses valores são considerados suficientes por figurarem entre 0,40 e 0,75. Além dos índices de Kappa para todos os itens avaliados por cada especialista, foram indicados na Tabela 16 os valores para cada conjunto de itens avaliado, de forma a favorecer a comparação entre especialistas que avaliaram quantidades distintas de itens.

Tabela 16

Índices de kappa por especialista

	Avaliação na rodada 1		Avaliação na rodada 2	Todos os itens avaliados
	Vinhetas 1 a 15	Vinhetas 16 a 31	Itens reformulados	
Especialista 1	0,67	0,55	0,54	0,59
Especialista 2	0,78	0,58	0,48	0,65
Especialista 3	0,65	-	0,12	0,50
Especialista 4	-	0,42	-	0,42
Especialista 5	0,65	0,55	0,31	0,55
Especialista 6	0,58	-	-	0,58
Especialista 7	-	0,58	0,39	0,53

Etapa 3 - Evidências de validade baseadas no conteúdo por meio de grupos focais

Para a elaboração de um novo instrumento, uma etapa importante é a realização de grupos focais com amostras de tamanho reduzido para a análise semântica. De acordo com Pasquali (2011), por meio desse estudo com os estratos extremos da população-alvo, é possível verificar a compreensibilidade dos itens para a população-alvo do instrumento, o que é representado pela interpretação dos itens da forma esperada. Adicionalmente, é possível identificar eventuais falhas ortográficas, semânticas e gramaticais. Portanto, esta etapa consistiu na aplicação do teste e entrevista com grupos de crianças, para análises e modificações iniciais.

Participantes

A amostra para este estudo foi selecionada por conveniência. Os critérios de inclusão foram: possuir o TCLE assinado pelos pais, termo de assentimento da criança no caso de maiores de 10 anos, autorização da escola e estar matriculado(a) na escola. Foram selecionadas 27 crianças do estrato mais baixo, com oito e nove anos de idade, e 23 representantes da porção mais velha de 11 e 12 anos. Todos os participantes frequentavam à época um Colégio de Aplicação localizado em Minas Gerais. Cabe pontuar que os alunos dessa escola são selecionados por sorteio e seu corpo discente é composto por pessoas de diversas condições socioeconômicas, como foi observado pela pesquisadora. A composição da amostra está detalhada na Tabela 17.

Tabela 17

Composição da amostra por ano escolar, idade, gênero e raça

	n	**%**
Ano escolar		
3º ano	27	54%
6º ano	23	46%
Idade		
8	9	18%
9	18	36%
11	12	24%

12	11	22%
Gênero		
Feminino	25	50%
Masculino	25	50%
Outros	0	0%
Raça		
Parda	31	62%
Branca	14	28%
Preta	2	4%
Amarela	2	4%
Indígena	1	2%

Instrumento

Foi utilizada a versão do instrumento Competências Socioemocionais Autopercebidas para Crianças construída e modificada nas etapas anteriores deste estudo. O instrumento é composto por cinco vinhetas e 25 itens, contendo no total cinco itens medidores de cada dimensão das CSEs propostas pela CASEL: Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades de Relacionamento e Tomada de Decisões Responsáveis.

Também foi utilizada uma entrevista não estruturada sobre o instrumento. Ela foi guiada pelos temas de nível de interesse nas tarefas, compreensibilidade do conteúdo, adequação do conteúdo ao dia-a-dia das crianças, adequação do conteúdo à idade delas e abertura para sugestões de alterações.

Procedimentos

Em primeiro lugar, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG com número de CAAE 80622324.6.0000.5149. Em seguida, foi feito contato por e-mail com cinco escolas, selecionadas por conveniência, das quais duas responderam e uma autorizou a realização da pesquisa com seus alunos. A partir dessa autorização, foram enviados documentos e realizadas reuniões com o intuito de explicar a

pesquisa, responder a dúvidas e planejar os procedimentos em parceria com representantes da escola. Respeitando as orientações do COEP, foi obtido o TCLE assinado pelos pais das crianças participantes, além das informações sobre idade, sexo e raça. O Termo foi enviado para os responsáveis de todas as crianças matriculadas no terceiro e sexto anos do Ensino Fundamental e foram incluídas no estudo todas as crianças com autorização para participar.

Posteriormente, foram conduzidos dois grupos focais. O primeiro foi composto por crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental e o segundo por crianças do sexto ano. Os grupos foram realizados em horários autorizados pelos professores por não haver impacto pedagógico para os alunos, em salas de aula disponibilizadas pela escola. Os testes foram aplicados em formato lápis e papel e respondidos de forma individual. Além de responder ao teste, as crianças informaram sua idade, gênero, raça e ano escolar, pois no caso de informações não declaradas pelos pais foi considerada a autodeclaração preenchida pelas crianças. No decorrer dos grupos, foram avaliados o tempo de aplicação do instrumento, o nível de interesse nas tarefas, a compreensibilidade dos itens e vinhetas para o público-alvo e a adequação das alternativas em relação ao contexto e à idade. Para isso, cada encontro seguiu a seguinte ordem:

1. Apresentação e explicação da proposta do encontro. No caso do segundo grupo, incluiu a leitura e assinatura dos Termos de Assentimento.
2. Aplicação do teste.
3. Entrevista sobre o teste.

Ao final dos encontros, as entrevistas e observações buscaram responder às seguintes questões:

- Qual o tempo de aplicação? Esse tempo é viável?
- Qual o nível de interesse nas tarefas?
- Os itens são compreensíveis para o público-alvo?
- As alternativas são adequadas ao contexto e à idade, em todos os perfis testados?

Adicionalmente, as respostas das crianças ao teste foram computadas e analisadas. Então, os itens e elementos do teste que se mostraram parcialmente inadequados foram modificados de forma a serem melhor compreendidos e viáveis para utilização. Por fim, como contrapartida, foram oferecidos relatórios informativos sobre Competências Socioemocionais e breves observações sobre cada criança aos seus respectivos responsáveis.

Resultados

Os dados coletados neste estudo, por meio das observações e entrevistas nos grupos focais, foram registrados, interpretados e analisados qualitativamente. Já quantitativamente, os dados sociodemográficos e os resultados preliminares dos testes foram computados e analisados, em termos de escore, escolaridade, gênero, raça e idade. Para a análise dos resultados, as vinhetas foram recodificadas de A a E e seus itens foram novamente codificados de acordo com a vinheta correspondente e a ordem em que são apresentados, sendo, por exemplo, os itens da primeira vinheta A.1, A.2, A.3, A.4 e A.5, como indicado na Tabela 15.

Acerca do tempo para responder ao teste, foi registrado no grupo 1, com alunos do 3º ano (n=26), um tempo mínimo de oito minutos e máximo de 36 minutos. Cabe pontuar que a primeira criança a terminar demonstrou pressa e perguntou se poderia sair para brincar. A distribuição observada de tempo para encerrar a tarefa foi relativamente homogênea até aproximadamente 25 minutos. Após esse período, três crianças continuaram respondendo ao teste, finalizando suas respostas em tempos próximos a 36 minutos. A professora, que entrou na sala nesse momento, comentou de forma espontânea que algumas crianças são mais lentas para a leitura, o que pode ser explicado pela alfabetização recente dessa faixa etária. Por outro lado, no grupo 2, com crianças do 6º ano (n=23), o tempo de resposta foi mais homogeneamente distribuído, sendo o mínimo de 10 minutos e o máximo de 18 minutos.

Como impressões gerais, observou-se que as crianças permaneceram engajadas com a atividade enquanto respondiam ao teste em ambos os grupos, havendo maior dispersão após

finalizarem, o que pode ser indicativo de interesse na tarefa. No grupo 1, a maioria das crianças relatou ter gostado do teste (n=11), em comparação com as que relataram não ter gostado (n=4). Uma criança disse ter gostado das perguntas e outra comentou que gostou da menção a jogos. No grupo 2, 11 crianças disseram ter gostado do teste, enquanto duas disseram não ter achado interessante. Apenas uma criança respondeu sobre o que não gostou, mencionando sua percepção de ter respondido sem aprender. Esse comentário contrastou com respostas à pergunta sobre o que gostaram na atividade, que no grupo 2 foram:

"Respostas fechadas."

"Eu gostei de responder."

"Compartilhar o meu dia-a-dia."

"É necessário, fala sobre coisas que precisamos saber."

"Gostei das historinhas."

"Foi bom refletir sobre o que eu faço ou não."

Sobre a adequação do teste à faixa etária, a maioria das crianças do grupo 1 (n=22) o considerou adequado para a idade, e um participante acrescentou que considera ser adequado para todas as idades a partir do 3º ano, o que foi endossado por outros. Nenhuma criança relatou considerar inadequado. Em contrapartida, 14 crianças do grupo 2 consideraram a atividade muito infantil para a própria idade e nove a consideraram adequada para a idade. Uma criança sugeriu que fossem incluídos temas "mais adolescentes". O restante das crianças dos grupos não se posicionou sobre essa questão.

A respeito da compatibilidade das situações e comportamentos representados no teste com o cotidiano das crianças, no grupo 1, oito participantes indicaram que o conteúdo é compatível com seu dia-a-dia. Uma criança disse não ser compatível. O restante indicou ser parcialmente compatível. Os temas que citaram ser compatíveis foram: jogar bola, fazer tarefa de casa, jogo, prova, televisão, odiar fazer para casa e ler. Uma criança não apenas citou um tema, mas

relacionou o conteúdo do teste com uma necessidade pessoal, dizendo “faz sentido, porque preciso me acalmar”. Sobre o que não é compatível, uma criança falou “ser legal com todo mundo”, outra “não jogar para fazer para casa” e outra “porque o dia-a-dia é estressado, não gosto de obedecer”, todas se referindo a comportamentos contemplados nos itens e não às situações nas quais eles ocorrem.

No grupo 2, as crianças que se manifestaram disseram que o conteúdo é “mais ou menos” compatível com seus cotidianos. O que mencionaram fazer parte do dia-a-dia foi “alguém falar mal da cantora que eu gosto”, “educação física” e “o fato de que as crianças têm habilidades diferentes”. Sobre o que não vivenciavam, uma criança respondeu “querer melhorar a biblioteca”, fazendo referência à vinheta B. A história dessa vinheta, porém, não foi modificada considerando a possível função formativa do teste, para além de avaliativa, refletida nas perspectivas mencionadas acima de apreciar refletir sobre si e de valorização do conhecimento adquirido com a atividade. Dessa forma, explorar espaços da escola e ter comportamentos cidadãos são valores demonstrados na vinheta.

Sobre as dúvidas e sugestões levantadas, aquela mais frequente em ambos os grupos foi de incluir opções além de “sim” e “não”. Essa questão apareceu tanto como dúvida, quanto como sugestão. No grupo 1, uma criança perguntou se “sim” significa que ela faz isso todos os dias e quatro crianças questionaram as opções de “sim” ou “não”, sugerindo a opção “não sei” e a opção “mais ou menos”. Muitas, ao ouvir as sugestões, concordaram com os colegas. No grupo 2, quatro crianças fizeram sugestões semelhantes, incluindo “talvez”, “na maioria das vezes” e “mais ou menos”. Uma fala sobre o tópico foi: “Tinha que ter mais perguntas e mais especificadas. As coisas a gente faz depende da hora. Sim ou não é muito robótico”. A mesma criança escreveu no papel de seu teste “Em minha opinião a sua pesquisa foi muito rasa, *topicos* como estes não deveriam *serem* estipulados com resposta de sim ou não”. As demais dúvidas e sugestões, assim como as ações tomadas a partir delas, foram compiladas na Tabela 18.

Tabela 18

Dúvidas e sugestões por item

	Código do item	Item	Dúvida ou sugestão	Ação
	C.4	Eu penso no que minhas falas vão causar nos outros.	Dúvida sobre o significado da palavra "causar".	Item modificado para "Eu penso em como minhas falas vão afetar os outros".
	D.3	Eu sei bem quando não quero fazer uma coisa.	A criança disse não ter entendido nada.	Por não ter sido identificada falta de clareza e por ter sido uma dúvida única, o item não foi modificado.
	E.3	Eu coopero com minha família cumprindo o que combinamos.	Fala de que para ela não se aplica, pois em sua casa não há combinados.	Nesse caso, foi explicado para a criança o que poderia representar combinados e ela compreendeu que os tinha em casa. Foi identificada a necessidade de elucidação de alguns pontos no caso de dúvidas das criança. Além disso, modificou-se o item para "Eu coopero com minha família cumprindo o que foi pedido".
Grupo 1 3º ano	Todo o teste	-	Pergunta se deveria responder sobre todas as frases.	Foi incluída uma instrução sobre responder a todas as frases.
	Todo o teste	-	Sugestão para incluir um campo para as crianças desenharem.	Foi considerada na proposição de escala likert para colorir.
	Todo o teste	-	Sugestão para incluir um campo para as crianças escreverem outra coisa que faria.	Foi acatada.
	Todo o teste	-	Sugestão para incluir comportamentos negativos.	Não foi acatada, por ser incompatível com o construto medido.
	A.3	Eu não desisto e continuo tentando até conseguir.	Dúvida sobre responder sobre o comportamento de desistir ou de não desistir.	Item modificado para "Eu continuo tentando até conseguir".
Grupo 2 6º ano	Vinheta B	-	Dúvida se pode responder "sim" para todos os itens.	Aponta para a necessidade de controle de aquiescência ou desejabilidade social.
	A.1	Eu penso bem antes de fazer minhas jogadas.	Dúvida sobre a qual jogo a frase se refere.	Reforça a necessidade de elucidações no caso de dúvidas das criança. Nesse caso, a frase se refere a jogos no geral.
	E.5	Sei falar quais atividades da escola acho fáceis e quais acho difíceis.	A criança disse não ter entendido a frase.	Item modificado para “Eu sei falar quais atividades acho fáceis ou difíceis”.

Todo o teste	-	Sugestão para falar de sentimentos mais profundos, como vergonha.	Não foi acatada, por questão de viabilidade.
Todo o teste	-	Sugestão de perguntas mais específicas, por exemplo "sua amiga gritou com você".	Não foi acatada, por esse tipo de item suscitar na necessidade de testes mais extensos.

Outras observações relevantes se referem ao grupo 2, no qual uma criança disse não estar lendo as vinhetas, pois não gosta de ler. Após a aplicação do instrumento, quando perguntadas, com ênfase no não-julgamento, quatro crianças relataram não ter lido todo o conteúdo. Ademais, no mesmo grupo, um conjunto de meninas compartilhou a leitura do teste por um momento, então foi explicado que a atividade é individual. Além disso, foi observado que grande parte das crianças, em ambos os grupos, desenhou no verso da folha do teste enquanto aguardava os colegas.

Finalmente, a análise das respostas das crianças mostrou predominância da alternativa "sim", além da presença de itens em branco e itens com resposta ambígua ("sim" e "não"). Os resultados podem ser observados na Tabela 19. A partir desses resultados, foram incluídas instruções sobre a obrigatoriedade de resposta a todos os itens. Também é observada maior tendência a respostas "sim" para os itens da primeira vinheta apresentada no teste, em comparação com os demais. O comportamento de respostas para os itens B.4, C.2 e D.2 tiveram maior equilíbrio entre respostas positivas e negativas, apontando maior variabilidade das respostas. Os itens da vinheta D tiveram mais ocorrências de respostas em branco.

Tabela 19

Número e proporção de respostas 'sim', 'não', em branco e 'sim' e 'não' por item

Vinheta	Item	Sim	% Sim	Não	% Não	Branco	% Branco	Sim e Não	% Sim e Não
A	A.1	37	74%	11	22%	1	2%	1	2%

	A.2	43	86%	7	14%	0	0%	0	0%
	A.3	42	84%	8	16%	0	0%	0	0%
	A.4	43	86%	7	14%	0	0%	0	0%
	A.5	45	90%	5	10%	0	0%	0	0%
	Total	210	84%	38	15%	1	0%	1	0%
B	B.1	45	90%	4	8%	1	2%	0	0%
	B.2	31	62%	18	36%	1	2%	0	0%
	B.3	33	66%	16	32%	1	2%	0	0%
	B.4	23	46%	26	52%	1	2%	0	0%
	B.5	45	90%	4	8%	1	2%	0	0%
	Total	177	71%	68	27%	5	2%	0	0%
C	C.1	48	96%	2	4%	0	0%	0	0%
	C.2	19	38%	31	62%	0	0%	0	0%
	C.3	40	80%	10	20%	0	0%	0	0%
	C.4	30	60%	20	40%	0	0%	0	0%
	C.5	39	78%	10	20%	1	2%	0	0%
	Total	176	70%	73	29%	1	0%	0	0%
D	D.1	38	76%	10	20%	2	4%	0	0%
	D.2	25	50%	22	44%	3	6%	0	0%
	D.3	36	73%	11	22%	2	4%	0	0%
	D.4	30	60%	18	36%	2	4%	0	0%
	D.5	33	67%	13	27%	3	6%	0	0%
	Total	162	65%	74	30%	12	5%	0	0%
E	E.1	31	62%	18	36%	1	2%	0	0%
	E.2	34	69%	14	29%	1	2%	0	0%
	E.3	41	84%	7	14%	1	2%	0	0%
	E.4	29	58%	20	40%	1	2%	0	0%
	E.5	39	80%	9	18%	1	2%	0	0%
	Total	174	70%	68	28%	5	2%	0	0%
		899	72%	321	26%	24	2%	1	0%

Quanto aos resultados dos participantes, foram feitas análises preliminares. Devido ao tamanho da amostra, esses resultados não possuem relevância estatística, entretanto podem fornecer *insights* iniciais para a tomada de decisões acerca da melhora do instrumento. Para

cada dimensão medida, foi registrada a média e o desvio padrão do número de respostas "sim" por indivíduo de acordo com o ano escolar, a idade, o gênero e a raça dos participantes. Considerando o número de itens por dimensão, o valor mínimo possível é 0 e o máximo é 5.

Considerando o ano escolar (Tabela 20), a média de respostas positivas do 3º ano tendeu a ser menor do que a do 6º ano. Os resultados para a idade (Tabela 21) detalham que essa diferença se concentra nos alunos de oito anos, os quais tiveram média menor do que as demais idades para todos os domínios, exceto Habilidades de Relacionamento. Já os resultados quanto ao gênero (Tabela 22) demonstram não haver diferença nas respostas de meninos e meninas. Por fim, os resultados para raças não foram comparados, por haver alta discrepância de amostra entre elas.

Tabela 20

Resultados por ano escolar

	Autoconsciência		**Autogestão**		**Consciência Social**		**Habilidades de Relacionamento**		**Tomada de Decisões Responsáveis**	
	Média	**DP**	**Média**	**DP**	**Média**	**DP**	**Média**	**DP**	**Média**	**DP**
3º (n=27)	3,96	1,13	2,93	1,21	3,07	0,96	4,41	0,75	2,93	1,27
6º (n=23)	4,26	0,96	3,13	1,46	3,83	1,23	4,17	0,98	3,39	1,03

Tabela 21

Resultados por idade

	Autoconsciência		**Autogestão**		**Consciência Social**		**Habilidades de Relacionamento**		**Tomada de Decisões Responsáveis**	
Idade	**Média**	**DP**	**Média**	**DP**	**Média**	**DP**	**Média**	**DP**	**Média**	**DP**
8 (n=9)	3,67	1,12	2,67	1,22	2,33	0,87	4,56	0,73	2,22	1,20
9 (n=18)	4,11	1,13	3,06	1,21	3,44	0,78	4,33	0,77	3,28	1,18
11 (n=12)	4,25	1,06	3,08	1,38	3,75	1,29	4,33	0,89	3,42	0,90
12 (n=11)	4,27	0,90	3,18	1,60	3,91	1,22	4,00	1,10	3,36	1,21

Tabela 22

Resultados por gênero

	Autoconsciência		Autogestão		Consciência Social		Habilidades de Relacionamento		Tomada de Decisões Responsáveis	
	Média	**DP**	**Média**	**DP**	**Média**	**DP**	**Média**	**DP**	**Média**	**DP**
F (n=25)	4,04	1,02	2,96	1,46	3,40	1,26	4,28	0,94	3,16	1,03
M (n=25)	4,16	1,11	3,08	1,19	3,44	1,04	4,32	0,80	3,12	1,33

Em resumo, após a análise qualitativa e quantitativa dos resultados deste estudo, foram propostas mudanças nos itens C.4, A.3 e E.3, foram incluídas instruções sobre responder a todas as frases e foi incluído um espaço para que a criança escreva um comportamento, para análise qualitativa. Além disso, foi proposto o formato de resposta em escala tipo Likert lúdica, respondida pela pintura de seus pontos em forma de desenhos.

Discussão

Com base no objetivo geral de construir um instrumento de medida de Competências Socioemocionais em crianças de oito a 12 anos de idade, esta pesquisa foi delineada em dois estudos, cujos resultados são analisados e discutidos nesta seção. O Estudo 1 possibilitou o levantamento de modelos teóricos e instrumentos já existentes, fornecendo subsídios para a fundamentação teórica do instrumento proposto. O Estudo 2, por sua vez, centrou-se na elaboração do instrumento, na obtenção de evidências de validade com base no conteúdo e na avaliação de sua adequação ao público-alvo. Os achados serão analisados e interpretados à luz da literatura.

A partir da revisão sistemática realizada no Estudo 1, foram levantados os modelos e instrumentos utilizados nacional e internacionalmente para mensurar CSEs. Seus resultados corroboraram a lacuna mencionada na seção de justificativa da pesquisa, relacionada à ausência, no Brasil, de instrumentos de autorrelato para avaliação de CSEs em crianças, sendo 10 anos a menor idade de crianças atualmente avaliada. Adicionalmente, o estudo indica que

apenas dois instrumentos são comparáveis à proposta do teste deste estudo, pois adotam o modelo teórico da CASEL, utilizam o formato de autorrelato e contemplam a faixa etária de oito a 12 anos. Esses instrumentos, nomeadamente o SECQ (Zhou & Ee, 2012) e o SSIS-SEL Student RF. (Gresham et al., 2020), forneceram subsídios especialmente relevantes tanto para a elaboração do ICSAC quanto para a interpretação dos dados desta pesquisa, devido à sua maior proximidade com os objetivos e fundamentos teóricos do estudo. Outros dados identificados na revisão sistemática também contribuíram como informações complementares e serão abordados nos parágrafos seguintes.

