

Avaliação Psicológica

# Evidências de validade e confiabilidade do *The Perceptions of Academic Stress Scale*

 Felipe Douglas P. França<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-7929-9954>

 Tatiane L. Dias<sup>1</sup>  
<http://orcid.org/0000-0002-9515-1578>

**Para citar este artigo:** França, F. D. P., & Dias, T. L. (2021). Evidências de validade e confiabilidade do *The Perceptions of Academic Stress Scale*. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(1), 1–22.

**Submissão:** 21/01/2020

**Aceite:** 31/07/2020



Este artigo está licenciado com uma Licença Creative Commons – Atribuição–Não Comercial 4.0 Internacional.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, MT, Brasil.

### Resumo

Para muitos jovens brasileiros que ingressam na graduação, o ensino superior é um momento de enormes mudanças, desafios e novidades. Este estudo teve como objetivo traduzir, adaptar, verificar a validade de conteúdo e consistência interna do *The Perceptions of Academic Stress Scale*, que avalia a percepção dos estudantes universitários a respeito do estresse acadêmico e suas fontes. O estudo foi desenvolvido em duas fases: na primeira, foi realizada a tradução, adaptação e validação de conteúdo da escala; na segunda, a avaliação da consistência interna. As duas fases do estudo geraram resultados satisfatórios, por meio de concordância forte entre os especialistas e medidas de consistência interna aceitáveis. O processo de verificação da validade de conteúdo e confiabilidade do *PAS Scale* para o Brasil disponibilizou um instrumento com parâmetros psicométricos adequados e pertinentes.

**Palavras-chave:** estresse; estudantes universitários; ensino superior; validade de conteúdo; confiabilidade.

## EVIDENCES OF VALIDITY AND RELIABILITY OF *THE PERCEPTIONS OF ACADEMIC STRESS SCALE*

### Abstract

For many young Brazilian graduates, higher education is a time of enormous changes, challenges and new situations. This study aimed to translate, adapt, and verify the content validity and internal consistency of *The Perceptions of Academic Stress Scale*, whose purpose is to measure the perception of university students regarding academic stress and its sources. The study took place in two stages, the first being responsible for the translation, adaptation and content validity of the instrument; the second, for the evaluation of its internal consistency. Both stages of the study generated satisfactory results, through strong agreement between experts and acceptable internal consistency measures. Therefore, the process of verifying the content validity and reliability of the *PAS Scale* for Brazil provided an instrument with appropriate and relevant psychometric parameters.

**Keywords:** stress; university students; higher education; content validity; reliability.

## EVIDENCIAS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL *THE PERCEPTIONS OF ACADEMIC STRESS SCALE*

### Resumen

Para muchos jóvenes brasileños que ingresan en una carrera universitaria, la enseñanza académica es un momento de enormes cambios, desafíos y novedades. Este

estudio tuvo como objetivo traducir, adaptar, verificar la validez de contenido y consistencia interna del *The Perceptions of Academic Stress Scale*, que evalúa la percepción de los estudiantes universitarios respecto al estrés académico y sus orígenes. El estudio fue desarrollado en dos etapas: en la primera fue realizada la traducción, adaptación y validación del contenido de la escala; en la segunda, la evaluación de la consistencia interna. Ambas fases del estudio generaron resultados satisfactorios, con un fuerte acuerdo entre los expertos y evidencia de confiabilidad por medio de una consistencia interna aceptable. El proceso de verificación de la validez de contenido y confiabilidad del PAS Scale para Brasil hizo disponible un instrumento con parámetros psicométricos adecuados y pertinentes.

**Palabras clave:** estrés; estudiantes universitarios; enseñanza superior; validez de contenido; confiabilidad.

## 1. Introdução

O ensino superior no Brasil tem experimentado grande expansão nas últimas décadas. Conforme podemos observar no censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2016, o número de instituições de ensino superior era 2.407, e ano anterior, 2.364, evidenciando um considerável aumento (Inep, 2016; 2017). Além disso, o censo revela que o número total de matrículas no ensino superior também aumentou de um ano para o outro, de 8.027.297, em 2015, para 8.048.701, em 2016 (Inep, 2016; 2017).

