



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FONOAUDIOLOGIA
NÍVEL DOUTORADO**

GRAZIELE KERGES ALCANTARA

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTOS
INTERNALIZANTES E EXTERNALIZANTES NAS HABILIDADES
ACADÊMICAS**

Marília

2023

GRAZIELE KERGES ALCANTARA

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTOS
INTERNALIZANTES E EXTERNALIZANTES NAS HABILIDADES
ACADÊMICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Fonoaudiologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. **Área de Concentração:** Distúrbios da Comunicação Humana. **Orientadora:** Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini

Marília

2023

A347e

Alcantara, Grazielle Kerges
ESCALA DE AVALIAÇÃO DE PROBLEMAS DE
COMPORTAMENTOS INTERNALIZANTES E
EXTERNALIZANTES NAS HABILIDADES ACADÊMICAS /
Grazielle Kerges Alcantara. -- Marília, 2023
95 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Simone Aparecida Capelli

1. Psicometria. 2. Avaliação. 3. Aprendizagem. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GRAZIELE KERGES ALCANTARA

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTOS
INTERNALIZANTES E EXTERNALIZANTES NAS HABILIDADES
ACADÊMICAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora. Área de Concentração: Distúrbios da Comunicação Humana

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini
Universidade Estadual Paulista. Unesp – FFC/Marília-SP

Profa. Dra. Cristiane Moço Canhetti de Oliveira. Examinadora.
Universidade Estadual Paulista. Unesp – FFC/Marília-SP

Dra. Adriana Marques de Oliveira
Universidade Federal de Santa Maria - RS

Prof. Dr. Elizeu Coutinho de Macedo. Examinador.
Universidade Presbiteriana Mackenzie- São Paulo - SP

Marília

10-08-2023

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, exemplos de perseverança, ética e amor. Ao meu esposo, que me incentivou na conquista deste sonho. Agradeço por toda a compreensão e amor.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini, pela confiança depositada desde o primeiro momento, ainda quando não fazia parte deste Laboratório e Programa de Pesquisa. Agradeço pelos ensinamentos e oportunidades, mas principalmente pelo modelo de ética e dedicação à fonoaudiologia, à pesquisa e à docência. É um privilégio tê-la em minha vida.

Agradeço as valiosas contribuições da Profa. Dra. Adriana Marques de Oliveira, do Prof. Elizeu Coutinho de Macedo e da Profa. Dra. Cristiane Moço Canhetti de Oliveira, obtidas no exame de qualificação e no momento da defesa desta dissertação.

Às colegas do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem e Grupo de Pesquisa, meu respeito e admiração.

Estendo meus agradecimentos à direção, coordenação e às professoras da Escola Estadual onde foi realizada parte deste estudo, assim como aos pais e responsáveis pelos escolares que concederam a permissão para os participantes desta pesquisa.

ALCANTARA, G.K. **ESCALA DE AVALIAÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTOS INTERNALIZANTES E EXTERNALIZANTES NAS HABILIDADES ACADÊMICAS.** Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Fonoaudiologia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. UNESP. FFC/Marília – SP.

RESUMO

Objetivo: O objetivo deste estudo foi desenvolver a Escala de Avaliação de Problemas de Comportamentos Internalizantes e Externalizantes nas Habilidades Acadêmicas para professores do Ensino Fundamental I e apresentar os achados da sua validação. **Método:** Este estudo foi realizado em quatro fases: 1) construção dos itens e dos critérios da escala; 2) validação do conteúdo; 3) análise de consistência interna; e 4) normatização. Na Fase 1 foi realizado levantamento bibliográfico permitindo a identificação e seleção de descritores específicos para elaboração dos itens e critérios da escala. Fase 2: participaram do estudo de validação juízes independentes (fonoaudiólogos, pedagogos e psicólogos), os quais analisaram a escala desenvolvida e cujos resultados foram examinados através da metodologia estatística de Kappa de Fleiss. Na Fase 3, como forma de estimar a confiabilidade e consistência interna da escala desenvolvida, participaram do estudo de consistência interna seis professores de uma escola estadual de Ensino Fundamental anos iniciais, sendo um do 1º ano, um do 2º ano, dois do 3º ano, um do 4º ano e um do 5º ano, todos do sexo feminino, no município de Marília, SP. Os professores avaliaram, por meio do preenchimento da escala, 42 alunos selecionados de forma randomizada, com média de idade de 8,57 anos, de ambos os sexos, do 1º ao 5º ano. Para a análise dos dados foi utilizado o Coeficiente Alfa de Cronbach, com nível de significância de 0,05 (5%), com intervalos de confiança construídos com 95% de confiança. Na Fase 4, buscando estabelecer padrões para interpretação dos escores, permitindo sua contextualização e possibilitando sua interpretação, participaram seis professores de uma escola estadual de Ensino Fundamental anos iniciais, sendo um do 1º ano, um do 2º ano, dois do 3º ano, um do 4º ano e um do 5º ano, todos do sexo feminino, no município de Marília, SP. Os professores avaliaram, por meio do preenchimento da escala, 178 alunos selecionados de forma randomizada, de ambos os sexos, com média de idade de 8,57 anos, do 1º ao 5º ano. **Resultados:** Os valores de Kappa de Fleiss demonstraram que no geral não houve concordância entre os juízes, pois em nenhuma das análises tivemos significância estatística ou ao menos valores consideráveis. Alterações na escala foram realizadas e os resultados obtidos, a partir da segunda análise, demonstraram que todas as análises atingiram o resultado máximo de Kappa de Fleiss. Os resultados obtidos através do estudo de consistência interna permitiram averiguar que na amostra o Alfa de Cronbach foi classificado como quase perfeito, sendo o menor valor encontrado para a Classe de Comportamento Internalizante em Escrita com 0,814, revelando consistência interna em todas as Classes de Comportamento, Categorias de Habilidades Acadêmicas e mesmo no Total. A partir do estudo de normatização foi possível estabelecer padrões para interpretação dos escores que os escolares receberam na escala, permitindo sua contextualização e possibilitando sua interpretação. **Conclusão:** A escala desenvolvida possui validade e confiabilidade suficientes para sua aplicação em outros estudos sobre a identificação de comportamentos internalizantes e externalizantes em escolares do Ensino Fundamental I.

Palavras-chave: Comportamento Problema; Escala de Avaliação Comportamental; Professores; Escolares.

ALCANTARA, G.K. **BEHAVIORAL RATING SCALE FOR INTERNALIZING AND EXTERNALIZING PROBLEMS IN ACADEMIC SKILLS**. Thesis (Doctorate) – Graduate in Speech Therapy. Paulista State University “Júlio de Mesquita Filho”. UNESP. FFC/Marília – SP.

ABSTRACT

Objective: The aim of this study was to develop the Behavioral Rating Scale for Internalizing and Externalizing Problems in Academic Skills for Elementary School I teachers and to present the findings regarding content validation. **Method:** This study was conducted in four phases: 1) construction of items and scale criteria; 2) content validation; 3) internal consistency analysis; and 4) standardization. In Phase 1, a bibliographical survey was performed to enable the identification and selection of specific descriptors used to elaborate the items and criteria for the scale. Phase 2: Independent judges (speech therapists, pedagogues and psychologists) participated in the validation study, which analyzed the scale developed and the results were assessed using the Fleiss' Kappa statistical method. In Phase 3, to estimate the reliability and internal consistency of the scale, six teachers from a state elementary school participated in the initial years of the initial years, one from the 1st year, one from the 2nd year, two from the 3rd year, one from the 4th year and one from the 5th year, all female, from the city of Marília, SP. By completing the scale, the teachers evaluated 42 students selected at random, with a mean age of 8.57 years, of both sexes, from the 1st to the 5th year. For data analysis, Cronbach's Alpha coefficient was used, with a significance level of 0.05 (5%) and confidence intervals built with 95% confidence. In Phase 4, seeking to establish standards for interpreting the scores, thereby enabling their contextualization and interpretation, six teachers from a state elementary school participated in the initial years, one from the 1st year, one from the 2nd year, two from the 3rd year, one from the 4th year and one from the 5th year, all female, in the city of Marília, SP. The teachers evaluated, by completing the scale, 178 randomly selected students of both sexes, with a mean age of 8.57 years, from the 1st to the 5th year. **Results:** The Fleiss' Kappa values showed that, in general, there was no agreement between the judges, since none of the analyses presented statistical significance or at least considerable values. Alterations to the scale were then performed and the results obtained, from the second analysis, demonstrated that all analyses reached the maximum value of Fleiss' Kappa. The results obtained through the study of internal consistency allowed us to verify that in the sample Cronbach's Alpha was classified as almost perfect, with the lowest value found for the Class of Internalizing Behavior in Writing with 0.814, revealing internal consistency in all Classes of Behavior, Academic Skill Categories and even the Total. From the standardization study, it was possible to establish standards for interpretation of the students' scores, thus allowing its contextualization and interpretation. **Conclusion:** The scale we developed has demonstrated sufficient validity and reliability for its application in other studies on the identification of internalizing and externalizing behaviors among elementary school students.

Keywords: Problem Behavior; Behavioral Rating Scale; Teachers; Schoolchildren.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Resultados dos artigos científicos selecionados, de acordo com os aspectos analisados.....	37
Figura 1 – Fluxograma das etapas envolvidas no estudo.....	34
Figura 2 – Fluxograma com artigos encontrados e selecionados após análise e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.....	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instrumentos de avaliação de comportamento infantil para preenchimento dos professores mais usados a partir da seleção dos artigos para a caracterização final das publicações.....	49
Tabela 2 – Descritores identificados e selecionados, relacionados aos comportamentos internalizantes e externalizantes.....	51
Tabela 3 – Critérios do Protocolo utilizado pelos Juízes para validação de conteúdo.....	53
Tabela 4 – Distribuição dos escolares segundo sexo e ano escolar.....	55
Tabela 5 – Classificação do resultado do Alfa de Cronbach.....	56
Tabela 6 – Distribuição dos escolares segundo sexo e ano escolar.....	58
Tabela 7 – Classificação da concordância dos Juízes por item.....	60
Tabela 8 – Apresentação da primeira e segunda versão da escala elaborada e modificada após análise dos Juízes.....	62
Tabela 9 – Análise de concordância Kappa de Fleiss do Protocolo para validação dos Juízes.....	63
Tabela 10 – Consistência interna da escala.....	65
Tabela 11 – Descritiva completa da idade dos escolares.....	66
Tabela 12 – Descritiva dos escores das classes de comportamento e categorias.....	67
Tabela 13 – Resumo da classificação nos grupos.....	68
Tabela 14 – Classificação da escala EP-CEI.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

COVID-19: Novo Coronavírus

DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM (APA, 2014),

E-CIEHA: Escala de Avaliação de Comportamentos Internalizantes e Externalizantes nas Habilidades Acadêmicas

EJA: Educação de Jovens e Adultos

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

RTI: Modelo de Resposta à Intervenção

TDAH: Atenção e Hiperatividade

TC: Transtorno de Conduta

TOD: Transtorno Opositivo-Desafiador

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1 Comportamentos externalizantes e internalizantes na infância.....	18
2.1.1 Problemas de Comportamentos Externalizantes.....	21
2.1.2 Problemas de Comportamentos Internalizantes.....	22
2.2 Escalas de Avaliação do Comportamento Infantil para uso do Professor.....	25
3 OBJETIVO	31
4 MÉTODO	33
4.1 Fase 1 – Construção dos itens e dos critérios da escala.....	35
4.1.1 Bases teóricas para elaboração do instrumento.....	35
4.1.2 Definição das classes comportamentais, categorias e itens da Escala.....	49
4.1.3 Escala de mensuração.....	51
4.2 Fase 2 – Validação do conteúdo.....	52
4.2.1 Seleção dos Juízes.....	52
4.2.2 Elaboração do protocolo para avaliação dos Juízes.....	53
4.2.3 Análise.....	54
4.3 Fase 3 – Análise de consistência interna.....	54
4.3.1 Local do estudo.....	54
4.3.2 Participantes	55
4.3.3 Análise.....	56
4.4 Fase 4 – Normatização	57
5 RESULTADOS	58
5.1 Fase 1 – Construção dos Itens e dos Critérios.....	59
5.2 Fase 2 – Validação do Conteúdo.....	59
5.3 Fase 3 – Análise de consistência interna.....	63
5.4 Fase 4 – Normatização.....	64
6 DISCUSSÃO	70
7 CONCLUSÃO	75
REFERÊNCIAS	77
ANEXO	89

Acreditando no caráter interdisciplinar da Neuropsicologia e na prática baseada em evidências, passei a fazer parte do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) do Departamento de Fonoaudiologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília-SP, como neuropsicóloga voluntária, a partir do convite de sua Coordenadora Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini. Desde então, o interesse pela pesquisa se fortaleceu e, ao ingressar na Pós-Graduação em Fonoaudiologia – FFC/UNESP – Marília-SP, nível mestrado sob orientação Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini, desenvolvemos um projeto voltado para a intervenção, denominado “Programa de Resposta à Intervenção para Desenvolvimento das Funções Executivas em Segunda Camada para Escolares do 1º ano do Ensino Fundamental I”. Naquela ocasião surgiu o interesse em desenvolver estudos com o objetivo de auxiliar na identificação e intervenção precoce em escolares de risco para dificuldades de aprendizagem e comportamento através do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI).

Dessa forma, em 2019, ao ingressar no Programa de Doutorado, decidimos realizar um estudo cujo objetivo inicial seria elaborar e aplicar um Programa de Resposta à Intervenção (RTI) em 1ª. camada para desenvolvimento de habilidades comportamentais, com tutoria aos professores.

Durante a fase de levantamento bibliográfico surgiu a necessidade de desenvolver e aplicar uma escala para identificação de problemas comportamentais em escolares do ensino fundamental I que contribuísse para a identificação de problemas comportamentais durante atividades básicas de aprendizagem e posterior desenvolvimento e aplicação de um Programa de Resposta à Intervenção (RTI).

Em 2020, tivemos a notícia de que precisaríamos adotar medidas de segurança, entre elas o distanciamento social, em razão da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), perdurando por mais de dois anos, o que nos trouxe desafios em relação à pesquisa. Houve a necessidade de alterarmos o cronograma previsto devido à necessidade de priorizar nossa segurança e, principalmente, das crianças que participariam deste estudo.

Sendo assim, buscando identificar problemas comportamentais nos escolares durante atividades básicas de aprendizagem no ambiente escolar, visando contribuir com o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico, possibilitando a implementação futura de estratégias adequadas através de intervenções sistematizadas, este estudo propõe o desenvolvimento de um

instrumento válido e confiável para uso de professores e demais profissionais da educação (psicopedagogos, psicólogos escolares, fonoaudiólogos educacionais, entre outros).

1. INTRODUÇÃO

Estudos revelaram que cerca de 10% a 20% das crianças e dos adolescentes em todo o mundo apresentam problemas de saúde mental, evidenciando ampla variedade de sintomas ainda na infância, contribuindo para a queda do desempenho acadêmico e o aumento das taxas de envolvimento em comportamentos de risco à saúde, automutilação e suicídio (BEER, et al., 2023; DRAGIOTI, et al., 2022). No Brasil, encontramos taxas de prevalência para transtornos mentais em crianças, estimadas em 12,7% a 19,9% (CEBALLOS, PAULA, RIBEIRO, SANTOS, 2018).

Embora muitos problemas psiquiátricos infantis possam ser considerados transitórios, aproximadamente 20% das crianças manifestam problemas de saúde mental com ao menos um prejuízo funcional, 10% a 15% apresentam transtornos psiquiátricos com maior gravidade e na adolescência aproximadamente 40% terão preenchido critérios para ao menos um diagnóstico psiquiátrico (COSTELLO, MUSTILLO, ERKANLI, KEELER, ANGOLD, 2003).

Crianças com desenvolvimento típico e sem queixas também apresentam riscos para problemas psiquiátricos, podendo impactar nas relações interpessoais e aprendizagens posteriores (STIVANIN, SCHEUER, ASSUMPÇÃO JR, 2008). Dessa forma, as dificuldades comportamentais e emocionais que se associam aos diferentes transtornos psicológicos e que podem se manifestar como dificuldades interpessoais na infância são classificadas, na psicopatologia infantil, em dois grandes grupos, os problemas de externalização e os de internalização (ACHENBACH, RESCORLA, 2001; BURNS, GEISER, SERVERA, BECKER, 2022).

Os problemas de comportamentos externalizantes são aqueles que se expressam prevalentemente em relação a outras pessoas, como oposição, agressão, hiperatividade, impulsividade, desafio e manifestações antissociais (ACHENBACH, EDELBROCK, 1978). Os problemas de comportamentos internalizantes referem-se a comportamentos direcionados a si mesmo e incluem sintomas de depressão e ansiedade, como tristeza, retraimento social e solidão (ACHENBACH, EDELBROCK, 1978; FREITAS, DEL PRETTE, 2013; GRESHAM, KERN, 2004).

A associação entre problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes a prejuízos em habilidades acadêmicas está bem estabelecida na literatura (D'ABREU, MARTURANO, 2010; DODGE, PETTIT, 2003), demonstrando sua identificação precoce, já na pré-escola, e seu impacto na trajetória de desenvolvimento dos escolares.

Nesse contexto, de acordo com a literatura, a detecção precoce de risco emocional e comportamental é amplamente recomendada, indicando que ferramentas de rastreamento comportamental, realizadas por professores, podem ser mecanismos mais precisos na identificação de alunos em risco, particularmente aqueles que exibem problemas de comportamentos internalizantes, assim como externalizantes (ABAL, et al., 2010; CHAN, BULL, NG, WASCHL, POON, 2021).

No Brasil, embora haja um crescimento nas pesquisas voltadas para a análise do comportamento infantil em ambiente escolar (CIA, BARHAM, FONTAINE, 2012; MOREIRA, PRIMO, ZIBETTI, GOMIDE, 2021), ainda são escassos os estudos que buscam desenvolver instrumentos de rastreamento para a identificação de problemas comportamentais externalizantes e/ou internalizantes destinados a professores, visando possibilitar a identificação de problemas comportamentais, os quais se relacionam com o processo de aprendizagem. A partir da identificação dessa carência foram levantados os seguintes questionamentos: 1) Seria possível a construção de um instrumento, válido e confiável, atendendo a critérios psicométricos para uso do professor para a identificação de problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes durante tarefas de Leitura, Escrita e Matemática de escolares do Ensino Fundamental I? 2) O instrumento desenvolvido seria eficiente para a identificação de problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes durante tarefas de Leitura, Escrita e Matemática de escolares do Ensino Fundamental I?

Com base no exposto, levantou-se por hipóteses: 1) É possível a construção de um instrumento, válido e confiável, atendendo a critérios psicométricos para uso do professor para a identificação de comportamentos externalizantes e internalizantes durante tarefas de Leitura, Escrita e Matemática de escolares do Ensino Fundamental I; e 2) O instrumento desenvolvido é eficiente para a identificação de comportamentos

externalizantes e internalizantes durante tarefas de Leitura, Escrita e Matemática de escolares do Ensino Fundamental I.

Dessa forma, o objetivo deste estudo foi desenvolver a Escala de Avaliação de Problemas de Comportamentos Externalizantes e Internalizantes nas Habilidades Acadêmicas, para professores do Ensino Fundamental I e apresentar evidências de sua validação.