A elaboração do instrumento, realizada na Etapa 1 do Estudo 2, seguiu os passos amplamente recomendados na literatura. Inicialmente, o embasamento teórico foi definido de forma criteriosa e alinhada aos objetivos do teste. Os desafios referentes à conceituação das CSEs, explicados na introdução, suscitam a necessidade de uma seleção de taxonomia bem fundamentada e explicitada (Berg et al., 2017; Jones et al., 2019). Por isso, a escolha do modelo teórico foi feita de forma cuidadosa e detalhadamente justificada na seção *Seleção do Modelo Teórico*.

O modelo SEL proposto pela CASEL possui uma definição clara e distinta de outros construtos, o que ajuda a reduzir os problemas advindos da confusão entre conceitos. Sua teoria atende aos critérios de abrangência, viabilidade para testagem psicológica, adequação ao público-alvo e aplicabilidade prática. A bibliografia citada na Etapa 1 do Estudo 2 demonstra que ela se destaca neste último, que é especialmente relevante considerando o propósito final da ciência de subsidiar práticas que promovam impacto positivo na sociedade (Fitzpatrick et al., 2011; Mahoney et al., 2028). Além disso, o fato de o modelo ser suficientemente abrangente em número de competências e domínios avaliados evita a necessidade de uso de instrumentos adjacentes, prática apontada na revisão sistemática do Estudo 1 e em outras revisões de literatura (Jones et al., 2019; Zhou & Ee, 2012). Ainda, o fato de ser uma taxonomia sólida,

com evidências de validade e de adequação para a infância corroboram para sua utilidade para subsidiar práticas em desenvolvimento socioemocional (ver Damásio, 2017; Coelho, Souza & Marchante, 2014; Gresham et al., 2020; LeBuffe & Naglieri, 1999; Zhou & Ee, 2012).

Após a seleção do modelo teórico, foram especificados os domínios e subdomínios, elaborados os itens de forma a refletir o construto avaliado e foi construída a matriz de especificação, tomando-se ao longo de todo o processo os cuidados recomendados por Pasquali (2010). Na sequência, as evidências de validade baseadas no conteúdo do instrumento e avaliação de adequação ao público-alvo foram investigadas nas Etapas 2 e 3 do Estudo 2. Para assegurar a organização e fluidez do texto, primeiramente serão discutidas as amostras e os métodos utilizados em cada etapa, seguidas pela análise dos resultados relacionados a cada elemento do teste.

A etapa 2 conteve uma amostra suficiente de 5 especialistas para cada conjunto de itens, o que garantiu um equilíbrio no número de avaliadores por item. Além disso, os métodos empregados na análise por especialistas permitiram o refinamento e a seleção dos melhores itens e vinhetas. Uma peculiaridade do critério de exclusão baseado em todos os itens de cada vinheta, e não em itens individuais, foi a alta exclusão de itens considerados favoráveis, demonstrada pela disparidade entre o total de itens favoráveis (n=98) e o total de itens incluídos (n=25). Apesar de resultar nesse excedente, esse critério garantiu a qualidade de todo o conteúdo mantido no teste. Os itens não aproveitados configuram um banco de itens que podem ser utilizados em estudos futuros, caso necessário.

Com relação à Etapa 3, a descrição da amostra dos grupos focais, apresentada na Tabela 17, evidencia diversidade em termos de raça, gênero e idade. Essa amostra é representativa da população brasileira, que, de acordo com o IBGE (2022), é composta por 45,3% de pardos, 43,5% de brancos, 10,2% de pretos, 0,8% de indígenas e 0,4% de amarelos, sendo 51,5%

mulheres e 48,5% homens. Essa representatividade é essencial para que os resultados obtidos sejam generalizáveis à população-alvo (Pasquali, 2010).

Além disso, no contexto brasileiro, a preocupação em contemplar as diversidades com o conteúdo do teste exige especial cuidado, considerando que o país apresenta uma grande diversidade cultural, além de desigualdades materiais e simbólicas significativas em termos de raça, gênero e condição socioeconômica. Nesse sentido, embora a condição socioeconômica não tenha sido explicitada na amostra, ela provavelmente foi variada, dado que o perfil da escola incluía alunos de diferentes contextos socioeconômicos. Contudo, a adequação do instrumento a diferentes culturas regionais do país não foi contemplada nesta pesquisa, o que levanta a necessidade de investigação em estudos futuros conduzidos em outras regiões.

Sobre a análise geral do teste, como resultado da pesquisa, a versão final do ICSAC é composta por 25 itens, uma quantidade equivalente à utilizada no SECQ , que é considerada adequada para os objetivos deste estudo (Zhou & Ee, 2012). O instrumento possui valores satisfatórios de validade baseada no conteúdo, com CVC geral médio de 0,93 e percentual de concordância médio de 91%. Seu tempo de aplicação variou de 8 a 36 minutos, sendo viável para a aplicação em uma ocasião única tanto em sala de aula, quanto em salas de atendimento clínico e escolar. O estudo com os grupos focais permitiu o ajuste das instruções que, após as inclusões sobre a obrigatoriedade de resposta a todos os itens e apenas uma alternativa por item, são suficientes para a compreensão da tarefa.

Sobre o interesse no instrumento e adequação de seu conteúdo ao público-alvo, o fato de a imensa maioria ter conseguido compreender e responder a todo o teste indica capacidade de identificar-se com as situações. As considerações “mais ou menos” sobre a presença do conteúdo no cotidiano são esperadas, pois as respostas foram em grande parte sobre comportamentos individuais, não sobre a presença das situações e comportamentos de forma geral. Ambos os grupos relataram trechos do teste que refletem seu dia-a-dia. A maioria das

crianças demonstrou interesse no teste, com mais pontos positivos do que negativos citados nos grupos focais. A emergência de comentários sobre uma possível função formativa do teste chamou a atenção, percebida pelas falas "[a atividade] faz sentido, porque preciso me acalmar", "É necessário, fala sobre coisas que precisamos saber" e "Foi bom refletir sobre o que eu faço ou não". Entretanto, o grupo focal com crianças de 11 e 12 anos demonstrou que o conteúdo foi considerado infantil por parte dos participantes, o que sugere a diminuição da faixa etária medida pelo teste. Para isso, é sugerido um novo estudo com a avaliação em crianças de seis a 10 anos.

Sobre as vinhetas, na Etapa 2, todas as histórias propostas foram consideradas claras, compreensíveis para o público-alvo e contexto das crianças pelos especialistas. Ademais, na Etapa 3 os comentários dos participantes sobre gostar 'das historinhas' e gostar da menção a jogos - conteúdo de uma das vinhetas - ilustram o cumprimento de sua função de promover ludicidade e engajamento. O interesse da maioria das crianças no teste, de ambos os grupos focais, com atenção durante seu preenchimento e relatos de gostarem da tarefa, demonstra a adequação de seu formato. Além disso, a comparação com os outros instrumentos de CSEs para a mesma faixa etária atesta o caráter inovador do uso de vinhetas lúdicas (ver Zhou & Ee, 2012; Gresham et al., 2020). Entretanto, a função das vinhetas como apoio para a contextualização dos itens não foi avaliada, o que consiste em uma limitação deste estudo que deve ser sanada nos estudos seguintes sobre o instrumento.

Por outro lado, os comentários que emergiram no segundo grupo focal sobre não ler as vinhetas podem levantar o questionamento sobre sua extensão. Contudo, as histórias são sucintas, com conteúdo suficiente apenas para a contextualização da situação e relação com seus itens, como é evidente no exemplo da Figura 5. Em comparação com o teste de CSEs em crianças Mosaic (Walton et al., 2022) e com o instrumento em formato de vinhetas para a

avaliação de personalidade em crianças (Alves, 2022), ambos com evidências de validade publicadas, a extensão dos textos é parecida.

Pelo fato de um número pequeno de crianças não ter lido todo o conteúdo (n=4), esse comportamento pode ser explicado por questões individuais não relacionadas ao teste. Todavia, é importante que o instrumento tenha a intenção de se adequar a todas as crianças brasileiras da faixa etária pretendida. Portanto, buscando superar esse obstáculo, é possível ser promovida a aplicação informatizada do instrumento, estratégia já testada em estudos de outros testes (ver Sette & Alves, 2021; DeRosier & Thomas, 2018). Essa forma de aplicação, com controle de leitura dos itens e de opções de resposta possíveis, também pode dirimir as respostas ambíguas e em branco, presentes nos resultados da amostra. No Brasil, é necessário investimento para que a aplicação informatizada em larga escala seja possível, considerando que apenas 29% das escolas públicas têm computadores, notebooks ou tablets para os alunos (IBGE, 2022). Mesmo assim, ela pode ser possível com a utilização do celular, presente em 96,6% dos domicílios brasileiros (IBGE, 2022), ou com o incentivo de organizações sem fins lucrativos.

A eficácia das imagens foi demonstrada no estudo com especialistas, no qual 71,6% das avaliações indicaram que elas contribuíram significativamente para a compreensão das vinhetas. Conforme destacado na seção de resultados da Etapa 3, nos grupos focais, muitos alunos desenharam no verso da folha, e uma aluna sugeriu a inclusão de um espaço específico para desenhos no teste. Esses elementos podem refletir uma apreciação do público por representações pictóricas. Assim, embora as imagens não sejam imprescindíveis para a compreensão do teste, elas podem representar um recurso positivo para aumentar o engajamento na tarefa. No entanto, como esse aspecto não foi explicitamente investigado junto à população-alvo, dado que os instrumentos aplicados não continham imagens, recomenda-se que a aplicação piloto explore a função das representações visuais.

Os resultados das entrevistas com grupos focais apontaram problemas relacionados ao uso de opções de resposta binárias. O primeiro foi a dificuldade relatada pela maioria das crianças em enquadrar comportamentos apenas em “sim” e “não”, sendo que algumas expressaram, de forma enfática, o incômodo com essa limitação. As entrevistas também indicaram que, mesmo as crianças mais novas, possuem recursos cognitivos suficientes para compreender gradações entre "sim" e "não" e pensar de maneira mais complexa. Revisões conduzidas por Coombes et al. (2021) e Naegeli et al. (2018), sobre opções de resposta para crianças no contexto da clínica pediátrica, corroboram essa observação, sugerindo que crianças a partir de oito anos de idade conseguem responder adequadamente a escalas com três ou mais opções de resposta.

Apesar de já possuírem recursos para um pensamento complexo, as crianças ainda demonstram um pensamento concreto em determinados aspectos, interpretando “sim” como equivalente a “todas as vezes” e “não” como “nenhuma vez”. Essa interpretação foi ilustrada pela dúvida de uma criança sobre se “sim” significaria “todo dia” e pela observação de outra, que afirmou: “as coisas que a gente faz depende da hora. Sim ou não é muito robótico (...) tópicos como estes não deveriam ser estipulados com resposta de sim ou não”. Assim, ao invés de facilitar, limitar as opções de resposta pode comprometer a precisão das respostas.

A hipótese de que a escolha forçada pode comprometer a precisão das respostas é reforçada pelo alto viés de aquiescência observado, evidenciado pela predominância de respostas “sim” na amostra estudada. Esse viés pode estar relacionado, em parte, à dificuldade de identificar a resposta mais compatível com o comportamento em situações menos extremas, o que resulta em uma tendência a selecionar “sim” (Messick, 1996).

Escalas tipo Likert surgem como uma alternativa viável. Segundo Coombes et al. (2021), crianças dessa faixa etária geralmente conseguem diferenciar com precisão três pontos de resposta, embora escalas com muitos pontos (cinco ou mais) possam gerar confusão. Naegeli et al. (2018), por outro lado, destacam que escalas de cinco pontos são amplamente

consideradas adequadas para crianças acima de oito anos. Adicionalmente, o estudo de Alan e Kabasakai (2020) demonstrou que escalas com três ou quatro pontos apresentaram maior capacidade discriminativa em comparação com versões de dois pontos, em uma amostra de crianças de sete a nove anos.

Para a seleção do número de pontos da escala tipo Likert, deve-se considerar a possibilidade de viés de tendência central. Nos grupos focais, as crianças frequentemente pediram uma alternativa intermediária no teste e, além disso, utilizaram ~~ess~~a expressão "mais ou menos" com frequência ao responder às entrevistas, especialmente ao avaliarem a compatibilidade das vinhetas com seu dia-a-dia. Esse comportamento sugere que o uso de apenas três alternativas na escala poderia favorecer uma tendência às respostas centrais. De acordo com Kusmaryono et al. (2022), a presença do viés de tendência central pode comprometer a validade e a confiabilidade das respostas. Os autores recomendam que, em casos de identificação dessa tendência, a opção central seja eliminada. Levando isso em conta, o uso de uma escala tipo Likert de quatro pontos pode ser considerado uma alternativa mais adequada. Essa escolha foi adotada, por exemplo, no SSIS-SEL (Gresham et al., 2020), instrumento que avalia CSEs com confiabilidade em pessoas de 8 a 18 anos.

Quanto aos itens, o formato baseado em comportamentos específicos redigidos na primeira pessoa, utilizado para aumentar a fidedignidade do teste (Hudson & Fraley, 2015), foi compreendido pelas crianças. Além disso, a escolha de representar as dimensões em vez das subdimensões está em consonância com o SECQ (Zhou & Ee, 2012) e o SSIS-SEL (Gresham et al., 2020). No que diz respeito ao conteúdo, o estudo com especialistas também indicou boa clareza, compreensibilidade e adequação geral dos itens, com médias de 0,94, 0,94 e 0,92, respectivamente.

Por outro lado, apesar de as avaliações sobre a representatividade do domínio avaliado pelos itens serem majoritariamente satisfatórias, com 89 itens apresentando percentual de

concordância (PC) acima de 80%, o valor médio de PC foi de 76%, sendo abaixo do esperado. Além disso, uma alta porcentagem de itens (42%) apresentou valores insatisfatórios, situação que foi ainda mais acentuada na segunda rodada de avaliações. Esses resultados indicam que alguns itens apresentaram baixa representatividade do domínio avaliado.

A diferença entre as rodadas pode ser parcialmente explicada pela complexidade inerente à construção de itens específicos para todos os domínios avaliados nas situações representadas por cada vinheta. Como a expressão das competências socioemocionais (CSEs) é altamente dependente do contexto, é raro que uma única situação representada em uma vinheta elicie comportamentos bem definidos de todas as competências. Em geral, situações específicas tendem a evocar comportamentos mais relacionados a alguns domínios do que a outros. Essa dificuldade resultou na falta de representatividade necessária tanto na primeira quanto na segunda tentativa de escrita. Dessa forma, os itens referentes a domínios menos evidentes naquela situação podem não ter refletido adequadamente o domínio avaliado, levando às avaliações insatisfatórias.

Outra possível explicação para os altos índices de erro na indicação dos domínios, de forma geral, está relacionada aos especialistas. O elevado número de valores insatisfatórios pode refletir, além de uma possível baixa representatividade dos domínios pelos itens, um conhecimento limitado dos especialistas sobre a teoria da CASEL. Essa hipótese foi avaliada por meio do índice de *Kappa*. Embora todos os valores tenham sido suficientes, nenhum foi excelente, com um Kappa geral máximo de 0,65. Esse resultado reforça a hipótese de que o conhecimento dos especialistas na teoria pode ter sido insuficiente. Ademais, considerando que é comum que pesquisadores possuam rotinas intensas, pode ter havido cansaço e/ou limitação de tempo a ser dedicado à tarefa por meio dos especialistas.

Sendo assim, a avaliação realizada pelos especialistas foi útil para identificar itens mais claramente relacionados às dimensões, mas mostrou-se menos eficaz na identificação daqueles

que medem aspectos menos evidentes da teoria. Caso a intenção futura seja avaliar itens que abordem aspectos menos óbvios, será necessário contar com juízes altamente especializados no modelo teórico da CASEL. Essa dificuldade com a teoria está em consonância com a falta de consenso e a escassez de profissionais especializados na teoria da CASEL no Brasil. De fato, nenhum especialista com expertise aprofundada na CASEL foi incluído na pesquisa, devido à dificuldade em encontrar profissionais com esse perfil. Essa limitação representa um dos desafios enfrentados neste estudo.

Os resultados para alguns itens específicos chamaram a atenção. Os itens da vinheta D tiveram mais ocorrências de respostas em branco. Isso pode ser explicado por estar no verso e no final do teste, com maior cansaço e maior probabilidade de desatenção, causando o comportamento de ignorar o verso. Além disso, os itens B.4, C.2 e D.2 tiveram maior equilíbrio entre respostas positivas e negativas, o que pode indicar melhor neutralização valorativa nesses casos ou comportamentos especificamente mais heterogêneos entre as crianças.

Sobre as análises de resultados por grupo, o desvio padrão dos escores para cada domínio foi de aproximadamente 1 ponto, o que indica uma variação moderada entre os participantes dentro de cada grupo. Porém é importante refletir que não foram realizadas análises inferenciais de modo que o aprofundamento desta observação deverá ser realizada em estudos futuros. O fato de a média para as crianças de 8 anos ter sido levemente menor do que a das demais pode sugerir que as competências socioemocionais (CSEs) são influenciadas por algum marco desenvolvimental a partir dos 9 anos de idade. Outra possibilidade é que, na escola estudada, ocorra um salto em aprendizagem socioemocional aos 9 anos, influenciado pelo contexto educacional. No entanto, essa diferença numérica pode não ter significância estatística, sendo necessária uma análise com amostras maiores para confirmar essa hipótese. Por outro lado, os resultados de semelhança entre os gêneros não corroboram as diferenças observadas no estudo de Gaspar et al. (2018) com crianças e adolescentes.

No que diz respeito aos vieses, a predominância de respostas “sim” pode refletir tanto o viés de aquiescência, já discutido anteriormente, quanto o viés de desejabilidade social. Caso a mudança nas opções de resposta para escala Likert não seja suficiente para atenuar esses vieses, pode-se considerar a construção de itens balanceados ou a adaptação dos itens para maior neutralização valorativa. Outro viés observado foi a maior tendência a respostas “sim” para os itens relacionados à primeira vinheta apresentada no teste, em comparação com as demais. Esse padrão pode indicar a presença de um viés de posição. Para investigar se esse viés está relacionado ao conteúdo da vinheta ou à posição dos itens no instrumento, recomenda-se a randomização das posições das vinhetas nos próximos estudos.

Considerações finais

Após as alterações indicadas nos resultados e na discussão, o instrumento apresenta evidências de validade baseadas no conteúdo, incluindo adequação à população-alvo e viabilidade de aplicação. Conforme discutido ao longo da pesquisa, os objetivos propostos foram alcançados. No entanto, para que o instrumento possa ser utilizado na prática de forma ética, ainda são necessários estudos adicionais que sustentem sua validade e confiabilidade, além de pesquisas voltadas à sua normatização (AERA et al., 2014).

Considerando as lacunas na literatura identificadas ao longo da pesquisa, o instrumento apresenta relevância para subsidiar tanto pesquisas quanto práticas de educação socioemocional no Brasil. Em relação aos desafios associados ao conceito de CSEs, espera-se que o instrumento se torne uma das diversas ferramentas capazes de contribuir para o estudo e fortalecimento da teoria da CASEL, ampliando suas evidências no contexto brasileiro. Além disso, espera-se que o instrumento fomente o diálogo necessário entre pesquisadores e profissionais, promovendo práticas mais eficazes e embasadas.

A limitação do estudo com especialistas, relacionada à expertise na teoria contemplada pelo teste, não comprometeu a qualidade do instrumento. Contudo, para futuras avaliações de itens, recomenda-se a inclusão de especialistas com foco específico no modelo teórico da CASEL. Além disso, seria pertinente considerar a criação de uma representação brasileira da CASEL, dado que sua teoria e recomendações práticas são amplamente reconhecidas e podem oferecer benefícios significativos à população brasileira. Essa iniciativa poderia mitigar a atual escassez de profissionais especializados na teoria no Brasil, ampliando seu impacto no contexto nacional.

O estudo realizado com a população-alvo apresentou a limitação de ter sido conduzido em apenas uma escola. Por exemplo, em algumas escolas brasileiras, há crianças de 8 anos que ainda não estão alfabetizadas, o que exige investigações adicionais sobre as adaptações

necessárias para a aplicação do instrumento nesse contexto. Além disso, é indicado um estudo sobre a relevância das vinhetas para a compreensão dos itens, além da ludicidade e engajamento e sobre as imagens ilustradas. Estudos futuros também devem ampliar a amostra para incluir crianças de diferentes regiões do Brasil, abrangendo tanto realidades urbanas quanto rurais e contemplando diversas condições socioeconômicas, com o objetivo de avaliar possíveis variações socioculturais na compreensão e nas respostas ao instrumento. Outro tema que pode ser investigado são prevalências, explicações e estratégias para a não leitura de todo o teste pelas crianças.

Ademais, embora a amostra não tenha excluído crianças neuroatípicas ou pessoas com deficiência (PCDs), o estudo não realizou avaliações específicas para esses grupos. Futuras pesquisas devem incluir análises direcionadas a esse público e promover as adaptações necessárias para garantir a acessibilidade do instrumento. Outra limitação do estudo foi o fato de a aplicação ter sido realizada por apenas uma avaliadora, que também é a autora do teste, o que pode ter introduzido vieses implícitos. Para o estudo piloto, recomenda-se a inclusão de mais avaliadores, o que poderá contribuir para maior imparcialidade na aplicação e na análise dos dados.

Referências

Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica, 24*(25), 8–27. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&tlng=pt

Abreu, S., Barletta, J. B., & Murta, S. G. (2015). Prevenção e promoção em saúde mental: Pressupostos teóricos e marcos conceituais. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejak (Eds.), Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção (pp. 54–74). Sinopsys.

Acosta, D. A., & Vasco, C. E. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: Más allá del saber qué y el saber cómo.* Corporación Universitaria UNITEC.

Addams, J. (1902). *Democracy and social ethics.* Macmillan.