Com o crescente aumento no número de vagas ofertadas e o ascendente volume de novos alunos ingressando em universidades públicas e privadas em todo o país, determinados fenômenos relacionados a essa população têm se destacado. Para muitos jovens brasileiros que ingressam na graduação, o ensino superior é um momento de enormes mudanças, desafios e novidades. Diante disso, para um número significativo desses jovens, em vez de ser um ambiente que gera experiências prazerosas e recompensadoras, a transição do Ensino Médio para a universidade e a busca pela formação preparatória para uma carreira sólida no futuro constituem fontes de estresse (Pascoe, Hetrick, & Parker, 2020).

O estudo e a inserção do conceito de estresse no campo científico, de maneira sistematizada, têm sua origem a partir de 1865, com as observações do fisiologista francês Claude Bernard, que acreditava que todos os organismos vivos, independentemente de suas diferenças e variações, têm apenas um objetivo: preservar a constância das condições de vida em seu ambiente interno (Lyon, 2012).

Para Bernard, os desafios à integridade do organismo provocam respostas com o objetivo de neutralizar tais ameaças, e a estabilidade desse “ambiente interno” (*milieu interieur*) seria a condição necessária para se alcançar uma vida livre e independente (Lovallo, 2016).

O estresse, então, tem sido investigado a partir de três vertentes distintas, com conceitos e definições específicas para o fenômeno. Uma delas é o modelo transacional, que, tendo como seu principal defensor o pesquisador Richard Lazarus, define o estresse como a relação entre a pessoa e o ambiente, o qual é avaliado por ela como algo extenuante ou que excede seus recursos e coloca em risco seu bem-estar (Lyon, 2012). De acordo com Weglicki e Awad (2012), a maneira como o sujeito percebe o estresse afeta diretamente seus valores pessoais e, por conseguinte, influencia indiretamente seu modo de enfrentar situações estressantes, podendo trazer resultados positivos ou não para sua saúde.

Estudos apontam que determinados eventos são geradores de estresse em estudantes universitários, sendo principalmente: hábitos de estudo inadequados, dificuldade em organizar o tempo, tempo gasto no transporte público até chegar à universidade (Hill, Goicochea, & Merlo, 2018), tarefas acadêmicas, conflitos com colegas e professores, sentimento de falta de aceitação no meio acadêmico, falta de apoio emocional (Pascoe et al., 2020).

Uma das maneiras de investigar um fenômeno como a percepção de estresse é por meio da construção de instrumentos capazes de mensurá-lo. A mensuração é uma atividade fundamental da Ciência, uma vez que permite que pesquisadores conheçam melhor as pessoas, os objetos, os eventos e os processos sendo investigados (Morgado, Meireles, Neves, Amaral, & Ferreira, 2017). Para essa finalidade, existem as escalas, ferramentas compostas por um conjunto de itens capazes de atribuir escores de dimensões numéricas a variáveis teóricas que não podem ser observadas diretamente (DeVellis, 2016). Além disso, o uso de vários itens para mensurar um construto facilita a identificação e o isolamento de erros de mensuração de um item específico, conduzindo a resultados mais precisos (Boateng, Neilands, Frongillo, Melgar-Quinonez, & Young, 2018).

No entanto, nem sempre é possível encontrar escalas disponíveis na língua portuguesa e voltadas para o contexto brasileiro que se proponham a avaliar o fenômeno desejado. E, em vez de construir um instrumento do zero, talvez seja mais vantajoso traduzir e adaptar um já existente em outra língua. Conforme demons-

trado por Maltoni, Lisboa, Matos, Teodoro e Neufeld (2019), a tradução e a adaptação de um instrumento já existente são atos mais convenientes e interessantes do que desenvolver um novo, pois diminuem tempo e custos, como também possibilitam que o pesquisador responsável pela tradução tenha acesso a resultados de validade e confiabilidade do instrumento original e, possivelmente, de outras adaptações do mesmo instrumento para outros países. No entanto, para ser considerado válido, o processo de tradução e adaptação de um instrumento para outra língua deve ser executado com seriedade, buscando sempre a garantia da qualidade na tradução dos itens originais, na validação de conteúdo para o contexto alvo e na confiabilidade do construto a ser estudado (Pasquali, 2010).