Este estudo será apresentado em sete capítulos, sendo o primeiro este, trazendo a introdução pautada no tema. O segundo capítulo traz a revisão de literatura que fundamentou o estudo. O terceiro capítulo apresenta o objetivo do estudo. O quarto capítulo apresenta o método e as fases desenvolvidas que abordam a construção dos itens e dos critérios da escala, a validação do conteúdo, a análise de consistência interna e o estudo de normatização. O quinto capítulo traz a análise estatística dos resultados. O sexto capítulo apresentará a discussão e, finalmente, o sétimo capítulo a conclusão do estudo.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Comportamentos externalizantes e internalizantes na infância

Observa-se na literatura a frequente associação dos termos comportamentos internalizantes e comportamentos externalizantes a problemas de comportamento infantil (COMPAS, JASER, BETTIS, WATSON, GRUHN, DUNBAR, et al., 2017; RESCORLA et al., 2007, 2007; BURNS, GEISER, SERVERA, BECKER, 2022).

Nesse contexto, Achenbach (1966, 1978) caracteriza os problemas emocionais e de comportamento como padrões sintomáticos, os quais podem ser divididos em dois tipos, denominados externalizantes e internalizantes.

Amplamente utilizados na literatura internacional e nacional, regularmente associados a síndromes psicopatológicas e a possíveis diagnósticos infanto-juvenis, os termos comportamentos externalizantes e comportamentos internalizantes têm sua origem a partir de estudos com o objetivo de verificar problemas comportamentais e emocionais em crianças e adolescentes em idade escolar, assim como classificar sintomas psicopatológicos (ACHENBACH, 1966; ACHENBACH; ELDEBROCK, 1978, 1991).

Achenbach, em seu estudo original publicado em 1966, ensina que, desde o advento da psiquiatria moderna, anunciado em parte pela introdução do sistema de diagnóstico de Kraepelin (1883), passa a ser estabelecido o dogma de que todos os transtornos mentais seriam decorrentes de disfunções cerebrais, mantendo, dessa forma, o modelo da doença médica com o formato possível para o diagnóstico psiquiátrico adulto e infantil.

Segundo Achenbach (1966), muito embora o próprio Kraepelin tenha posteriormente direcionado seu interesse no papel dos processos psicológicos no estabelecimento de transtornos mentais, seu objetivo inicial era o de estabelecer categorias de transtornos baseadas em descrições de manifestação de sintomas em quadros sindrômicos e observadas durante seu curso (ACHENBACH, 1966).

Estudos realizados entre as décadas de 1950 e 1960 passam a propor diferentes modelos teóricos acerca do tema. Rado (1953) e Meehl (1962), a partir de estudos relacionados à natureza da esquizofrenia, propuseram que certas anomalias hereditárias ou congênitas seriam fatores necessários, mas não suficientes, para o estabelecimento

do distúrbio clínico, resultando o processo de aprendizado social em uma organização de personalidade suscetível à esquizofrenia clínica (ACHENBACH, 1966; DER-AVAKIAN, MARKOU, 2012). O distúrbio seria, portanto, produto da interação entre um atributo biológico específico, a história de aprendizado resultante da interação com o ambiente e a presença de estresse precipitante (ACHENBACH, 1966; VAN OS et al. 2009).

Um terceiro modelo possível, proposto pelos teóricos do comportamento, baseava-se na premissa de que os desvios comportamentais deveriam ser considerados como reações aprendidas e não como manifestações sintomáticas de “doenças” (BANDURA, WALTERS, 1963). De acordo com esse modelo, o comportamento sintomático devia ser explicado em termos do condicionamento social do comportamento específico observado, e não pelo recurso a analogias médicas (ACHENBACH, 1963).

Nesse contexto, surge a hipótese de que os três modelos representariam validamente tipos distintos de transtornos mentais. Dessa forma, para se definirem classes de transtornos apropriados para cada um dos modelos haveria a necessidade de existir um sistema de classificação que fornecesse categorias definidas operacionalmente e que pudesse, ao mesmo tempo, contribuir para mais pesquisas. Isso se aplicaria principalmente para distúrbios sem etiologia biológica adequada conhecida (ACHENBACH, 1963). Já aqueles distúrbios passíveis de identificação a partir de uma etiologia biológica adequada seriam definidos em termos do modelo de doença. Na ocasião, os distúrbios sem etiologia biológica conhecida eram agrupados na categoria “funcional”, a qual para uso psiquiátrico tendia a combinar a abordagem do “sinal” da doença do diagnóstico biológico com conceitos comportamentais e dinâmicos de maneiras confusas e inconsistentes. Dessa maneira, pesquisas classificatórias tornavam-se necessárias para diferenciar os distúrbios funcionais de acordo com diferentes modelos conceituais.

Nesse contexto, a partir de agrupamentos de atributos passíveis de observação propostos (WITTENBORN, HOLZBERG, SIMON, 1953 apud ACHENBACH, 1963; PHILLIPS, RABINOVITCH, 1958; HEWITT E JENKINS, 1946 apud ACHENBACH, 1963), Achenbach (1966) realiza um estudo em que analisa sintomas dos históricos de casos

de 300 pacientes psiquiátricos infantis do sexo masculino e 300 do sexo feminino, resultando, a partir da análise, a identificação inicial do agrupamento dos sintomas em dois níveis gerais e dicotômicos: internalizantes *versus* externalizantes, além de identificar várias síndromes específicas, algumas se assemelhando aos tradicionais diagnósticos psiquiátricos e alguns peculiares a determinadas fases do desenvolvimento infantil.

Atualmente, podemos encontrar um número robusto de estudos transversais a respeito da etiologia do comportamento de internalização e externalização (HATOUM, RHEE, ROBIN, CORLEY, HEWITT, FRIEDMAN, 2018). Estudos revelam que componentes genéticos e ambientais significativos foram demonstrados em muitas idades, com herdabilidades em torno de 25% a 45% para internalização e 35% a 65% para externalização em gêmeos de cinco a nove e 12 a 15 anos (GJONE, STEVENSON, 1997; LAMB et al., 2012). Um estudo de coorte prospectivo realizado com 10.172 crianças irlandesas, aos três, cinco, sete e nove anos de idade, demonstrou maiores comportamentos de externalização e internalização aos três anos de idade diretamente associados ao aumento do tempo de tela aos cinco anos, assim como a maior exposição a telas aos três e cinco anos de idade foi diretamente associada ao aumento de comportamentos de internalização aos cinco e sete anos, respectivamente (NEVILLE, MCARTHUR, EIRICH, LAKES, MADIGAN, 2022).

Um estudo realizado por Hatoum e colaboradores (2018) buscou investigar a etiologia genética e ambiental da estabilidade e mudança nos comportamentos de internalização e externalização ao longo da infância e adolescência, assim como se os padrões etiológicos influenciariam a relação entre estabilidade e mudança. Segundo os resultados apresentados, utilizando modelos de curva de crescimento latente de comportamentos internalizantes e externalizantes avaliados por professores e pais, os autores, por meio de mecanismos dos processos de desenvolvimento, puderam demonstrar que as influências genéticas influenciariam amplamente os problemas de comportamento por meio de fatores de estabilidade (interceptação) e que os comportamentos de internalização e externalização poderiam apresentar padrões

fenotípicos semelhantes, porém revelando alguma distinção etiológica nos seus processos de desenvolvimento.

Retomando a caracterização proposta por Achenbach (1966), os comportamentos externalizantes são aqueles que se expressam através de reações direcionadas a outras pessoas, as quais podem ser observadas em problemas relacionados com agressividade, falta de atenção, desobediência e comportamentos desviantes. Já os comportamentos internalizantes são os que se expressam em relação ao próprio indivíduo, que se referem a manifestações de comportamentos ansiosos, depressivos e sintomas somáticos, como podemos identificar nos distúrbios de humor e de ansiedade (COSGROVE et al., 2011; BEVILACQUA, 2021). Em ambas as classes comportamentais, internalizante e externalizante, caso os comportamentos descritos apresentem um padrão repetitivo e persistente, serão então adotados como base para diagnósticos psiquiátricos (D'ABREU, MARTURANO, 2010; GIORDANI, LIMA, TRENTINI, 2020).

2.1.1 Problemas de Comportamentos Externalizantes

Os problemas de comportamentos externalizantes, como dito, referem-se a um conjunto de reações impulsivas que são exteriorizadas pela criança ou pelo adolescente, gerando conflitos no ambiente, como inquietude, desobediência, desatenção, agressividade, contestação, provocação, ruptura de regras, entre outros (ACHENBACH, DUMENCI, RESCORLA, 2001). Entretanto, em caso de presença de padrão repetitivo e persistente, os comportamentos internalizantes serão adotados como base para diagnósticos psiquiátricos, denominados por diversos autores transtornos externalizantes: o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) e o Transtorno de Conduta (TC) (D'ABREU, MARTURANO, 2010; GIORDANI, LIMA, TRENTINI, 2020). Ainda segundo o DSM-V, indivíduos maiores de 18 anos que apresentam essas características são considerados com transtorno da personalidade antissocial (APA, 2014).

Na décima edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10 (OMS, 1994), o TDAH, o TOD e o TC estão classificados entre os códigos F-90 e F-91, que correspondem, respectivamente, a transtornos hiper-cinéticos e transtornos de conduta (OMS, 1994). Já de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM (APA, 2014), a sua quinta edição (DSM-V) sofre uma alteração, passando a classificar o TDAH como um transtorno de neurodesenvolvimento, permanecendo o TOD e o TC classificados como transtornos disruptivos (APA, 2014).

Podemos entender como comportamentos disruptivos um repertório comportamental externalizante que envolve transgressão a normas, comportamentos desafiadores e antissociais, os quais provocam impacto significativo no ambiente social, além de graves implicações e consequências para o próprio indivíduo (LIMA, 2022). Muitas vezes gerando sentimentos negativos intensos como raiva, frustração e/ou ansiedade nas pessoas próximas a eles, são considerados como crianças e/ou adolescentes antissociais (MARTÍNEZ-PAMPLIEGA, 2018). Embora o conceito de termo antissocial seja amplo, sugerindo todo e qualquer comportamento envolvendo quebra de normas ou ação direcionada ao outro, geralmente quando nos referirmos ao transtorno haverá ocorrência conjunta de vários comportamentos, como roubo, vandalismo e mentiras. Já o TOD associa-se a comportamentos desafiadores, hostis e desobedientes emitidos de maneira constante direcionados a autoridades ou a quem ocupar um papel similar (APA, 2013), agregados a dificuldades comportamentais graves no futuro, incluindo problemas criminais (PARDINI, LOEBER, STOUTHAMER-LOEBER, 2005).

Segundo a literatura, frequentemente crianças que apresentam comportamentos disruptivos são consideradas como ansiosas, deprimidas ou mesmo confundidas com o TDAH (FRIEDBERG, MCCLURE, GARCIA, 2009), demonstrando a dificuldade de serem corretamente identificadas, impactando no diagnóstico e nas formas adequadas e eficazes de intervenção (KOCH, GROSS, 2005).

2.1.2 Problemas de Comportamentos Internalizantes

Os problemas de comportamentos internalizantes, definidos como aqueles ligados à ansiedade, depressão e às somatizações, de acordo com Achenbach e colaboradores (2001), relacionam-se à timidez, ao medo, às dificuldades corporais/fisiológicas, nervosismo, recusa de ir à escola, dispersão do olhar, ansiedade, preocupação exagerada, movimentos lentos, tristeza e excesso de apego (ACHENBACH, EDELBROCK, 1978; REID, PATTERSON, DISHION, 2002).

Sendo assim, os problemas de comportamentos internalizantes podem levar a consequências prejudiciais ao indivíduo, como a autoestima diminuída, problemas acadêmicos, relacionamentos pobres e problemas de saúde mental crônicos, como fobia social, depressão, abuso de substâncias, transtornos de personalidade e pensamentos suicidas (COMMISSO, 2023). Estudos revelam ainda que crianças com problemas internalizantes apresentam temperamento retraído e reatividade emocional negativa ou dificuldade na regulação das emoções (BAPTISTA, 2021).

Estudos apontam que problemas de comportamentos internalizantes representam condições psicológicas acentuadas enfrentadas por um número significativo de crianças e jovens (PELHAM, 2021). Corroborando, pesquisas longitudinais revelam que, enquanto os problemas de comportamento de externalização começam a diminuir à medida que o período da adolescência tem início, os problemas de comportamento de internalização passam a aumentar (CYRANOWSKI, FRANK, YOUNG, SHEAR, 2000; MASTEN et al., 2005). Essa manifestação precoce de problemas de comportamento de internalização estaria associada a vários resultados negativos, incluindo baixo desempenho acadêmico e relacionamentos empobrecidos entre pares, abuso de substâncias e tendências suicidas (FERGUSON, WOODWARD, 2002; GROVER, GINSBURG, IALONGO, 2007; FOMBONNE, WOSTEAR, COOPER, HARRINGTON, RUTTER, 2001; PERROUD et al., 2009).

Shorey e Wong (2022), através de um estudo de revisão sistemática realizado com estudos publicados em cinco bancos de dados eletrônicos (CINAHL, Embase, PsycINFO, PubMed e Scopus) entre os anos de 2001 a 2020, demonstraram que 34% dos adolescentes em todo o mundo, com idades entre 10 e 19 anos, apresentam risco de

desenvolver depressão clínica, superando estimativas relatadas de indivíduos de 18 a 25 anos. Dentre a amostra foi identificado que adolescentes do sexo feminino e adolescentes do Oriente Médio, África e Ásia têm risco aumentado de desenvolver o transtorno, revelando que, além da necessidade de se priorizar a triagem e implementação de intervenções nessa faixa etária, sejam desenvolvidos programas de intervenção mais específicos, considerando gênero e cultura.

Recentemente com a pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, as medidas de controle adotadas e o potencial impacto negativo na saúde mental de crianças e dos adolescentes como resultado da mudança repentina em suas vidas, estudos foram realizados com o objetivo de examinar a prevalência de sintomas depressivos e de ansiedade, além de outros aspectos, como distúrbios de sono (DENG, et al., 2023; WAKE, KANDULA, 2022).

Deng e colaboradores (2023), com base em 191 estudos incluídos, com 1.389.447 crianças e adolescentes, revelaram a existência de prevalência combinada de sintomas depressivos, sintomas de ansiedade e distúrbios do sono de 31%, 31% e 42%, respectivamente. Idade, séries, níveis de educação, gênero, regiões geográficas e uso de eletrônicos foram correlacionados com a prevalência de sintomas de saúde mental. Afirmando aumento da prevalência de sintomas de saúde mental com o tempo, embora tenham-se observado sinais de recuperação e estabilização, indicaram a necessidade de novas pesquisas visando monitoramento e intervenção em saúde mental para crianças e adolescentes durante pandemias, atuais e futuras.

Ainda segundo a literatura, embora haja alta prevalência de problemas de internalização entre os adolescentes, assim como das suas consequências a longo prazo, muitos jovens com problemas de saúde mental permanecem sem apoio necessário e limitado ao acesso a serviços especializados (FORNESS, FREEMAN, PAPARELLA, KAUFFMAN, WALKER, 2012; MADDEN, et al., 2014; CEBALLOS, et al., 2018). Isso provavelmente se deve, em parte, a métodos pouco adequados utilizados frequentemente nas escolas (KILGUS, VAN WIE, SINCLAIR, RILEY-TILLMAN, HERMAN, 2018), representando assim uma detecção limitada de escolares que manifestam comportamentos internalizantes, que poderiam se beneficiar de intervenções

baseadas em evidências projetadas para prevenir a progressão de tais problemas (FORNESS, 2005).

2.2 Escalas de Avaliação do Comportamento Infantil para uso do Professor

Pode-se definir a aprendizagem como a capacidade de aquisição de novas habilidades, permitindo a melhor adaptação do indivíduo ao meio (ROTTA, OHLWEILER, RIESGO, 2015). Trata-se de um processo que resulta de modificações estruturais e funcionais do Sistema Nervoso Central (SNC), envolvido com o número de vezes que uma via neural recebe um estímulo (LEFÈVRE, 1989).

Dessa forma, podemos considerar o processo de aprendizagem escolar dependente do desenvolvimento e amadurecimento das áreas corticais superiores: linguagem, funções executivas, memória, gnosias e praxias, permitindo, a emersão de habilidades relacionadas, a aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo, da interpretação e produção de texto, assim como o raciocínio lógico (ROTTA, OHLWEILER, RIESGO, 2015).

Segundo a literatura, o processo de aprendizagem escolar está diretamente relacionado ao desenvolvimento do escolar na sua integralidade, baseando-se em um conjunto de elementos como fatores genéticos, maturidade neurológica, neuroplasticidade positiva e saúde psíquica como um todo (GONÇALVES, et al., 2017; HAIR, HANSON, WOLFE, POLLAK, 2015). Alterações em alguns desses domínios podem impactar o processamento cognitivo, o qual está diretamente associado a resultados satisfatórios no contexto acadêmico, relacionado ao desenvolvimento de habilidades básicas de leitura, escrita e de raciocínio aritmético.

Dessa forma, encontra-se reconhecida na literatura a relação envolvendo problemas comportamentais-emocionais (internalizantes e externalizantes) e dificuldades de aprendizagem e/ou transtornos de aprendizagem (WEBER, BÜTTNER, RÜCKER, PETERMANN, 2015).

Ressalta-se que a dificuldade de aprendizagem pode ser definida como um baixo rendimento escolar, que ocorre devido a um conjunto de fatores que interagem entre si,

consequência de um problema ambiental ou social, já os transtornos de aprendizagem possuem origem determinada biologicamente (CAPELLINI, 2013). Também é necessário destacar que, conforme descrito, aqueles escolares com desenvolvimento típico e sem queixas igualmente apresentam riscos para problemas psiquiátricos, podendo impactar as relações interpessoais e aprendizagens posteriores (STIVANIN, SCHEUER, ASSUMPÇÃO JR, 2008).

A associação entre problemas de comportamentos externalizantes e prejuízos de habilidades acadêmicas está bem estabelecida na literatura (D'ABREU, MARTURANO, 2010; DODGE, PETTIT, 2003), demonstrando sua identificação precoce, já na pré-escola (ARNOLD, 1997), e seu impacto na trajetória de desenvolvimento dos escolares. Estudos longitudinais demonstraram problemas externalizantes na infância, prejudicando o desempenho na adolescência (MASTEN et al., 2005), associando-se a problemas internalizantes no início da idade adulta (BOHNERT, KANE, GARBER, 2008).

Estudos nacionais e internacionais vêm demonstrando relação entre comportamento de evitação a tarefas escolares e a presença de problemas comportamentais e emocionais (WEBER, BÜTTNER, RÜCKER, PETERMANN, 2015; FREITAS, CORDEIRO, PORFÍRIO, BUARQUE, 2018; FONSECA, CARDOSO, MUSZKAT, BUENO, 2011), demonstrando a co-ocorrência de problemas comportamentais-emocionais e dificuldades de aprendizagem envolvendo aquisição de habilidades acadêmicas em leitura e matemática (CHITIYO, 2022).

Em um estudo realizado por Benz e Powell (2021) foram demonstrados efeitos negativos da externalização de problemas de comportamento em intervenções realizadas com um grupo de crianças com deficiência matemática. Dificuldades de leitura relacionadas a problemas de comportamento foram igualmente demonstradas.