Addams, J. (1995). Socialized education. *Child and Youth Care Forum, 24*(1), 41–53. https://doi.org/10.1007/BF02125030

Allport, G. W. (1921). Personality and character. *Psychological Bulletin, 18*(9), 441–455. https://doi.org/10.1037/h0066265

Alves, J. M. (2021). Construção de um instrumento em formato de vinhetas para a avaliação da personalidade em crianças. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de https://repositorio.ufmg.br/

Amaral, R. C. (2021). Construção e evidências de validade de conteúdo do questionário de habilidades socioemocionais de crianças. [Dissertação de mestrado]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Recuperado de https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/

American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education [NCME]. (2014). *Standards for educational and psychological testing.* American Educational Research Association.

Argyle, M., & Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology, 3*(1), 55–98. Academic Press.

Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory.* Multi-Health Systems.

Barbosa, D., & Melo-Silva, L. L. (2023). Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: Revisão sistemática da literatura. *Revista Psicologia em Pesquisa, 17*(2), 1–34.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders.* International Universities Press.

Becker, G. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education.* University of Chicago Press.

Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies. American Institutes for Research. https://www.air.org/resource/identifying-defining-and-measuring-social-and-emotional-competencies

Blackwell, S. E., & Heidenreich, T. (2021). Cognitive behavior therapy at the crossroads. *International Journal of Cognitive Therapy, 14*(1), 1–22.

Bohan, C. H. (2003). Early vanguards of progressive education: The committee of ten, the committee of seven, and social education. *Journal of Curriculum & Supervision, 19*(1), 73–85.

Borges, C. D., & Santos, M. A. (2005). Aplicações da técnica do grupo focal: Fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista da SPAGESP, 6*(1), 74–80. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v6n1/v6n1a10.pdf

Brasil. (2019). Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. *Diário Oficial da União.* Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular.* Ministério da Educação. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Brasil. Ministério da Educação. (2021). Portaria nº 177, de 30 de março de 2021: Institui o Programa Brasil na Escola. *Diário Oficial da União, seção 1*, p. 171. Recuperado de https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-177-de-30-de-marco-de-2021-311650714

Brasil. Ministério da Educação. (n.d.). *Manual de implementação escolar: Estratégia de desenvolvimento socioemocional.* Recuperado de https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/manual_de_implementacao_socioemocional.pdf

Briggs-Gowan, M. J., & Carter, A. S. (1998). Preliminary acceptability and psychometrics of the infant–toddler social and emotional assessment (ITSEA): A new adult-report questionnaire. *Infant Mental Health Journal, 19*(4), 422–445.

Briggs-Gowan, M. J., & Carter, A. S. (2006). *Manual for the brief infant-toddler social & emotional assessment (BITSEA- Version 2).* Psychological Corporation, Harcourt Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Brush, K. E., Jones, S. M., Bailey, R., Nelson, B., Raisch, N., & Meland, E. (2022). Social and emotional learning: From conceptualization to practical application in a global context. In J. DeJaeghere & E. Murphy-Graham (Eds.), *Life skills education for youth: Critical perspectives* (pp. 43–71). Springer.

Bueno, J. M. H., & Ricarte, M. D. (2022). O que são habilidades socioemocionais? In M. D. Ricarte & J. M. H. Bueno (Orgs.), *Habilidades socioemocionais – Abordagens e contextos* (pp. 11–26). Hogrefe.

Bush, S. B., Edelen, D., Roberts, T., Maiorca, C., Ivy, J., Cook, K., Tripp, L. O., Burton, M., Alameh, S., Jackson, C., Mohr-Schroeder, M. J., Schroeder, D. C., McCurdy, R. P., & Cox, R. A. (2022). Humanistic STE(A)M instruction through empathy: Leveraging design thinking

to improve society. *Pedagogies: An International Journal, 17*(3), 1–20. https://doi.org/10.1080/1554480x.2022.2147937

Cantor, C. L., & Helfat, L. (1976). Training for affective education: A model for change in the schools. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 5*(2), 5–8.

Cardoso, A. S., & Castro, T. G. D. (2020). Análise conceitual da expressão "socioemocional" em artigos de psicologia. *Psicologia da Educação, 51*(1), 31–41. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-35202020000200031&script=sci_arttext

Cattell, R. B. (1945). The description of personality. III: Principles and findings in a factor analysis. *American Journal of Psychology, 58*(1), 69–90.

Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-well-being_db1d8e59-en

Chicoski, O. H. D. S. (2023). O guia CASEL para a aprendizagem socioemocional escolar: Uma análise a partir da pedagogia social. [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Recuperado de https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_ff0c1e4864d519caa890f3956dbe313e

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (n.d.). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Recuperado de https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=1

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school.* CASEL.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Middle and high school edition.*

Costa, A. R. L., & Hauck Filho, N. (2017). Menos desejabilidade social é mais desejável: Neutralização de instrumentos avaliativos de personalidade. *Interação em Psicologia, 21*(3), 1–10. https://doi.org/10.5380/psi.v21i3.53054

Cowen, E. L. (1971). Emergent directions in school mental health: The development and evaluation of a program for early detection and prevention of ineffective school behavior. *The American Scientist, 59*(1), 723–733. https://doi.org/10.1016/b978-0-08-017738-0.50050-8

Damásio, B. F. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: Desenvolvimento e validação de uma bateria (Nota Técnica). *Trends in Psychology, 25*(1), 2043–2050. https://doi.org/10.9788/TP2017.4-24Pt

Del Prette, Z., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação.* Vozes.

Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2011). *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo.* Casa do Psicólogo.

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO.

Denham, S. A. (2015). Assessment of SEL in educational contexts. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 320–335). Guilford Publications.

Denham, S. A. (2018). Keeping SEL developmental: The importance of a developmental lens for fostering and assessing SEL competencies. *Frameworks Briefs, 1*(2), 127–152.

DeRosier, M. E., & Thomas, J. M. (2018). Establishing the criterion validity of Zoo U's game-based social emotional skills assessment for school-based outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 55*, 52–61. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.003

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* Free Press.

Duarte, P. M., & Araújo, U. F. (2022). As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. EccoS – Revista Científica, (63), e23287. https://doi.org/10.5585/eccos.n63.23287

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher, 44*(4), 237–251. https://doi.org/10.3102/0013189X15584327

Dusenbury, L. A., Newman, J. Z., Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. E., & Mart, A. K. (2015). *The case for preschool through high school state learning standards for SEL.* CASEL.

Dusenbury, L., Yoder, N., Dermody, C., & Weissberg, R. (2020). *An examination of K-12 SEL learning competencies/standards in 18 states.* CASEL.

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin, 148*(11–12), 765–782. https://doi.org/10.1037/bul0000383

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

EASEL Lab. (n.d.). *Explore SEL: A navigator for social-emotional learning frameworks.* Harvard Graduate School of Education. Recuperado de http://exploresel.gse.harvard.edu/

Ecological Approaches to Social Emotional Learning Laboratory (EASEL Lab). (n.d.). Explore SEL: A navigator for social-emotional learning frameworks. Harvard Graduate School of Education. Recuperado de http://exploresel.gse.harvard.edu/

Elias, M. J., Zins, J., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* ASCD.

Ferreira-Rodrigues, C. F. (2022). Avaliação das habilidades socioemocionais. In M. Ricarte & M. Bueno (Orgs.), *Habilidades socioemocionais: Abordagens e contextos* (1ª ed., pp. 55–68). Hogrefe.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R., & Wingate, L. A. (2012). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.* Pearson.

Fleiss, J. L., Levin, B., & Paik, M. C. (1981). The measurement of interrater agreement. *Statistical methods for rates and proportions, 2*(212–236), 22–23.

Franco, G. R., & Rodrigues, M. C. (2015). Programa de habilidades de vida para adolescentes em situação de vulnerabilidade social: Relato de uma pesquisa-intervenção. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejak (Eds.), *Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 677–694). Sinopsys.

Fried, R., & Mayer, M. F. (1948). Socio-emotional factors accounting for growth failure in children living in an institution. *The Journal of Pediatrics, 33*(4), 444–456. https://doi.org/10.1016/S0022-3476(48)80202-7

Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H., & Xing, W. (2022). Content analysis of the CASEL framework using K–12 state SEL standards. *School Psychology Review,* 1–15. https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2030193

Gaensbauer, T. J. (1982). Regulation of emotional expression in infants from two contrasting caretaking environments. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 21*(2), 163–170. https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60915-8

Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C., & Matos, M. G. D. (2018). Dimensions of social and personal skills in children and adolescents: Age and gender differences. *International Journal of Development Research, 8*(7), 18394–18400.

Google. (n.d.). Google Forms. Google. https://forms.google.com

Greenberg, M. T. (2023). Evidence for social and emotional learning in schools. *Learning Policy Institute.* https://doi.org/10.54300/928.269

Gresham, F., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., Cassidy, K., & Altman, R. (2020). Psychometric fundamentals of the social skills improvement system: Social–emotional learning edition rating forms. *Assessment for Effective Intervention, 45*(3), 194–209.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299.

Guilford, J. P., & Braly, K. W. (1930). Extroversion and introversion. *Psychological Bulletin, 27,* 96–107.

Hamilton, L., & Gross, B. (2021). How has the pandemic affected students' social-emotional well-being? A review of the evidence to date. *Center on Reinventing Public Education.* https://eric.ed.gov/?id=ED614131

Heckman, J. J. (1999). Doing it right: Job training and education. *Public Interest, 135,* 86–95.

Heckman, J. J., & Karapakula, G. (2019). The Perry preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference (National Bureau of Economic Research Working Paper No. 25888). https://doi.org/10.3386/w25888

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics, 19*(4), 451–464.

Heinen, M., de Souza, K. R. V., Deluca, V., Gusmão, M., & da Silva Oliveira, M. (2021). Protocolo preventivo da terapia de regulação infantil: Estudo piloto no ambiente escolar. *Psico, 52*(4), e36589. https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.4.36289

Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to statistical analysis: The coefficients of proportional variance, content validity and Kappa.* Universidad de Los Andes.

Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social-emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research, 79*(2), 533–556.

Hudson, N. W., & Fraley, R. C. (2017). Volitional personality change. In J. Specht (Ed.), *Personality development across the lifespan* (pp. 555–571). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804674-6.00033-8

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). *Censo Demográfico 2022: Resultados preliminares.* Recuperado de https://www.ibge.gov.br/

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação. (2018). *Saeb: Documentos de referência – Versão 1.0.* Recuperado de http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist, 54*(3), 162–184. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032

Jones, S., Bailey, R., Brush, K., Nelson, B., & Barnes, S. (2016). What is the same and what is different? Making sense of the "non-cognitive" domain. Harvard Graduate School of Education. https://easel.gse.harvard.edu/files/gse-easel-lab/files/words_matter_paper.pdf

Jones, D., Karoly, L., Max Crowley, D., & Greenberg, M. (2015). Considering valuation of noncognitive skills in benefit-cost analysis of programs for children. *Journal of Benefit-Cost Analysis, 6*(3), 471–507. https://doi.org/10.1017/bca.2015.53

Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development.* Aspen Institute. Recuperado de https://www.aspeninstitute.org/

Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2017). *Navigating SEL from the inside out.* The Wallace Foundation. https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf

Jones, S. M., Brush, K., Ramirez, T., Mao, Z. X., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raisch, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Sticke, L., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J., & Bailey, R. (2021). *Navigating SEL from the inside out–Looking inside & across 33 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers (Revised & expanded second edition).* EASEL Lab, Harvard Graduate School of Education, & The Wallace Foundation. Recuperado de https://www.wallacefoundation.org/

Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills.* OECD. https://doi.org/10.1787/5007adef-en

Kusmaryono, I., Wijayanti, D., & Maharani, H. R. (2022). Number of response options, reliability, validity, and potential bias in the use of the Likert scale education and social science research: A literature review. *International Journal of Educational Methodology, 8*(4), 625–637. https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.625

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* Springer.

Legette, K. B., Rogers, L. O., & Warren, C. A. (2022). Humanizing student–teacher relationships for Black children: Implications for teachers' social–emotional training. *Urban Education, 57*(2), 278–288. https://doi.org/10.1177/0042085919854193

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality.* McGraw-Hill.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science.* Harper Torch.

Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 173–177. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.008

Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' social–emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability, 13*(21), 12142. https://doi.org/10.3390/su132112142

Lunenburg, F. C. (2011). The Comer School Development Program: Improving education for low-income students. *National Forum of Multicultural Issues Journal, 9*(1). Recuperado de: http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20 Volumes/Lunenburg,%20 Fred%20C%20The%20Comer%20School%20Development%20Program%20NFMIJ%20V8 %20 N1%202011.pdf

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. Phi Delta Kappan, 100(4), 18-23.

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128–1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701

Mantz, L. S., Bear, G. G., Yang, C., & Harris, A. (2018). The Delaware social-emotional competency scale (DSECS-S): Evidence of validity and reliability. *Child Indicators Research, 11*(1), 137–157. https://doi.org/10.1007/s12187-017-9420-6

Marin, A. H., Silva, C. T. D., Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: Conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 13*(2), 92–103. https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170013

Martinez-Yarza, N., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2023). A systematic review of instruments measuring social and emotional skills in school-aged children and adolescents. *Child Indicators Research, 16*(1), 1475–1502. https://doi.org/10.1007/s12187-023-10042-5

Martins, C., & Wechsler, S. (2020). Competências socioemocionais: O estado da área nas publicações ibero-latinas. *Archives of Health Investigation, 9*(4), e019040.

Martins, E. C. (2023). Educar as emoções e desenvolver habilidades socioemocionais no ensino básico de português: Estudo de caso. *Revista Educação-PUC Campinas, 28*(e235917), 1–15. https://doi.org/10.24220/2318-0870v28e2023a5917

Matsumoto, Y., Ishimoto, Y., & Takizawa, Y. (2020). Examination of the effectiveness of neuroscience-informed child education (NICE) within Japanese school settings. *Children and Youth Services Review, 118*, 105405. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105405

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist, 28*(1), 1–14. https://doi.org/10.1037/h0034092

McKown, C. (2015). Challenges and opportunities in the direct assessment of children's social and emotional comprehension. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 320–336). Guilford Publications.

McLaughlin, T., Aspden, K., & Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social–emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio, 21*(2), 21–27. https://doi.org/10.18296/ecf.0041

Meichenbaum, D. (1977). Cognitive behaviour modification. *Cognitive Behaviour Therapy, 6*(4), 185–192.

Messick, S. (1966). The psychology of acquiescence: An interpretation of research evidence. *ETS Research Bulletin Series, 1966*(1), i–44. https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1966.tb00101.x

Messick, S. (1979). Potential uses of noncognitive measurement in education. *Journal of Educational Psychology, 71*(3), 281–292. https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.3.281

Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. (2017). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

Müller, F., Denk, A., Lubaway, E., Sälzer, C., Kozina, A., Perše, T. V., Rasmusson, M., Jugovic, I., Nielsen, B. L., Rozman, M., Ojstersek, A., & Jurko, S. (2020). Assessing social, emotional, and intercultural competences of students and school staff: A systematic literature review. *Educational Research Review, 29*, 100304. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100304

Murano, D., Lipnevich, A. A., Walton, K. E., Burrus, J., Way, J. D., & Anguiano-Carrasco, C. (2021). Measuring social and emotional skills in elementary students: Development of self-report Likert, situational judgment test, and forced choice items. *Personality and Individual Differences, 169*, 110012. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110012

Nakano, T. C., Oliveira, K. S., & Oliveira, A. R. (2022). Competências socioemocionais e psicologia positiva: Uma análise da interface entre as áreas. In M. D. Ricarte & J. M. H. Bueno (Orgs.), *Habilidades socioemocionais – Abordagens e contextos* (pp. 140–160). Hogrefe.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2015). *Universal basic skills: What countries stand to gain.* OECD.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2014). *ESP Forum 2014.* Recuperado de https://www.oecd.org/site/espforum2014/

Oliveira, K. S. (2019). *Marcadores de resiliência infantil: Construção de instrumento e investigação de suas qualidades psicométricas* (Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Repositório PUC-Campinas.

Oliveira, K. S., Stelko, A. C., Zuanazzi, A. C., Hamburg, S., Bueno, J. M. H., Marino, R. L. F., & Primi, R. (2023). Competências socioemocionais em crianças: Uma revisão de instrumentos de avaliação. In L. Santos-Vitti, T. C. Nakano, J. Chnaider, & I. C. C. Abreu (Orgs.), *Psicologia positiva e desenvolvimento humano* (pp. 97–116). Vetor.

Onnis, L. A., Klieve, H., & Tsey, K. (2018). The evidence needed to demonstrate impact: A synthesis of the evidence from a phased social and emotional wellbeing intervention. *Evaluation and Program Planning, 70*, 35–43. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.06.002

OpenAI. (2024). *ChatGPT (modelo GPT-3.5).* OpenAI. https://openai.com/chatgpt

Organização Mundial de Saúde. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes.* World Health Organization, Programme on Mental Health.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education, 40*(1), 644–681. https://doi.org/10.3102/0091732X16673595

Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews, 5*, 210. https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting

systematic reviews. *International Journal of Surgery, 88*, 105906. https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906

Pancorbo, G., & Laros, J. A. (2017). Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0) inventory. *Paidéia (Ribeirão Preto), 27*(68), 339–347. https://doi.org/10.1590/1982-43272768201711

Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas.* Artmed.

Pasquali, L. (2011). *Técnicas do exame psicológico – TEP: Manual.* Casa do Psicólogo & Conselho Federal de Psicologia.

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century.* The National Academies Press.

Pennsylvania Department of Education. (n.d.). *Standards for student interpersonal skills.* Recuperado de https://www.kosd.org/Downloads/Interpersonal%20Skills.pdf

Primi, R., Zanon, C., Santos, D., De Fruyt, F., & John, O. P. (2016). Anchoring vignettes: Can they make adolescent self-reports of social-emotional skills more reliable, discriminant, and criterion-valid? European Journal of Psychological Assessment, 32(1), 39–51. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000336

Ricarte, M. D., & Bueno, J. M. H. (2022). A inteligência emocional e a gestão das emoções no ambiente escolar. In M. D. Ricarte & J. M. H. Bueno (Orgs.), *Habilidades socioemocionais – Abordagens e contextos* (pp. 69–88). Hogrefe.

Roberts, B. W., Luo, J., Briley, D. A., Chow, P. I., Su, R., & Hill, P. L. (2017). A systematic review of personality trait change through intervention. *Psychological Bulletin, 143*, 117–141. https://doi.org/10.1037/bul0000088

Roberts, R. D., Flores-Mendoza, C. E., & Nascimento, E. D. (2002). Inteligência emocional: Um construto científico? *Paidéia (Ribeirão Preto, 12), 77–92. https://doi.org/10.1590/1982-4327220120080006*

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316–331. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development, 18*, 65–79. https://doi.org/10.1159/000271476

Santos, M. V., Silva, T. F. D., Spadari, G. F., & Nakano, T. D. C. (2018). Competências socioemocionais: Análise da produção científica nacional e internacional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 11*(1), 4–10.

Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology, 12*, 515313. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313

Schweinhart, L. J. (2004). *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40: Summary, conclusions, and frequently asked questions.* High/Scope Educational Research Foundation.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Sette, C. P., & Alves, G. (Orgs.). (2021). *Competências socioemocionais: A importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral.* Instituto Ayrton Senna.

Shiner, R. L., Soto, C. J., & De Fruyt, F. (2021). Personality assessment of children and adolescents. *Annual Review of Developmental Psychology, 3*, 113–137. https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-050620-114343

Soto, C. J., Napolitano, C. M., & Roberts, B. W. (2020). Taking skills seriously: Toward an integrative model and agenda for social, emotional, and behavioral skills. *Current Directions in Psychological Science, 30*(1), 26–33. https://doi.org/10.1177/0963721420978613

Stelko-Pereira, A. C., Oliveira, K. S., & Primi, R. (2019). Avaliação das habilidades socioemocionais e traços de personalidade em crianças. In M. N. Baptista, M. Muniz, C. T. Reppold, C. H. S.

Nunes, L. F. Carvalho, R. Primi, A. P. P. Noronha, A. G. Seabra, S. M. Wechsler, C. S. Hutz, & L. Pasquali (Orgs.), *Compêndio de avaliação psicológica* (pp. 483–493). Editora Vozes.

Suárez-García, A., Álvarez-Hernández, M., Arce, E., & Ribas, J. R. (2024). Exploring the efficacy of binary surveys versus Likert scales in assessing student perspectives using Bayesian analysis. *Applied Sciences, 14*(10), 4189. https://doi.org/10.3390/app14104189

Tamir, M. (2011). The maturing field of emotion regulation. *Emotion Review, 3*(1), 3–7. https://doi.org/10.1177/1754073910388685

The jamovi project. (2023). *jamovi* (versão 2.3) [Software de computador]. Recuperado de https://www.jamovi.org

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140*, 227–235.

Vasanthakumari, S. (2019). Soft skills and its application in work place. *World Journal of Advanced Research and Reviews, 3*(2), 66–72. https://doi.org/10.30574/wjarr.2019.3.2.0057

Vieira, G. P., Kamazaki, D. F., Weiss, C., Zanon, C., & Bandeira, D. R. (2021). Aquiescência em autorrelatos: Introdução ao conceito, correlatos e possíveis soluções. *Interação em Psicologia, 25*(3), 312–324. https://doi.org/10.5380/riep.v25i3.75797

Villachan-Lyra, M., Brekenfeld, T., & Santos, M. C. M. (2022). Desenvolvimento socioemocional em contexto de acolhimento institucional: Um olhar para a qualidade dos cuidados destinados aos bebês e às crianças pequenas. In M. D. Ricarte & M. Bueno (Orgs.), *Habilidades socioemocionais – Abordagens e contextos* (pp. 286–306). Hogrefe.

Walton, K. E., Burrus, J., Murano, D., Anguiano-Carrasco, C., Way, J., & Roberts, R. D. (2022). A Big Five-based multimethod social and emotional skills assessment: The Mosaic™ by ACT® Social Emotional Learning Assessment. *Journal of Intelligence, 10*(4), 72. https://doi.org/10.3390/jintelligence10040072

Washburne, J. (1935). A test of social adjustment. *Journal of Applied Psychology, 19*, 125–144. https://doi.org/10.1037/h0072301

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford Publications.

Winter, D. G., & Barenbaum, N. B. (1999). History of modern personality theory and research. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 3–27). The Guilford Press.