Um instrumento que demonstra ser apropriado à mensuração das percepções de estresse e voltado para estudantes universitários é o *The Perceptions of Academic Stress (PAS) Scale*, desenvolvido pelos pesquisadores Bedewy e Gabriel (2015), a partir de um estudo com 100 estudantes, com idade entre 19 e 26 anos, da Universidade de Tanta, no Egito. Ele é composto por 18 itens, organizados em quatro fatores gerados com base em uma análise fatorial exploratória, e tem como finalidade mensurar a percepção dos estudantes universitários a respeito do estresse acadêmico e suas fontes, e os respondentes devem classificar cada uma das 18 afirmativas num gradiente de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

O estudo de Bedewy e Gabriel (2015) que aborda o processo de criação e validação da escala foi realizado com a participação de estudantes de uma universidade egípcia, entretanto, o artigo não apresenta informações a respeito da língua original pela qual o instrumento foi desenvolvido, isto é, se ele foi elaborado originalmente na língua inglesa ou em árabe moderno. Vale ressaltar que a escala já foi utilizada em pesquisas com estudantes de outros países, como os Estados Unidos (James, 2017), a Austrália (Fisher & Pidgeon, 2018) e a Índia (Sharma, 2018), com base na publicação original em inglês. No presente estudo, buscou-se seguir o mesmo parâmetro, baseando seus procedimentos psicométricos na escala em língua inglesa.

Diante dos conceitos e aspectos abordados a respeito do estresse, como também o ambiente universitário, este estudo teve como objetivo traduzir, adaptar, conferir as evidências de validade de conteúdo e consistência interna da escala *The Perceptions of Academic Stresse (PAS) Scale*, contextualizando-a para estudantes universitários brasileiros.

## 2. Método

O estudo foi desenvolvido em duas fases. A primeira tratou do processo de tradução, adaptação e verificação das evidências de validade de conteúdo do *The Perceptions of Academic Stress (PAS) Scale*, sendo executada com base nos procedimentos indicados por Pasquali (2010), por meio de quatro etapas: a) Tradução; b) *Back-translation*; c) Avaliação pelo Comitê de Especialistas; e d) Análise semântica. A segunda fase da pesquisa foi dedicada à verificação da consistência interna da versão final da *Escala de Percepções de Estresse Acadêmico (EPEA)* em uma amostra de estudantes brasileiros de várias modalidades dos cursos de Engenharia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

### 2.1 Fase I

#### 2.1.1 Participantes

Participaram dessa fase, referente ao processo de tradução, três tradutores, seis juízes-avaliadores que compuseram o comitê de especialistas e 35 estudantes do curso de Engenharia Civil da UFMT que fizeram parte do processo de análise semântica. No que se refere à seleção dos tradutores, os critérios de inclusão foram: a) ser pesquisador com, no mínimo, título de mestrado; b) ser nativo da língua-alvo para a qual a escala seria traduzida, e c) ter conhecimento sobre o processo de tradução, adaptação e validação de instrumentos para outra língua. Os tradutores selecionados que informaram não estar disponíveis, no período estipulado, para participar dessa etapa do trabalho, foram excluídos.

No que tange à seleção dos juízes, empregou-se como critério de inclusão: a) ser professor de universidade pública federal; b) ter, pelo menos, cinco anos de experiência no estudo do construto estresse; c) ter conhecimento sobre o processo de tradução, adaptação e validação de instrumentos psicométricos. Foram excluídos os especialistas que não responderam corretamente ao manual de orientação para avaliação dos itens ou que não entregaram a avaliação no prazo indicado pelos autores do estudo.

Já em relação à seleção dos estudantes do curso de Engenharia Civil da UFMT, utilizou-se como critério de inclusão: a) ser estudante de curso de graduação na modalidade presencial da UFMT; b) estar matriculado no curso de Engenharia Civil ofertado pela UFMT; c) ter concluído, pelo menos, um semestre do curso. Foram excluídos os alunos que deixaram algum item da escala em branco.