Em uma pesquisa realizada por Aro e colaboradores (2022), o objetivo foi estudar a frequência de problemas comportamentais-emocionais em 579 crianças finlandesas (cinco a 15 anos) identificadas com transtorno de aprendizagem. Analisando somente as com deficiência de leitura, somente aquelas com deficiência matemática, ou ambas, além do gênero e contexto (*casa versus escola*), demonstrou-se que mais problemas foram relatados pelos professores do que pelas mães. Além disso, foram identificadas

porcentagens alarmantemente altas de crianças manifestando problemas comportamentais/emocionais, independentemente do tipo de dificuldade de aprendizagem, sendo mais de 37% em problemas afetivos, de ansiedade e de déficit de atenção/hiperatividade. Segundo os autores, os resultados reforçam a necessidade e importância de se investigar a ocorrência de problemas comportamentais em crianças com dificuldade no aprendizado, assim como enfatizar a conscientização entre alunos com dificuldade de aprendizagem e a cooperação entre o escolar, o professor e a família na avaliação e no planejamento de suporte (ARO, EKLUND, ELORANTA, AHONEN, RESCORLA, 2022).

Ainda sobre o tema, uma questão discutida na literatura (CHEN, et al., 2022) é o da prevenção e intervenção precoce em relação à progressão de problemas acadêmicos e comportamentais. Um estudo longitudinal realizado com 18.135 alunos desde o jardim da infância até a 3ª série escolar investigou como comportamentos de externalização e internalização influenciariam e como seriam influenciados pelo desempenho acadêmico alterado em habilidades de leitura e matemática. Segundo os autores, os resultados apresentados permitiram demonstrar relações transacionais na primeira infância, com comportamentos problemáticos, tanto de externalização quanto de internalização, predizendo desempenho acadêmico inferior, comportamentos problemáticos de externalização e internalização mais elevados (CHEN, et al., 2022).

Pesquisas longitudinais demonstraram a continuidade dos sintomas internalizantes da pré-escola à adolescência (MESMAN, BONGERS, KOOT, 2001), estando frequentemente associados ao baixo desempenho acadêmico, relacionado à falta de atenção, envolvimento e motivação (METCALFE, HARVEY, LAWS, 2013). Revelam ainda sua relação com o aumento de risco para transtornos internalizante ou externalizante comórbidos (NEVILLE, 2021), como também risco de comportamentos autolesivos (KJELLSTRAD, 2020).

De acordo com a literatura, a detecção precoce de risco emocional e comportamental é amplamente recomendada a partir de políticas públicas adotadas através de comitês de coordenação de doenças mentais, conselhos nacionais de medicina, associações de saúde mental, tanto quanto projetos com apoio governamental,

como o New Freedom Commission On Mental Health (2002). Dessa forma, revelam que as escolas estão cada vez mais explorando e adotando várias das medidas de rastreio tecnicamente adequadas para avaliar universalmente o risco acadêmico e comportamental de todo um corpo discente (AUERBACH, CHAFOULEAS, BRIESCH, 2019).

Estudos indicaram que ferramentas de rastreio e outras estratégias de observação comportamental, realizadas por professores, podem ser mecanismos mais precisos na identificação de alunos em risco, particularmente aqueles que exibem problemas de comportamentos internalizantes e externalizantes (CANIVEZ, VON DER EMBSE, MCGILL, 2021).

Para fins de rastreio de características comportamentais, emocionais e sociais, os instrumentos em forma de escalas e/ou questionários, por serem considerados de baixo custo e de rápida e fácil aplicação e interpretação, representam ferramentas auxiliares para fins de diagnóstico e compreensão do desenvolvimento infantil (STIVANIN, SCHEUER, ASSUMPÇÃO JR, 2008).

Dessa maneira, as escalas de avaliação e/ou rastreio tornam-se essenciais para a detecção precoce de problemas de saúde mental, a fim de reduzir suas consequências negativas e altos custos para o sistema de saúde e para a sociedade (ESPAÑOL-MARTÍN, et al., 2021), como se pode observar em estudos voltados para o desenvolvimento de instrumentos, além de pesquisas que os utilizam para fins de rastreio comportamental, utilizadas por professores, por constituírem mecanismos mais precisos na identificação de alunos em risco, particularmente aqueles que exibem comportamentos internalizantes e externalizantes (GOODMAN, 1997; CONNERS, 1969; CHAN, 2021).

Nesse contexto, o Questionário de Forças e Dificuldades – SDQ (GOODMAN, 1997) é um dos instrumentos de triagem amplamente utilizado para esse fim, tanto na prática clínica quanto na pesquisa. Compõe-se de 25 itens em um formato de resposta de três pontos igualmente distribuídos em cinco subescalas: sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade/desatenção, problemas com colegas e comportamento pró-social, formando os quatro primeiros uma pontuação total de

dificuldades. Oferece três versões padronizadas a serem preenchidas pelos pais e/ou professores de crianças de quatro a 17 anos, e uma versão de autorrelato para adolescentes de 11 a 17 anos, encontrando-se traduzida para mais de 80 idiomas, disponível gratuitamente on-line (www.sdqinfo.com).

Igualmente utilizado como ferramenta de triagem para fins clínicos e em pesquisas, destaca-se o Sistema Achenbach de Avaliação – ASEBA (ACHENBACH, RESCORLA, 2001), desenvolvido para estimar de maneira eficaz comportamentos desadaptativos em crianças e adolescentes, contando com três formulários direcionados a diferentes informantes: cuidador/pais, professor e autorrelato, proporcionando informações do comportamento da criança em diferentes contextos.

Em uma revisão sistemática realizada por Zieff e colaboradores (2022) com os artigos de periódicos publicados que usaram os formulários ASEBA com amostras do continente africano, avaliando as propriedades psicométricas relatadas, bem como a qualidade metodológica das avaliações psicométricas, foram reveladas evidências psicométricas limitadas de boa qualidade disponíveis para os formulários ASEBA naquela região. Os autores recomendam a implementação de um procedimento padronizado para conduzir e relatar processos de tradução e a realização de avaliações psicométricas mais abrangentes das versões traduzidas dos instrumentos.

Splett e colaboradores (2020) examinaram os preditores de diferenças entre professores ao avaliarem o comportamento de alunos através do formulário do professor do Sistema de Avaliação Comportamental para Crianças do Sistema de Triagem Comportamental e Emocional (BESS). Embora revelando notável variação nas pontuações de risco para problemas comportamentais e emocionais dos alunos, os fatores e as variáveis determinantes permanecem inexplicadas. Dessa maneira, afirmam que pesquisas futuras são necessárias para entender, reduzir e explicar as diferenças entre as avaliações dos professores devido a erros e vieses nas pontuações de triagem ao responderem a instrumentos de avaliação (SPLETT et al., 2020).

No Brasil, encontram-se estudos igualmente realizados utilizando o Sistema Achenbach de Avaliação – ASEBA (ACHENBACH, RESCORLA, 2001), buscando avaliar sua estabilidade temporal (BITERCOURT FRIZZO et al., 2015), assim como estudos

utilizando outras ferramentas de avaliação, como *Social Skills Rating System (SSRS)*, com o objetivo de investigar as características sociodemográficas da ocorrência de comportamentos problemáticos em escolares e suas relações com as habilidades sociais e dificuldades acadêmicas, porém de uso restrito para psicólogos.

Em decorrência dos estudos e das escalas apresentadas, observa-se a necessidade do desenvolvimento de instrumentos de rastreio para a identificação de problemas comportamentais internalizantes e/ou externalizantes destinados a professores, visando possibilitar a identificação de problemas comportamentais, os quais relacionam-se com o processo de aprendizagem na população brasileira.

3. OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi desenvolver a Escala de Avaliação de Problemas de Comportamentos Internalizantes e Externalizantes nas Habilidades Acadêmicas para professores do Ensino Fundamental I e apresentar os achados da sua validação.

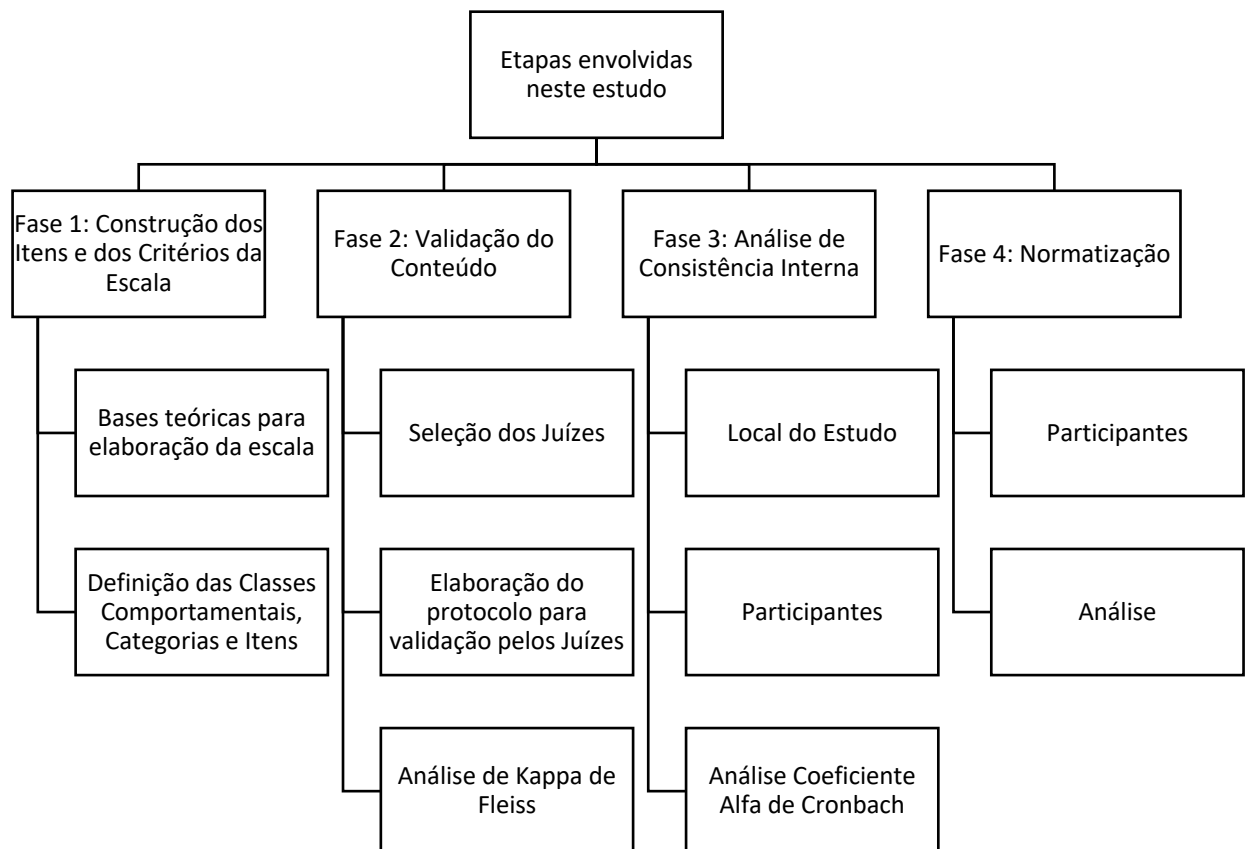
4. MÉTODO

Estudo de coorte transversal, registrado na Plataforma Brasil/CEP-CONEP, sob nº CAAE 57883422.4.0000.5406, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP – Marília-SP (ANEXO A).

A construção da Escala de Avaliação de Problemas de Comportamentos Internalizantes e Externalizantes nas Habilidades Acadêmicas (EP-CEI) foi elaborada através de quatro fases: 1) construção dos itens e dos critérios da escala; 2) validação do conteúdo; 3) análise de consistência interna; e 4) normatização (PASQUALI, 2010).

Para melhor compreensão do leitor, as fases envolvidas neste estudo estão descritas na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma das etapas envolvidas no estudo.



Fonte: Elaborado pela autora.

4.1 Fase 1 – Construção dos itens e dos critérios da escala

4.1.1 Bases teóricas para elaboração do instrumento

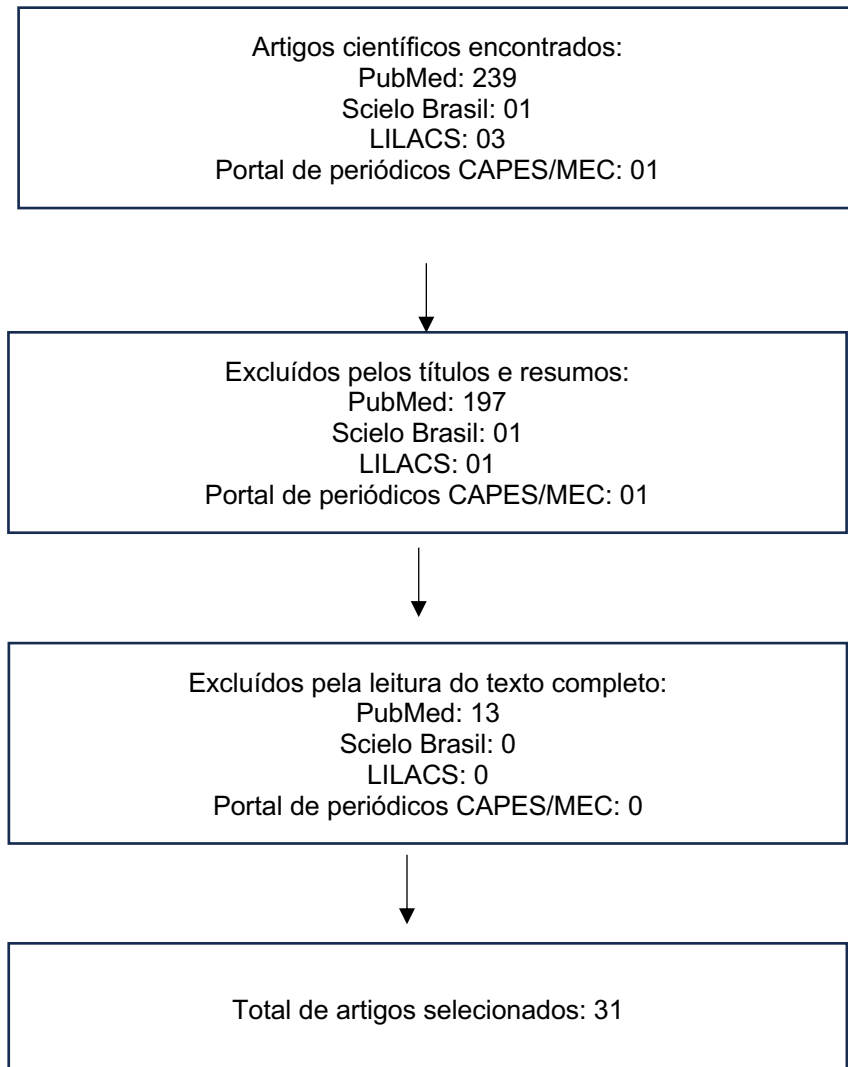
Para a construção do instrumento, inicialmente foi realizada uma revisão na literatura, de forma sistemática, a qual utiliza como fonte de dados a literatura nacional e internacional (SAMPAIO, MACINI, 2007). A revisão teve como objetivo responder a seguinte pergunta: “Quais os instrumentos de avaliação mais utilizados para classificação de comportamento em escolares do ensino fundamental I, pelos professores?”.

As bases de dados escolhidas para a pesquisa dos artigos científicos foram PubMed, Scielo Brasil, LILACS e Portal de periódicos CAPES/MEC, utilizando-se a combinação das palavras-chave em Língua Inglesa “*child behavior rating scale*” and “*teacher*”, e em Língua Portuguesa “*escala de classificação de comportamento infantil*” e “*professores*”. A coleta das informações compreendeu o período de cinco anos, ou seja, de 2017 a 2022.

Os resumos obtidos no banco de dados foram comparados entre si para verificação de superposição de artigos. Posteriormente, os resumos foram analisados e selecionados apenas os artigos científicos que atendessem aos critérios de inclusão: estudos realizados com escolares do ensino fundamental com idade de seis a 12 anos e contendo instrumentos respondidos pelos professores em ambiente escolar. Optou-se por excluir os estudos realizados em ambulatórios, instrumentos de autopreenchimento da criança e preenchimento por pais e/ou responsáveis, estudos realizados com populações com quadros sindrômicos, neurológicos, transtornos do neurodesenvolvimento, transtornos psiquiátricos e outros considerando que, nesses casos, divergiam do objetivo deste estudo.

Nessa fase de coleta de dados foram selecionados estudos, os quais foram numerados sequencialmente, permitindo uma nova etapa de busca dos artigos científicos completos chegar à definição final dos textos que efetivamente foram analisados neste estudo, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Fluxograma com artigos encontrados e selecionados após análise e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, para a análise dos artigos científicos foi elaborado um protocolo de extração de dados, em ordem cronológica referente ao ano, local, autor, amostra, testes utilizados, objetivo e resultados dos estudos. Os resultados da revisão de literatura serão apresentados em um quadro para melhor visualização dos achados (Quadro 1).

Quadro 1 – Resultados dos artigos científicos selecionados, de acordo com os aspectos analisados.