Wolpe, J. (1968). Psychotherapy by reciprocal inhibition. *Conditional Reflex: A Pavlovian Journal of Research & Therapy, 3*, 234–240. https://doi.org/10.1007/BF03000093

Yamamoto, T., Matsumoto, Y., & Bernard, M. E. (2017). Effects of the cognitive-behavioral You Can Do It! education program on the resilience of Japanese elementary school students: A preliminary investigation. *International Journal of Educational Research, 86*, 50–58. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.09.001

Zigler, E., & Phillips, L. (1960). Social effectiveness and symptomatic behaviors. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 61*(2), 231–238. https://doi.org/10.1037/h0041431

Zigler, E., & Phillips, L. (1961). Social competence and outcome in psychiatric disorder. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*(2), 264–271. https://doi.org/10.1037/h0046232

Zuanazzi, A. C., & Alves, G. (Eds.). (2022). *Competências socioemocionais e emocionais da criança dos anos iniciais do ensino fundamental.* Instituto Ayrton Senna.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología, 50*(2), 98–106. https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.4

Platão. (375 a.C./2019). *A República* (E. Chambry, Trad.). Penguin Classics.

Aristóteles. (340 a.C./2015). *Ética a Nicômaco* (W. D. Ross, Trad.). Oxford University Press.

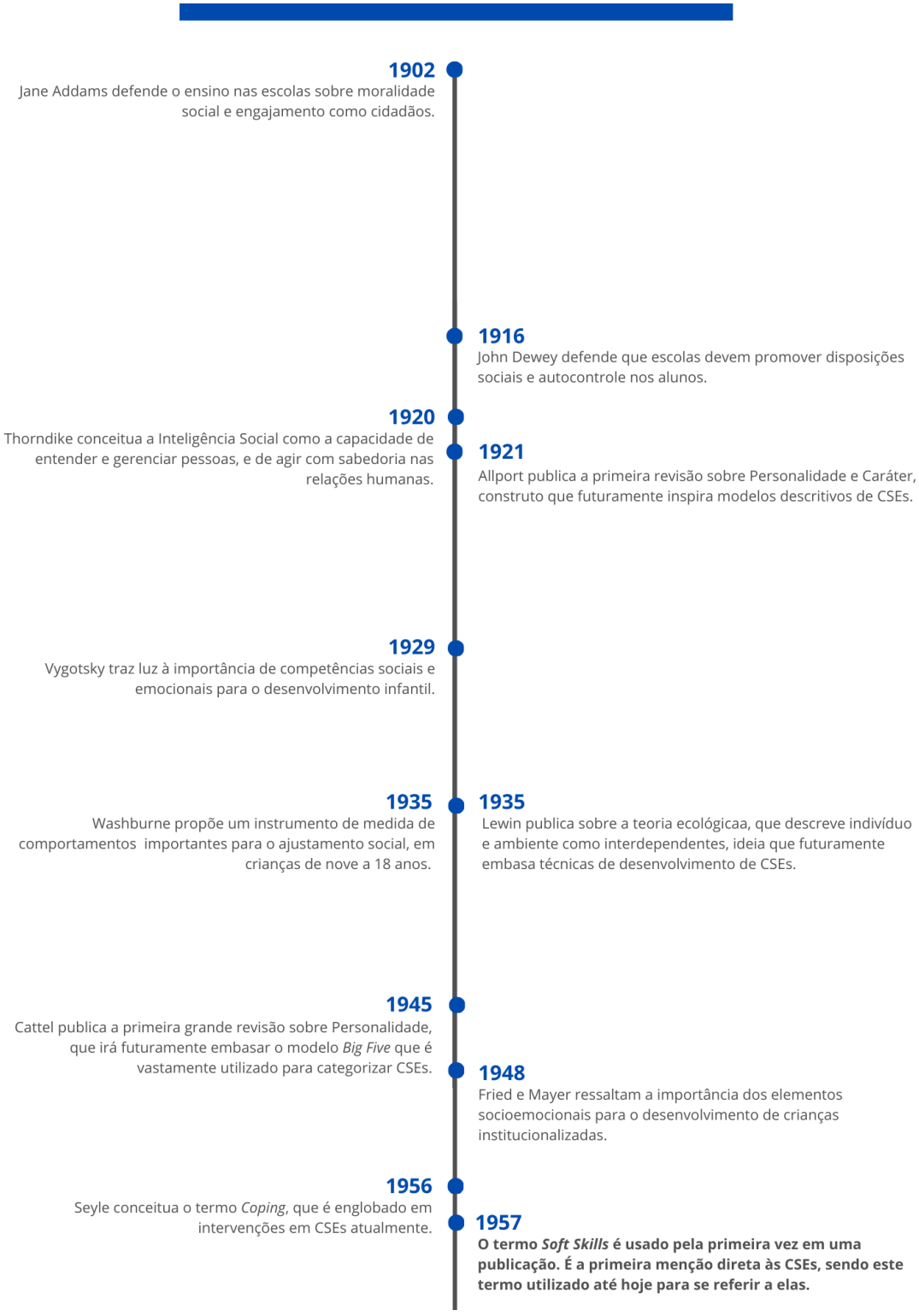
Descartes, R. (1649/1985). *Les passions de l'âme.* In J. Cottingham, R. Stoothoff, & D. Murdoch (Eds. and Trans.), *The philosophical writings of Descartes* (Vol. 1). Cambridge University Press.

Schopenhauer, A. (1840/1995). *On the basis of morality.* In E. F. J. Payne (Trans.), *The essential Schopenhauer: Key selections from The world as will and representation and other writings.* Harper & Row.

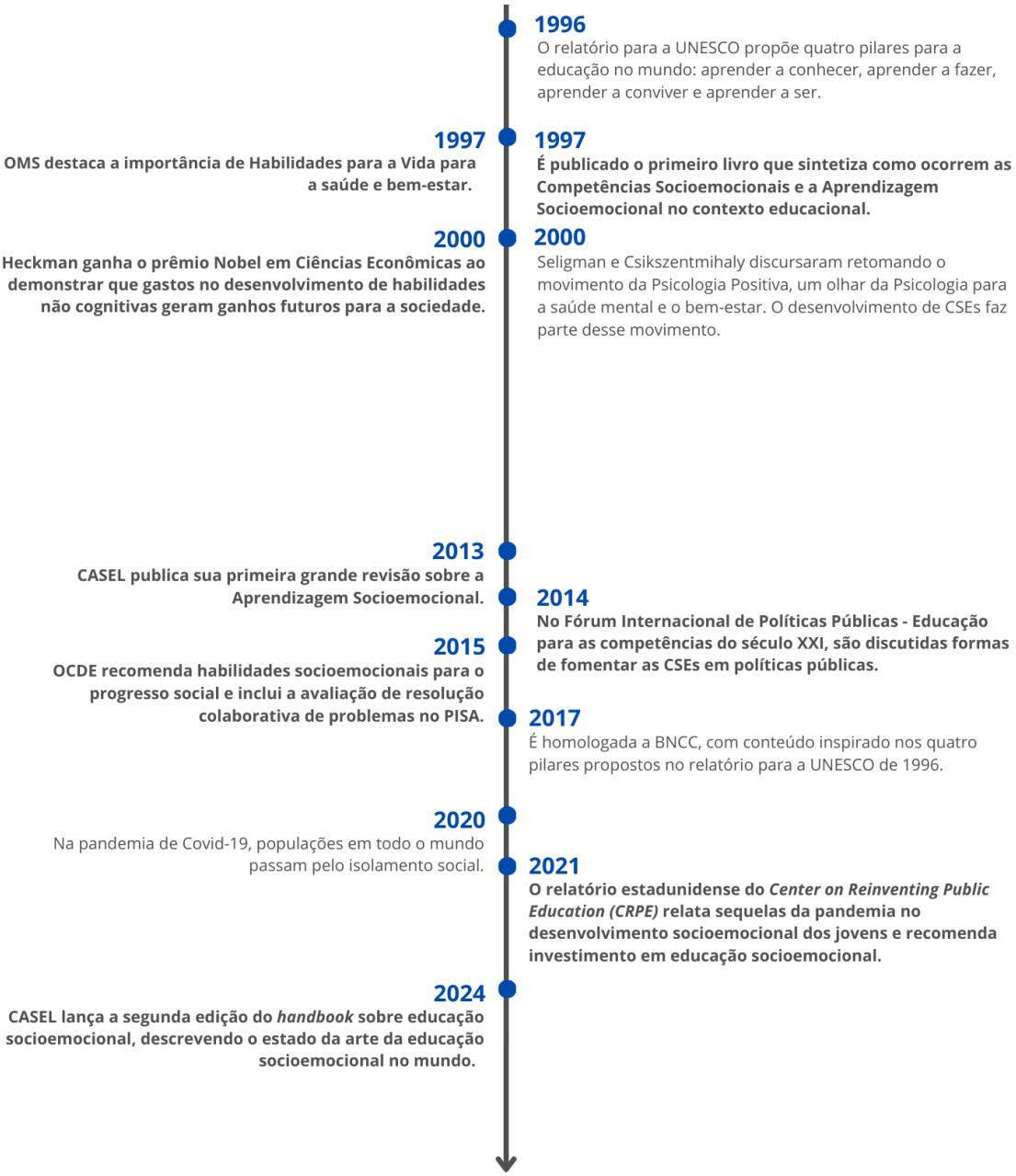
Pinheiro, V. P. G., Zambianco, D. D. P., & Moro, A. (2022). Educação em tempos sensíveis: Contribuições das competências morais e socioemocionais no contexto da pandemia e do pós-Covid-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 17*(1), 3–20. https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14935

Apêndices

Apêndice 1. Linha do tempo com marcos relevantes para o surgimento do campo de estudos das Competências Socioemocionais



1958
Wolpe publica sobre o reforço de comportamentos assertivos. Esta técnica é utilizada atualmente em intervenções para desenvolvimento de CSEs.
1960
Zigler e Philips publicam sobre a competência social de pacientes psiquiátricos.
1962
O *Perry Preschool Project* é o primeiro programa de desenvolvimento socioemocional para pré-escolares vastamente divulgado.
1964
Becker expõe sua tese de que o investimento em educação, inclusive socioemocional, pode trazer retornos futuros para o bem-estar e a economia de uma sociedade.
1967
Argyle e Kendon cunham e disseminam a expressão Treinamento de Habilidades Sociais.
1968
O *Comer School Development Program* inicia um movimento de educação integral nos EUA, promovendo desenvolvimento socioemocional, que futuramente inspira a criação da CASEL.
1971
Cowen defende o desenvolvimento de aspectos saudáveis nas escolas, que atualmente se enquadram como CSEs.
1976
Cantor e Helfat elaboram o programa Círculo Mágico, com uma prática semelhante àquelas usadas atualmente em programas de desenvolvimento de CSEs.
1976
Beck ressalta o papel dos pensamentos para modificar comportamentos, o que influenciou o desenvolvimento de Abordagens Cognitivo-Comportamentais que embasam propostas de intervenção em CSEs atualmente.
1979
O termo Habilidades Não Cognitivas foi usado pela primeira vez, em uma publicação de Messick.
1983
Gardner apresenta o conceito de Inteligências Múltiplas, considerando as inteligências como um conjunto de habilidades distintas, cada uma relacionada a diferentes formas de interação com o mundo.
1985
Stenberg propõe a Teoria Triárquica da Inteligência, que considera que a Inteligência tem três formas interrelacionadas: as Inteligências Analítica, Criativa e Prática.
1987
Rutter publica sobre fatores protetivos para desfechos desadaptativos e descreve a competência social como influente na autoestima e autoeficácia e, consequentemente, na resiliência.
1990
Salovey e Mayer popularizam a Inteligência Emocional, conceito que tem notável influência nos estudos e práticas relativos às CSEs.
1994
É cunhado o termo *Social and Emotional Learning* e fundada a *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)*, uma organização com a meta de avançar e disseminar o campo da aprendizagem socioemocional mundialmente.



Nota. A linha do tempo apresenta um recorte de eventos relacionados, de forma direta e indireta, ao desenvolvimento do campo de estudos de CSEs. Os eventos pertencentes diretamente a esse campo estão destacados em negrito.

Apêndice 2. Artigos incluídos na Revisão Sistemática

Aguilar, P., Lopez-Cobo, I., Cuadrado, F., & Benítez, I. (2019). Social and emotional competences in Spain: A comparative evaluation between Spanish needs and an international framework based on the experiences of researchers, teachers, and policymakers. *Frontiers in Psychology, 10*, 2127. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02127

Alcaraz, S., Lozano, J., & Ballesta, J. (2011). Software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista = Software for teaching emotions to students with autism spectrum disorder. *Software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista = Software for teaching emotions to students with autism spectrum disorder, 1–19*.

Alva Castro, M. I., Ruvalcaba Romero, N. A., Orozco Solís, M. G., & Bravo Andrade, H. R. (2020). Evaluación del impacto de un programa de educación emocional en mujeres mexicanas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 19*(39), 107–119. https://doi.org/10.21703/rexe.20201939alvacastro5

Álvarez, M. J., Marques-Pinto, A., Miranda, G. L., Melo, R., Baptista, V., Duarte, B., & Marôco, J. (2010). Avaliação do Projecto Integrado para a Prevenção do Abuso Sexual (PIPAS): Estudo preliminar. *Psychologica, 52*, 231–252.

An, X., Curby, T. W., & Brock, L. L. (2019). Is the child really what's being rated? Sources of variance in teacher ratings of socioemotional skills. *Journal of Psychoeducational Assessment, 37*(7), 899–910. https://doi.org/10.1177/0734282918790527

Anunciação, L., Chen, C. Y., Pereira, D. A., & Landeira-Fernandez, J. (2019). Factor structure of a social-emotional screening instrument for preschool children. *Psico-USF, 24*, 449–461. https://doi.org/10.1590/1413-82712019240309

Arons, A., Bolbocean, C., Bush, N. R., Tylavsky, F. A., & LeWinn, K. Z. (2016). Participation in the special supplemental nutrition program for women, infants, and children is not associated

with early childhood socioemotional development: Results from a longitudinal cohort study. *Preventive Medicine Reports, 4*, 507–511. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2016.09.004

Beaudoin, M. J., Poirier, N., & Nader-Grosbois, N. (2022). Relationships between mother–child conversations about emotion and socioemotional development of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*(9), 4022–4034. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05364-5

Bergmann, T., Birkner, J., Sappok, T., & Schmidt, M. (2021). The Autism-Competency-Group (AutCom): A promising approach to promote social skills in adults with autism spectrum disorder and intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities, 67*(5), 349–365. https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1682467

Bhaktha, N., & Lechner, C. M. (2021). To score or not to score? A simulation study on the performance of test scores, plausible values, and SEM, in regression with socio-emotional skill or personality scales as predictors. *Frontiers in Psychology, 12*, 679481. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.679481

Björklund, K., Liski, A., Samposalo, H., Lindblom, J., Hella, J., Huhtinen, H., & Santalahti, P. (2014). “Together at school”: A school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: Study protocol for a cluster randomized controlled trial. BMC Public Health, 14, 1–11. https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1046

Blanc, R., Latinus, M., Guidotti, M., Adrien, J. L., Roux, S., Dansart, P., & Malvy, J. (2021). Early intervention in severe autism: Positive outcome using exchange and development therapy. *Frontiers in Pediatrics, 9*, 785762. https://doi.org/10.3389/fped.2021.785762

Bradley, R. T., Galvin, P., Atkinson, M., & Tomasino, D. (2012). Efficacy of an emotion self-regulation program for promoting development in preschool children. *Global Advances in Health and Medicine, 1*(1), 36–50. https://doi.org/10.7453/gahmj.2012.1.1.007

Brant, J. L., & Studebaker, B. (2021). Consistent interactions with residents in assisted living facilities significantly improved the social and emotional competencies of 4-year-olds. *Journal of Intergenerational Relationships, 19*(3), 362–376. https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1851283

Brody, G. H., Stoneman, Z., & McCoy, J. K. (1994). Contributions of protective and risk factors to literacy and socioemotional competency in former Head Start children attending kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 9*(3–4), 407–425. https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90015-9

Bulut, O., Cam, S., & Ovali, F. (2020). Impact of sleep behaviors on social and emotional problems in three-year-old children born prematurely. *Sleep Medicine, 74*, 173–178. https://doi.org/10.1016/j.sleep.2020.06.036

Buta, M., Leva, D. S., & Visu-Petra, L. (2015). Who is the tattletale? Linking individual differences in socioemotional competence and anxiety to tattling behavior and attitudes in young children. *Early Education and Development, 26*(4), 496–519. https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1007395

Campos, S. M. G. D., Costa, M. D. G. A., Ferreira, M., Ribeiro, O. P., Costa, S., Duarte, J., & Albuquerque, C. (2020). Avaliação de programa sobre identificação de emoções por alunos do ensino básico. *Acta Paulista de Enfermagem, 33*, e-APE20190049. https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020AO049

Carmen, R. G., Olga, B. G., & Beatriz, M. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Education Sciences, 12*(3), 161. https://doi.org/10.3390/educsci12030161

Carter, S., & Chu-May Yeo, A. (2014). Developing undergraduate social and emotional competencies: A UK/Malaysian comparison. *International Journal of Educational Management, 28*(2), 152–172. https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2012-0057

Castejón, J. L., Cantero, M. P., & Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(2), 339–362.

Castro, A. M. F. D. M., Bueno, J. M. H., & Peixoto, E. M. (2021). Socioemotional and cognitive skills: Its relation to school performance in elementary school. *Paidéia (Ribeirão Preto, 31*, e3137). https://doi.org/10.1590/1982-4327e3137

Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D., & Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional: Evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, 1*(1), 75.

Ciarrochi, J., Scott, G., Deane, F. P., & Heaven, P. C. (2003). Relations between social and emotional competence and mental health: A construct validation study. *Personality and Individual Differences, 35*(8), 1947–1963. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00045-1

Coelho, V. A., & Sousa, V. (2020). Validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais para alunos de 1º e 2º ciclo do ensino básico. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 431–440.

Cores-Bilbao, E., Fernández-Corbacho, A., Machancoses, F. H., & Fonseca-Mora, M. C. (2019). A music-mediated language learning experience: Students' awareness of their socio-emotional skills. *Frontiers in Psychology, 10*, 2238. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02238

Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). "Giant Leap 1": A social and emotional learning program's effects on the transition to first grade. *Children and Youth Services Review, 61*, 61–68. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.011

Cretton, X. S., & Méndez, N. C. (2022). Efectividad de un programa de estimulación de habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Cubana de Educación Superior, 41*(2), 318–335.

da Silva, L. N., Mendelski, A. Q., de Almeida, C. S., & Gerzson, L. R. (2019). Desenvolvimento motor grosso e as habilidades socioemocionais de bebês vulneráveis no primeiro trimestre de vida. *ConScientiae Saúde, 18*(4), 489–506. https://doi.org/10.5585/conssaude.v18n4.12334

Damásio, B. F., & Grupo Semente Educação. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: Desenvolvimento e validação de uma bateria (Nota Técnica). *Trends in Psychology, 25*(4), 2043–2050. https://doi.org/10.9788/TP2017.4-17Pt

De Feyter, J. J., & Winsler, A. (2009). The early developmental competencies and school readiness of low-income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(4), 411–431. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.004

De Giacomo, A., Craig, F., D'Elia, A., Giagnotti, F., Matera, E., & Quaranta, N. (2013). Children with cochlear implants: Cognitive skills, adaptive behaviors, social and emotional skills. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 77*(12), 1975–1979. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2013.09.027

de Souza, R. R., Faiad, C., & Rueda, F. J. M. (2021). Construção e evidências de validade de uma escala de competências socioemocionais para universitários. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, 20*(4), 445–454. https://doi.org/10.15689/ap.2021.2004.21162.07

Di Tella, M., Adenzato, M., Castelli, L., & Ghiggia, A. (2023). Loneliness: Association with individual differences in socioemotional skills. *Personality and Individual Differences, 203,* 111991. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.111991

Dos Santos, A. B. N., Cunha, M., Novo, M., Massano-Cardoso, I., & Galhardo, A. (2022). Validação da versão portuguesa da Social-Emotional Expertise Scale. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social, 8*(1), 1–17.

Eninger, L., Ferrer-Wreder, L., Eichas, K., Olsson, T. M., Hau, H. G., Allodi, M. W., ... & Herkner, B. (2021). A cluster randomized trial of promoting alternative thinking strategies (PATHS®) with Swedish preschool children. *Frontiers in Psychology, 12*, 695288. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695288

Eskola, E., Kataja, E. L., Hyönä, J., Nolvi, S., Häikiö, T., Carter, A. S., ... & Korja, R. (2023). Higher attention bias for fear at 8 months of age is associated with better socioemotional competencies during toddlerhood. *Infant Behavior and Development, 71*, 101838. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2023.101838

Espelage, D. L., Valido, A., El Sheikh, A. J., Robinson, L. E., Ingram, K. M., Torgal, C., ... & Poekert, P. E. (2021). Pilot evaluation of K-12 school security professionals online training: Understanding trauma and social–emotional learning. *School Mental Health, 13*, 41–54. https://doi.org/10.1007/s12310-020-09394-7

Faria, S. M., Esgalhado, G., & Pereira, C. M. (2019). Efficacy of a socioemotional learning programme in a sample of children with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32*(2), 457–470. https://doi.org/10.1111/jar.12544

Farkas, C., Álvarez, C., del Pilar Cuellar, M., Avello, E., Gómez, D. M., & Pereira, P. (2020). Mothers' competence profiles and their relation to language and socioemotional development in Chilean children at 12 and 30 months. *Infant Behavior and Development, 59*, 101443. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101443

Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéne, A., Ortuño-Sierra, J., & Lucas-Molina, B. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. *Universitas Psychologica, 16*(1), 286–296. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.eiem

Fontanive, N., Klein, R., Rodrigues, S. D. S., & Moraes, A. N. (2021). O que o PISA para Escolas revela sobre uma Rede de Ensino no Brasil? A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019.