### **2.1.2 Materiais**

Ao longo dessa fase do estudo, foram utilizados alguns materiais de acordo com a necessidade de cada etapa, conforme breve descrição a seguir:

- a) Escala *the Perceptions of Academic Stress (PAS) Scale* em sua versão original – utilizada pelos tradutores durante o processo de tradução e *back-translation*;
- b) Manual de Procedimentos – cujo conteúdo forneceu orientações aos profissionais que avaliaram o instrumento traduzido, no decorrer da etapa de avaliação pelo comitê de especialistas, fornecendo diretrizes quanto à clareza de linguagem, pertinência prática e pertinência teórica dos itens da escala;
- c) Quarta versão da *Escala de Percepções de Estresse Acadêmico* – aplicada aos estudantes que participaram da etapa de análise semântica.

### **2.1.3 Procedimentos**

#### *A. Tradução*

Foi convidado um pesquisador brasileiro com domínio da língua inglesa para realizar a tradução do instrumento original (em inglês) para o português brasileiro. Esse processo gerou a primeira versão do *PAS Scale*, em português brasileiro apelidada de *Escala de Percepções de Estresse Acadêmico* (EPEA).

#### *B. Back-translation*

Nessa etapa, convidou-se um pesquisador nativo de língua inglesa com fluência em português para fazer uma retrotradução (*back-translation*) para o inglês da primeira versão da EPEA. Esse processo gerou a segunda versão da escala, posteriormente avaliada, item a item, por um pesquisador diferente dos anteriores, que é brasileiro nato e possui fluência em inglês, com o objetivo de verificar se a versão preliminar do instrumento se aproximava da versão original. Essa avaliação consolidou a tradução para o português brasileiro, dando origem à terceira versão da EPEA.

#### *C. Avaliação pelo Comitê de Especialistas*

A terceira versão da EPEA foi analisada por seis profissionais especialistas na área de estudo do estresse, com o propósito de verificar as evidências de validade de conteúdo. Os especialistas participantes da avaliação foram instruídos a partir

de um Manual de Procedimentos, cujo conteúdo forneceu orientações nos aspectos da estrutura e do conteúdo dos itens da EPEA.

Cada item da EPEA foi analisado, quanto ao grau de Clareza de Linguagem e Pertinência Prática, numa escala do tipo *Likert* de 1 a 5, sendo: 1) pouquíssima; 2) pouca; 3) média; 4) muita; e 5) muitíssima. Quanto à pertinência teórica, os especialistas foram orientados a identificar a qual dos quatro fatores teóricos cada item da EPEA deveria pertencer. Tais fatores são descritos a seguir:

- (1) *Pressões para cumprir ou realizar*. Itens que se referem ao estresse excessivo devido a: competição entre os pares, expectativas dos pais e críticas do professor a respeito do desempenho do estudante.
- (2) *Percepções sobre carga de trabalho e provas*. Itens que se referem ao estresse relacionado à excessiva carga de trabalho, a tarefas muito exigentes e preocupação em ir mal nas provas.
- (3) *Autopercepções*. Itens que se referem à autoconfiança acadêmica e à confiança de que alcançará sucesso como estudante e em carreira futura, como também confiança de que é capaz de tomar as decisões acadêmicas mais adequadas.
- (4) *Limitações de tempo*. Itens que se referem ao estresse relacionado ao tempo limitado para aulas, incapacidade de terminar tarefas, dificuldade em recuperar o atraso, como também tempo limitado para relaxar (Bedewy & Gabriel, 2015).

Para analisar a proporção de concordância entre os juízes especialistas na avaliação dos itens da EPEA, quanto ao grau de Clareza de Linguagem e Pertinência Prática, utilizou-se o Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC), considerando adequados os itens que apresentassem valores superiores a 0,70, segundo Hernández-Nieto (2002), para estudos com mais de seis juízes. O coeficiente para cada item (CVC<sub>i</sub>) é calculado por meio da divisão da média dos valores dos julgamentos dos especialistas ( $\Sigma j$ ) pelo valor máximo da última categoria da escala do tipo *Likert* (V<sub>max</sub>) para um determinado item x. O CVC total da escala (CVC<sub>t</sub>) é dado pela subtração do CVC dos juízes (CVC<sub>j</sub>) para a escala como um todo pelo Erro Padrão (Pe<sub>j</sub>) da polarização dos juízes. O CVC<sub>j</sub> é a divisão da média total dos escores (atribuídos a todos os itens da escala) pelo valor máximo da escala do tipo *Likert*. Por

sua vez, o  $P_{ej}$  é calculado pela razão entre 1 e o número absoluto de juízes ( $N_j$ ), elevada ao próprio número absoluto de juízes. Todos esses cálculos foram realizados por meio do editor de planilhas Microsoft Office Excel, versão 2019.