Ano	Local	Autor	Amostra	Objetivo	Testes utilizados	Resultados
2017	Brasil	LEMOS, MICHELIS, BATISTA	124 alunos com média de idade 9,5 anos (DP=1,29), 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, de escolas públicas.	Verificar a relação entre o autoconceito em crianças e os estilos de liderança de professores.	Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ) e o Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP)	Os resultados mostraram três correlações, uma positiva e duas negativas, além da classificação quanto aos estilos de liderança de professores e a classificação dos autoconceitos das crianças.
2017	Argentina	CANET-JURIC, ANDRÉS, GARCÍA-CONI, RICHARD'S, BURIN	28 crianças (18 do sexo masculino) no primeiro ano do ensino fundamental (M = 6 anos e 8 meses), de uma escola privada e seus professores.	Investigar relações entre medidas diretas e indiretas de desempenho da memória de trabalho e indicadores comportamentais.	Testes computadorizados de MT verbal e visuoespacial Observational Working Memory Scale – WMRS – e o Behavioral Observation Guide – GOC	Os resultados mostram associações significativas entre os indicadores de falha em MT e o desempenho das crianças na tarefa verbal de MT, também relacionadas a problemas comportamentais relatados pelos professores, como dificuldade de atenção, hiperatividade e autoagressão.
2017	EUA	SMITH, EKLUND, KILGUS	24 díades professor-aluno de seis escolas primárias do Ensino Fundamental.	Avaliar a validade concorrente, a sensibilidade à mudança e a aceitabilidade do professor das escalas de item único de avaliação direta do comportamento.	Direct Behavior Rating Single-Item Scales (DBR-SIS)	As avaliações do Perfil de Avaliação de Uso do professor consideraram o DBR-SIS aceitável e utilizável.
2018	EUA	KILGUS, TAYLOR, VON DER EMBSE	1ª fase 1, 67 professores de 04 escolas primárias e 1.243 alunos (48,9% do	Identificar as notas de corte do SAEBRS que pudessem ser utilizadas na diferenciação de alunos com alto risco de dificuldade	Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener – SAEBRS, Behavioral and Emotional Screening	As análises de validação cruzada dos dados das 2 fases do desempenho das pontuações de corte, das escalas, exceto uma,

			sexo feminino). 2ª. fase 20 dos professores da 1ª. fase triaram 704 alunos.	socioemocional e comportamental.	System BESS – Teacher Form	evidenciaram desempenho semelhante.
2018	Austrália	GOMEZ, STAVROPOULOS, VAN DOORN	Professores de 213 crianças com média de idade 8,52 anos (meninos = 104, meninas = 109).	Estabelecer o modelo estrutural ideal para os sintomas DSM-IV/DSM-5 TOD.	Disruptive Behavior Rating Scale – DBRS	A partir dos resultados o fator geral correlacionou-se fortemente com os grupos de sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade do TDAH e outras medidas de problemas comportamentais e emocionais.
2018	EUA	DEUTZ, SHI, VOSSEN, HUIJDING, PRINZIE, DEKOVIĆ, VAN BAAR, WOLTERING.	Amostra longitudinal (N = 768) primeira infância, meio infância e adolescência, avaliados por pais, professores e autoavaliação.	Analisar a estrutura fatorial, invariância de medição e validade de construto.	SDQ-DP CBCL-DP	As pontuações bifatoriais do SDQ-DP foram fortemente relacionadas com as pontuações nas medidas de 5 e 15 itens do SDQ-DP e associadas de maneira similar com dois marcadores de autorregulação, resiliência do ego e controle de esforço, e longitudinalmente com comportamento antissocial e medidas disciplinares. A confiabilidade, validade e estabilidade foram mais fracas para a medida de 5 itens do SDQ-DP, recomendando o uso de 15 itens.
2018	EUA	MILLER, JOHNSON, YU,	831 alunos da 3ª à 8ª séries	Examinar a confiabilidade e a validade dos dados	Direct Behavior Rating – Single Item	Os resultados sugeriram a presença de fortes efeitos

		CHAFOULEAS, MCCOACH, RILEY-TILLMAN, FABIANO, WELSH.	e 129 professores.	derivados de três métodos de avaliação comportamental escolar, incluindo autorrelato do aluno, relatório do professor e observadores externos.	Scales. Teacher report. DBR-SIS Student report BASC-2 behavior subscales (Reynolds & Kamphaus, 2004)	de métodos para todos os métodos de avaliação utilizados, bem como relações significativas entre os construtos de interesse. Implicações para a prática e pesquisas futuras são discutidas.
2018	Bulgária, Alemanha, Itália, Lituânia, Romênia, Turquia e Holanda.	CHENG, KEYES, BITFOI, CARTA, KOÇ, GOELITZ, OTTEN, LESINSKIENE, MIHOVA, PEZ, KOVESH-MASFETY	Pesquisa transversal de 4.894 crianças em idade escolar de 6 a 11 anos.	Examinar de acordo com avaliações de pais e professores e possíveis fatores explicativos para desacordo pais-professores, como características da criança e da família através de dados de 7 países europeus.	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	A concordância entre pais e professores foi de baixa a moderada (correlação de Pearson variando de 0,24 (Prosocial) a 0,48 (Hiperatividade) para as 5 subescalas em 7 países. O coeficiente kappa variou de 0,01 (Turquia) a 0,44 (Itália) para problemas de internalização e de 0,19 (Romênia) a 0,44 (Itália) para problemas de externalização.
2018	EUA	HATOUM, RHEE, CORLEY, HEWITT, FRIEDMAN	408 pares de gêmeos das idades de 7 a 16 anos.	Relatar modelos de desenvolvimento fenotípico univariados para o comportamento de internalização e externalização avaliado pelos pais e professores.	Teacher Report Form (TRF) and parent Child Behavior Checklist (CBCL)	Os resultados revelaram associações genéticas e ambientais de moderadas a grandes entre os fatores de desenvolvimento derivados das avaliações dos pais e professores.
2018	EUA	OLSON, DAVIS-KEAN, CHEN, LANSFORD, BATES, PETTIT, DODGE	Escolares com idades de 5 a 13 anos.	Comparar os padrões de crescimento de longo prazo nas classificações de professores e mães de agressão aberta, agressão encoberta, desafio opositivo, impulsividade/desatenção e desregulação	Teacher Report Form (TRF) and parent Child Behavior Checklist (CBCL)	Os resultados demonstraram diferenças e semelhanças significativas entre os informantes em seus níveis de preocupação com formas específicas de problemas de externalização ao longo do desenvolvimento.

				emocional em diferentes períodos de desenvolvimento.		
2018	EUA	FARRELL, GONCY, SULLIVAN, THOMPSON	Amostra 1: 727 alunos de duas escolas de ensino médio. Amostra 2: 1.740 alunos de três escolas de médias urbanas.	Avaliar a estrutura e a validade do Formulário de Relatório do Professor da Escala de Frequência de Comportamento Problema (PBFS-TR) para avaliar a frequência de formas específicas de agressão e vitimização e comportamento positivo dos alunos.	Problem Behavior Frequency Scale – Teacher Report (PBFS-TR)	Os resultados forneceram suporte para o PBFS-TR e sugeriram que os professores podem prover dados úteis sobre comportamentos agressivos e pró-sociais dos alunos e experiências de vitimização dentro do cenário escolar.
2018	EUA	KILGUS, VAN WIE, SINCLAIR, RILEY-TILLMAN, HERMAN	87 professores avaliaram 1.227 alunos.	Desenvolvimento e a validação de um novo descritor na escala DBR-SIS, que pretendia explorar o construto específico da depressão. Um foco particular desse estudo foi a utilidade do novo alvo na triagem universal.	DBR-SIS	As análises da curva ROC apoiaram a precisão diagnóstica geral de cada alvo, bem como a seleção de pontuações de corte encontradas para diferenciar com precisão alunos em risco e não em risco.
2019	EUA	FREDRICK, DREVON, JERVINSKY	55 professores avaliaram 1.220 alunos do jardim de infância até a 5ª série em três escolas de Ensino Fundamental.	Investigar a estrutura interna do SRSS e o grau de invariância de medição ao longo do tempo.	SRSS	Os resultados reforçaram a defensibilidade psicométrica do SRSS como suporte em sistemas multicamadas.
2019	Chile	PINO MUÑOZ, ARÁN FILIPPETTI	N = 212 pais; N = 111 professores	Analisar a dimensionalidade dos formulários de pais e professores do BRIEF,	BRIEF-2	Os resultados demonstraram três índices de ambas as formas do BRIEF-2 associados aos

			N = 275 crianças de 8 a 12 anos de idade.	examinar suas associações e analisar a relação entre as classificações do BRIEF-2 e medidas baseadas no desempenho das funções executivas (EFs) no desempenho acadêmico em crianças.		diversos domínios acadêmicos analisados, embora tenham surgido diferenças, dependendo do informante (professor vs. pais).
2019	EUA	RESCORLA, BLUMENFELD, IVANOVA	CBCL: N = 69.866, 42 sociedades; YSR: N = 38.070, 34 sociedades; TRF: N = 37.244, 27 sociedades.	Examinar as semelhanças e diferenças internacionais no perfil de desregulação (DP) da Child Behavior Checklist (CBCL), Teacher's Report Form (TRF) e Youth Self-Report (YSR) por meio de comparações de dados de internacionais de 27 países.	Child Behavior Checklist (CBCL), Teacher's Report Form (TRF) e Youth Self-Report (YSR)	Muitas sociedades que diferem em etnia, religião, sistema político/econômico e região geográfica manifestaram pontuações de DP muito semelhantes. Os problemas de DP mais comumente relatados refletem o quadro de sintomas mistos, com desregulação de humor, atenção e agressividade.
2020	EUA	BECKER, MOSSING, ZOROMSKI, VAUGHN, EPSTEIN, TAMM, BURNS.	Alunos N = 7.613 (2ª a 5ª séries; 50,3% meninos). Escolas primárias em 3 distritos N = 24 Professores N = 398	Investigar o ritmo e o constructo ritmo cognitivo lento a partir de avaliação psicométrica dos módulos SCT do Child and Adolescent Behavior Inventory (CABI) e do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH-IN).	Attention-deficit/hyperactivity disorder inattention (ADHD-IN) Child and Adolescent Behavior Inventory (CABI)	As escalas SCT e ADHD-IN forneceram um alto nível de informação e precisão e a evidência psicométrica mais forte é de que o constructo pode ser avaliado por professores usando o CABI e o ADHA-IN na triagem.
2020	EUA	KILGUS, BONIFAY, EKLUND, VON DER EMBSE, PEET, IZUMI, SHIM, MEYER	Professores N = 87 Alunos N = 1.227 da 6ª à 8ª série.	Permitir que os professores determinem com rapidez e eficiência os prováveis déficits em habilidades socioemocionais e acadêmicas	DBR-SIS	As análises correlacionais apoiaram a confiabilidade teste-reteste de cada alvo DBR-SIS, bem como sua validade convergente e discriminante em

				capacitadoras para que as intervenções de nível 2 possam ser adaptadas a domínios mais específicos.		comparações concorrentes e preditivas.
2020	EUA	MATTA, VOLPE, BRIESCH, OWENS.	Professores do jardim de infância até a 4ª série de educação geral e especial (N = 19) Escolares N = 18 (N = 15 do sexo masculino), média idade: 7,72 anos.	Avaliar a característica psicométrica de avaliação de sensibilidade à mudança de cinco escalas DBR Multi-Item recentemente desenvolvidas após intervenção de dois meses.	Direct Behavior Rating (DBR) DBR: Multi-Item Scales (DBR-MIS)	Os resultados apoiaram a sensibilidade à mudança para três DBR-MIS: Engajamento Acadêmico, Habilidades Organizacionais e Comportamento Disruptivo.
2020	Nova Zelândia	SLYKERMAN, BUDD, THOMPSON, BEKKER, BUCKLEY, WALL, MURPHY, MITCHELL, WALDIE.	Crianças (N = 871) avaliadas no nascimento e com idades entre 7 e 11 anos.	Investigar se a atividade física, a duração do sono e o índice de massa corporal (IMC) estão associados a problemas emocionais e comportamentais aos 11 anos de idade.	Strengths and Difficulties Questionnaire (SQD) and parent and teacher Conners' Rating Scale scores	Atividade física, duração do sono e IMC aos 7 anos não foram significativamente associados a problemas emocionais e comportamentais aos 11 anos. Na análise transversal aos 11 anos de idade, não houve associação significativa entre atividade física ou duração do sono e problemas emocionais e comportamentais. Crianças com um IMC na faixa de sobrepeso ou obesidade eram significativamente mais propensas a ter problemas de comportamento avaliados

						pelos professores e problemas emocionais ou comportamentais avaliados pelos pais.
2020	EUA	SPLETT, RABORN, BRANN, SMITH-MILLMAN, HALLIDAY, WEIST	Alunos N = 2.450 (52,1% sexo masculino e 54,2% brancos) Professores N = 160 (92,1% mulheres, 80,3% brancos) de quatro escolas primárias.	Examinar a variação entre professores nas avaliações dos professores sobre o risco comportamental e emocional dos alunos para identificar as características do aluno, do professor e da sala de aula que preveem essas diferenças e podem ser consideradas em pesquisas e práticas futuras.	Behavior Assessment System for Children (Third Edition) Behavioral and Emotional Screening System (BESS) – Teacher Form	Os resultados da regressão linear multinível constataram que os efeitos entre professores são maiores para pontuações de risco de internalização (correlação intraclasse = 0,23) do que para pontuações de risco de externalização (correlação intraclasse = 0,12) ou pontuações de comportamento adaptativo (correlação intraclasse = 0,14).
2020	China	ZHAO, GUO, XIAO, ZHU, SUN, HUANG, LIANG, TANG, ZHANG, ZHU, WU.	Alunos, pais e professores 1ª a 9ª séries (N = 871).	Avaliar os efeitos e a preparação adequada para essa abordagem educacional (online).	Parent-rated Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) results. The Self-Rating Anxiety Scale (SAS) results of parents and teachers	76% dos entrevistados achavam que o estilo de educação domiciliar era aceitável. 17,6% dos alunos eram suspeitos de terem problemas emocionais ou comportamentais, de acordo com os resultados do SDQ avaliados pelos pais. Os resultados da SAS de pais e professores mostraram níveis de ansiedade mais elevados do que o habitual.
2021	Rússia	KUZMINA, IVANOVA, KANONIRS	Dados de um estudo longitudinal (início 1º ano, final 1º ano e final 2º ano)	Determinar a adequação da estrutura fatorial BASC-3 TRS usando as melhores práticas em EFA, estimativa das porções de variância	BASC-3 TRS, Behaviour Rating Scale (BRS).	A desatenção apresentou associação negativa com o desempenho em matemática e a hiperatividade/impulsividade foi positivamente associada

			(média idade de 7,3 anos) N = 958 (49% sexo feminino).	atribuídas aos vários fatores e escalas, e avaliação dos coeficientes α relatados em relação à multidimensionalidade ou outras violações dos pressupostos α .		ao desempenho em matemática quando a desatenção foi controlada. A diferença entre meninos com alta desatenção e baixa desatenção diminuiu da 1ª para a 2ª série. Para as meninas, a associação entre desatenção e matemática permaneceu estável.
2021	EUA	TAIPALUS, HIXSON, DECKER, FREDRICK.	Professores de educação geral de uma escola pública de ensino fundamental N = 4 Raça/etnia da população estudantil da escola, 32% negros e 47% brancos.	Investigar os efeitos de um módulo de treinamento on-line Direct Behavior Rating (DBR) para o avaliador e sobre a precisão de sua avaliação dos constructos de engajamento acadêmico, respeito e comportamento disruptivo.	Direct Behavior Rating (DBR)	Os professores julgaram favoravelmente o uso da escala como ferramenta de avaliação. A precisão do avaliador do DBR-SIS foi geralmente maior depois que os professores concluíram o módulo de treinamento online; no entanto, a análise visual dos dados não revelou impacto claro do treinamento.
2021	Espanha	ESPAÑOL-MARTÍN, PAGEROLS, PRAT, RIVAS, SIXTO, VALERO, ARTIGAS, RIBASÉS, RAMOS-QUIROGA, CASAS, BOSCH.	Alunos de 5 a 17 anos N = 6.775	Avaliar se a versão em espanhol do SDQ é uma ferramenta confiável e válida para avaliar problemas emocionais e comportamentais em alunos avaliados por pais, professores e jovens.	SQD, Child Behavior Checklist (CBCL), Teacher's Report Form (TRF) e Youth Self-Report (YSR).	Resultados revelaram estimativas de confiabilidade aceitáveis para todas as subescalas do SDQ. A análise fatorial confirmatória apoiou o modelo original de cinco fatores e a invariância de medição completa foi encontrada, os escores do SDQ mostraram correlação moderada a forte com os das escalas equivalentes CBCL/TRF/YSR e foram eficazes em discriminar

						indivíduos com e sem diagnóstico clínico.
2021	EUA	CANIVEZ, VON DER EMBSE, MCGILL	Dados foram coletados durante o ano letivo de 2012-2013, em 17 escolas públicas, professores da 3ª à 8ª séries, N = 956 alunos.	Examinar a estrutura do fator latente das escalas BASC-3 TRS Preschool, Child, and Adolescent Clinical and Adaptive usando práticas em análise fatorial exploratória (EFA).	BASC-3 TRS Preschool, Child, and Adolescent Clinical and Adaptive	Os resultados indicaram um alinhamento teoricamente consistente das escalas BASC-3 TRS Clinical com seus fatores especificados (Externalização, Internalização e Problemas Escolares) e um fator adicional (Desengajamento Social) foi identificado, sugerindo um possível novo construto para uma pontuação de escala composta contendo o Escalas de Abstinência e Atipicidade. A análise indicou que as escalas compostas (Externalização, Internalização, Problemas Escolares e Desengajamento Social) parecem carecer de variação única suficiente para uma interpretação clínica confiável isoladamente.
2021	Holanda	ZEE, RUDASILL.	Professores do ensino fundamental (N = 92, 74,9% do sexo feminino) Escolares: N = 690, 50,5% sexo feminino.	Explorar as características do professor e da criança que podem explicar o viés de medição nas avaliações dos professores de sintomas de internalização.	Student-Teacher Relationship Scale, Student-Specific Teacher Sense of Efficacy Scale, Strengths and Difficulties Questionnaire.	Os resultados revelaram que professores provavelmente subidentificaram os sintomas de ansiedade e superidentificam o bullying para crianças com comportamento externalizante. Crianças com altos níveis de

						proximidade receberam classificações sistematicamente mais altas em queixas somáticas e classificações mais baixas em comportamento solitário e problemas com colegas. Os professores menos experientes eram mais propensos a superidentificar os sintomas de preocupação, dados níveis iguais de sintomas internalizantes.
2021	Espanha	BURNS, SERVERA, BECKER.	N = 2.142, 8-13 anos (49,49% sexo feminino)	Examinar a validade estrutural das nove escalas do CABI para classificações de mães, pais e professores de meninos e meninas.	Child and Adolescent Behavior Inventory (CABI) ADHD-inattentive (IN), ADHD-hyperactive/impulsive (HI)	As avaliações de pais mostraram correlações convergentes substanciais para cada escala CABI (0,73 a 0,90). As avaliações de professores com mães mostraram uma correlação convergente substancial para prejuízo acadêmico, fortes correlações convergentes para TDAH, tempo cognitivo lento e depressão, e correlações convergentes de pequenas a moderadas para as escalas TOD, emoções pró-sociais limitadas e ansiedade.
2021	Cingapura	CHAN, BULL, NG, WASCHL, POON	N = 1.375 (média de idade de 58,5 meses, 69,8 meses e 80,9 meses)	Estudo de Validação da Child Behavior Rating Scale (CBRS) usando análise fatorial multinível.	Child Behavior Rating Scale (CBRS)	A partir das análises fatoriais exploratórias e confirmatórias multiníveis, um modelo de três fatores no nível interno, foram identificados os fatores

			(49,2% do sexo masculino).			habilidades interpessoais básicas, habilidades interpessoais avançadas e habilidades sociais relacionadas ao aprendizado, tendo apresentado boa consistência interna e correlatos diferenciais. A partir do modelo de dois fatores, estes podem estar relacionados às características do professor e da sala de aula.
2022	EUA	AITA, MONCRIEF, CARRILLO, GREENE, TRUJILLO, GIOIA, ISQUITH, ROTH	Escolares N = 803 (idades = 11-18 anos) N = 1.400 (idades = 5-18 anos).	Apresentar a análise multivariada para os formulários para pais, professores e de autoavaliação não incluídas no BRIEF2 funcionamento executivo em crianças e adolescentes.	BRIEF2	Em todas as formas, os MBRs previsivelmente diminuíram com o aumento do número de pontuações elevadas e em pontos de corte mais altos. A probabilidade de ter pontuações elevadas em todas as escalas foi muito baixa, independentemente da forma, idade ou limiar de elevação. Não houve relação clinicamente significativa entre fatores demográficos.
2022	Irã	TEHRANI-DOOST, SHAHRIVAR, TORABI, ANSARI, HAJI-ESMAEELZADEH, SAEED-AHMADI.	N = 191 meninos e N = 342 meninas com média de idade 9,46 (+ 1,72) anos	Avaliar a validade e as estatísticas normativas da versão Farsi da Social Responsiveness Scale-2 (SRS-2).	Versão Farsi da Social Responsiveness Scale-2 (SRS-2), Social Communication Questionnaire (SCQ) and the Vineland	Não houve diferenças significativas em relação às avaliações dos pais e professores das pontuações médias do SRS em termos de gênero, nível acadêmico e idade. O SRS correlacionou-se significativamente com os

					Adaptive Behavior Scale (VABS)	escores médios do SCQ (0,438) e VABS (-0,142). O estudo apoiou a validade do SRS como um instrumento de triagem para problemas de comunicação social em crianças em idade escolar que falam o idioma.
2022	Irlanda	SLATTERY, RYAN, FORTUNE, MCAVINUE	Alunos da 3ª e 4ª séries N = 104 (53 mulheres e 51 homens), 8-11 anos (M = 9,60, SD = 0,64).	Examinar a associação de avaliações do comportamento desatento e funções executivas.	Conners-3 Parent and Teacher Short Forms	A habilidade de atenção sustentada destacou-se como o fator mais importante nas avaliações de comportamento desatento de pais e professores, com efeitos de magnitude moderada. A habilidade de memória de trabalho foi responsável por uma pequena variação.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.2 Definição das classes comportamentais, categorias e itens da Escala

A análise dos artigos selecionados possibilitou a identificação de instrumentos destinados à avaliação do comportamento para preenchimentos dos professores. Verificaram-se 16 instrumentos, dos quais destacaram-se a *Direct Behavior Rating Single-Item Scale (DBR-SIS)*, o *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* e o *Teacher Report Form (TRF)*, em virtude da frequência com que foram utilizados. A Tabela 1 apresenta o título, autor, ano de publicação e objetivo dos instrumentos de avaliação de comportamento e suas respectivas frequências nos artigos.