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, *29*(110), 6–34. https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002911001

Francis, E. C., Charron, E., Li, M., Chen, L., Mayo, R., Butler, L. S., & Rennert, L. (2021). Third trimester maternal vitamin D and early childhood socioemotional development. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, *35*(3), 350–358. https://doi.org/10.1111/ppe.12778

Frankel, K. A., Croy, C. D., Kubicek, L. F., Emde, R. N., Mitchell, C. M., & Spicer, P. (2014). Toddler socioemotional behavior in a Northern Plains Indian tribe: Associations with maternal psychosocial well-being. *Infant Mental Health Journal*, *35*(1), 10–20. https://doi.org/10.1002/imhj.21426

Fung, W. K., Chung, K. K. H., & Cheng, R. W. Y. (2019). Gender differences in social mastery motivation and its relationships to vocabulary knowledge, behavioral self-regulation, and socioemotional skills. *Early Education and Development*, *30*(2), 280–293. https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1553127

Galal, S., Carr-Lopez, S., Seal, C. R., Scott, A. N., & Lopez, C. (2012). Development and assessment of social and emotional competence through simulated patient consultations. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *76*(7), 132. https://doi.org/10.5688/ajpe767132

García, C. F., Sánchez, M. D. P., Bennàssar, M. D. C. F., Martínez, G. S., Prieto, M. F., & Martín, M. D. M. B. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *13*(1), 63–74.

Garcia, L. M. R., Toni, C. G. D. S., Batista, A. P., & Zeggio, L. (2019). Evaluation of the effectiveness of the Fun FRIENDS program. *Trends in Psychology*, *27*(4), 925–941. https://doi.org/10.9788/tp2019.4-04

Gaspar, T., & de Matos, M. G. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde e Doenças, 16*(2), 199–211. https://doi.org/10.15309/15psd160213

Goldin, J., & Reck, D. (2015). Framing effects in survey research: Consistency adjusted estimators. *Stanford Law School.* Unpublished, Stanford Law School, CA, US.

Guerreiro, R. N. S. A., & Fernández, M. I. R. (2016). Competencias socioemocionales y "Bullying" en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología, 1*(2), 243–252.

Guerrero, A. D., Biely, C., Dudovitz, R., Coker, T., Iyer, S., Barnert, E., & Chung, P. J. (2021). Measurement and identification of parenting behaviors associated with social-emotional outcomes in children: The racial and cultural appropriateness of a commonly used parenting measure. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 42*(7), 524–531. https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000956

Gündüz, G., Yagmurlu, B., & Harma, M. (2015). Self-regulation mediates the link between family context and socioemotional competence in Turkish preschoolers. *Early Education and Development, 26*(5–6), 729–748. https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1000228

Heinen, M., de Souza, K. R. V., Deluca, V., Gusmão, M., & da Silva Oliveira, M. (2021). Protocolo preventivo da terapia de regulação infantil: Estudo piloto no ambiente escolar. *Psico*, *52*(4), e36589–e36589. https://doi.org/10.5935/1678-5177.20210052

Hernández, D., Prieto, M. D., Bermejo, R., Fernández, M. C., Sainz, M., & Soto, G. (2011). Los profesores piensan diferente: Efectos del método en la evaluación de la inteligencia socioemocional de alumnos de altas habilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*, 65–75.

Hernández, E. T. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE - Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 17*(35), 15–27. https://doi.org/10.21703/rexe.2018351510

Hikmah, H., Koeswantono, S., Fridani, L., & Hapsari, N. M. (2019, November). ICT (Information and Communications Technology)-based on social and emotional competence assessment. In *Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1375, No. 1, p. 012092).* IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1375/1/012092

Hopkins, M. M., & Bilimoria, D. (2008). Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. *Journal of Management Development, 27*(1), 13–35. https://doi.org/10.1108/02621710810840749

Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., & Lendrum, A. (2010). Going for goals: An evaluation of a short, social-emotional intervention for primary school children. *School Psychology International, 31*(3), 250–270. https://doi.org/10.1177/0143034310365853

Humphries, M. L., Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2012). Teacher and observer ratings of young African American children's social and emotional competence. *Psychology in the Schools, 49*(4), 311–327. https://doi.org/10.1002/pits.21603

Hynes, C. A., Stone, V. E., & Kelso, L. A. (2011). Social and emotional competence in traumatic brain injury: New and established assessment tools. *Social Neuroscience, 6*(5–6), 599–614. https://doi.org/10.1080/17470919.2011.620774

Irava, V., Pathak, A., DeRosier, M., & Chatterjee Singh, N. (2019). Game-based socio-emotional skills assessment: A comparison across three cultures. *Journal of Educational Technology Systems, 48*(1), 51–71. https://doi.org/10.1177/0047239519860023

Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence

and well-being. *Journal of School Psychology*, *76*, 186–202. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009

Jiménez-Macías, I. U., Vázquez-González, G. C., Juárez-Hernández, L. G., & Bracamontes-Ceballos, E. (2021). Inventario de habilidades socioemocionales y salud mental para profesores de educación superior: Validez de contenido. *Revista Fuentes, 23*(2).

Kardanova, E., Ivanova, A., Sergomanov, P., Kanonire, T., Antipkina, I., & Kayky, D. (2018). Patterns of first-graders' development at the start of schooling: Cluster approach based on the results of iPIPS Project. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow, (1)*, 8–37. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-8-37

Katz, R. C., & Easterbrooks, M. A. (2020). Investigating child care as a contextual asset for children of adolescent mothers. *Merrill-Palmer Quarterly, 66*(1), 34–60. https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.66.1.0034

Kim, P., Rigo, P., Leckman, J. F., Mayes, L. C., Cole, P. M., Feldman, R., & Swain, J. E. (2015). A prospective longitudinal study of perceived infant outcomes at 18–24 months: Neural and psychological correlates of parental thoughts and actions assessed during the first month postpartum. *Frontiers in Psychology, 6*, 1772. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01772

Kirst, S., Diehm, R., Bögl, K., Wilde-Etzold, S., Bach, C., Noterdaeme, M., ... & Dziobek, I. (2022). Fostering socio-emotional competencies in children on the autism spectrum using a parent-assisted serious game: A multicenter randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy, 152*, 104068. https://doi.org/10.1016/j.brat.2022.104068

Kiviruusu, O., Björklund, K., Koskinen, H. L., Liski, A., Lindblom, J., Kuoppamäki, H., ... & Santalahti, P. (2016). Short-term effects of the "Together at School" intervention program on children's socio-emotional skills: A cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology, 4*, 1–15. https://doi.org/10.1186/s40359-016-0144-5

Kovaniemi, S., Alakortes, J., Carter, A. S., Yliherva, A., Bloigu, R., Joskitt, L. O., ... & Ebeling, H. E. (2018). How are social-emotional and behavioral competences and problems at age 1 year associated with infant motor development? A general population study. *Infant Behavior and Development, 51*, 1–14. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2018.02.006

Kruck, J., Séjourné, N., Rogé, B., & Courty, S. (2017). Étude sur l'efficacité des groupes d'habiletés sociales proposés aux enfants avec un trouble du spectre autistique. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, 27*(1), 25–33. https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2017.03.001

Leal, M. D. S., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. D. C. (2020). Edu-Car for life and career: Evaluation of a program. *Estudos de Psicologia (Campinas, 37)*, e190016. https://doi.org/10.1590/1982-0275202237e190016

Lechner, C. M., Knopf, T., Napolitano, C. M., Rammstedt, B., Roberts, B. W., Soto, C. J., & Spengler, M. (2022). The Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory (BESSI): Psychometric properties of a German-language adaptation, temporal stabilities of the skills, and associations with personality and intelligence. *Journal of Intelligence, 10*(3), 63. https://doi.org/10.3390/jintelligence10030063

Leménager, T., Hoffmann, S., Dieter, J., Reinhard, I., Mann, K., & Kiefer, F. (2018). The links between healthy, problematic, and addicted Internet use regarding comorbidities and self-concept-related characteristics. *Journal of Behavioral Addictions, 7*(1), 31–43. https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.13

Litchke, L. G., Liu, T., & Castro, S. (2018). Effects of multimodal mandala yoga on social and emotional skills for youth with autism spectrum disorder: An exploratory study. *International Journal of Yoga, 11*(1), 59–65. https://doi.org/10.4103/ijoy.IJOY_32_17

Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1, 23*(1), 297–318. https://doi.org/10.5944/educxx1.23715

Londoño, O. F. B., & Aristizábal, L. S. M. (2019). Programa de formación y sus efectos en las competencias socioemocionales de los maestros. *Acción Pedagógica, 28*(1), 82–100. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02238

Lordo, D., Bertolin, M., Sudikoff, E. L., Keith, C., Braddock, B., & Kaufman, D. A. (2017). Parents perceive improvements in socio-emotional functioning in adolescents with ASD following social skills treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*, 203–214. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2935-y

Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social–emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology, 53*(6), 463–477. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002

Lucas-Molina, B., Ávila Clemente, V., Pérez de Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2021). Educación emocional en jóvenes con discapacidad intelectual: Evaluación de una intervención en contexto universitario. *SIIS - Centro de Documentación y Estudios.* https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.07

Maguire, L. K., Niens, U., McCann, M., & Connolly, P. (2016). Emotional development among early school-age children: Gender differences in the role of problem behaviours. *Educational Psychology, 36*(8), 1408–1428. https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1021474

Marchante, M., & Coelho, V. A. (2021). O programa de aprendizagem socioemocional-atitude positiva 3º ciclo nas academias gulbenkian do conhecimento. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 461–470.

Matias, A. R., Santos, G. D., & Almeida, N. (2023). Equine-assisted therapeutic intervention in institutionalized children: Case studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(4), 2846. https://doi.org/10.3390/ijerph20042846

McCoy, D. C., Peet, E. D., Ezzati, M., Danaei, G., Black, M. M., Sudfeld, C. R., ... & Fink, G. (2016). Early childhood developmental status in low-and middle-income countries: National,

regional, and global prevalence estimates using predictive modeling. *PLoS Medicine, 13*(6), e1002034. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002034

McTaggart, V., McGill, R., & Stephens, S. (2022). Gender differences in the development of children's social and emotional competencies during the preschool year. *Early Child Development and Care, 192*(12), 1952–1966. https://doi.org/10.1080/03004430.2021.2004116

McWayne, C. M., Owsianik, M., Green, L. E., & Fantuzzo, J. W. (2008). Parenting behaviors and preschool children's social and emotional skills: A question of the consequential validity of traditional parenting constructs for low-income African Americans. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(2), 173–192. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.01.003

Mihic, J., Novak, M., Basic, J., & Nix, R. L. (2016). Promoting social and emotional competencies among young children in Croatia with preschool PATHS. *International Journal of Emotional Education, 8*(1), 45–59.

Mikulic, I. M., Caballero, R., & Aruanno, Y. (2014). Competencias socio-emocionales en adultos mayores de la ciudad de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones, 21*(1), 277–284.

Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSEs). *Interdisciplinaria, 32*(2), 307–329. https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.2.4

Mokrue, K., Elias, M. J., & Bry, B. H. (2005). Dosage effect and the efficacy of a video-based teamwork-building series with urban elementary school children. *Journal of Applied School Psychology, 21*(1), 67–97. https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05

Morales-Volveras, L. C., Morales-Quintero, L. A., & Avendaño Prieto, B. L. (2022). Factores socioemocionales: Una revisión bibliográfica en el campo de la evaluación infantil. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 18*(1), 36–56. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2022.0001.03

Murano, D., Lipnevich, A. A., Walton, K. E., Burrus, J., Way, J. D., & Anguiano-Carrasco, C. (2021). Measuring social and emotional skills in elementary students: Development of self-report Likert, situational judgment test, and forced choice items. *Personality and Individual Differences, 169*, 110012. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110012

Naglieri, J. A., LeBuffe, P., & Shapiro, V. B. (2011). Universal screening for social–emotional competencies: A study of the reliability and validity of the DESSA-mini. *Psychology in the Schools, 48*(7), 660–671. https://doi.org/10.1002/pits.20589

Nakano, T. D. C., Moraes, I. D., & Oliveira, A. D. (2019). Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. *Revista de Psicologia (PUCP), 37*(2), 407–424. https://doi.org/10.18800/psico.201902.007

Nakano, T. D. C., Primi, R., & Alves, R. J. R. (2021). Habilidades do século XXI: Relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros. *Educar em Revista, 37*, e81544. https://doi.org/10.1590/0104-4060.81544

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2023). Development of the social and emotional competence assessment battery for adults. *Assessment, 30*(6), 1848–1869. https://doi.org/10.1177/10731911221145720

Opre, A., Buzgar, R., & Dumulescu, D. (2013). Empirical support for self kit: A rational emotive education program. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies, 13*(2A), 557–573.

Orel, E., Brun, I., Kardanova, E., & Antipkina, I. (2018). Developmental patterns of cognitive and non-cognitive skills of Russian first-graders. *International Journal of Early Childhood, 50*, 297–314. https://doi.org/10.1007/s13158-018-0224-5

Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Filling the gap: Improving the social and emotional skills of pre-service teachers. *Revista de Psicodidáctica (English ed.), 22*(2), 142–149. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.07.003

Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 56,* 193–204. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009

Pancorbo, G., & Laros, J. A. (2017). Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0) inventory. *Paidéia (Ribeirão Preto), 27*(68), 339–347. https://doi.org/10.1590/1982-43272768201712

Panizza, M. E., Cuevasanta, D., & Mels, C. (2020). Development and validation of a socio-emotional skills assessment instrument for sixth grade of Primary Education in Uruguay. *Estudos de Psicologia (Campinas), 37,* e190066. https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e190066

Peralta-Carcelen, M., Carlo, W. A., Pappas, A., Vaucher, Y. E., Yeates, K. O., Phillips, V. A., ... & Bann, C. M. (2017). Behavioral problems and socioemotional competence at 18 to 22 months of extremely premature children. *Pediatrics, 139*(6). https://doi.org/10.1542/peds.2016-3636

Pérez, J., & Ibáñez, N. (2021). Factores socioemocionales y cognitivos del sector industrial químico en situaciones de adversidad. *Negotium: Revista de Ciencias Gerenciales, 17*(50), 5–19.

Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. (2021). Socio-emotional skills in adolescence: Influence of personal and extracurricular variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(9), 4811. https://doi.org/10.3390/ijerph18094811

Portugal, A., & Melim, M. (2018). Divertidamente: Avaliação da eficácia de um programa de competências socioemocionais. *Revista Psicologia, Educação e Cultura, 22*(1), 232–249.

Primi, R., Santos, D. D. D., Hauck, N., De Fruyt, F., & John, O. P. (2019). Mapping self-report questionnaires for socio-emotional characteristics: What do they measure? *Estudos de Psicologia (Campinas), 36,* e180138. https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180138

Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2021). SENNA inventory for the assessment of social and emotional skills in public school students in Brazil: Measuring both identity and

self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *12*, 716639. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.716639

Pudasainee-Kapri, S. (2022). Moderate low birth weight and socioemotional competence among children: The role of parenting factors in early childhood. *Journal of Pediatric Nursing*, *64*, 74–83. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2022.02.007

Ramos Dantas, T., Vieira-Souza, L. M., Triani, F., Getirana-Mota, M., Lopes dos Santos, J., Aidar, F. J., & Gomes Ribeiro da Costa, L. F. (2022). Atividades corporais de aventura na escola: A corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais. *Educación Física y Ciencia*, *24*(2), 216–216.

Ramos, R., Yávar, V., Del Río, A., Schettino, J., Bresciani, V., Gómez, D., ... & Farkas, C. (2020). Mode of delivery and maternal sensitivity: Effects on the socioemotional development of children at one year of age. *Acta Colombiana de Psicología*, *23*(2), 254–266. https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.10

Ramos, R., Yávar, V., Del Río, A., Schettino, J., Bresciani, V., Gómez, D., ... & Klein, C. F. (2020). Tipo de parto y sensibilidad materna: Efectos en el desarrollo socioemocional de niños y niñas al año de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, *23*(2), 254–266. https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.10

Resurrección, D. M., Jiménez, Ó., Menor, E., & Ruiz-Aranda, D. (2021). The learning to be project: An intervention for Spanish students in primary education. *Frontiers in Psychology*, *12*, 632617. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.632617

Robles-Bello, M. A., Sánchez-Teruel, D., Valencia Naranjo, N., & Delgado Rodríguez, R. (2022). Preliminary study on emotional competence in adults with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, *69*(6), 2136–2154. https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1969411

Rodríguez Pérez, S., Sala Roca, J., Doval Diéguez, E., & Urrea Monclús, A. (2021). Diseño y validación del test situacional desarrollo de competencias socioemocionales de jóvenes (DCSEs-J). *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa, 27(2).* https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.22431

Rodríguez-Ledo, C., Orejudo Hernández, S., Celma Pastor, L., & Cardoso Moreno, M. J. (2018). Mejora de las competencias socioemocionales en el aula, con jóvenes de educación secundaria, mediante el programa SEA. *[Falta nome do periódico ou detalhes adicionais]*

Rodríguez-Ledo, C., Orejudo-Hernández, S., Celma-Pastor, L., & Jesus Cardoso-Moreno, M. (2018). Improving social-emotional competencies in the secondary education classroom through the SEA program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 16*(46).

Rodríguez-Leonardo, N. M., & Peralta, A. P. (2021). Socioemotional skills and their relationship with stress levels during the COVID-19 contingency in Mexican junior and high school students. *Salud Mental, 43*(6), 279–283. https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2021.036

Rodríguez-Pérez, S., Sala-Roca, J., Doval, E., & Urrea-Monclús, A. (2021). Design and validation of a situational judgment test of socioemotional competences development in young people (SCD-Y). *Relieve, 27*(2), 5. https://doi.org/10.7203/relieve.27.2.18758

Romer, N., & Merrell, K. W. (2013). Temporal stability of strength-based assessments: Test–retest reliability of student and teacher reports. *Assessment for Effective Intervention, 38*(3), 185–191. https://doi.org/10.1177/1534508412447872

Romer, N., Ravitch, N. K., Tom, K., Merrell, K. W., & Wesley, K. L. (2011). Gender differences in positive social–emotional functioning. *Psychology in the Schools, 48*(10), 958–970. https://doi.org/10.1002/pits.20603

Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., Alegría, M. L., & del Rosal, Á. B. (2014). Propiedades psicométricas del inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQi-YV) en población mexicana. *Revista Evaluar, 14*(1).

Rose, D., Jones Bartoli, A., & Heaton, P. (2019). Measuring the impact of musical learning on cognitive, behavioural and socio-emotional wellbeing development in children. *Psychology of Music, 47*(2), 284–303. https://doi.org/10.1177/0305735617744887

Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2021). Teaching socio-emotional competencies among primary school students: Improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. *Frontiers in Psychology, 12*, 659348. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348

Santos, A., & Langill, C. (2020). MindMasters 2: A 3-month pilot study evaluating grade 3 children's social and emotional skills. *Canadian Journal of School Psychology*, *35*(2), 123–138. https://doi.org/10.1177/0829573519866814

Santos, K. P. D. A. R., Bartholo, T. L., & Koslinski, M. C. (2021). The relationship between cognitive development, behavior indicators, and personal, social, and emotional development in preschool. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *30*(115), 414–437. https://doi.org/10.1590/S0104-40362021003003017

Santos, M. A. S., da Gloria Franco, M., de Nobrega Santos, N., & Silva, E. P. (2014). Outdoor training como metodologia para potenciar a inteligência emocional em crianças de 1º ciclo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 429–437.

Santos, N. D. N. D., Franco, G., & Beja, M. J. (2018). Competencias sociales y emocionales y hábitos de lectura en niños (as) del 1. o ciclo de educación básica. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 22*(1), 200–218.

Sewell, M. N., Soto, C. J., Napolitano, C. M., Yoon, H. J., & Roberts, B. W. (2022). Survey data of social, emotional, and behavioral skills among seven independent samples. *Data in Brief, 40*, 107792. https://doi.org/10.1016/j.dib.2022.107792

Sjoe, N. M., Kiil, A., Bleses, D., Dybdal, L., Kreiner, S., & Jensen, P. (2020). Assessing strengths and difficulties in social development: A comparison of the Social Emotional Assessment

Measure (SEAM) with two established developmental psychopathological questionnaires. *European Journal of Developmental Psychology, 17*(1), 103–122. https://doi.org/10.1080/17405629.2019.1621338

Slot, P. L., Bleses, D., & Jensen, P. (2020). Infants' and toddlers' language, math and socio-emotional development: Evidence for reciprocal relations and differential gender and age effects. *Frontiers in Psychology, 11*, 580297. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580297

Smolka, A. L. B., Laplane, A. L. F. D., Magiolino, L. L. S., & Dainez, D. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade, 36*(130), 219–242. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015141992

Soriano-Ayala, E., & Cala, V. C. (2017). The impact of social capital in socio-emotional competencies of Spanish and immigrant adolescents from the southeast of Spain. *International Journal of Inclusive Education, 21*(6), 687–700. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223185

Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., & Roberts, B. W. (2022). An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology, 123*(1), 192. https://doi.org/10.1037/pspp0000388

Testoni, I., Palazzo, L., Ronconi, L., Rossi, G., Ferizoviku, J., & Morales, J. R. P. (2021). The experience of children with a parent suffering from amyotrophic lateral sclerosis during the COVID-19 pandemic. *Scientific Reports, 11*(1), 16046. https://doi.org/10.1038/s41598-021-95425-x

Tran, H., & Winsler, A. (2011). Teacher and center stability and school readiness among low-income, ethnically diverse children in subsidized, center-based child care. *Children and Youth Services Review, 33*(11), 2241–2252. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.004

Urrea Monclús, A., Rodríguez Pérez, S., Sala Roca, J., & Zárate Alva, N. E. (2021). Psychoeducational instruments for socio-pedagogical intervention: Validation of criteria employed in the situational test for socio-emotional competence development among young people (DCSEs-J). *Journal of Research in Social Pedagogy.* https://doi.org/10.7179

Van Hulle, C. A., Lemery-Chalfant, K., & Goldsmith, H. H. (2007). Genetic and environmental influences on socio-emotional behavior in toddlers: An initial twin study of the Infant–Toddler Social and Emotional Assessment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(10), 1014–1024. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01799.x

Vicente, M. P. C., & Costa, J. L. C. (2010). La dimensión socio-emocional en la formación universitaria. Perfil diferencial del diplomado y licenciado en ciencias económico empresariales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 227–236.