No que se refere à Pertinência Teórica, a análise foi realizada por meio do coeficiente Kappa, o que possibilitou verificar a concordância entre os especialistas a respeito do pertencimento dos itens da EPEA a seus respectivos fatores teóricos. A forma mais conhecida desse coeficiente é aquela desenvolvida por Cohen, a qual é resultado do cálculo da razão da proporção de vezes com que os especialistas concordam, corrigido pela concordância devido ao acaso, com a proporção máxima de vezes que eles poderiam concordar, corrigida pela concordância devido ao acaso (Alexandre & Coluci, 2011). Porém, o Kappa de Cohen possui a limitação de ser empregado no caso de análises de apenas dois juízes. Consequentemente, em 1981, Fleiss elaborou uma extensão no cálculo do Kappa, possibilitando a inclusão de múltiplos juízes, a qual ficou conhecida como Kappa de Fleiss (Matos, 2014). No presente estudo, devido ao fato de seis juízes especialistas terem avaliado os itens da EPEA, utilizou-se o Kappa de Fleiss e seus critérios para a interpretação dos valores, a saber: “< 0 = insignificante”; “0-0,20 = fraca”; “0,21-0,40 = razoável”; “0,41-0,60 = moderada”; “0,61-0,80 = forte”; “0,81-1 = quase perfeita” (Landis & Koch, 1977). Para calcular o coeficiente Kappa de Fleiss, utilizou-se o pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 2015, desenvolvido pela IBM.

Além disso, ao final da avaliação de cada item da EPEA, disponibilizou-se também um espaço denominado “Observações”, no qual os especialistas puderam expressar suas opiniões sobre os itens, como também fazer sugestões e apontamentos. As propostas sugeridas por eles foram consideradas e avaliadas com o intuito de melhorar o conteúdo, a linguagem e a interpretação dos itens da EPEA na sua versão em português brasileiro, realizando-se as alterações tendo como base os aspectos similares apontados pelos especialistas. Esse processo originou a quarta versão da EPEA.

#### D. Análise semântica

Nessa etapa do processo de adaptação do PAS Scale para o português brasileiro, aplicou-se a quarta versão da *Escala de Percepções de Estresse Acadêmico* (EPEA) em uma amostra de 35 estudantes do curso de Engenharia Civil da UFMT, os quais

foram selecionados por conveniência. Tais estudantes foram informados sobre o propósito da pesquisa e convidados a analisar de maneira crítica cada item da escala, manifestando-se em caso de dúvidas ou dificuldades no tocante ao desconhecimento de termos, conceitos, formato do instrumento e/ou pouca compreensão dos itens.

Os participantes foram instruídos a sinalizar quais itens apresentavam problemas de compreensão, justificando o que talvez não estivesse claro e sugerindo alterações que pudessem subsidiar modificações posteriores por parte dos pesquisadores. O objetivo dessa etapa foi identificar problemas de ordem interpretativa, no que se refere a equivalências do tipo operacional, conceitual, semântico e idiomático de cada item, com o intuito de aprimorar o instrumento. Esse procedimento gerou a versão final da EPEA.

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como parte do processo ético do estudo, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição (CAEE 03817118.0.0000.5690).

## **2.2 Fase II**

### **2.2.1 Participantes**

Nesta fase do estudo, foi aplicada a versão final da EPEA em 296 estudantes dos cursos de bacharelado em Engenharia da UFMT, sendo Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Minas, Engenharia de Transportes e Engenharia Química. Apenas o curso de Engenharia Civil pertence ao *campus* de Cuiabá-MT, os demais, ao *campus* de Várzea Grande-MT.

A seleção da amostra de estudantes que participaram da Fase II utilizou como critério de inclusão: a) ser estudante de curso de graduação na modalidade presencial UFMT; b) estar matriculado em um dos seis cursos de Engenharia ofertados pela UFMT; e c) ter concluído, pelo menos, um semestre do curso. Como critério de exclusão, empregou-se: estar matriculado em curso de Engenharia da UFMT de outros *campi*.