Tabela 1 – Instrumentos de avaliação de comportamento infantil para preenchimento dos professores mais usados a partir da seleção dos artigos para a caracterização final das publicações.

Instrumento	Frequência	Objetivo do Instrumento
DBR-SIS – Direct Behavior Rating Single-Item Scale (CHAFOULEAS, RILEY-TILLMAN, MCDOUGAL, 2002)	6	Comportamento emocional e sintomas de internalização.
SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (GOODMAN, 1997)	5	Sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade, problemas de relacionamento com colegas e comportamento pró-social.
TRF – Teacher Report Form (ACHENBACH, RESCORLA, 2001)	4	Problemas de comportamento de internalização e externalização.
CBRS – Child Behavior Rating Scale (CONNERS, 1973)	3	Preocupações e distúrbios sociais, emocionais, comportamentais e acadêmicos em crianças de 6 a 18 anos.
BESS – Behavior Assessment System for Children (third edition) Behavioral and Emotional Screening System – Teacher Form (KAMPHAUS, REYNOLDS, 2007)	2	Problemas internalizantes e externalizantes e habilidades adaptativas.
BASC-3 TRS (REYNOLDS, KAMPHAUS, 2016)	2	Problemas internatlizantes e externalizantes e habilidades adaptativas.
BRIEF-2 Behavior Rating Inventory of Executive Function-2 (GIOIA, ISQUITH, GUY, KENWORTHY, 2000)	2	Funções executivas em ambiente doméstico e escolar para crianças e adolescentes de 5 a 18 anos.
Instrumento	Frequência	Objetivo do Instrumento
CABI – Inventário de Comportamento Infantil e Adolescente (BURNS et al., 1997)	1	Sintomas de externalização e internalização

PBFS-TR Problem Behavior Frequency scale- Teacher Report Form (KAMPHAUS, REYNOLDS, 2007)	1	Agressão e vitimização e comportamento positivo dos alunos no ambiente escolar.
SRS-2 – Social Responsiveness Scale-2 (CONSTANTINO, GRUBER, 2020)	1	Problemas de comunicação social em crianças em idade escolar.
CEP – Escala de Avaliação das Crenças de Eficácia Do Professor (WOOLFOLK, HOY, 1990)	1	Demandas relativas ao ensino e ao engajamento dos alunos, como as dificuldades emocionais e de comportamento.
VABS – Vineland Adaptive Behavior Scale (SPARROW, CICCETTI, SAULNIER, 2019)	1	Domínios adaptativos e comportamentos externalizantes e internalizantes.
ISP – Intervention Selection Profile Skill (GRESHAM, ELLIOTT, 2008).	1	Déficits em habilidades socioemocionais e acadêmicas capacitadoras para as intervenções de nível 2.
CABI-SCT – SCT Module of the Child and Adolescent Behavior Inventory (ÖGÜTLÜ, 2022)	1	Sintomas relacionados ao Ritmo Cognitivo Lento (SCT) e TDAH.
SAEBRS – Emotional Behavior Risk Screener (KILGUS, 2015)	1	Risco para alteração de Comportamento Social, Comportamento Acadêmico e Comportamento Emocional.
BASC-2 TRS (REYNOLDS, KAMPHAUS, 2004)	1	Problemas internalizantes e externalizantes e habilidades adaptativas.
Inventário de Estilos de Liderança de Professores – IELP (BATISTA, 2013)		Estilo de liderança de professores.
SRSS – Social Skills Rating System (GRESHAM, ELLIOTT, 1990)	1	Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da revisão de literatura e análise dos instrumentos descritos, elegemos para este estudo duas classes de problemas de comportamentos: problemas externalizantes e problemas internalizantes.

Em seguida, foram identificados e selecionados descritores específicos presentes em manuais psiquiátricos, como o DSM-V (APA, 2014) e CID-10 (OMS, 2000), e descritores baseados em Achenbach, Dumenci e Rescorla (2001), Achenbach, Edelbrock (1978) e Reid, Patterson e Dishion (2002) (Tabela 2).

Tabela 2 – Descritores identificados e selecionados, relacionados aos comportamentos internalizantes e externalizantes.

Descritores	
Internalizantes	Externalizantes
Nervosismo	Provocação
Timidez	Oposição
Tristeza	Hiperatividade/Inquietude
Medo	Ruptura de regras/Desobediência
Irritabilidade	Agressividade
Dificuldades corporais/fisiológicas	Inflexibilidade
Excesso de apego	Comportamento desafiador
Ansiedade	Impulsividade
Humor depressivo	

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos descritores foram elaborados 16 itens de comportamentos observáveis, sendo oito relacionados a problemas de comportamentos internalizantes e oito a problemas de comportamentos externalizantes. A seleção inicial dos itens considerou a adequação dos descritores, formulação e linguagem clara e precisa, além da sua frequência nos instrumentos destinados à avaliação do comportamento para preenchimento dos professores identificados para este estudo.

Cada item da escala foi classificado inicialmente em uma escala *Likert* de três pontos (0 a 2), que varia de nunca ou raramente (0) a muito frequentemente (2). A escala é pontuada e analisada com base em duas classes de comportamento (externalizantes e internalizantes) durante a execução de atividades das habilidades básicas de Leitura, Escrita e Matemática (categorias).

Posteriormente, com o objetivo de possibilitar a mensuração das ocorrências ou não de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes pelos escolares, através dos 16 itens construídos, foram determinadas as três categorias de habilidades acadêmicas de Leitura, Escrita e Matemática por tratarem dos três domínios universais do desempenho escolar e processo de aprendizagem (STEIN, FONSECA, GIACOMONI, 2019; SANTOS, 2022).

4.1.3 Escala de mensuração

A decisão de utilizar uma escala *Likert* para o instrumento desenvolvido neste estudo baseou-se na literatura, segundo a qual, a partir da análise dos principais aspectos e conceitos relacionados às escalas existentes de mensuração de atitudes, se observa como a mais utilizada em pesquisas (Oliveira, 2001).

Criada pelo educador e psicólogo Rensis Likert em 1932, a partir de um levantamento usando uma escala de um a cinco pontos, tendo resultado numa escala de pesquisa (Escala *Likert*) como um meio de medir atitudes, demonstrou que podia captar mais informações do que usando os métodos concorrentes.

Pode-se então definir a escala *Likert* como um “tipo de escala de atitude na qual o respondente indica seu grau de concordância ou discordância em relação a determinado objeto” (APPOLINÁRIO, 2007, p. 81 apud BERMUDES, 2016). Trata-se de uma das escalas de autorrelato mais difundidas, constituindo-se de uma série de perguntas formuladas sobre o pesquisado, onde os respondentes escolhem uma dentre várias opções, sendo elas nomeadas como: Concordo Muito, Concordo, Neutro/Indiferente, Discordo e Discordo Muito (AGUIAR, CORREIA, CAMPOS, 2011).

Destaca-se que uma escala tipo *Likert* é constituída por questões que o respondente, além de concordar ou não, apresenta o grau de intensidade das respostas (CUNHA, 2007; ALEXANDRE et al., 2003), exibindo o grau de intensidade das respostas (OLIVEIRA, 2001).

A escala *Likert*, na sua forma original, é constituída por cinco pontos; porém, com o passar do tempo, pesquisadores foram alterando o número de pontos utilizados em seus questionários, denominando assim a escala como do tipo *Likert* (SILVA JUNIOR, COSTA, 2014). Segundo Silva Júnior e Costa (2014), outra vantagem apresentada pela escala tipo *Likert* é a sua simplicidade de aplicação, já que o respondente opta por concordar ou não com uma determinada afirmação.

Os números nas escalas tipo *Likert* indicam quanto as respostas diferem entre si em determinadas características e estão relacionados com a denominação de pontos da escala que será utilizada na pesquisa (STEFANO et al., 2007).

4.2 Fase 2 – Validação do conteúdo

4.2.1 Seleção dos Juízes

Participaram do estudo de validação da escala seis Juízes independentes (dois fonoaudiólogos, dois pedagogos e dois psicólogos), professores universitários, especialistas em avaliação psicológica e/ou no desenvolvimento da linguagem escrita, com publicações em uma ou ambas as áreas, tendo 50% respondido ao protocolo (um fonoaudiólogo, um pedagogo e um psicólogo).

4.2.2 Elaboração do protocolo para avaliação dos Juízes

Os Juízes deveriam analisar a escala desenvolvida como um todo, determinando sua abrangência; se cada domínio ou conceito foi adequadamente coberto pelo conjunto de itens e se todas as dimensões foram incluídas (TILDEN, NELSON, MAY, 1990); e, individualmente, verificando sua clareza e pertinência (GRANT, DAVIS, 1997).

Após a elaboração da escala, na fase inicial deste estudo, visando efetuar a calibração do instrumento, a avaliação pelos Juízes foi realizada a partir do preenchimento de um protocolo (Tabela 3), orientados a assinalar uma escala *Likert* de cinco pontos: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Nem concordo, nem discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente” para cada critério avaliado. Havia, ainda, um campo para observações adicionais e sugestões.

Tabela 3 – Critérios do Protocolo utilizado pelos Juízes para validação de conteúdo.

		Critérios		
1) Aspectos Gerais do Instrumento	2) Quanto às Categorias que Compõem o Instrumento	3) Quanto aos Itens que Compõem o Instrumento		
Tamanho da fonte	Clareza do enunciado da categoria	Critérios	Aspectos gramaticais	
Tipo da fonte	Clareza do enunciado da categoria	Objetividade	Extensão da sentença	
Composição do cabeçalho	Clareza do enunciado da categoria	Simplicidade	Estruturação frasal	
Instruções de preenchimento	Clareza do enunciado da categoria	Clareza	Vocabulário utilizado	

Disposição das categorias e dos itens	Clareza do enunciado da categoria	Relevância
Número de categorias que compõem o instrumento		Precisão
Número total de itens que compõem o instrumento		Amplitude
Sequência de apresentação das categorias		Modalidade
Tipo de escala utilizada		Tipicidade
Forma de preenchimento da escala		Credibilidade

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.3 Análise

Para medir a concordância estatística entre os avaliadores, para cada aspecto avaliado foi utilizada a metodologia estatística Kappa de Fleiss. O nível de significância adotado foi de 0,05 (5%) e os intervalos e confiança estatística de 95% (Vieira, 1991).

A partir dos apontamentos realizados pelos Juízes e dos dados analisados estatisticamente, foram efetuadas modificações na primeira versão da escala elaborada.

Após alterações na escala, a partir dos dados obtidos através da análise estatística e das sugestões e apontamentos realizados pelos Juízes, deu-se início a um novo processo de julgamento, baseado nos mesmos critérios adotados na análise preliminar, seguido de nova análise estatística descrita.

4.3 Fase 3 – Análise de consistência interna

4.3.1 Local do estudo

A coleta dos dados foi realizada em uma cidade do Centro-Oeste paulista com população estimada, em 2022, de 237.629 habitantes (BRASIL, 2022). O município conta com instituições de ensino desde o básico até a de pós-graduação, além de fornecer, gratuitamente, cursos profissionalizantes, de idiomas e de matemática.

Segundo o censo educacional, a cidade possui 102 escolas, com 5.124 alunos matriculados na creche, 4.615 na pré-escola, 11.078 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 7.951 nos anos finais do Ensino Fundamental, 7.558 no Ensino Médio, 936 na Educação de Jovens e Adultos – EJA e 928 na Educação Especial (BRASIL, 2022).

Em 2022, o número de docentes no município era de 603 professores dos anos iniciais, 623 dos anos finais do Ensino Fundamental e 524 do Ensino Médio. Cabe ressaltar que há profissionais contabilizados mais de uma vez, dependendo da área que lecionam (BRASIL, 2022).

Na avaliação do Rendimento Escolar (ANRESC) – PROVA BRASIL, realizada pelo INEP (BRASIL, 2022), o município obteve pontuação média de 262,5 em Língua Portuguesa e 263,39 em Matemática.

O presente estudo foi realizado em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I, eleita por conveniência, uma vez que foi a única a aceitar a realização da pesquisa. No ano de 2022, havia 196 alunos matriculados. Essa escola funciona em regime integral, das 7h40 às 16h, com intervalos de 20 minutos para os lanches da manhã e da tarde, e uma hora de almoço, na própria escola.

4.3.2 Participantes

Participaram do estudo seis professores de uma escola estadual de Ensino Fundamental anos iniciais, sendo 1 do 1º ano, 1 do 2º ano, 2 do 3º ano, 1 do 4º ano e 1 do 5º ano, todos do sexo feminino, no município de Marília-SP, constituindo assim uma amostra por conveniência. Os professores avaliaram por meio do preenchimento da escala 42 alunos, com a aplicação da Escala de Avaliação de Problemas de Comportamentos Externalizantes e Internalizantes nas Habilidades Acadêmicas (EP-CEI).

Os escolares avaliados eram da faixa etária de 6 anos a 10 anos e 11 meses, de ambos os sexos, com média de idade de 8,57 anos, do 1º ao 5º ano. Os escolares foram selecionados de forma randomizada (Tabela 4).

Tabela 4: Distribuição dos escolares segundo sexo e ano escolar.

		N	%
Sexo	Feminino	23	54,76%
	Masculino	19	45,24%
Média de idade 8,57 (DP:1,50)			
Ano Escolar	1º ano	7	16,67%
	2º ano	7	16,67%
	3º ano	14	33,32%
	4º ano	7	16,67%
	5º ano	7	16,67%

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3.3 Análise

Para a análise dos dados foi utilizado o Coeficiente Alfa de Cronbach, como forma de estimar a confiabilidade, consistência interna dos dados da Escala (Vieira, 2004). Foi definido nível de significância de 0,05 (5%), com intervalos de confiança construídos com 95% de confiança estatística.

O Coeficiente Alfa de Cronbach foi apresentado por Lee J. Cronbach, em 1951, como uma forma de estimar a confiabilidade (consistência interna dos dados) de um questionário aplicado em uma pesquisa. Ele mede a correlação entre respostas em um questionário através da análise das respostas dadas pelos respondentes, apresentando uma correlação média entre as perguntas. O coeficiente α é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada avaliador de todos os itens de um questionário que utilizem a mesma escala de medição.

Essa estatística tem o máximo em um, e quanto maior o seu valor, maior é a consistência interna dos dados. Valores negativos devem ser considerados como escalas sem confiança, ou seja, zero.

De acordo com a literatura, podemos utilizar a seguinte régua de classificação do resultado do Alfa de Cronbach (Tabela 5).

Tabela 5 – Classificação do resultado do Alfa de Cronbach.

Alfa de Cronbach	Classificação
0,81 a 1,0	Quase perfeito
0,61 a 0,80	Substancial

0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Razoável
0,00 a 0,20	Pequena

Fonte: Landis, J.R., Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*. 33:159.

4.4. Fase 4 – Normatização

A normatização refere-se a padrões de como se deve interpretar um escore que o sujeito recebeu num teste, isso porque um escore bruto produzido por um teste necessita ser contextualizado para poder ser interpretado, ou seja, qualquer escore deve ser referido a algum padrão ou sujeito, possibilitando assim determinar a posição que o sujeito ocupa no traço medido pelo teste que produziu o tal escore e comparar o escore desse sujeito com o escore de qualquer outro sujeito (PASQUALI, 2003).

Por não serem tipicamente conhecidos os escores da população, foi utilizada uma amostra representativa dela. Portanto, participaram dessa fase do estudo seis professores de uma escola estadual de Ensino Fundamental anos iniciais, sendo 1 do 1º ano, 1 do 2º ano, 2 do 3º ano, 1 do 4º ano e 1 do 5º ano, todos do sexo feminino, no município de Marília-SP. Os professores avaliaram por meio do preenchimento da escala 178 alunos, com a aplicação da Escala de Avaliação de Problemas de Comportamentos Externalizantes e Internalizantes nas Habilidades Acadêmicas (EP-CEI). Os escolares avaliados eram da faixa etária de 6 anos a 10 anos e 11 meses, de ambos os sexos, com média de idade de 8,57 anos, do 1º ao 5º ano. Os escolares foram selecionados de forma randomizada (Tabela 6).

Tabela 6: Distribuição dos escolares segundo sexo e ano escolar.

		N	%
Sexo	Feminino	91	51,12%
	Masculino	87	48,88%
Ano Escolar	1º ano	34	19,10%
	2º ano	30	16,85%
	3º ano	30	16,85%
	4º ano	50	28,10%
	5º ano	34	19,10%

Fonte: Elaborado pela autora.

5. RESULTADOS

Para melhor compreensão dos resultados, eles serão apresentados em fases.

5.1 Fase 1 – Construção dos Itens e dos Critérios

Os resultados obtidos a partir de revisão sistemática possibilitaram a definição de duas classes de problemas de comportamentos: externalizantes e internalizantes, além de descritores, a partir dos quais foram elaborados 16 itens de comportamento observáveis em três categorias de habilidades acadêmicas: Leitura, Escrita e Matemática. Cada item da escala foi classificado inicialmente em uma escala *Likert* de três pontos (0 a 2), variando de nunca ou raramente (0) a muito frequentemente (2).

5.2 Fase 2 – Validação do Conteúdo

Dos seis Juízes participantes deste estudo houve retorno de 50% dos protocolos enviados. A primeira análise da avaliação do protocolo permitiu concluir que no geral não houve concordância entre os Juízes, pois em nenhuma das análises tivemos significância estatística ou ao menos valores consideráveis do Kappa de Fleiss, tendo a única exceção ocorrido nos critérios extensão da sentença (ES) e estruturação frasal (EF) nas três categorias (Leitura, Escrita e Matemática), em que tivemos um Kappa de Fleiss máximo com 1,000, pois todos os itens avaliados tiveram a mesma resposta entre os três Juízes.