Vyas, D., Rogan, E. L., Wu, G., Galal, S. M., Solorio, G., & Chandra, R. (2022). Social and emotional development in a telehealth-based ambulatory care skills course. *American Journal of Pharmaceutical Education, 86*(8), ajpe8733. https://doi.org/10.5688/ajpe8733

Walton, K. E., Burrus, J., Murano, D., Anguiano-Carrasco, C., Way, J., & Roberts, R. D. (2022). A Big Five-based multimethod social and emotional skills assessment: The Mosaic™ by ACT® social emotional learning assessment. *Journal of Intelligence, 10*(4), 72. https://doi.org/10.3390/jintelligence10040072

Wang, N., Wilhite, S., & Martino, D. (2016). Understanding the relationship between school leaders' social and emotional competence and their transformational leadership: The importance of self–other agreement. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(3), 467–490. https://doi.org/10.1177/1741143214558568

Wang, N., Young, T., Wilhite, S. C., & Marczyk, G. (2011). Assessing students' emotional competence in higher education: Development and validation of the Widener Emotional

Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(1), 47–62. https://doi.org/10.1177/0734282910366833

Wigelsworth, M., Humphrey, N., & Lendrum, A. (2012). A national evaluation of the impact of the secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. Educational Psychology, 32(2), 213–238. https://doi.org/10.1080/01443410.2011.640955

Winsler, A., Kim, Y. K., & Richard, E. R. (2014). Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. Developmental Psychology, 50(9), 2242–2254. https://doi.org/10.1037/a0037161

Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). International Journal of Emotional Education, 4(2), 27–42.

Ziebold, C., Paula, C. S., Santos, I. S., Barros, F. C., Munhoz, T. N., Lund, C., ... & Matijasevich, A. (2021). Conditional cash transfers and adolescent mental health in Brazil: Evidence from the 2004 Pelotas Birth Cohort. Journal of Global Health, 11, 04070. https://doi.org/10.7189/jogh.11.04070

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. Revista Latinoamericana de Psicología, 50(2), 98–106. https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3

Apêndice 3. Tabela de análise dos instrumentos incluídos na Revisão Sistemática

Measure	Number of times cited	Framework	Response format	Versions	Acronym	Informants	Number of items	Evaluated age	Age group	Factors measured	Validity studies	Reliability studies	Countries
				Emotional Quotient Inventory	EQ-i	Self-report	133	17+ years	Adults	Intrapersonal competency Interpersonal competency Managing emotions Adaptability General frame of mind	-	Cronbach Alpha for internal consistency for each subscale: between 0.76 and 0.93	USA; Spain
				Emotional Quotient Inventory Short	EQ-i:S	Self-report	-	17+ years	Adults	Intrapersonal competency Interpersonal competency Managing emotions Adaptability General frame of mind	-	-	USA; Spain; Mexico
				Emotional Quotient Inventory: Youth Version – Observer Form	EQ-i:YV	Self-report	60	7-18 years	Children and adolescents	Intrapersonal competency Interpersonal competency Managing emotions Adaptability General frame of mind	Moderate relationship between self-perception of emotional intelligence and observed behavior	Adequate internal consistency indices (α > .80)	USA; Spain; Mexico; Portugal; Hungary; Lebanon; Peru.
Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 2006)	15	Bar-On Emotional Intelligence	Likert scale	Emotional Quotient Inventory: Youth Version – Observer Form	EQ-i:YV-O	Observer (Parents and teachers)	38	7-18 years	Children and adolescents	Intrapersonal competency Interpersonal competency Managing emotions Adaptability	Moderate relationship between self-perception of emotional intelligence and observed behavior	Adequate internal consistency indices (α > .80)	USA; Spain

				Emotional Quotient Inventory: Youth Version – Short Form	EQ-i:YV-S	Self-report	51	7-18 years	Children and adolescents	General frame of mind Intrapersonal competency Interpersonal competency Managing emotions Adaptability General frame of mind	Adequate contrasted validity	Internal consistency of subscales is between 0.74 and 0.92	USA, Spain, Mexico.
Infant-Toddler Social and Emotional Assessment - Competency Scales (Briggs-Gowan & Carter, 2006)	10	-	Likert scale	Infant-Toddler Social and Emotional Assessment - Competency Scale Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment - Competency Scale	ITSEA BITSEA	Observer (Parents)	37 11	12-36 months 30-50 months	Toddlers	-	Good preliminary psychometric properties and criterion validity (Carter, Briggs-Gowan, Jones, & Little, 2003) -	Cronbach's alpha of .90 (Frankel et al., 2013) Cronbach's alpha of 0.63 (Briggs-Gowan , & Carter, 2006)	USA USA, Turkey, Finland, UK.
Social and Emotional or Non-Cognitive Nationwide Assessment (Santos & Primi, 2014)	7	Big Five	Likert-type scale	Social and Emotional or Non-Cognitive Nationwide Assessment 1.0	SENNA 1.0	Self-report	92	11-18 years	Adolescents	Conscientiousness Neuroticism Agreeableness Openness to Experience Extraversion Locus of Control	Adequate fit of the six-factor model (CFI = .915; TLI = .903; RMSEA = .036). Measurement invariance across different school grades. (Primi et al., 2016)	Cronbach's alpha > 0.76 for all factors. (Santos & Primi, 2014) Reliability coefficients of the factor scores varied between .66 and .89 and coefficients of convergent validity had a mean value of .59. (Pancorbo & Laros, 2017)	Brazil

				Social and Emotional or Non-Cognitive Nationwide Assessment 2	SENNA 2.0	Self-report	162	11-18 years	Adolescents	Engaging with Others Amity Self-management Emotional Regulation Open-mindedness	Results of Exploratory Structural Equation Modeling: For 16 (out of 18) skills, all three indicators (positive identity, negative identity, and positive self-efficacy) had their highest loading on their intended social-emotional five-factor domain. Congruence coefficients of the data corrected for acquiescence >0.78. (Primi et al., 2021)	-	Brazil
				Devereaux Student Strengths Assessment	DESSA	Observer (Parents, teachers or staff)	72	5-14 years	Children and adolescents	Self-Awareness Social Awareness Self-Management Goal-Directed Behavior Relationship Skills Personal Responsibility Decision-Making Optimistic Thinking	Good criterion validity and convergent validity (Nickerson & Fishman, 2009)	Subscale alpha coefficients ranging from 0.89 to 0.94 for teaching/staff ratings. Test–retest reliabilities ranging from 0.79 to 0.90. Interrater reliability with median scale correlation coefficients of 0.74. (LeBuffe et al., 2009)	USA, Italy.
Devereux Student Strengths Assessment (LeBuffe, Shapiro, & Naglieri, 2009)	5	CASEL	Likert-type scale	Devereux Student Strengths Assessment-Second Step® Edition Devereux Student Strengths Assessment-Mini	DESSA-SSE DESSA-mini	Observer (Teachers) Observer (Parents, teachers or staff)	36 8	5-14 years 5-14 years	Children and adolescents Children and adolescents	Skills for learning Empathy Emotion management Poblem solving Social–emotional composite Social–Emotional Total	- Sensitivity: .770 to .810 Specificity: .836 to .848 Positive predictive	Alpha > 0.91 for all the domains. (Low et al., 2015) Median alpha reliability coefficients >0.91 (Naglieri, LeBoufee, & Shapiro, 2011)	USA USA

											power: .831 to .912 Negative predictive power: .963 to .969 (Naglieri, LeBoufee, & Shapiro, 2011)		
Devereux Early Childhood Assessment (LeBuffe & Naglieri, 1999)	4	CASEL	Likert-type scale	Devereux Early Childhood Assessment	DECA	Observer (Parents and teachers)	38	24-72 months	Toddlers and children	Initiative Self-control Attachment/closeness with adults Behavioral concerns	Good criterion-related validity. (LeBuffe & Naglieri, 1999)	Internal consistency reliability alphas ranging from 0.71 to 0.90. (LeBuffe & Naglieri, 1999)	USA, Spain.
				Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory	BESSI	Self-report	192	10-80 years	Children, adolescents and adults	Self-Management Social Engagement Cooperation Emotional Resilience Innovation.	Criterion-related validity: 18 of the 19 hypothesized domain-outcome associations showed statistically significant ($p < 0.05$) correlations in the expected direction (M r = 0.32). The 22 convergent correlations hypothesized averaged 0.57, whereas the 68 discriminant correlations averaged 0.33. (Soto et al., 2022)	Adequate to good overall fit (CFI = .939 to .971, TLI = .930 to .967, RMSEA = .035 to .041, SRMR = .022 to .038). (Soto et al., 2022)	USA, Germany.
Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory (Soto et al., 2021)	4	Big Five	Likert-type scale	Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory - observer-report format	BESSI	Observer	192	10-80 years	Children, adolescents and adults	Self-Management Social Engagement Cooperation Emotional Resilience Innovation.	-	-	
Social and Emotional Competencies	4	CASEL	Likert-type scale	Social and Emotional Competenc	SECQ	Self-report	25	8-18 years	Children and	Self-awareness Social awareness Self-management	Predictive validity: scores on different SEC domains were	Low reliability for primary school (factor loadings between 0.55	Spain, Singapore.

Questionnaire (Zhou and Ee, 2012)				ies Questionnaire					adolescents	Relationship management Responsible decision-making.	positively related to their performance in school subjects. (Zhou and Ee, 2012)	and 0.60) Acceptable reliability for secondary school (factor loadings between 0.60 and 0.70) Cronbach' alpha ranged from 0.64 to 0.86. (Zhou and Ee, 2012)	
Inventario de Competencias Socioemocionales (Mikulic, 2013)	4	-	Likert-type scale	Inventario de Competencias Socioemocionales	ICSEs	Self-report	72	18-65 years	Adults	Emotion awareness Emotion Regulation Empathy Expressive Communication Self-efficacy Autonomy Prosocial behavior Assertiveness Optimism	Content validity: 80% of agreement among experts. Factor analysis confirmed the 9 factors. (Mikulic, Crespi, & Radusky, 2015)	Addeptable internal consistency, with alpha between 0.74 and 0.86 (Mikulic et al., 2013)	Argentina, Mexico.
Test Situacional Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (Sala et al. 2020)	3	-	Situational Judgement Test	Test Situacional Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes	DCSEs-J	Self-report	-	12-18 years	Adolescents	Emotional understanding Emotional regulation-assertiveness	-	Reliability indices of 0.65 and 0.76 (Sala et al., 2021)	Spain
Social and Emotional Competencies Questionnaire (Zych et al., 2018)	2	CASEL	Likert-type scale	Social and Emotional Competencies Questionnaire	SEC-Q	Self-report	16	11-20 years	Adolescents and young adults	Self-awareness Self-management and motivation Social-awareness Prosocial relationships skills Decision-making	-	Ω = .87 in the university sample and Ω = .82 in adolescents	Spain

				Social–Emotional Assets and Resilience Scales - teacher report	SEARS-T	Observer (teachers)	41	5-18 years	Children and adolescents	Self-regulation Social competence Empathy Responsibility	Convergent validity: moderate to high (r = .39 to .82) (Merrell et al., 2011)	Alpha coefficients ranging from .90 to .98 for total scores and .80 to .95 for subscale scores across the different versions of the scales. Test–retest reliability: SEARS-T coefficients ranging from .84 to .94 across subscales and total scores over a 2-week test–retest period; SEARS-A retest coefficients ranging from .63 to .89 over a 6-week period, with data collected in 2-week retest intervals; and SEARS-C coefficients ranging from .73 to .81 across total scores. (Romer & Merrell, 2011)	USA
Social–Emotional Assets and Resilience Scales (Romer et al., 2011)	2	-	Likert scale	Social–Emotional Assets and Resilience Scales - parent report	SEARS-P	Observer (parents)	35	5-18 years	Children and adolescents	Self-regulation Social competence Empathy Responsibility	Convergent validity: low to high (r = 0.22 to 0.80) (Gresham & Elliott, 1990) (Merrell & Caldarella, 2002) (Merrell,Felver-Gant, & Tom, 2010)	-	USA

				Social–Emotional Assets and Resilience Scales - child self report	SEARS-C	Self-report	35	8-12 years	Children	Total score	Convergent validity: moderate to high (r = .53 to .78) (Merrell & Walters, 1998)	-	USA
				Social–Emotional Assets and Resilience Scales - adolescent self report	SEARS-A	Self-report	35	12-18 years	Adolescents	Self-regulation Social competence Empathy Responsibility	Convergent validity: moderate to high (r = .30 to .69) (Huebner, 1991)	-	USA
Personal Social-Emotional Development Questionnaire (Orel, Brun & Antipkina, 2018)	2	Statutory Framework for the Early Years Foundation (EYFS)	Likert-type scale	Personal Social-Emotional Development Questionnaire	PSED	Observer (teachers)	11	-	Children	-	-	-	Russia, Brazil.
Socio-emotional Assessment/Evaluation Measure (Squires, 2014)	2	-	Likert-type scale	Socio-emotional Assessment/Evaluation Measure (SEAM)	SEAM	Observer (parents)	-	0-6 years	Infants, Toddlers and Children	Empathy Healthy interactions Expression of emotions Regulation of socio-emotional responses Cooperation Sharing and engaging Regulation of attention and activity level Independence Self-image Adaptive skills	Concurrent validity: moderate-to-large correlations (Park, 2012; Squires et al., 2014)	Reliability coefficients ranging from 0.82 to 0.91 (Slot, Bleses, & Jensen, 2020)	Denmark

Questionário de Avaliação de Competências SocioEmocionais (Coelho, Souza & Marchante, 2014)	2	CASEL	Likert-type scale	Questionário de Avaliação de Competências SocioEmocionais	QACSEs	Self-report	39	9-12 years	Children	Self-control Social awareness Relationship skills Responsible decision-making Social isolation Social anxiety	Confirmatory factor analysis supported a six-factor bifactorial model with correlated dimensions. Fit indices for the best model included: χ^2/df = 2.289, CFI = .900, GFI = .906, RMSEA = .41 Concurrent validity with Bateria de Socialização BAS-3, showing positive and significant correlations between corresponding dimensions	Internal consistency (Cronbach's alpha) for subscales ranged from .74 to .86	Portugal
Mosaic™ by ACT® Social Emotional Learning Assessment (Walton et al., 2022)	2	Big Five	Likert-type scale Forced choice items Situational judgement Test	Mosaic™ by ACT® Social Emotional Learning Assessment	-	Self-report	60	11-18 years	Adolescents	Sustaining effort Setting along with others Maintaining composture Meeping an open mind Social connection	Convergent validity: acceptable Discriminant validity: low Test-criterion validity: R^2 ranging from 0.01 and 0.55 (Walton et al., 2021)	-	USA

				ACT Tessera	-	Self-report	101	8-11 years	Children	Grit Curiosity Teamwork Resilience Leadership	Convergent validity estimates for the FC items ranged from 0.16 to 0.39. Discriminant validity estimates for the FC items ranged from 0.07 to 0.25. Test-criterion validity: the test scores accounted for 14% of the variance in academic performance. (Murano et al., 2020)	Fit statistics for the Likert items were as follows: RMSEA = 0.085 (CI: 0.082–0.087); CFI = 0.883=; .TLI = 0.871. Fit statistics for the SJT items were as follows: RMSEA = 0.083 (CI: 0.081–0.084); CFI = 0.718; TLI = 0.689. Cronbach's alpha for the FC items ranged from 0.24 to 0.49. (Murano et al., 2020)	USA
			Game-based Situational Judgement Test	Zoo U	Zoo U	Self-report / behavioral	-	6-14 years	Children	impulse control cooperation communication social initiation empathy emotional regulation	-	-	USA
Zoo U (DeRosier & Thomas, 2018)	1	-	Game-based Situational Judgement Test	Hall of Heroes	-	Self-report / behavioral		13-14 years	Adolescents	impulse control cooperation communication social initiation empathy emotional regulation	-	-	Malaysia, South Africa, USA.

Widener Emotional Learning Scale (Wang et al., 2011)	1	-	Likert-type scale	Widener Emotional Learning Scale	WELS	Self-report	85	18-50 years	Adults	Awareness of Emotions in Self and Others Tolerance of Difference or Conflict Interpersonal Relationship Skills Flexibility in Perspective-Taking and Behavior Self-Management Skills	-	-	USA
				Interview Edition-Expanded Form	VABS	Observer (parents, teachers or caregiver)	577	0-18 years	Infants, Toddlers, Children and adolescents	Communication Daily Living Motor Skills Socialization	-	Standard errors of measurement (SEM) from 1.5 to 6.2	Italy, USA.
				Interview Edition-Survey Form	VABS	Observer (parents, teachers or caregiver)	297	0-18 years	Infants, Toddlers, Children and adolescents	Communication Daily Living Motor Skills Socialization	Content validity: field testing, national item tryout, national standardization. Criterion related validity: moderate relations.	Test-retest scores from 0.76 to 0.9 Split-half reliability from .73 to .98 Standard errors of measurement (SEM) from 2.2 to 7.0.	
Vineland Adaptive Behavior Scale (Sparrow, Balla, Cicchetti, 1984)	1	-	Semi-structured interview	Classroom Edition	VABS	Oberver (teachers)	-	3-12 years	Children	Communication Daily Living Motor Skills Socialization	-	Standard errors of measurement (SEM) from 2.1 to 7.2	

				Social Skills Improvement System-Social Emotional Learning Teacher Rating Form	SSIS-SEL Teacher RF	Observer (teachers)	51	3-18 years	Children and adolescents	Self-awareness Self-management Social-awareness Relationships skills Responsible decision-making	The confirmatory factor analysis (CFA) showed a mediocre fit to the CASEL model, with a sixth factor for academic competence items, which only teachers rate.	Internal Consistency: Coefficient alphas for subscales range from 0.77 to 0.97 across age groups. The SEL Composite Scale produced high alphas (0.96 to 0.97). Test-Retest Reliability: Test-retest coefficients were generally in the low .80s. Interrater Reliability: Reliability coefficients ranged from .30s to .60s, with a median of .53. (Gresham et al., 2020)	United Kingdom, USA.
Social Skills Improvement System-Social Emotional Learning edition (Gresham & Elliott, 2018)	1	CASEL	Likert-type scale	Social Skills Improvement System-Social Emotional Learning Parent Rating Form	SSIS-SEL Parent RF	Observer (parents)	51	3-18 years	Children and adolescents	Self-awareness Self-management Social-awareness Relationships skills Responsible decision-making	The confirmatory factor analysis (CFA): adequate fit to the CASEL five-factor model	Internal Consistency: Coefficient alphas for subscales range from 0.74 to 0.96. Test-Retest Reliability: Coefficients were in the upper .70s to low .80s. Interrater Reliability: Corrected coefficients ranged from the upper .40s to lower .70s, with a mean of .59. (Gresham et al., 2020)	

				Social Skills Improvement System-Social Emotional Learning Student Rating Form	SSIS-SEL Student RF	Self-report	46	8-18 years	Children and adolescents	Self-awareness Self-management Social-awareness Relationships skills Responsible decision-making	The confirmatory factor analysis (CFA): adequate fit to the CASEL five-factor model	Internal Consistency: Coefficient alphas for subscales range from 0.73 to 0.95. Test-Retest Reliability: Coefficients ranged from mid .70s to .80s. Interrater Reliability: Not applicable for the Student Form. (Gresham et al., 2020)	
Study on Social and Emotional Skills (OECD, 2019)	1	Big Five	Likert-type scale	Study on Social and Emotional Skills Student Self-Report	SSES Student Self-Report	Self-report	-	10-15 years	Children and adolescents	Emotional regulation Collaboration Persistence Sociability Empathy	-	-	Multiple countries
				Study on Social and Emotional Skills Parent Report	SSES Parent Report	Observer (parents)	-	10-15 years	Children and adolescents	Emotional regulation Collaboration Persistence Sociability Empathy	-	-	
				Study on Social and Emotional Skills Teacher Report	SSES Teacher Report	Observer (teachers)	-	10-15 years	Children and adolescents	Emotional regulation Collaboration Persistence Sociability Empathy	-	-	

Socioemotional Skills Scale for University Students (Souza, Faiad & Rueda, 2021)	1	-	Likert-type scale	Socioemotional Skills Scale for University Students	-	Self-report	35	18-66 years	Adults	Self-management of Emotions Social Awareness Responsible Decision-making Perseverance Emotional Self-awareness Relationship Skills	Exploratory Factor Analysis (EFA): Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .846; Bartlett's Test of Sphericity = χ^2 = 4927.951, df = 861, p < .001 Explained variance of 45.16% across six factors Confirmatory Factor Analysis (CFA): Final model fit indices: χ^2/df = 2.223, CFI = .91, TLI = .90, RMSEA = .04, SRMR = .05	Internal consistency (Cronbach's alpha): from .69 to .78	Brazil
Social–Emotional Expertise Scale (McBrien, Wild & Bachorowski, 2018)	1	-	Likert-type scale	Social–Emotional Expertise Scale	SEE	Self-report	25	18-78 years	Adults	Adaptability Expressivity	Exploratory Factor Analysis (EFA): Two factors (Adaptability and Expressivity) with eigenvalues of 9.35 (explained variance 37.38%) and 1.72 (explained variance 6.87%), respectively Convergent validity: Correlation with Emotional Intelligence (EI) was r = .62, p < .01 Discriminant validity: Weak correlation with social desirability (r = .19) and self-monitoring (r = .28), supporting discriminant validity	Internal consistency: Cronbach's alpha for the total SEE scale = .92; Adaptability = .91; Expressivity = .82 Test-retest reliability: r(80) = .82, p < .001	USA

Si EMO ICT-based emotional social assessment (Hukmah et al., 2019)	1	-	-	Si EMO ICT-based emotional social assessment	Si EMO	Observer (parents and educators)	-	4-6 years	Children	Emotion management Social awareness Self-awareness	Content validity: Expert validation, followed by field trials with early childhood educators in DKI Jakarta.	-	Indonesia
Socio-Emotional Skills Survey (Chacón & Peña, 2017)	1	-	-	Socio-Emotional Skills Survey	SES	Self-report	-	12-15 years	Adolescents	Self-management Growth mindset Self-efficacy Social awareness Grit Locus of Control	-	-	Mexico
Bateria Semente de Avaliação de Habilidades Socioemocionais (Damásio & Grupo Semente Educação, 2017)	1	CASEL	Likert-type scale	Bateria Semente de Avaliação de Habilidades Socioemocionais	Bateria Semente	Self-report	45	10-16 years	Children and adolescents	Self-awareness Self-management Perseverance Empathy (Social and Cognitive/Emotional) Responsible Decision-making Prosocial Behaviors	exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) fit indices: RMSEA ranging from 0.040 to 0.077; CFI and TLI above 0.90 Convergent validity ranging from r=0.275 to r=0.830	Composite reliability ranging from 0.78 to 0.92 Configural, metric, and scalar invariance confirmed between boys and girls, and between students from different grades	Brazil
Social Emotional Development Inventory (Galal et al., 2012)	1	-	Likert scale	Social Emotional Development Inventory	SED-I	Self-report (pharmacy students)	48	-	Adults	Self-awareness Consideration of others Connection to others Influence orientatio	Concurrent validity for "connection to others" (rho = 0.13, p < 0.05) and "influence orientation" (rho = 0.15, p < 0.05)	Cronbach's alpha for the total scale: 0.91 Cronbach's alpha for the subscales from 0.79 to 0.84	USA