### **2.2.2 Instrumento**

Foi utilizada a versão final do *PAS Scale*, em português brasileiro denominada *Escala de Percepções de Estresse Acadêmico* (EPEA), a qual possui 18 itens com situa-

ções que possivelmente podem gerar estresse acadêmico em estudantes universitários. Os respondentes deveriam classificar cada uma das 18 afirmativas num gradiente de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

### 2.2.3 Procedimentos

Após autorização da coordenação dos cursos, foi solicitado o endereço de e-mail dos alunos. A seguir, foi enviado um e-mail para os alunos contendo um texto com uma breve apresentação do projeto de pesquisa e o convite para participação. Ao final do texto, foi disponibilizado um link para acessar um formulário do Google. Uma vez tendo clicado nesse link, o estudante foi direcionado a uma página do Google Forms, na qual constava o Consentimento Livre e Esclarecido e, no final, a indicação “SIM” para o aceite. As páginas seguintes continham um questionário sociodemográfico e a Escala de Percepções de Estresse Acadêmico (EPEA).

### 2.2.4 Análise de dados

Para avaliar a consistência interna da EPEA, uma das medidas utilizadas foi o alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach. Em relação à interpretação de seus valores, embora alguns estudos apontem valores ideais superiores a 0,70 (Nunnally & Bernstein, 1994), outros trabalhos consideram valores superiores a 0,60 como satisfatórios para o uso em pesquisas acadêmicas (Streiner & Kottner, 2014).

Além do alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach, o ômega ( $\omega$ ) de McDonald, um coeficiente cuja função é estimar a confiabilidade de uma escala, foi aplicado no presente estudo. Quanto à interpretação dos resultados do ômega ( $\omega$ ) de McDonald, apesar de haver controvérsias na tentativa de estabelecimento de notas de corte específicas (Revelle & Zinbarg, 2008), optou-se por empregar os parâmetros recomendados por Campo-Arias e Oviedo (2008), em que valores do  $\omega_t$  (ômega total) que se encontram entre 0,70 e 0,90 são considerados aceitáveis na avaliação da confiabilidade de um instrumento.

Para realizar o cálculo do alfa ( $\alpha$ ) e do ômega ( $\omega$ ), foi utilizado o programa R, um software open-source de computação estatística e geração de gráfico, em sua versão 3.6.1, por meio da rotina *psych* (*psych: procedures for psychological, psychometric and personality research*). <http://cran.r-project.org/web/packages/psych/index.html>, utilizando os comandos em código de programação sugeridos por Revelle (2019).

### 3. Resultados

#### 3.1 Fase I

Durante o processo de adaptação, o Tradutor I, responsável pela tradução do instrumento original do inglês para o português brasileiro, ressaltou apenas dois pontos: a) quanto ao item 3 da escala (*I **can make** academic decisions easily*), ele forneceu duas alternativas de adaptação envolvendo sentidos semelhantes, mas não exatamente iguais (*Eu **posso/consigo** tomar decisões acadêmicas facilmente*), ficando a critério do pesquisador responsável escolher a opção mais apropriada; e b) quanto ao item 7 da escala (*I fear failing **courses** this year*), ele destacou que, por mais que literalmente a palavra *courses* seja o equivalente a *cursos*, o termo mais adequado para o contexto brasileiro seria *disciplinas* (*Eu receio falhar nas **disciplinas** este ano*), tendo-se em mente a intenção do item.

A partir dessas modificações, a primeira versão da EPEA foi submetida ao processo de *back-translation*. Porém, o Tradutor II, responsável pela tradução da primeira versão da escala do português brasileiro para o inglês, não fez alterações significativas, gerando assim a segunda versão. Em seguida, essa versão foi comparada, item a item, com a versão original da escala e posteriormente consolidada para o português brasileiro, pelo Tradutor III, dando origem à terceira versão do instrumento. Como o Tradutor III não apontou mudanças expressivas no processo de consolidação da tradução, a terceira versão da EPEA foi encaminhada ao comitê de especialistas em estresse para avaliação.