Vale ressaltar que, como a avaliação dos Juízes se deu por meio de um protocolo constituído por uma escala *Likert* de cinco pontos, se optou por trabalhar com apenas três pontos, ou seja, as duas extremidades de resposta foram consideradas as mesmas. Mesmo assim, não foi possível alcançar concordância estatisticamente significativa ou ao menos com valores consideráveis.

Na Tabela 7 identificamos ponto a ponto de cada avaliação, se temos ou não concordância entre os Juízes.

Tabela 7 – Classificação da concordância dos Juízes por item.

	Classificação
Tamanho da fonte	Concordam

Aspectos Gerais	Tipo da fonte	Concordam
	Composição do cabeçalho	Discordam
	Instruções de preenchimento	Discordam
	Disposição das categorias e dos itens	Discordam
	Número de categorias que compõem o instrumento	Discordam
	Número total de itens que compõem o instrumento	Discordam
	Sequência de apresentação das categorias	Discordam
	Tipo de escala utilizada	Concordam
	Forma de preenchimento da escala	Discordam
Leitura	Clareza do enunciado da categoria	Concordam
	Adequação da categoria	Concordam
	Relevância da categoria	Concordam
	Número de itens que compõem a categoria	Discordam
	Sequência de apresentação das categorias	Concordam
Escrita	Clareza do enunciado da categoria	Concordam
	Adequação da categoria	Concordam
	Relevância da categoria	Concordam
	Número de itens que compõem a categoria	Discordam
	Sequência de apresentação das categorias	Concordam
Matemática	Clareza do enunciado da categoria	Concordam
	Adequação da categoria	Concordam
	Relevância da categoria	Concordam
	Número de itens que compõem a categoria	Discordam
	Sequência de apresentação das categorias	Concordam

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos apontamentos realizados pelos Juízes e dos dados analisados estatisticamente, foram efetuadas modificações na primeira versão da escala elaborada, como demonstra a Tabela 8. Com o objetivo de facilitar a compreensão e o preenchimento do instrumento pelo respondente, foram alteradas a composição do cabeçalho, as instruções, a forma de preenchimento e o *layout*, envolvendo a disposição, além do número e a sequência de apresentação das categorias e dos itens. Em relação a tipo de escala utilizada, foi alterada de uma escala *Likert* de 3 pontos (0-2) para uma escala *Likert* de quatro pontos (0 a 3), que varia de nunca ou raramente (0) a muito frequentemente (3).

Visando possibilitar melhor compreensão, identificação e análise do objetivo dos itens 1, 2, 4, 5, 7, 11, 12, 14 e 15, foram acrescentados exemplos de comportamentos para cada uma das afirmativas. Da mesma forma, no item 2 “*Evita interagir com outros alunos e/ou professor*” foi retirado o termo “*alunos*” e o item 7 foi alterado de “*se*

entristece” para “*evita interagir com os outros alunos (durante atividade em grupo ou em pares resiste em participar)*”. Com o objetivo de evitar o uso de termos que remetessem a sintomas psicopatológicos, no item 1 foi retirado o termo “*ansiedade*” e no item 11 os termos “*hiperativo e/ou impulsivo*” foram substituídos por comportamento “*agitado*”.

Tabela 8 – Apresentação da primeira e segunda versão da escala elaborada e modificada após análise dos Juízes.

	1ª versão Itens	2ª versão Itens	Classe de Problema de Comportamento
1)	Demonstra nervosismo ou ansiedade.	Demonstra nervosismo (p. ex. dificuldade para respirar, mãos suadas, vontade de ir ao banheiro, voz trêmula, rosto corado/calor) Descritor por item	Internalizante
2)	Evita interagir com outros alunos e/ou professor.	Evita interagir com o professor (p. ex. solicitar ajuda, fazer perguntas)	Internalizante
3)	Apresenta falta de interesse ou energia.	Apresenta falta de interesse ao realizar a atividade.	Internalizante
4)	Apresenta reação de medo.	Apresenta reação de medo (p. ex. verbaliza preocupações excessivas e/ou tendência a esperar que não terá sucesso).	Internalizante
5)	Apresenta irritabilidade.	Apresenta irritabilidade sem motivo aparente (p. Ex. reage de forma negativa às tarefas propostas, verbaliza com frequência ser preterido em relação aos demais alunos).	Internalizante
6)	Queixa-se de dores, exaustão ou de estar doente.	Queixa-se de dores, cansaço e/ou de estar doente.	Internalizante
7)	Se entristece.	Evita interagir com os outros alunos (durante atividade em grupo ou em pares resiste em participar)	Internalizante
8)	Apresenta comportamento dependente.	Solicita atenção do professor a todo momento.	Internalizante
9)	Desobedece ao professor ou mediador.	Desobedece ao professor e/ou mediador.	Externalizante
10)	Provoca e/ou agride os demais alunos e/ou professor (verbal ou fisicamente).	Provoca e/ou agride os demais alunos e/ou professor (verbal ou fisicamente).	Externalizante
11)	Apresenta comportamento hiperativo e/ou impulsivo.	Apresenta comportamento agitado (p. ex. dificuldade em permanecer em seu lugar,	Externalizante

		manter silêncio, corre ao invés de andar).	
12)	Quebra propositalmente itens pessoais ou de outras pessoas.	Quebra ou joga no chão propositalmente itens pessoais e/ou de outras pessoas (p. ex. rasga o caderno, quebra o lápis).	Externalizante
13)	Sai da sala de aula e/ou escola sem permissão.	Sai da sala de aula sem permissão.	Externalizante
14)	Faz uso de materiais da escola sem permissão.	Faz uso de materiais de outros alunos sem permissão (p. ex. lápis, borracha, régua).	Externalizante
15)	Apresenta comportamento de birra (gritos, choro, etc.).	Faz birras (p. ex. chuta, grita, se joga no chão)	Externalizante
16)	Discute excessivamente	Apresenta dificuldade em aceitar mudanças na rotina e/ou regras e combinados.	Externalizante

Fonte: Elaborado pela autora.

A escala foi novamente enviada aos Juízes, aos quais foi solicitado novo julgamento do instrumento modificado, baseado nos mesmos critérios adotados anteriormente, seguidos de nova análise utilizando a mesma metodologia estatística. Os resultados obtidos, a partir da segunda análise, demonstraram que todas as análises atingiram o resultado máximo do Kappa de Fleiss, ou seja, concordância máxima. Ressalta-se que, exatamente por não haver variabilidade nas respostas, não temos como calcular a significância (p-valor), indicando nesses casos máxima concordância. Os dados obtidos a partir da primeira e segunda análise de dados são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9: Análise de concordância Kappa de Fleiss do Protocolo para validação dos Juízes.

Aspecto Geral	1ª Análise		2ª Análise		
	Kappa de Fleiss	P-valor	Kappa de Fleiss	P-valor	
	0,163	0,262	1,000	- x -	
Categoria	Leitura	-0,071	0,782	1,000	- x -
	Escrita	-0,071	0,782	1,000	- x -
	Matemática	-0,071	0,782	1,000	- x -
	Todas	-0,071	0,632	1,000	- x -
Leitura	CO	0,067	0,576	1,000	- x -
	CS	-0,003	0,986	1,000	- x -
	CC	0,010	0,948	1,000	- x -
	CR	-0,037	0,760	1,000	- x -

	CP	-0,081	0,600	1,000	- x -
	CA	-0,135	0,381	1,000	- x -
	CM	-0,081	0,600	1,000	- x -
	CD	-0,081	0,600	1,000	- x -
	ES	1,000	- x -	1,000	- x -
	EF	1,000	- x -	1,000	- x -
	V	-0,200	0,195	1,000	- x -
	Critério	0,006	0,907	1,000	- x -
	Gramática	-0,059	0,509	1,000	- x -
	Total	0,019	0,661	1,000	- x -
	CO	0,067	0,576	1,000	- x -
	CS	-0,003	0,986	1,000	- x -
	CC	0,010	0,948	1,000	- x -
	CR	-0,037	0,760	1,000	- x -
	CP	-0,081	0,600	1,000	- x -
	CA	-0,135	0,381	1,000	- x -
Escrita	CM	-0,081	0,600	1,000	- x -
	CD	-0,081	0,600	1,000	- x -
	ES	1,000	- x -	1,000	- x -
	EF	1,000	- x -	1,000	- x -
	V	-0,200	0,195	1,000	- x -
	Critério	0,006	0,907	1,000	- x -
	Gramática	-0,059	0,509	1,000	- x -
	Total	0,019	0,661	1,000	- x -
	CO	0,067	0,576	1,000	- x -
	CS	-0,003	0,986	1,000	- x -
	CC	0,010	0,948	1,000	- x -
	CR	-0,037	0,760	1,000	- x -
	CP	-0,081	0,600	1,000	- x -
	CA	-0,135	0,381	1,000	- x -
Matemática	CM	-0,081	0,600	1,000	- x -
	CD	-0,081	0,600	1,000	- x -
	ES	1,000	- x -	1,000	- x -
	EF	1,000	- x -	1,000	- x -
	V	-0,200	0,195	1,000	- x -
	Critério	0,067	0,576	1,000	- x -
	Gramática	-0,003	0,986	1,000	- x -
	Total	0,010	0,948	1,000	- x -

Fonte: Elaborado pela autora.

5.3 Fase 3 – Análise de consistência interna

O objetivo dessa fase foi analisar a consistência interna da escala. De acordo com os dados apresentados na Tabela 10, averiguamos que na amostra o Alfa de Cronbach foi classificado segundo a literatura como quase perfeito (Landis, Koch, 1977), sendo o menor valor encontrado para a Classe de Comportamento Internalizante em Escrita com

0,814. Dessa forma, foi possível concluir que o protocolo apresentou consistência interna em todas as Classes de Comportamento, Categorias de Habilidades Acadêmicas e mesmo no Total (Tabela 10).

Tabela 10 – Consistência interna da escala.

Categorias de Habilidades Acadêmicas	Classes de Comportamento	Alfa
Leitura	Internalizante	0,856
	Externalizante	0,821
	Total	0,879
Escrita	Internalizante	0,814
	Externalizante	0,836
	Total	0,886
Matemática	Internalizante	0,856
	Externalizante	0,843
	Total	0,904
	Geral	0,963

Fonte: Elaborada pela autora.

Em seguida, foi analisada a consistência interna do instrumento retirando um item por vez para testar se, ao retirar algum item, muda-se o resultado, sob três condições:

- (1) Geral: retirando o item em citação e mostrando o Alfa para o instrumento como um todo, ou seja, os outros 47 itens;
- (2) Prova: retirando o item em citação e mostrando o Alfa para prova, ou seja, os outros 15 itens;
- (3) Domínio: retirando o item em citação e mostrando o Alfa para o domínio à prova, ou seja, os outros 7 itens.

Os resultados obtidos a partir das análises demonstraram que nas três condições testadas o valor do Alfa não foi alterado, revelando, portanto, não haver impacto na consistência interna ao retirarmos cada item por vez.

5.4 Fase 4 – Normatização

O critério de referência adotado nessa análise foi o de normas intragrupo. De acordo com Pasquali (2003), nas normas intragrupo o critério de referência dos escores é o grupo ou a população para a qual o teste foi construído. O escore do sujeito toma

sentido em relação aos escores de todos os sujeitos da população, sendo referenciado em termos do posto percentílico ou do desvio-padrão.

Inicia-se com a apresentação da análise descritiva dos fatores demográficos. A Tabela 11 apresenta a descrição da idade dos escolares.

Tabela 11 – Descritiva completa da idade dos escolares.

Idade	
Média	8,57
Desvio-Padrão	1,50

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se uma baixa variabilidade dos dados, o que indica homogeneidade dos dados. A média de idade é de 8,57 anos, ou seja, podendo variar de 8,31 a 8,83 anos com 95% de confiança estatística.

Nota-se que todas as 16 questões das três categorias (Leitura, Escrita e Matemática) possuem respostas pontuadas de zero (nunca ou raramente) até três (muito frequentemente). Os escores foram calculados como um dos itens para as medidas de problemas de comportamento externalizante e internalizante de cada categoria, além do total em cada categoria (soma dos 16 itens). Um escore geral foi obtido somando os três escores das categorias.

A distribuição dos resultados é apresentada através de uma análise descritiva, incluindo os principais percentis, para criar categorias ou faixas de resultados (Tabela 12).

Tabela 12 – Descritiva dos escores das classes de comportamento e categorias.

	Leitura			Escrita			Matemática			Geral		
	Internalizante	Externalizante	Total	Internalizante	Externalizante	Total	Internalizante	Externalizante	Total	Internalizante	Externalizante	Total
Média	2,60	1,34	3,94	2,43	1,25	3,69	2,39	1,08	3,47	7,42	3,67	11,09
Desvio-padrão	3,74	3,48	6,61	3,42	3,27	6,13	3,52	2,77	5,81	10,55	9,22	18,30
Min	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Max	18	24	36	17	24	34	18	24	34	51	72	102
N	178	178	178	178	178	178	178	178	178	178	178	178
IC	0,55	0,51	0,97	0,50	0,48	0,90	0,52	0,41	0,85	1,55	1,35	2,69
Topo	24	24	48	24	24	48	24	24	48	72	72	144
Q1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mediana	1	0	1	1	0	1	0	0	1	2	0	2,5
Q3	4	1	5	4	1	5	4	1	4,75	12	3	14,75
Perc 80	5	2	6	5	2	6	5	1	6	15	5	18
Perc 90	8	5	13	7	4,3	11,3	7	4	11,3	22	13,6	36,3

Fonte: Elaborado pela autora.

A mediana é uma medida de posição que divide a amostra ao meio, com 50% dos indivíduos acima e 50% abaixo desse valor. É uma estatística que complementa a análise da média, pois, quanto mais próxima a mediana estiver da média, mais simétrica será a distribuição. Por outro lado, uma distribuição assimétrica indica maior variabilidade nos dados.

A variabilidade é quantificada pelo desvio-padrão. Quanto maior o desvio-padrão em relação à média, maior será a dispersão dos dados, indicando menor homogeneidade.

Os valores mínimo e máximo representam, respectivamente, o menor e o maior valor encontrado na amostra, e não estão relacionados a um desvio-padrão específico.

Os quartis são medidas de posição que não são influenciadas por valores extremos, como a média e o desvio-padrão. O 1º quartil (Q1) indica a distribuição até o primeiro quartil da amostra, abrangendo 25% dos dados, enquanto o 3º quartil (Q3) indica a distribuição até o terceiro quartil, abrangendo 75% dos dados. Os percentis são valores semelhantes aos quartis e à mediana, mas definidos em intervalos de 10% da amostra.

O intervalo de confiança (IC) representa a variação da média com base em uma probabilidade estatística. Ele é calculado adicionando e subtraindo uma margem de erro em relação à média e não está relacionado ao cálculo de mais ou menos um desvio-padrão. O IC é uma medida mais confiável, pois leva em consideração a probabilidade estatística associada ao seu cálculo.

Além disso, desenvolvemos uma estatística chamada de “Topo” para cada escore, que indica o valor máximo alcançado em cada escore.

Ao analisar os resultados de maneira estatística, classificamos as pontuações até o Percentil 70 como “Média”, as pontuações até o Percentil 80 como “Média Inferior” e as pontuações acima do Percentil 80 como “Inferior”. Essa classificação está resumida na Tabela 13.

Tabela 13 – Resumo da classificação nos grupos

		Média	Média Superior	Superior
Leitura	Internalizante	0 a 3	4 a 5	≥ 6
	Externalizante	0	1 a 2	≥ 3
	Total	0 a 4	5 a 6	≥ 7
Escrita	Internalizante	0 a 3	4 a 5	≥ 6

	Externalizante	0	1 a 2	≥ 3
	Total	0 a 4	5 a 6	≥ 7
Matemática	Internalizante	0 a 3	4 a 5	≥ 6
	Externalizante	0	1	≥ 2
	Total	0 a 3	4 a 6	≥ 7
Geral	Internalizante	0 a 9	10 a 15	≥ 16
	Externalizante	0 a 1	4 a 5	≥ 6
	Total	0 a 12	13 a 18	≥ 19

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se trata de uma escala de rastreio elaborada com o objetivo de identificar problemas de comportamento externalizantes e internalizantes e em escolares, os resultados deverão ser interpretados como “ESPERADO” e como “SOB ATENÇÃO” (CAPELLINI, CERQUEIRA-CESAR, GERMANO, 2017). Utilizando a tabela fornecida, as pontuações nas provas de Leitura e Escrita, quando variam de zero a quatro pontos, classificadas como médias, e “média superior” entre cinco e seis pontos, devem ser interpretadas como “ESPERADO”. A pontuação igual ou superior a sete, classificada como “superior”, deverá ser considerada como “SOB ATENÇÃO”.

No entanto, na categoria de Matemática, há uma leve alteração na classificação. Deverão ser consideradas como “ESPERADO” pontuações entre zero e três, classificadas como média e “média superior” entre quatro e seis. A pontuação igual ou superior a sete, classificada como “superior”, deverá ser considerada como “SOB ATENÇÃO”.

Considerando a classificação adotada, ou seja, “esperado” ou “SOB ATENÇÃO”, apresenta-se a tabela abaixo (Tabela 14).

Tabela 14 – Classificação da escala EP-CEI.

		Esperado	Sob Atenção
Leitura	Internalizante	0 a 5	≥ 6
	Externalizante	0 a 2	≥ 3
	Total	0 a 6	≥ 7
Escrita	Internalizante	0 a 5	≥ 6
	Externalizante	0 a 2	≥ 3
	Total	0 a 6	≥ 7
Matemática	Internalizante	0 a 3	≥ 6
	Externalizante	0	≥ 2
	Total	0 a 6	≥ 7
Geral	Internalizante	0 a 15	≥ 16
	Externalizante	0 a 5	≥ 6
	Total	0 a 18	≥ 19

Fonte: Elaborada pela autora.

6. DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi desenvolver a Escala de Avaliação de Problemas de Comportamentos Internalizantes e Externalizantes nas Habilidades Acadêmicas para professores do Ensino Fundamental I (EP-CEI) e apresentar os achados da sua validação de conteúdo, consistência interna e normatização.

Os resultados obtidos na fase 1 do estudo, revisão de literatura e análise dos instrumentos, possibilitaram estabelecer duas classes de problemas de comportamentos: problemas externalizantes e problemas internalizantes (ACHENBACH, IVANOVA, RESCORLA, TURNER, ALTHOFF, 2016; ACHENBACH, RESCORLA, 2001), assim como identificar descritores específicos (APA, 2014; OMS, 2000; ACHENBACH, DUMENCI E RESCORLA, 2001; ACHENBACH, EDELBROCK, 1978; REID, PATTERSON E DISHION, 2002). A revisão de literatura ainda revelou a escassez de estudos nacionais voltados para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e/ou rastreio de identificação de problemas comportamentais em escolares destinados a professores, os quais relacionam-se com o processo de aprendizagem na população brasileira (LEMOS, MICHELIS, BATISTA, 2017).