Social Emotional Competence Assessment Battery for Adults (Oliveira et al., 2022)	1	CASEL	Likert-type scale	Social Emotional Competence Assessment Battery for Adults	SECAB	Self-report	37	18+ years	Adults	Intrapersonal competence: Self-awareness and Self-regulation Interpersonal competence: Positive relationships and Conflict management Responsible decision-making competence	Convergent validity: moderate, positive intercorrelations between self-awareness, self-regulation, cognitive reappraisal, and positive affect Discriminant validity: small, non-significant intercorrelations between self-awareness and depersonalization	Internal consistency (Coefficient omega) from 0.70 to 0.80 Test-retest reliability: Pearson correlation coefficients ranging from .54 to .73, ICC values ranging from .70 to .84	Portugal
Social-Emotional Competencies Scale (Soriano-Ayala & Cala, 2016)	1	Salovey & Mayer Emotional Intelligence Emotional Competence	Likert scale	Social-Emotional Competencies Scale	SEC	Self-report	17	12-18 years	Adolescents	Emotional control Emotional expression Emotional self-regulation Personal and family satisfaction Decision-making and life projec	Factor analysis revealed five factors explaining 53.96% of the variance (KMO = .821; Bartlett's test: χ^2 = 5857.06, p < .001)	Cronbach's alpha for the total scale = .768	Spain
Social Cognitive Evaluation Battery (Thiébaut et al., 2010)	1	-	Observational coding	Social Cognitive Evaluation Battery	SCEB	Observer (psychologists and examiners observing children with autism)	316	2-14 years	Toddlers, children and adolescents	Cognitive domain Socio-emotional domain	Convergent validity: Moderate correlations with Brunet-Lézine Psychomotor Development Scales (range = .34 to .71, mean = .61)	Inter-rater reliability: Intraclass correlation coefficient (ICC) for the subscales ranged from .58 to .94 Internal consistency: KR20 values for behavior coding subscales ranged from .59 to .94, while Cronbach's alpha values for developmental levels ranged from .51 to .93	France, USA, Lebanon, Algeria, Italy, Spain, Brazil

Self-Assessing Social and Emotional Competencies (Yoder, 2014)	1	CASEL	Likert-type scale	Self-Assessing Social and Emotional Competencies	SASEC	Self-report	-	-	Adults (teachers)	Self-awareness Self-management Social awareness Relationship skills Responsible decision-making	-	-	USA
Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas Scale (Serrano, Sevilla & Ortega, 2016)	1	-	Performance-based	Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas Scale	RRER	Observer (examiner)	65	3-6 years	Children	Emotional awareness Emotional regulation Social competence Problem-solving skills for well-being	-	Cronbach's alpha for the total scale: 0.86 Cronbach's alpha for the subscales from 0.70 to 0.76	Spain
Para mim é fácil (Gaspar & Matos, 2015)	1	-	Likert-type scale	Para mim é fácil	-	Self-report	43	8-18 years	Children and adolescents	Basic Skills Problem Solving Emotional Regulation Interpersonal Relationships Defining Objectives	Exploratory Factor Analysis (EFA): Identified a five-factor structure explaining 40.19% of the variance. Eigenvalues ranged from 1.48 to 10.45. Convergent validity: r=0.46 and r=0.25	Internal Consistency: Cronbach's alpha for the total scale 0.92. For subscales ranged from 0.62 to 0.87.	Portugal
Programme for International Student Assessment (OCDE, 2018)	1	Big Five	-	Programme for International Student Assessment	PISA	Self-report	40	-	Children and adolescents	Assertiveness Self-control Curiosity Empathy Optimism	-	-	79 countries

Personal-Interpersonal Competence Assessment (Seal et al., 2010)	1	Social Intelligence and Emotional Intelligence	Likert Scale	Personal-Interpersonal Competence Assessment	PICA	Self-report	32	-	Adults (pharmacy students)	Self-awareness Consideration of others Connection to others Influence orientatio	-	-	USA
Platform for Child Development Evaluation (Cognitrom, 2010)	1	-	Multi-method	Platform for Child Development Evaluation - parents	PEDa	Observer (parents)	18	-	Children	-	-	-	Romania
				Platform for Child Development Evaluation - teachers	PEDa	Observer (teachers)	36	-	Children	-	-	-	Romania
				Platform for Child Development Evaluation - psychologists	PEDa	Observer (psychologists)	49	-	Children	-	-	-	Romania

International Performance Indicators in Primary School (Tymms,1999)	1	-	Likert scale	International Performance Indicators in Primary School, cognitive and non cognitive assessment	IPIPS	Observer (teachers)	-	5-6 years	Children	Adjusting to school environment Independence and self-help skills Confidence and participation in group activities Ability to concentrate on the task under the teacher's guidance and inde-pendently Ability to think through one's decisions and avoid acting impulsively Ability to follow the rules and behave in accordance with the established code Communication skills Ability to interact with adults and peers Having respect for such differences	-	-	England, Russia.
INEEd socio-emotional skills questionnaire (Panizza et al., 2020)	1	-	Likert scale	INEEd socio-emotional skills questionnaire	-	Self-report	13	11-12 years	Children	Interpersonal and intrapersonal skills Aspects related to motivation Self-regulation	factor structure and internal consistency of the full scale (α = 0.76), and the subscales (with α values ranging from, 0.65 and 0.74)	-	Uruguay

Heep Hong Society Development Assessment Chart (Heep Hong Society, 2006)	1	-	Likert scale	Heep Hong Society Development Assessment Chart	-	Observer (parents)	13	0-6 years	Infants, Toddlers and Children	Social interaction Formation of friendships Emotional regulation and expression of feelings Impulse control Self-control Ability to follow instructions	-	internal consistency (Cronbach's alpha=0,89) (Fung et al., 2019)	Hong Kong
Emotional Literacy Assessment and Intervention (Southampton Psychology Service, 2003)	1	Goleman Emotional Intelligence	Likert scale	Emotional Literacy Assessment and Intervention	ELAI	Self-report	25	7 - 16 years	Children and adolescents	Self-awareness Self-regulation Motivation Empathy Social skills	-	acceptable internal consistency (Cronbach's alpha for the self-report version is 0.75) (Southampton Psychology Service, 2003)	UK
Early Childhood Development Index (McCoy et al., 2017)	1	-	Likert scale	Early Childhood Development Index	ECDI	Observer (parents)	158	36 to 59 months	Toddlers	Ability to control aggressive behaviors Avoid distraction Get along with peers	-	.	USA
Behavioral and Emotional Rating Scale - 2 (Epstein, 2004)	1	-	Likert Scale	Behavioral and Emotional Rating Scale - 2	BERS-2	Observer (teachers and parents)	52 - teachers; 58 - parents	5 - 18 years	Children and adolescents	Interpersonal Strengths Affective Strengths Intrapersonal Strengths Family Involvement School Functioning	-	acceptable internal consistency and Test-retest reliability (Cronbach's α pre-test= .98;Cronbach's α post-test=.98)	USA

Bayley Scales of Infants and Oder Development – 3rd edition (Bayley, 2018)	1	-	-	Bayley Scales of Infants and Oder Development – 3rd edition	BAYLEY-III	Observer (parents and health professionals)	602	1 - 42 months	Infants and Toddlers	Autorregulação e o interesse no mundo Comunicação de necessidades Interação com outros e o estabelecimento de relações, utilizando as emoções como forma interativa e proposital Uso de sinais emocionais ou de gestos para resolver problemas	-	-	Brazil
Behavioral Assessment System for Children (Reynolds & Kamphaus, 2004)	1	-	-	BASC-2 Parent Report Form	BASC-2	Observer (parents)	-	-	Children	Behavioral Symptoms Index Externalizing Problems Internalizing Problems School Problems Adaptive Skills	-	-	USA
Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional - Brazilian Version (Anunciação et al., 2019)	1	-	Likert Scale	Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional - Brazilian Version	ASQ:SE	Observer (parents)	21	6 - 60 months	Infants and Toddlers	Self-regulation Compliance Communication Adaptive functioning Autonomy Affect Interaction with people	Exploratory and Confirmatory Factor Analysis, the results were favorable to the multidimensional model with a social and emotional dimension: $\chi2$ (463) = 46363.495, $p < 0.001$; RMSEA = 0.067; CFI = 0.918; TLI = 0.913.	Reliability indicators were adequate (Cronbach's Alpha of 0.93 and McDonald's Omega of 0.87.)	Brazil

Inventario de Habilidades Socioemocionales y Salud Mental para Profesores de Educación Superior (Jiménez-Macías et al., 2021)	1	-	Likert-type scale	Inventario de Habilidades Socioemocionales y Salud Mental para Profesores de Educación Superior	-	Self-report	80	-	Adults (university professors)	Self-awareness Self-regulation Communication Social relationships Job satisfaction.	Content validity was established through Aiken's V coefficient, which exceeded 0.80 for all items, indicating good pertinence and clarity. Confidence intervals were above 0.75, supporting the validity of the items	The instrument's internal consistency was measured using Cronbach's alpha, yielding a coefficient of 0.84, which indicates optimal reliability; however, the study notes that the result is preliminary and requires further testing with a larger sample size	Mexico
Teacher-Child Rating Scale (Hightower et al., 1986)	1	-	Likert scale	Teacher-Child Rating Scale	TCRS	Observer (teacher)	-	-	Children	Emotional self-regulation Behavioral self-regulation Social communication skills Peer relations Relation with teacher	-	Cronbach's alpha coefficients for the different scales ranged from .85 to .90, indicating good internal consistency	USA

Apêndice 4. Tabela de Operacionalização das Competências Socioemocionais CASEL baseada em Official Benchmarks

Domain	Description	Subdomain	Benchmarks - 8 to 12 years
Self-awareness	The abilities to understand one's own emotions, thoughts, and values and how they influence behavior across contexts. This includes capacities to recognize one's strengths and limitations with a well-grounded sense of confidence and purpose.	Integrating personal and social identities	Identify how I feel or what I think about the values, assets, and beliefs of my culture(s).
			Describe personal qualities reflective of membership in multiple identity groups.
		Identifying personal, cultural, and linguistic assets	Describe personal qualities (for example, personal strengths, weaknesses, interests and abilities)
			Identify benefits of various personal qualities (for example, honesty, curiosity and creativity).
			Explain how family members, peers, school personnel, and community members can support their identity development.
		Identifying one's emotions	Identify the varying degrees of emotions one can experience in different situations.
			Recognize reactions to emotions.
			Identificar possíveis causas para as emoções
		Demonstrating honesty and integrity	-
			-
		Linking feelings, values, and thoughts	Identificar possíveis causas para as emoções
			Identify thoughts that are caused by emotions and feelings
			Identify how thoughts caused by emotions affect my actions.

			Critically reflect on behavioral responses depending on context or situation.
			Identify the positives and negatives of emotions that can be experienced with various communication forms.
		Examining prejudices and biases	Define and recognize examples of stereotyping, discrimination and prejudice.
		Experiencing self-efficacy	-
		Having a growth mindset	Reflect on whether I am using a fixed or growth mindset in my interactions with others.
			Identify and explore opportunities to develop personal strengths and assets
			Solicit the feedback of others and become an active listener.
			Respond positively to constructive feedback.
		Developing interests and a sense of purpose	Describe personal skills and interests that one wants to develop.
Self-management	The abilities to manage one's emotions, thoughts, and behaviors effectively in different situations and to achieve goals and aspirations. This includes the capacities to delay gratification, manage stress, and feel motivation and agency to accomplish personal and collective goals.	Managing one's emotions	Identify reliable self-help strategies (for example, positive self-talk, problem-solving, time management, self-monitoring). Identify and develop techniques to manage emotions.
			Practice selfregulation skills and coping strategies that help oneself express their emotions.
			Describe and demonstrate ways to express emotions in a socially acceptable manner
			Understand causes of impulsive behavior.
			Understand effects of impulsive behavior.

			Demonstrate a capacity to manage actions and emotional expressions with guidance from adults.
		Identifying and using stress management strategies	-
		Exhibiting self-discipline and self-motivation	-
			Demonstrate factors that lead to achievement of goals (for example, integrity, motivation and hard work).
		Setting personal and collective goals	-
			Describe the steps in setting and working toward goal achievement.
		Using planning and organizational skills	Establish criteria for evaluating, monitoring and adjusting goals.
			Establish criteria for evaluating personal and academic success.
			Design action plans for achieving short-term and long-term goals and establish timelines.
		Showing the courage to take initiative	-
		Demonstrating personal and collective agency	Identify and utilize potential resources for achieving goals (for example, home, school and community support)
Social awareness	The abilities to understand the perspectives of and empathize with others, including those from diverse backgrounds, cultures, and contexts. This includes the capacities to feel compassion for others, understand broader historical and social norms for behavior in	Taking others' perspectives	Describe the expressed feelings and perspectives of others.
			Recognize and develop a respect for individual similarities and differences.

different settings, and recognize family, school, and community resources and supports.		Demonstrate respect for the perspective of others.
	Recognizing strengths in others	-
		Identify verbal, physical, and situational cues that indicate how others may feel.
		Describe possible sparks for emotions.
	Demonstrating empathy and compassion	-
		Use “I statements” to let others know that you have heard them.
		Recognize the needs of others and how those needs may differ from their own.
	Showing concern for the feelings of others	-
	Understanding and expressing gratitude	-
	Identifying diverse social norms, including unjust ones	Demonstrate the ability to respect the rights of self and others.
		Demonstrate knowledge of how social norms affect decision making and behavior.
	Recognizing situational demands and opportunities	-
		Describe possible behaviors and reactions in response to a specific situation.
	Understanding the influences of organizations and systems on behavior	-

Relationship skills	The abilities to establish and maintain healthy and supportive relationships and to effectively navigate settings with diverse individuals and groups. This includes the capacities to communicate clearly, listen actively, cooperate, work collaboratively to problem solve and negotiate conflict constructively, navigate settings with differing social and cultural demands and opportunities, provide leadership, and seek or offer help when needed.	Communicating effectively	Describe and practice communication components (for example, listening, reflecting and responding).
			Communicate perceived understanding of the expressed feelings and perspectives of others.
			Demonstrate ability to communicate across a variety of groups.
			Describe how words, voice tone and body language communicate and can impact relationships
			Recognize differences in communication practices in face-to-face interactions from social media interactions.
		Developing positive relationships	Develop strategies for building relationships with others who are different from oneself.
			Describe approaches for making and keeping friends.
			Respond appropriately and respectfully in social situations.
			Recognize characteristics of healthy and unhealthy relationships.
			maintaining supportive relationships
		Demonstrating cultural competency	Identify differences among contributions of various social and cultural groups./ Identify contributions of individuals and social and cultural groups across lines of difference.
		Practicing teamwork and collaborative problem-solving	Demonstrate how to work effectively with those who are different from oneself. / Analyze ways to work effectively in groups.
			collaborative problem-solving

			Describe causes and consequences of conflicts.
		Resolving conflicts constructively	Apply constructive approaches in resolving conflicts. / Describe and utilize conflict resolution strategies. / Describe and apply strategies to be proactive, advocate and resolve conflict in a constructive manner. / apply simple approaches to navigating conflicts.
			Preventing interpersonal conflicts.
		Resisting negative social pressure	Practice refusal skills for protection in unsafe situations. / Apply ways to respond to peer pressure.
		Showing leadership in groups	
		Seeking or offering support and help when needed	-
			-
		Standing up for the rights of others	Identify ways to respond when they experience or witness bullying and/or relational aggression, such as seeking support of a trusted adult, or demonstrating courage in speaking up for themself or a peer.
Responsible decision-making	The abilities to make caring and constructive choices about personal behavior and social interactions across diverse situations. This includes the capacities to consider ethical standards and safety concerns, and to evaluate the benefits and consequences of various actions for personal, social, and collective well-being.	Demonstrating curiosity and open-mindedness	-
		Learning how to make a reasoned judgment after analyzing information, data, and facts	Distinguish between facts and opinions.
			Identificar e aplicar os passos de tomada de decisão sistemática.
		Identifying solutions for personal and social problems	-

	Anticipating and evaluating the consequences of one’s actions	Describe cause and effect relationships. / Predict possible outcomes to behavioral choices.
		Describe consequences/outcomes of both honesty and dishonesty.
	Recognizing how critical thinking skills are useful both inside and outside of school	-
	Reflecting on one’s role to promote personal, family, and community well-being	Develop and practice responsibility for personal hygiene
		Identify and perform roles that contribute to one's school community.
		Identify and perform roles that contribute to one's local community.
		para família
		Demonstrate consideration for the safety and well-being of self and others.
	Evaluating personal, interpersonal, community, and institutional impacts	-
		-
		-

Apêndice 5: Resultados por item da primeira rodada de avaliação por especialistas

Vinheta	Nº do Item	CVC Clareza	CVC Pertinência	CVC Relevância	CVC geral	Percentual de Concordância	Dimensão medida	Decisão
1	1.1	0,87	0,87	0,87	0,87	60%*	Autoconsciência	Excluída
	1.2	0,93	0,80	0,87	0,87	100%	Consciência Social	
	1.3	0,93	0,87	0,87	0,89	40%*	Autogestão	
	1.4	0,93	0,80	0,80	0,84	100%	Habilidades de Relacionamento	
	1.5	1,00	1,00	0,93	0,98	60%*	Tomada de Decisões Responsáveis	
2	2.1	1,00	1,00	1,00	1,00	80%	Habilidades de Relacionamento	Revisada
	2.2	0,87	0,73*	0,73*	0,78*	60%*	Autogestão	
	2.3	0,73*	0,73*	0,67*	0,71*	80%	Autoconsciência	
	2.4	1,00	1,00	0,93	0,98	80%	Consciência Social	
	2.5	1,00	0,93	0,93	0,96	80%	Tomada de Decisões Responsáveis	
3	3.1	1,00	1,00	0,93	0,98	60%*	Tomada de Decisões Responsáveis	Revisada
	3.2	1,00	0,93	0,93	0,96	100%	Habilidades de Relacionamento	
	3.3	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Consciência Social	
	3.4	1,00	0,93	0,93	0,96	80%	Autogestão	

	3.5	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Autoconsciência	
	4.1	1,00	1,00	0,93	0,98	100%	Autogestão	
	4.2	0,93	1,00	0,93	0,96	40%*	Tomada de Decisões Responsáveis	
4	4.3	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Consciência Social	Revisada
	4.4	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Habilidades de Relacionamento	
	4.5	1,00	1,00	0,93	0,98	100%	Autoconsciência	
	5.1	1,00	0,87	0,80	0,89	80%	Tomada de Decisões Responsáveis	
	5.2	0,87	1,00	0,93	0,93	100%	Consciência Social	
5	5.3	1,00	1,00	1,00	1,00	80%	Autogestão	Mantida
	5.4	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Habilidades de Relacionamento	
	5.5	0,87	0,87	0,87	0,87	80%	Autoconsciência	
	6.1	1,00	0,93	0,93	0,96	80%	Autoconsciência	
	6.2	0,87	0,73*	0,73*	0,78*	40%*	Habilidades de Relacionamento	
6	6.3	1,00	1,00	1,00	1,00	80%	Consciência Social	Revisada
	6.4	1,00	1,00	0,87	0,96	60%*	Autogestão	
	6.5	1,00	1,00	1,00	1,00	80%	Tomada de Decisões Responsáveis	
	7.1	1,00	1,00	1,00	1,00	60%*	Consciência Social	
7	7.2	1,00	1,00	0,93	0,98	60%*	Habilidades de Relacionamento	Excluída

	7.3	0,87	0,87	0,87	0,87	60%*	Autoconsciência	
	7.4	0,93	0,87	0,87	0,89	100%	Autogestão	
	7.5	1,00	1,00	0,93	0,98	60%*	Tomada de Decisões Responsáveis	
	8.1	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Habilidades de Relacionamento	
	8.2	1,00	1,00	0,93	0,98	100%	Autogestão	
8	8.3	1,00	1,00	1,00	1,00	80%	Consciência Social	Mantida
	8.4	0,87	0,87	0,87	0,87	100%	Tomada de Decisões Responsáveis	
	8.5	0,87	0,87	0,87	0,87	80%	Autoconsciência	
	9.1	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Autoconsciência	
	9.2	1,00	0,93	1,00	0,98	100%	Autogestão	
9	9.3	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Habilidades de Relacionamento	Revisada
	9.4	0,80	0,80	0,80	0,80	40%*	Tomada de Decisões Responsáveis	
	9.5	0,93	0,93	0,87	0,91	60%*	Consciência Social	
	10.1	0,93	0,93	0,93	0,93	100%	Autoconsciência	
	10.2	1,00	1,00	1,00	1,00	80%	Tomada de Decisões Responsáveis	
10	10.3	1,00	1,00	0,93	0,98	40%*	Habilidades de Relacionamento	Revisada
	10.4	1,00	1,00	1,00	1,00	80%	Consciência Social	
	10.5	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Autogestão	

	11.1	1,00	1,00	0,93	0,98	80%	Tomada de Decisões Responsáveis	
	11.2	1,00	0,93	0,93	0,96	60%*	Autoconsciência	
11	11.3	1,00	1,00	0,93	0,98	60%*	Autogestão	Excluída
	11.4	1,00	1,00	1,00	1,00	80%	Habilidades de Relacionamento	
	11.5	0,87	0,93	0,80	0,87	60%*	Consciência Social	
	12.1	1,00	1,00	0,87	0,96	60%*	Tomada de Decisões Responsáveis	
	12.2	0,93	0,93	0,93	0,93	60%*	Autoconsciência	
12	12.3	0,93	0,93	0,93	0,93	100%	Habilidades de Relacionamento	Revisada
	12.4	0,87	0,87	0,87	0,87	80%	Consciência Social	
	12.5	1,00	1,00	1,00	1,00	80%	Autogestão	
	13.1	1,00	1,00	1,00	1,00	40%*	Consciência Social	
	13.2	1,00	1,00	0,87	0,96	40%*	Tomada de Decisões Responsáveis	
13	13.3	1,00	1,00	0,93	0,98	100%	Autogestão	Revisada
	13.4	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Autoconsciência	
	13.5	1,00	1,00	0,93	0,98	80%	Habilidades de Relacionamento	
	14.1	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Habilidades de Relacionamento	
14	14.2	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Autogestão	Mantida
	14.3	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Autoconsciência	

	14.4	1,00	1,00	0,87	0,96	80%	Tomada de Decisões Responsáveis	
	14.5	1,00	0,93	0,93	0,96	80%	Consciência Social	
	15.1	0,93	0,93	0,93	0,93	100%	Autoconsciência	
	15.2	1,00	1,00	0,93	0,98	60%*	Tomada de Decisões Responsáveis	
15	15.3	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Autogestão	Revisada
	15.4	1,00	1,00	1,00	1,00	100%	Consciência Social	
	15.5	0,47*	0,47*	0,47*	0,47*	80%	Habilidades de Relacionamento	
	16.1	0,64*	0,84	0,84	0,77*	60%*	Tomada de Decisões Responsáveis	
	16.2	0,88	0,96	0,96	0,93	40%*	Autogestão	
16	16.3	0,92	0,96	0,96	0,95	60%*	Autoconsciência	Excluída
	16.4	0,92	0,96	0,96	0,95	100%	Consciência Social	
	16.5	0,80	0,92	0,92	0,88	100%	Habilidades de Relacionamento	
	17.1	0,96	0,96	0,96	0,96	100%	Autoconsciência	
	17.2	0,84	0,96	0,96	0,92	40%*	Autogestão	
17	17.3	0,88	0,96	0,96	0,93	60%*	Tomada de Decisões Responsáveis	Excluída
	17.4	0,92	0,96	0,96	0,95	80%	Consciência Social	
	17.5	0,92	0,96	0,96	0,95	60%*	Habilidades de Relacionamento	
18	18.1	0,92	0,96	0,92	0,93	40%*	Autogestão	Excluída

	18.2	0,92	0,96	0,96	0,95	40%*	Consciência Social	
	18.3	0,92	0,96	0,96	0,95	60%*	Habilidades de Relacionamento	
	18.4	0,96	0,96	0,96	0,96	100%	Autoconsciência	
	18.5	0,88	0,96	0,96	0,93	60%*	Tomada de Decisões Responsáveis	
	19.1	0,96	0,96	0,96	0,96	60%*	Autogestão	
	19.2	0,88	0,96	0,96	0,93	60%*	Habilidades de Relacionamento	
19	19.3	0,92	0,96	0,96	0,95	60%*	Tomada de Decisões Responsáveis	Excluída
	19.4	0,88	0,92	0,92	0,91	60%*	Autoconsciência	
	19.5	0,92	0,92	0,92	0,92	60%*	Consciência Social	
	20.1	0,92	0,92	0,84	0,89	60%*	Autoconsciência	
	20.2	0,96	0,96	0,96	0,96	60%*	Consciência Social	
20	20.3	0,96	0,96	0,96	0,96	60%*	Habilidades de Relacionamento	Excluída
	20.4	0,76*	0,76*	0,76*	0,76*	80%	Autogestão	
	20.5	0,92	0,96	0,92	0,93	80%	Tomada de Decisões Responsáveis	
	21.1	0,88	0,88	0,88	0,88	100%	Autoconsciência	
	21.2	0,92	0,92	0,92	0,92	60%*	Autogestão	
21	21.3	0,96	0,96	0,96	0,96	100%	Consciência Social	Revisada
	21.4	0,92	0,92	0,92	0,92	40%*	Tomada de Decisões Responsáveis	

	21.5	0,92	0,92	0,92	0,92	80%	Habilidades de Relacionamento	
	22.1	0,92	0,92	0,92	0,92	80%	Autogestão	
	22.2	0,96	0,96	0,96	0,96	80%	Consciência Social	
22	22.3	0,92	0,92	0,88	0,91	40%*	Tomada de Decisões Responsáveis	Revisada
	22.4	0,92	0,88	0,88	0,89	60%*	Habilidades de Relacionamento	
	22.5	0,92	0,92	0,92	0,92	100%	Autoconsciência	
	23.1	0,96	0,96	0,96	0,96	100%	Habilidades de Relacionamento	
	23.2	0,96	0,96	0,96	0,96	100%	Consciência Social	
23	23.3	0,92	0,92	0,88	0,91	60%*	Autogestão	Revisada
	23.4	0,96	0,96	0,92	0,95	60%*	Tomada de Decisões Responsáveis	
	23.5	0,88	0,88	0,88	0,88	100%	Autoconsciência	
	24.1	0,80	0,80	0,80	0,80	60%*	Autoconsciência	
	24.2	0,92	0,92	0,92	0,92	40%*	Tomada de Decisões Responsáveis	
24	24.3	0,88	0,88	0,88	0,88	100%	Habilidades de Relacionamento	Excluída
	24.4	0,96	0,96	0,92	0,95	40%*	Consciência Social	
	24.5	0,84	0,84	0,84	0,84	40%*	Autogestão	
25	25.1	0,88	0,88	0,84	0,87	60%*	Habilidades de Relacionamento	Revisada

	25.2	0,92	0,92	0,92	0,92	100%	Tomada de Decisões Responsáveis	
	25.3	0,96	0,96	0,92	0,95	60%*	Consciência Social	
	25.4	0,92	0,92	0,92	0,92	100%	Autogestão	
	25.5	0,96	0,96	0,96	0,96	80%	Autoconsciência	
	26.1	0,92	0,92	0,92	0,92	60%*	Habilidades de Relacionamento	
	26.2	0,96	0,96	0,92	0,95	100%	Consciência Social	
26	26.3	0,96	0,96	0,96	0,96	100%	Autoconsciência	Revisada
	26.4	0,96	0,96	0,96	0,96	60%*	Autogestão	
	26.5	0,96	0,96	0,96	0,96	80%	Tomada de Decisões Responsáveis	
	27.1	0,96	0,96	0,92	0,95	80%	Consciência Social	
	27.2	0,96	0,96	0,96	0,96	100%	Tomada de Decisões Responsáveis	
27	27.3	0,92	0,96	0,96	0,95	100%	Autoconsciência	Revisada
	27.4	0,88	0,88	0,88	0,88	60%*	Autogestão	
	27.5	0,96	0,96	0,92	0,95	60%*	Habilidades de Relacionamento	
	28.1	0,96	0,96	0,96	0,96	80%	Consciência Social	
	28.2	0,92	0,96	0,96	0,95	100%	Tomada de Decisões Responsáveis	
28								Revisada
	28.3	0,92	0,92	0,88	0,91	80%	Habilidades de Relacionamento	
	28.4	0,92	0,92	0,92	0,92	60%*	Autogestão	

	28.5	0,88	0,88	0,88	0,88	100%	Autoconsciência	
	29.1	0,96	0,96	0,96	0,96	80%	Habilidades de Relacionamento	
	29.2	0,92	0,92	0,92	0,92	40%*	Consciência Social	
29	29.3	0,96	0,96	0,92	0,95	40%*	Tomada de Decisões Responsáveis	Excluída
	29.4	0,96	0,96	0,96	0,96	100%	Autoconsciência	
	29.5	0,92	0,92	0,88	0,91	60%*	Autogestão	
	30.1	0,88	0,96	0,96	0,93	100%	Autoconsciência	
	30.2	0,92	0,92	0,92	0,92	60%*	Habilidades de Relacionamento	
30	30.3	0,96	0,96	0,96	0,96	80%	Autogestão	Revisada
	30.4	0,96	0,96	0,92	0,95	100%	Consciência Social	
	30.5	0,96	0,96	0,96	0,96	40%*	Tomada de Decisões Responsáveis	
	31.1	0,96	0,96	0,92	0,95	60%*	Consciência Social	
	31.2	0,96	0,96	0,96	0,96	60%*	Autogestão	
31	31.3	0,80	0,80	0,80	0,80	80%	Habilidades de Relacionamento	Excluída
	31.4	0,92	0,96	0,96	0,95	100%	Autoconsciência	
	31.5	0,92	0,92	0,92	0,92	40%*	Tomada de Decisões Responsáveis	

* Valores de CVC abaixo de 0,8 e valores de percentual de concordância abaixo de 80%.

Apêndice 6. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Especialistas (Estudo 3)

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo construir evidências de validade de conteúdo de um instrumento capaz de identificar Competências Socioemocionais em crianças. O instrumento foi criado com base num modelo teórico de Competências Socioemocionais composto por cinco competências: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsáveis.

O convite à sua participação se dá pela sua experiência acadêmica, expertise na área de avaliação psicológica e conhecimento sobre competências socioemocionais. Caso aceite o convite, seu papel na pesquisa será avaliar a clareza, pertinência e relevância dos itens do instrumento, de acordo com o modelo teórico utilizado. Serão avaliadas 31 vinhetas, com cinco itens cada, em um tempo estimado de 2h30min. Sua participação é voluntária e o(a) senhor(a) tem plena autonomia para retirar sua participação a qualquer momento. Não haverá nenhum tipo de penalização ou constrangimento caso decida não consentir sua participação, assim como não haverá nenhum benefício de ordem financeira. Ademais, serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Não são esperados riscos físicos ou psicológicos decorrentes da participação na pesquisa. Mas, caso você fique cansado(a), ou sinta qualquer outro desconforto durante a participação, ela poderá ser interrompida a qualquer momento. Caso exista algum dano relativo à participação na pesquisa, caberá indenização nos termos da resolução 466/12.

O termo será assinado em duas vias de igual teor, sendo uma delas de posse da pesquisadora e outra de sua posse.

_____

Assinatura do(a) participante

_____

Assinatura da pesquisadora

Se tiver dúvidas durante a condução da pesquisa, ou mesmo depois de seu encerramento, poderá entrar em contato para esclarecê-las com a mestranda Alice Pfeilsticker, pelo e-mail contatopsialice@gmail.com. Questões de ordem ética poderão ser consultadas junto ao Comitê de Ética através do número 3409-4592, e/ou email: coep@prpq.ufmg.br, endereço AV. Presidente Antonio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901, Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005, horários de atendimento de 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Alice França Nery Pfeilsticker

Mestranda em Psicologia pela UFMG

contatopsialice@gmail.com

Orientadora: Profª. Dra. Karina da Silva Oliveira

Professora do Departamento de Psicologia e do PPG em Psicologia: Cognição e Comportamento da Universidade Federal de Minas Gerais

Data:____/____/_____

Ciente das informações acima, eu,

_____, declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação e aceito participar do estudo COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA INFÂNCIA: CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTO E INVESTIGAÇÃO DE QUALIDADES PSICOMÉTRICAS. Concordo e autorizo a aplicação dos questionários da pesquisa.

_____

Assinatura do(a) participante

_____

Assinatura da pesquisadora

Apêndice 7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e/ou responsáveis dos estudantes (Estudo 4)

Prezados pais e/ou responsáveis,

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar, por meio de seu(a) filho(a), de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo construir um instrumento capaz de identificar Competências Socioemocionais em crianças. O instrumento foi criado com base num modelo teórico de Competências Socioemocionais composto por cinco competências: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsáveis.

É fundamental que as crianças tenham idades entre 6 e 12 anos, de ambos os sexos, que tenham a autorização de seus pais e/ou responsáveis e que aceitem participar da pesquisa. Ao aceitarem este convite, será solicitado que seu(a) filho(a) responda a um instrumento psicométrico, assinalando o nível das competências que percebem em si. Pode ser solicitada, também, a avaliação da criança acerca dos itens respondidos por ela. O tempo máximo esperado para a participação da criança é de aproximadamente 50 minutos. As aplicações ocorrerão em sala de aula, ou em outro espaço adequado e providenciado pela escola. Também é necessário informar que esta pesquisa foi autorizada pela escola e que não haverá prejuízo ao andamento das aulas, uma vez que os momentos de aplicação serão previamente acordados junto aos professores.

_____

Assinatura do(a) pai/mãe/responsável

_____

Assinatura da pesquisadora

Tendo em vista que a atividade possui características lúdicas, por se tratar de pequenas histórias representativas de situações do cotidiano delas, não são esperados riscos psicológicos decorrentes da participação na pesquisa. Todavia, caso a criança experimente cansaço, ou qualquer outro desconforto durante a sua participação, a pesquisadora, que também é psicóloga, estará à disposição para oferecer o acolhimento psicológico sem custo ao participante, bem como fará o encaminhamento para atendimento especializado, caso seja necessário. Caso exista algum dano relativo à participação na pesquisa, caberá indenização nos termos da resolução 466/12.

Asseguro que os dados da escola, bem como os dados de identificação das crianças participantes serão mantidos em sigilo. Ofereço-me para dar uma palestra aos professores e/ou aos pais sobre o desenvolvimento de Competências Socioemocionais em crianças. É importante dizer que não será oferecido nenhum tipo de resultado individual. Cabe lembrar que a participação na pesquisa é voluntária, e sua autorização pode ser retirada a qualquer momento, mesmo que já a tenha assentido. Ressalto que não haverá nenhum ônus financeiro ou ressarcimento pela participação dos alunos nesta pesquisa.

Esperamos contar com sua colaboração, nos colocamos à disposição para oferecer todo e qualquer esclarecimento necessário, antes, durante e após a realização da pesquisa, tanto para os responsáveis quanto aos pais dos alunos. Caso concorde que seu(a) filho(a) participe da pesquisa, por favor, assine a ficha abaixo, elaborada em duas vias de igual teor. Guarde uma com você e devolva a outra.

_____

Assinatura do(a) pai/mãe/responsável

_____

Assinatura da pesquisadora

Se tiver dúvidas, poderá entrar em contato para esclarecê-las com a mestranda Alice Pfeilsticker, pelo e-mail contatopsialice@gmail.com. Questões de ordem ética poderão ser consultadas junto ao Comitê de Ética através do número 3409-4592, e/ou email: coep@prpq.ufmg.br, endereço AV. Presidente Antonio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901, Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005, horários de atendimento de 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Alice França Nery Pfeilsticker

Mestranda em Psicologia pela UFMG

contatopsialice@gmail.com

Orientadora: Profª. Dra. Karina da Silva Oliveira

Professora do Departamento de Psicologia e do PPG em Psicologia: Cognição e Comportamento da Universidade Federal de Minas Gerais

Eu, _____, declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada e autorizo a participação de meu(a) filho(a) na mesma.

Nome do aluno:_____

Data:____/____/_____,

_____

Assinatura do(a) pai/mãe/responsável

_____

Assinatura da pesquisadora

Apêndice 8: Termo de Assentimento para participantes acima de 10 anos (Estudo 4)

Olá,

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de mestrado. Queremos fazer um teste para ver como você e outras crianças lidam com sentimentos e se relacionam com os outros.

Se você tiver entre 6 e 12 anos, se seus pais deixarem e se você quiser participar, você vai responder a perguntas sobre comportamentos que têm a ver com você. Você também pode dar sua opinião sobre as perguntas. Isso vai durar no máximo 50 minutos. Vamos fazer isso na sala de aula ou em outro lugar na escola, sem atrapalhar suas aulas.

Essa atividade é divertida e tem histórias de situações do dia-a-dia. Não esperamos que você se sinta mal ao participar. Mas, se você ficar cansado(a) ou desconfortável, a pesquisadora, que é psicóloga, pode te ajudar. Se precisar, ela também pode te encaminhar para outro especialista. Se você tiver algum problema por participar da pesquisa, você pode ser indenizado, como diz uma regra chamada “resolução 466/12”.

Suas informações e as da escola não serão divulgadas. Como o teste ainda não está pronto, você não receberá seus resultados. Lembre-se que participar é voluntário, e você pode desistir a qualquer momento, mesmo depois de ter começado. Você não precisa pagar nada para participar e também não receberá dinheiro.

Espero que você participe. Estou aqui para responder suas dúvidas e as dúvidas dos seus pais. Se você concordar, assine abaixo. Guarde uma via deste termo com você e devolva a outra para nós.

_____

Assinatura do(a) participante(a)

_____

Assinatura da pesquisadora

Se tiver alguma dúvida durante ou depois da pesquisa, você pode falar com a pesquisadora Alice Pfeilsticker pelo e-mail contatopsialice@gmail.com. Se tiver dúvidas sobre a ética da pesquisa, pode falar com o Comitê de Ética pelo número 3409-4592 ou pelo e-mail coep@prpq.ufmg.br. Eles atendem de 09:00 às 11:00 e de 14:00 às 16:00.

Agradecemos a sua participação!

Alice França Nery Pfeilsticker

Mestranda em Psicologia pela UFMG

contatopsialice@gmail.com

Orientadora: Profª. Dra. Karina da Silva Oliveira

Professora do Departamento de Psicologia e do PPG em Psicologia: Cognição e Comportamento da Universidade Federal de Minas Gerais

Declaro que recebi todas as informações da pesquisa e aceito participar.

Nome: _____

_____

Assinatura do(a) participante(a)

_____

Assinatura da pesquisadora

Apêndice 9: Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA INF NCIA: CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTO E INVESTIGAÇÃO DE QUALIDADES PSICOMÉTRICAS

Pesquisador: Karina da Silva Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80622324.6.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.120.378

Apresentação do Projeto:

O projeto objetiva construir um instrumento de medida de CSEs em crianças de seis a 12 anos. Para isso, inicialmente será realizada uma revisão sistemática acerca dos instrumentos utilizados para medir CSEs. Em seguida, serão identificados os modelos teóricos existentes a fim de selecionar aquele que fundamentará a elaboração dos itens do instrumento. Deseja-se que os itens sejam lúdicos a fim de favorecer o engajamento da população infantil. Após a sua elaboração, os itens serão avaliados por especialistas acerca de sua pertinência e adequação teórica, a fim de serem identificadas evidências de validade baseadas no conteúdo do teste. Por fim, será feito um estudo piloto para verificar a adequação do instrumento para a população pretendida.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Construir e buscar evidências de validade para um instrumento de medida de competências socioemocionais em crianças de 6 a 12 anos de idade.

Objetivo Secundário:

Compreender os modelos e instrumentos utilizados para descrever e medir CSEs;

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Elaborar um instrumento para avaliação de CSEs; Levantar evidências de validade baseadas no conteúdo do instrumento;
Avaliar a adequação do instrumento ao seu público-alvo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando a natureza lúdica do instrumento, a pretensão de tempo razoável de aplicação e a pretensão de realização da avaliação em local e horários adequados sem ônus aos participantes, não há riscos esperados. Entretanto, considerando que os testes terão como conteúdo situações cotidianas e Competências Socioemocionais, apesar de improvável, é possível que haja evocação de memórias desagradáveis ou impacto na autoestima decorrente da autoavaliação. Além disso, considerando as características e percepções individuais acerca do tempo da tarefa, é possível que haja cansaço ou aborrecimento com a tarefa. Como forma de prevenção a esses riscos, será promovido um ambiente acolhedor; será reforçada a
ausência de julgamentos acerca das respostas dos participantes; a pesquisadora se atentará aos sinais verbais e não verbais de desconforto; os sujeitos terão liberdade para interromper a participação e recusar a responder a qualquer item ou pergunta; e será garantido o sigilo dos dados de cada participante. No caso de ocorrências de qualquer desconforto, será oferecido apoio psicológico imediato, orientação e encaminhamento, caso necessário.

Benefícios:

O presente trabalho terá como potencial benefício às instituições participantes e, consequentemente, seus alunos, a promoção da reflexão e ampliação do conhecimento acerca da importância do desenvolvimento de CSEs, assim como de possíveis práticas pedagógicas com esse objetivo. Quanto às contribuições sociais, o instrumento a ser construído poderá ser utilizado por pesquisadores para o avanço na compreensão das CSEs; servirá de subsídio para a avaliação e o monitoramento de indivíduos ou grupos, facilitando o desenvolvimento das competências avaliadas e, consequentemente, a promoção de saúde mental; poderá ser utilizado para rastrear crianças em risco de déficit em CSEs, o que facilitará a busca pela prevenção; será um instrumento confiável para a avaliação da eficácia de projetos de intervenção em CSEs, podendo aumentar o impacto e reduzir gastos desnecessários em políticas públicas e iniciativas privadas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto bem avaliado pelo parecerista, no qual o pesquisador, apresenta ampla fundamentação teórica, bem como a metodologia a ser empregue, que está bem detalhada. O cronograma está adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

Informações básicas do projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo as pendências sido resolvidas, s.m.j., considero o projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2282607.pdf	22/08/2024 17:26:51		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	26/07/2024 18:44:10	ALICE FRANCA NERY PFEILSTICKER	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	26/07/2024 18:35:52	ALICE FRANCA NERY PFEILSTICKER	Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado.pdf	26/07/2024 18:33:47	ALICE FRANCA NERY PFEILSTICKER	Aceito
Orçamento	PLANEJAMENTO_ORCAMENTARIO_assinado.pdf	26/07/2024 18:32:51	ALICE FRANCA NERY PFEILSTICKER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_especialistas_novo.pdf	26/07/2024 18:30:38	ALICE FRANCA NERY PFEILSTICKER	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 7.120.339

Ausência	TCLE_especialistas_novo.pdf	26/07/2024 18:30:38	ALICE FRANCA NERY PFEILSTICKER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_novo.pdf	26/07/2024 18:29:55	ALICE FRANCA NERY PFEILSTICKER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_para_participantes_acima_de_10_anos.pdf	26/07/2024 18:28:54	ALICE FRANCA NERY PFEILSTICKER	Aceito
Outros	Carta_Resposta_pendenciasCEP.pdf	26/07/2024 18:28:11	ALICE FRANCA NERY PFEILSTICKER	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BELO HORIZONTE, 03 de Outubro de 2024

Assinado por:
Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br