Observa-se na literatura a frequente associação dos termos comportamentos internalizantes e comportamentos externalizantes a problemas de comportamento infantil (COMPAS, et al., 2017; RESCORLA, et al., 2007; BURNS, GEISER, SERVERA, BECKER, 2022).

A associação entre comportamentos externalizantes e internalizantes e prejuízos em habilidades acadêmicas está bem estabelecida na literatura (D'ABREU, MARTURANO, 2010; DODGE, PETTIT, 2003), demonstrando sua identificação precoce, já na pré-escola, e seu impacto na trajetória de desenvolvimento dos escolares.

A seguir, na fase de validação do conteúdo, os resultados obtidos através da metodologia Kappa de Fleiss, com significância de 0,05 (5%) e os intervalos e confiança estatística de 95% (VIEIRA, 1991), possibilitaram medir a concordância estatística entre os Juízes, fundamentando modificações na primeira versão da escala elaborada, já que no geral não houve concordância entre eles, pois em nenhuma das análises apresentou significância estatística ou ao menos valores consideráveis. A única exceção ocorreu nos critérios tamanho da fonte, tipo da fonte, tipo da escala utilizada (aspectos gerais);

extensão da sentença nas três categorias (leitura, escrita e matemática), em que tivemos um Kappa de Fleiss máximo com 1,000, pois todos os itens avaliados tiveram a mesma resposta entre os três Juízes.

Os resultados obtidos a partir da segunda análise atingiram o resultado máximo do Kappa de Fleiss, ou seja, máxima concordância. Dessa maneira, o método e os resultados estatísticos obtidos demonstraram atender a técnica de construção do instrumento, garantindo sua validade de conteúdo (PASQUALI, 2003), possibilitando a definição dos domínios, definição do universo de conteúdo, definição da representatividade de conteúdo, relacionar os conteúdos com os processos a serem avaliados, assim como a importância relativa de cada unidade, a construção e análise teórica dos itens, como sua compreensão por parte de quem irá utilizá-lo e sua pertinência, e sua análise empírica para uso futuro.

Os dados apresentados a partir da análise de consistência interna revelaram Alfa de Cronbach na amostra classificado, segundo a literatura, como quase perfeito (LANDIS, KOCH, 1977), sendo o menor valor encontrado para a Classe de Comportamento Internalizante em Escrita com 0,814, permitindo concluir haver consistência interna em todas as Classes de Comportamento, Categorias de Habilidades Acadêmicas e Total, não sofrendo impacto em análise posterior do instrumento sob três condições: retirando o item em citação e mostrando o Alfa para o instrumento como um todo, ou seja, os outros 47 itens; retirando o item em citação e mostrando o Alfa para a categoria, ou seja, os outros 15 itens; e finalmente retirando o item em citação e mostrando o Alfa para a classe de comportamento, ou seja, os outros sete itens.

O valor apresentado pode ser devido ao fato de que os comportamentos externalizantes se expressam através de reações direcionadas a outras pessoas, as quais podem ser observadas em problemas relacionados com agressividade, falta de atenção, desobediência e comportamentos desviantes. Já os comportamentos internalizantes se expressam em relação ao próprio indivíduo, manifestando-se em comportamentos ansiosos, depressivos e sintomas somáticos, os quais podem ser observados em ambiente escolar (ACHENBACH, 1966, COSGROVE et al., 2011; BEVILACQUA, 2021).

A escala de avaliação demonstrou possuir propriedade psicométrica satisfatória de validade de conteúdo, pois foi capaz de diferenciar dois grupos

distintos nos constructos medidos pelo instrumento: o grupo de escolares sob atenção e esperado para problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes nas três categorias: Leitura, Escrita e Matemática.

Corroborando, estudos internacionais com o objetivo de examinar a confiabilidade e validade de dados de métodos de avaliação comportamental escolar por professores demonstraram a forte correlação entre escalas utilizadas, revelando estimativas mais altas obtidas a partir de avaliadores adultos, especialmente para avaliações de comportamentos de externalização (MILLER et al, 2018; ACHENBACH, MCCONAUGHY E HOWELL, 1987; BECKER, MOSSING, ZOROMSKI, VAUGHN, EPSTEIN, TAMM, BURNS, 2020).

O estudo de normatização, através do critério de referência de normas intragrupo, possibilitou o estabelecimento dos escores, quartis e desvio-padrão. As pontuações, ao serem analisadas de maneira estatística, nas categorias de Leitura e Escrita quando variam de zero a quatro pontos, foram classificadas como média e média superior entre cinco e seis pontos, e interpretadas como “ESPERADO”; a pontuação igual ou superior a sete, classificada como “superior”, foi considerada como “SOB ATENÇÃO”. Ainda a partir da análise estatística na categoria de Matemática, houve alteração na classificação, sendo então consideradas como “ESPERADO” pontuações entre zero e três, classificadas como média e média superior entre quatro e seis, e a pontuação igual ou superior a sete, classificada como superior, considerada como “SOB ATENÇÃO” (CAPELLINI, CERQUEIRA-CESAR, GERMANO, 2017), estabelecendo padrões para interpretação dos escores que os sujeitos receberam no teste, permitindo sua contextualização e possibilitando sua interpretação (PASQUALI, 2003).

Neste estudo houve um fator de limitação. Estudos (CHAN, BULL, NG, WASCHL, POON, 2021; SPLETT et al., 2020) revelam que avaliações realizadas por professores são frequentemente usadas para coletar dados, porém são suscetíveis ao viés de resposta daqueles, o que significa que grande parte da variação do nível da criança é atribuível ao nível do professor. Nesse sentido, técnicas de modelagem multinível são comumente utilizadas para avaliar propriedades psicométricas de medidas em diferentes níveis, desagregando a variação no comportamento dos alunos. Dessa forma a limitação deste estudo

será devidamente controlada a partir de uma pesquisa longitudinal com o objetivo de realizar análise de regressão necessária para entender, reduzir e explicar as diferenças entre as avaliações dos professores devido a erros e vieses.

7. CONCLUSÃO

Os dados deste estudo nos possibilitaram concluir que a escala desenvolvida possui validade de conteúdo suficiente para identificação de Problemas de Comportamentos Internalizantes e Externalizantes nas Habilidades Acadêmicas para Professores em escolares do Ensino Fundamental I (EP-CEI).

A partir do estudo de normatização foi possível estabelecer padrões para interpretação dos escores que os escolares receberam no teste, permitindo sua contextualização e possibilitando sua interpretação.

Dessa forma os resultados obtidos possuem validade e confiabilidade suficientes para sua aplicação da escala em outros estudos sobre a identificação de Problemas de Comportamentos Externalizantes e Internalizantes em escolares do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

ABAL, F. J. P. et al. Revisión de investigaciones recientes sobre la aplicación de la Teoría de Respuesta al Ítem al Child Behavior Checklist. **Anuario de investigaciones**, v. 17, p. 151-157, 2010.

ACHENBACH, T. M. The classification of children's psychiatric symptoms: a factor-analytic study. **Psychological Monographs: general and applied**, v. 80, n. 7, p. 1, 1966.

ACHENBACH, T. M., DUMENCI, L., RESCORLA, L. A. Ratings of relations between DSM-IV diagnostic categories and items of the CBCL/6-18, TRF, and YSR. **Burlington, VT: University of Vermont**, p. 1-9, 2001.

ACHENBACH, T. M.; EDELBROCK, C. S. The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. **Psychological bulletin**, v. 85, n. 6, p. 1275, 1978.

ACHENBACH, T. M., EDELBROCK, C. Child behavior checklist. **Burlington (Vt)**, v. 7, p. 371-392, 1991.

AITA S. L., MONCRIEF, G. G., CARRILLO, A., GREENE, J., TRUJILLO, S., GIOIA, G. A., ISQUITH, P. K., ROTH, R. M. Enhanced interpretation of the BRIEF2: multivariate base rates of elevated scores in the standardization samples. **Child Neuropsychol.** 2022 May;28(4):535-553. doi: 10.1080/09297049.2021.1998408. Epub 2021 Nov 11. PMID: 34763623.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

ARO, T. et al. Learning disabilities elevate children's risk for behavioral-emotional problems: Differences between LD types, genders, and contexts. **Journal of learning disabilities**, v. 55, n. 6, p. 465-481, 2022.

AUERBACH, E. R.; CHAFOULEAS, S. M.; BRIESCH, A. M. State-Level guidance on school-based screening for social, emotional, and behavioral risk: A follow-up study. **School Mental Health**, v. 11, p. 141-147, 2019.

BANDEIRA, M. et al. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 11, n. Estud. psicol. (Natal), 2006 11(2), maio 2006

BANDEIRA, M., DEL PRETTE, Z.A.P., DEL PRETTE, A., MAGALHAES, T. "Validating Scales of Social Skills, Behavior Problems and Academic Competence for Elementary School/Validacao Das Escalas De Habilidades Sociais, Comportamentos Problematicos E Competencia Academica Para O Ensino Fundamental." *Psicologia, Teoria E Pesquisa* 25.2 (2009): 271. Web.

BANDURA, A., WALTERS, R. H. Social learning and personality development. 1963.

BAPTISTA, M. N., et al. Depression, anxiety, emotional self-regulation, perception of social and family support in schoolchildren Depressão, ansiedade, autorregulação emocional, percepção do suporte social e familiar em escolares Depresión, ansiedad, autorregulación emocional, percepción del soporte social y. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social* ISSN: 2318-8413. 2021.

BECKER, S. P., MOSSING, K. W., ZOROMSKI, A. K., VAUGHN, A. J., EPSTEIN, J. N., TAMM, L., BURNS, G. L. Assessing sluggish cognitive tempo and ADHD inattention in elementary students: Empirical differentiation, invariance across sex and grade, and measurement precision. *Psychol Assess.* 2020 Nov;32(11):1047-1056. doi: 10.1037/pas0000946. Epub 2020 Jul 30. PMID: 32730075; PMCID: PMC8019062.

BERMUDES, W. L., et al. Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. **Revista Vértices**, v. 18, n. 2, p. 7-20, 2016.

BEER, R. J. et al. Common infectious morbidity and white blood cell count in middle childhood predict behavior problems in adolescence. **Development and Psychopathology**, v. 35, n. 1, p. 301-313, 2023.

BENZ, Sarah A., POWELL, Sarah R. The influence of behavior on performance within a word-problem intervention for students with mathematics difficulty. **Remedial and Special Education**, v. 42, n. 3, p. 182-192, 2021.

BEVILACQUA, L. et al. Adverse childhood experiences and trajectories of internalizing, externalizing, and prosocial behaviors from childhood to adolescence. **Child Abuse & Neglect**, v. 112, p. 104890, 2021.

BITENCOURT FRIZZO, Giana et al. Reliability of Child Behavior Checklist and Teacher's Report Form in a sample of Brazilian children. **Universitas Psychologica**, v. 14, n. 1, p. 149-156, 2015.

BOHNERT, A. M., KANE, P., GARBER, J. Organized activity participation and internalizing and externalizing symptoms: Reciprocal relations during adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 37, p. 239-250, 2008.

BOLSONI-SILVA, A. T., MARTURANO, E. M., FREIRIA, L. R. B. Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.23 n. Psicol. Reflex. Crit., 2010 23 (3), 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T., MARTURANO, E. M., FREIRIA, L. R. B. "Indicativos De Problemas De Comportamento E De Habilidades Sociais Em Crianças: Um Estudo Longitudinal Children's Behavior Problems and Social Skills: A Longitudinal Study." *Psicologia, Reflexão E Crítica* 23.3 (2010): 506-15. Web.

BOLSONI-SILVA, A. T., MARTURANO, E. M., LOUREIRO, S. R. (2009). Contribuições para a construção e validação do Questionário de Respostas

Socialmente Habilidosas: Ver- são para Professores - QRSH-PR. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 349-359.

BRITO GN. EACIP – escala de avaliação do comportamento infantil para o Professor: manual. 1a ed. São Paulo: Vetor; 2006.

BURNS, G. L., GEISER, C, SERVERA, M., BECKER, S. P. Consistency and source specificity of symptom ratings for Child and Adolescent Behavior Inventory Scales with mother, father, and teacher ratings of Spanish children. *Psychol Assess*. 2022 Sep;34(9):827-837. doi: 10.1037/pas0001148. Epub 2022 May 26. PMID: 35617243.

BURNS, G. L., SERVERA, M., BECKER, S. P. Psychometric Properties and Normative Information on the Child and Adolescent Behavior Inventory with Ratings for Spanish Children from Parents and Teachers. *Psicothema*. 2021 Feb;33(1):139-145. doi: 10.7334/psicothema2020.267. PMID: 33453747.

CANET-JURIC, Lorena et al. Desempenho em memória de trabalho e indicadores comportamentais: Relações entre medidas directas e indirectas. **Interdisciplinaria**, v. 34, n. 2, p. 369-387, 2017.

CANIVEZ, G.L, VON DER EMBSE N.P, MCGILL, R.J. Construct validity of the BASC-3 teacher rating scales: Independent hierarchical exploratory factor analyses with the normative sample. *Sch Psychol*. 2021 Jul;36(4):235-254. doi: 10.1037/spq0000444. PMID: 34292044.

CEBALLOS, G. Y., PAULA, C. S., RIBEIRO, E.L., SANTOS, D. N. Child and Adolescent Psychosocial Care Center service use profile in Brazil: 2008 to 2012. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 41, p. 138-147, 2018.

CHAN, W. T. et al. Validation of the Child Behavior Rating Scale (CBRS) using multilevel factor analysis. **Psychological Assessment**, v. 33, n. 11, p. 1138, 2021.

CHAVES, C. M. C. M., et al. Comportamentos agressivos de crianças na escola: evidência de validade interna da EPPCACE. **Psico-USF**, v. 24, p. 259-272, 2019.

CHEN, C.-C. et al. Transactions between Problem Behaviors and Academic Performance in Early Childhood. **International journal of environmental research and public health**, v. 19, n. 15, p. 9583, 2022.

CHENG, S., KEYES, K. M., BITFOI, A., CARTA, M. G., KOÇ, C., GOELITZ, D., OTTEN, R., LESINSKIENE, S., MIHOVA, Z., PEZ, O., KOVESH-MASFETY, V. Understanding parent-teacher agreement of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Comparison across seven European countries. *Int J Methods Psychiatr Res*. 2018 Mar;27(1):e1589. doi: 10.1002/mpr.1589. Epub 2017 Oct 12. PMID: 29024371; PMCID: PMC5937526.

CHITIYO, A. Evidence Based Reading Strategies for Struggling Readers with Learning Disabilities and Emotional Disorders. **Learning Disabilities-Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments**; Misciagna, S., Ed, p. 283-296, 2022.

CIA, F., BARHAM, E. J., FONTAINE, A. M. G. V. Children's academic performance and self-concept: contributions of father involvement. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, p. 461-470, 2012.

COMMISSO, M., et al. Childhood externalizing, internalizing and comorbid problems: distinguishing young adults who think about suicide from those who attempt suicide. **Psychological medicine**, v. 53, n. 3, p. 1030-1037, 2023.

COMPAS, B. E., et al. Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. **Psychological bulletin**, v. 143, n. 9, p. 939, 2017.

CONNERS C. K. Rating scales for use in drug in studies with children. **Psychopharmacology Bulletin (special issue)**. 1973;2484.

CONNERS, C. K. A teacher rating scale for use in drug studies with children. **American journal of Psychiatry**, v. 126, n. 6, p. 884-888, 1969.

COSGROVE, V. E., et al. Structure and etiology of co-occurring internalizing and externalizing disorders in adolescents. **Journal of abnormal child psychology**, v. 39, n. 1, p. 109-123, 2011.

COSTELLO, E. J., et al. Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. **Archives of general psychiatry**, v. 60, n. 8, p. 837-844, 2003.

CYRANOWSKI, J. M., et al. Adolescent onset of the gender difference in lifetime rates of major depression: a theoretical model. **Archives of general psychiatry**, v. 57, n. 1, p. 21-27, 2000.

D'ABREU, L. C. F., MARTURANO, E. M. Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 15, p. 43-51, 2010.

DE ABREU, E. S., VIAPIANA, V. F., HESS, A. R. B., GONÇALVES, H. A., SARTORI, M. S., GIACOMONI, C. H., STEIN, L. M., FONSECA, R. P. Relação entre atenção e desempenho escolar em leitura, escrita e aritmética no Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, [S. l.], v. 16, n. 4, 2017. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/avp/article/view/12989>

DENG, J., et al. Prevalence of mental health symptoms in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A meta-analysis. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1520, n. 1, p. 53-73, 2023.

DER-AVAKIAN, A., MARKOU, A. The neurobiology of anhedonia and other reward-related deficits. **Trends in neurosciences**, v. 35, n. 1, p. 68-77, 2012.

DEUTZ, M. H. F., et al. Evaluation of the Strengths and Difficulties Questionnaire-Dysregulation Profile (SDQ-DP). **Psychological Assessment**, v. 30, n. 9, p. 1174, 2018.

DODGE, K. A., PETTIT, G. S. A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. **Developmental psychology**, v. 39, n. 2, p. 349, 2003.

DRAGIOTI, E., et al. Global population attributable fraction of potentially modifiable risk factors for mental disorders: a meta-umbrella systematic review. **Molecular Psychiatry**, p. 1-10, 2022.

ESPAÑOL-MARTÍN, G., et al. Strengths and Difficulties Questionnaire: Psychometric properties and normative data for Spanish 5-to 17-year-olds. **Assessment**, v. 28, n. 5, p. 1445-1458, 2021.

FARRELL, A. D., GONCY, E. A., SULLIVAN, T. N., THOMPSON, E. L. Evaluation of the Problem Behavior Frequency Scale-Teacher Report Form for assessing behavior in a sample of urban adolescents. *Psychol Assess.* 2018 Oct;30(10):1277-1291. doi: 10.1037/pas0000571. Epub 2018 Feb 1. PMID: 29389173; PMCID: PMC6714551.

FAVA D.C., Andretta, I., MARIN, A. H. (2022). Eficácia Docente e Dificuldades Emocionais/Comportamentais Infantis: Resultados do Programa FAVA. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 38, e38317. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e38317.pt>

FONSECA, M. F. B., et al. Analysis of association between the academic performance, the speed of execution of tasks and behavior of children from EACI-P. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p. 226-236, 2011.

FORNESS, S. R. et al. Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional or behavioral disorders. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, v. 20, n. 1, p. 4-18, 2012.

FREDRICK, S. S., DREVOND, D., JERVINSKY, M. Measurement invariance of the Student Risk Screening Scale across time and gender. *Sch Psychol.* 2019 Mar;34(2):159-167. doi: 10.1037/spq0000278. Epub 2018 Aug 27. PMID: 30148378.

FREITAS, L. C., DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. **Avances en psicología latinoamericana**, v. 31, n. 2, p. 344-362, 2013.

FREITAS, L. C., PORFÍRIO, J. C. C., BUARQUE, C. do N. Lins. Indicadores de ansiedade social infantil e suas relações com habilidades sociais e problemas de comportamento. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 12, n. 2, 2018.

FRIEDBERG, R. D., MCCLURE, J. M., GARCIA, J. H. **Técnicas de terapia cognitiva para crianças e adolescentes**. Artmed Editora, 2009.

GARDINAL, E. C., MARTURANO, E. M. "Meninos E Meninas Na Educação Infantil: Associação Entre Comportamento E Desempenho Niños Y Niñas En La Educación Infantil: Asociación Entre Comportamiento Y Desempeño Boys and Girls in Kindergarten: Association between Behavior and Achievement." *Psicologia Em Estudo* 12.3 (2007): 541-51. Web.

GIORDANI, J. P., LIMA, C. P., TRENTINI, C. M. Adversidades na infância: associação a fatores protetivos e sintomas internalizantes na adultez. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 899-918, 2020.

GJONE, H., STEVENSON, J. The association between internalizing and externalizing behavior in childhood and early adolescence: Genetic or environmental common influences?. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 25, p. 277-286, 1997.

GOMEZ, R., STAVROPOULOS, V., VAN DOORN, G. Factor structure of teacher ratings of the ODD symptoms in children. **Psychiatric Quarterly**, v. 89, p. 219-234, 2018.

GONÇALVES, H. A., et al. Funções executivas predizem o processamento de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática?. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 9, n. 3, 2017.

GOODMAN, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>, 1997.

GOULARDINS, J. B., et al. The relationship between motor skills, social problems, and ADHD symptomatology: Does it vary according to parent and teacher report?. **Journal of Attention Disorders**, v. 22, n. 8, p. 796-805, 2018.

GRESHAM, F. M., KERN, L. Internalizing behavior problems in children and adolescents. **Handbook of research in emotional and behavioral disorders**, v. 14, p. 262-281, 2004.

HAIR, N. L., et al. Association of child poverty, brain development, and academic achievement. **JAMA pediatrics**, v. 169, n. 9, p. 822-829, 2015.

HATOUM, A. S., et al. Etiology of stability and growth of internalizing and externalizing behavior problems across childhood and adolescence. **Behavior Genetics**, v. 48, p. 298-314, 2018.

KILGUS, S. P., TAYLOR, C. N., VON DER EMBSE, N. P. Screening for behavioral risk: Identification of high risk cut scores within the Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener (SAEBRS). **School Psychology Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 155, 2018.

KILGUS, S. P., et al. Development and validation of the Intervention Skills Profile–Skills: A brief measure of student social-emotional and academic enabling skills. **Journal of school psychology**, v. 83, p. 66-88, 2020.

KILGUS, S. P., et al. Developing a direct rating behavior scale for depression in middle school students. **School Psychology**, v. 34, n. 1, p. 86, 2019.

KJELLSTRAND, J., et al. Children with incarcerated parents and developmental trajectories of internalizing problems across adolescence. **American Journal of Criminal Justice**, v. 45, p. 48-69, 2020.

KRAEPELIN, E. **Compendium der Psychiatrie: Zum Gebrauche für Studierende und Aerzte**. Abel, 1883.

KUZMINA, Y., IVANOVA, A., KANONIRS, G. Inattention, hyperactivity/impulsivity, and mathematics: Exploring gender differences in a nonclinical sample. **Research in Developmental Disabilities**, v. 119, p. 104107, 2021.

LAMB, D. J., et al. Gene-environment interaction in teacher-rated internalizing and externalizing problem behavior in 7-to 12-year-old twins. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 53, n. 8, p. 818-825, 2012.

LEFÈVRE, B.H. *Neuropsicologia Infantil*. São Paulo: Sarvier, 1989.

LEMOS, J. M., BATISTA, A. P. Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 53-63, 2017.

LIMA, C. P. L. **Relação entre cognição social e pró-socialidade em crianças com problemas de comportamento externalizante**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MACHADO, A. C., ALMEIDA, M. A. Identificação do desempenho acadêmico e comportamental de crianças com dificuldade de aprendizagem para participação em um programa de consultoria. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 30, n. 91, p. 21-30, 2013 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 abr. 2022.

MARTÍNEZ-PAMPLIEGA, A., et al. REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA Y SALUD. 2018.

MASTEN, A. S., et al. Developmental cascades: linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. **Developmental psychology**, v. 41, n. 5, p. 733, 2005.

MATTA, M., et al. Five direct behavior rating multi-item scales: Sensitivity to the effects of classroom interventions. **Journal of school psychology**, v. 81, p. 28-46, 2020.

MEEHL, P. E. Schizotaxia, schizotypy, schizophrenia. **American psychologist**, v. 17, n. 12, p. 827, 1962.

MESMAN, J., BONGERS, I. L., KOOT, H. M. Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, v. 42, n. 5, p. 679-689, 2001.

MILLER, F. G., JOHNSON, A. H., YU, H., CHAFOULEAS, S. M., MCCOACH, D. B., RILEY-TILLMAN, T. C., FABIANO, G. A., WELSH, M. E. Methods matter: A multi-trait multi-method analysis of student behavior. *J Sch Psychol*. 2018 Jun;68:53-72. doi: 10.1016/j.jsp.2018.01.002. Epub 2018 Feb 12. PMID: 29861031.

MOREIRA, I., FERREIRA, P., ZIBETTI M. R., GOMIDE, P. I. C. "Construção E Estrutura Fatorial De Uma Escala De Polidez Infantil." *Avaliação Psicológica* 19.4 (2020): 351. Web.

NEVILLE, R. D., et al. Bidirectional associations between screen time and children's externalizing and internalizing behaviors. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 62, n. 12, p. 1475-1484, 2021.

ÖĞÜTLÜ, H., et al. Psychometric Properties of the Turkish version of the Child and Adolescent Behavior Inventory Sluggish Cognitive Tempo Scale (CABI-SCT) in Children and Adolescents. **Clinical Child Psychology and Psychiatry**, p. 13591045231158869, 2023.

OLSON, S. L., DAVIS-KEAN, P., CHEN, M., LANSFORD, J. E., BATES, J. E., PETTIT, G. S., DODGE, K. A. Mapping the Growth of Heterogeneous Forms of Externalizing Problem Behavior Between Early Childhood and Adolescence: A Comparison of Parent and Teacher Ratings. *J Abnorm Child Psychol*. 2018 Jul;46(5):935-950. doi: 10.1007/s10802-018-0407-9. PMID: 29488107; PMCID: PMC6124305.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças com disquete Vol. 1**. Edusp, 1994.

PARDINI, D. A., LOEBER, R., STOUTHAMER-LOEBER, M. Developmental shifts in parent and peer influences on boys' beliefs about delinquent behavior. **Journal of Research on Adolescence**, v. 15, n. 3, p. 299-323, 2005.

PELHAM, W. E., WEST, S. G., LEMERY-CHALFANT, K., GOODMAN, S. H., WILSON, M. N., DISHION, T. J, SHAW, D. S. Depression in mothers and the externalizing and internalizing behavior of children: An attempt to go beyond association. *J Abnorm Psychol.* 2021 Jan;130(1):60-77. doi: 10.1037/abn0000640. Epub 2020 Nov 19. PMID: 33211504; PMCID: PMC9798272.

PINO MUÑOZ, M., ARÁN FILIPPETTI, V. Confirmatory factor analysis of the BRIEF-2 parent and teacher form: Relationship to performance-based measures of executive functions and academic achievement. **Applied Neuropsychology: Child**, v. 10, n. 3, p. 219-233, 2021.

RADO, S. Dynamics and classification of disordered behavior. **American Journal of Psychiatry**, v. 110, n. 6, p. 406-416, 1953.

REID, J. B., PATTERSON, G. R.; SNYDER, J. E. **Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention.** American Psychological Association, 2002.

RESCORLA, L. A., BLUMENFELD, M. C., IVANOVA, M. Y., ACHENBACH, T. M. International Aseba Consortium. International Comparisons of the Dysregulation Profile Based on Reports by Parents, Adolescents, and Teachers. *J Clin Child Adolesc Psychol.* 2019 Nov-Dec;48(6):866-880. doi: 10.1080/15374416.2018.1469090. Epub 2018 Jun 14. PMID: 29902064.

RESCORLA, L., et al. Behavioral and emotional problems reported by parents of children ages 6 to 16 in 31 societies. **Journal of Emotional and behavioral Disorders**, v. 15, n. 3, p. 130-142, 2007.

ROTTA, N. T., OHLWEILER, L., DOS SANTOS RIESGO, R. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Artmed Editora, 2015.

SHOREY, S., NG, E. D., WONG, C. H. J. Global prevalence of depression and elevated depressive symptoms among adolescents: A systematic review and meta-analysis. **British Journal of Clinical Psychology**, v. 61, n. 2, p. 287-305, 2022.

SILVA, R., et al. A rating scale for disruptive behavior disorders, based on the DSM-IV item pool. **Psychiatric Quarterly**, v. 76, p. 327-339, 2005.

SILVA, N. R., BOLSONI-SILVA, A. T., LOUREIRO, S. R. "PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E RECURSO PRÓ-SOCIAL NA AVALIAÇÃO DE MÃES E PROFESSORAS." *Psicologia Escolar E Educacional (Online)* 24 (2020): *Psicologia Escolar E Educacional (Online)*, 2020, Vol.24. Web.

SLATTERY, E. J., RYAN, P., FORTUNE, D. G., MCAVINUE, L. P. Unique and overlapping contributions of sustained attention and working memory to parent and teacher ratings of inattentive behavior. *Child Neuropsychol.* 2022

Aug;28(6):791-813. doi: 10.1080/09297049.2021.2022112. Epub 2022 Jan 10. PMID: 35000571.

SLYKERMAN, R. F., BUDD, C., THOMPSON, J. M. D., BEKKER, M., BUCKLEY, J., WALL, C., MURPHY, R., MITCHELL, E. A., WALDIE, K. E. Physical Activity, Sleep, Body Mass Index, and Associated Risk of Behavioral and Emotional Problems in Childhood. *J Dev Behav Pediatr.* 2020 Apr;41(3):187-194. doi: 10.1097/DBP.0000000000000754. PMID: 32004246.

SMITH, R. L., EKLUND, K., KILGUS, S. P. Concurrent validity and sensitivity to change of Direct Behavior Rating Single-Item Scales (DBR-SIS) within an elementary sample. **School Psychology Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 83, 2018. Splett JW, Raborn A, Brann K, Smith-Millman MK, Halliday C, Weist MD. Between-teacher variance of students' teacher-rated risk for emotional, behavioral, and adaptive functioning. *J Sch Psychol.* 2020 Jun;80:37-53. doi: 10.1016/j.jsp.2020.04.001. Epub 2020 May 29. PMID: 32540089.

SPLETT, J. W., et al. Student, teacher, and classroom predictors of between-teacher variance of students' teacher-rated behavior. **School Psychology Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 460, 2018.

SPLETT, J. W., et al. Between-teacher variance of students' teacher-rated risk for emotional, behavioral, and adaptive functioning. **Journal of School Psychology**, v. 80, p. 37-53, 2020.

STIVANIN, L., SCHEUER, C. I., ASSUMPÇÃO, J. R. SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire): identificação de características comportamentais de crianças leitoras. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 24, p. 407-413, 2008.

TAIPALUS, A. C., et al. The effects of an online DBR training module on rater accuracy. **School Psychology**, v. 36, n. 4, p. 224, 2021.

TEHRANI-DOOST, Mehdi et al. Cross-cultural validation and normative data of the social responsiveness scale in a group of Iranian general child population. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 50, p. 2389-2396, 2020.

TORTORA, E., PIROLA, N. A. Um Estudo Exploratório sobre as Atitudes em Relação aos Conhecimentos Matemáticos de Professoras da Educação Infantil. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, 2020.

VAN OS, J. et al. A systematic review and meta-analysis of the psychosis continuum: evidence for a psychosis proneness–persistence–impairment model of psychotic disorder. **Psychological medicine**, v. 39, n. 2, p. 179-195, 2009.

WAKE, A. D., KANDULA, U. R. The global prevalence and its associated factors toward domestic violence against women and children during COVID-19 pandemic —“The shadow pandemic”: A review of cross-sectional studies. **Women's Health**, v. 18, p. 17455057221095536, 2022.

WEBER, H. M., et al. Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und der schulbezogenen Anstrengungsvermeidung/Relationship Between Child Behavior and Emotional Problems and School Based Effort Avoidance. **Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie**, v. 64, n. 9, p. 673-689, 2015.

WITTENBORN, J. R., HOLZBERG, J. D., SIMON, B. Symptom correlates for descriptive diagnosis. **Genetic Psychology Monographs**, 1953.

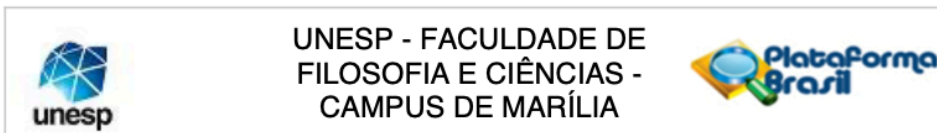
WOOLFOLK, A. E., ROSOFF, B., HOY, W. K. Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. **Teaching and teacher Education**, v. 6, n. 2, p. 137-148, 1990.

ZEE, M., RUDASILL, K. M. Catching sight of children with internalizing symptoms in upper elementary classrooms. **Journal of school psychology**, v. 87, p. 1-17, 2021.

ZHAO, Y. et al. The effects of online homeschooling on children, parents, and teachers of grades 1–9 during the COVID-19 pandemic. **Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research**, v. 26, p. e925591-1, 2020.

ANEXO

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Elaboração e aplicação de um programa de resposta à intervenção (RTI) em 1ª. camada para desenvolvimento de habilidades comportamentais em escolares do primeiro ano do ensino fundamental I, com tutoria aos professores.

Pesquisador: GRAZIELE KERGES ALCANTARA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57883422.4.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.541.241

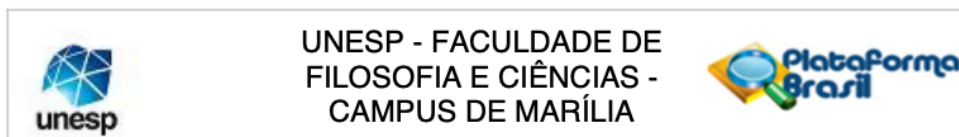
Apresentação do Projeto:

"O projeto intitulado "Elaboração e aplicação de um programa de resposta à intervenção (RTI) em 1ª. camada para desenvolvimento de habilidades comportamentais em escolares do primeiro ano do ensino fundamental I, com tutoria aos professores" submetido para análise em 09/04/2022 sob CAEE:57883422.4.0000.5406 está bem descrito, com justificativa adequada e bibliografia atualizada sobre a temática e, contém todos os elementos textuais para análise ética".

Em 05/05/2022 foi emitido o parecer pelo CEP com a solicitação de adequações nos documentos referentes aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

"Este estudo tem por objetivos elaborar e aplicar um questionário para identificação precoce de problemas comportamentais em escolares do 1º ano do ensino fundamental I e elaborar e aplicar um programa de resposta à intervenção (RTI) em 1ª. camada para desenvolvimento de habilidades comportamentais, com tutoria aos professores. Método: Este estudo será desenvolvido em duas fases, sendo a fase 1 a elaboração e aplicação do questionário para identificação precoce de problemas comportamentais em escolares do 1º ano do ensino fundamental I do município de Marília-SP, para levantamento e verificação dos principais problemas comportamentais encontrados em sala de aula durante a execução de tarefas de leitura, escrita e matemática. A

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.541.241

elaboração do programa será realizada a partir das informações coletadas. A fase 2 contemplará a elaboração e a aplicação de um programa de resposta à intervenção (RTI) em 1ª. camada para desenvolvimento de habilidades comportamentais, com tutoria aos professores. Participarão desse estudo professores e escolares do 1o ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de Marília-SP. A amostra será determinada a partir do tamanho amostral considerando a estimativa total de alunos do 1o ano do ensino fundamental das escolas municipais do Município de Marília para verificação da aplicabilidade do questionário e programa de resposta a intervenção e correção de possíveis problemas referentes as instruções, estímulos e durabilidade e execução do programa. Os resultados serão analisados estatisticamente com o uso dos programas SPSS (StatisticalPackage for Social Sciences), em sua versão 20.0, utilizando o Teste de Mann-Whitney, com o intuito de verificar possíveis diferenças na comparação dos grupos estudados. O Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os momentos de pré e pós-testagem. O nível de significância adotado será de 5% (0,05) para a aplicação dos testes estatísticos"

Objetivo da Pesquisa:

"Elaborar e aplicar um questionário para identificação precoce de problemas comportamentais em escolares do 1º ano do ensino fundamental I.

Elaborar e aplicar um programa de resposta à intervenção (RTI) em 1ª. camada para desenvolvimento de habilidades comportamentais em escolares do 1º ano do ensino fundamental, com tutoria aos professores".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"A pesquisadora não relata que há riscos para os participantes e os benefícios do estudo são a divulgação dos dados. Há a necessidade de que a pesquisadora aponte quais serão os procedimentos adotados em caso de desconforto".

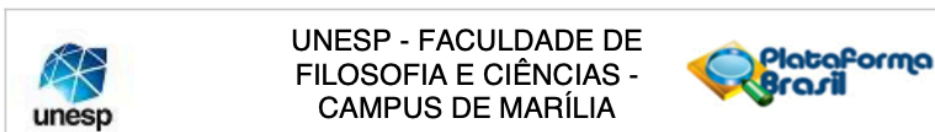
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"A pesquisa será realizada dentro dos princípios de ética em pesquisa com seres humanos. E é relevante para a área da pesquisadora".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

os documentos "folha de rosto e autorização da instituição" foram apresentados , estão devidamente preenchidos e assinados.

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.541.241

Conforme solicitado nos pareceres anteriores foram apresentados: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específicos para os pais, outro para os professores, bem como o de Termo de Assentimento (estudantes).

O cronograma está adequado.

Recomendações:

Nada Consta

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

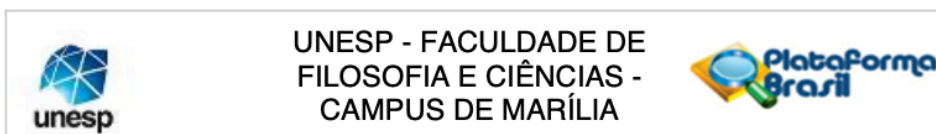
Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 21/02/2022, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "Elaboração e aplicação de um programa de resposta à intervenção (RTI) em 1ª. camada para desenvolvimento de habilidades comportamentais em escolares do primeiro ano do ensino fundamental I, com tutoria aos professores."

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1917526.pdf	16/06/2022 19:38:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoComportamentalRTIversaofinal.pdf	16/06/2022 19:37:05	GRAZIELE KERGES ALCANTARA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAversaofinal.pdf	16/06/2022 19:32:39	GRAZIELE KERGES ALCANTARA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO.pdf	13/05/2022 15:30:50	GRAZIELE KERGES ALCANTARA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	13/05/2022 15:11:16	GRAZIELE KERGES ALCANTARA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLERTICOMPORTAMENTAL_PROFESSORES_ok.pdf	13/05/2022 15:10:33	GRAZIELE KERGES ALCANTARA	Aceito

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.541.241

Ausência	TCLERTICOMPORTAMENTAL_PROFE SSORES_ok.pdf	13/05/2022 15:10:33	GRAZIELE KERGES ALCANTARA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	09/04/2022 10:20:09	GRAZIELE KERGES ALCANTARA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_projeto.pdf	09/04/2022 10:02:37	GRAZIELE KERGES ALCANTARA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 22 de Julho de 2022

Assinado por:
MEIRE LUCI DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br