Na Figura 3.1.1, são apresentados os resultados gerais da avaliação dos seis especialistas a respeito de cada item da *Escala de Percepções de Estresse Acadêmico* (EPEA), expressando sua concordância. Quanto à clareza de linguagem, todos os itens da EPEA obtiveram um coeficiente de validade de conteúdo (CVC) superior a 0,70, o que é considerado adequado segundo os parâmetros estabelecidos por Hernández-Nieto (2002). Do mesmo modo, no tocante à pertinência prática, todos os itens também apresentaram CVC superior a 0,70. Além disso, o valor do CVC total da *Escala de Percepções de Estresse Acadêmico* (EPEA) para os aspectos mencionados foi 0,92.

Figura 3.1.1. Resultado da avaliação feita pelos especialistas (n = 6) para validação de conteúdo da *Escala de Percepções de Estresse Acadêmico* (EPEA).

Itens	Clareza de Linguagem (CVC)	Pertinência Prática (CVC)	Pertinência Teórica (Kappa de Fleiss)			
			PR	PP	AT	LT
1. <i>Eu estou confiante de que serei um estudante bem-sucedido.</i>	0,87	0,83			6	
2. <i>Eu estou confiante de que serei bem-sucedido em minha futura carreira.</i>	0,93	0,80			6	
3. <i>Eu posso/consigo tomar decisões acadêmicas facilmente.</i>	0,87	0,87		1	5	
4. <i>O tempo destinado às aulas e aos trabalhos acadêmicos é suficiente.</i>	0,90	1,00				6
5. <i>Eu tenho tempo suficiente para descansar depois do trabalho.</i>	0,77	0,93				6
6. <i>Meus professores são críticos do meu desempenho acadêmico.</i>	0,73	0,97	6			
7. <i>Eu receio falhar nas disciplinas este ano.</i>	0,97	1,00		2	4	
8. <i>Eu considero que minha preocupação sobre as avaliações é uma fraqueza de caráter.</i>	0,93	0,83		1	5	
9. <i>Os professores têm expectativas não realistas sobre mim.</i>	0,90	0,90	5		1	
10. <i>O tamanho do currículo (carga de trabalho) é excessivo.</i>	0,87	1,00		5		1
11. <i>Eu acredito que a quantidade de compromissos/trabalhos é exagerada.</i>	0,97	1,00		5		1
12. <i>Eu sou incapaz de recuperar o trabalho perdido se deixar algo atrasar.</i>	0,87	1,00		1	1	4
13. <i>As expectativas não realistas dos meus pais me estressam.</i>	0,87	0,97	6			
14. <i>A competição por notas com os meus colegas é muito intensa.</i>	1,00	0,97	6			
15. <i>As questões das avaliações geralmente são difíceis.</i>	0,93	1,00	1	5		
16. <i>O tempo das avaliações é curto para completar as respostas.</i>	0,97	1,00				6
17. <i>Época de avaliação é muito estressante para mim/Momentos avaliativos são muito estressantes para mim.</i>	0,83	1,00	1	4	1	
18. <i>Mesmo que eu passe nas provas, continuo preocupado(a) sobre conseguir um emprego.</i>	0,90	0,87			6	

**Nota:** PR = Pressões para cumprir ou realizar; PP = Percepções sobre carga de trabalho e prova; AT = Autopercepções; LT = Limitações de tempo.

No que se refere à pertinência teórica dos itens da EPEA, o valor total do Kappa de Fleiss foi 0,72, indicando uma concordância forte entre os especialistas, conforme os parâmetros de interpretação propostos por Landis e Koch (1977). Em relação a cada um dos fatores da *Escala de Percepções de Estresse Acadêmico* (EPEA), é possível visualizar os valores individuais do coeficiente Kappa na Figura 3.1.2.

**Figura 3.1.2. Valores do coeficiente de concordância de Kappa para cada um dos fatores da Escala de Percepções de Estresse Acadêmico (EPEA).**

Fatores	Probabilidade Condicional	Kappa	Erro Padrão Assintótico	Z	P	Limite do Intervalo de Confiança Assintótico Inferior a 95%	Limite do Intervalo de Confiança Assintótico Superior a 95%
PR	0,88	0,84	0,06	13,87	< 0,001	0,72	0,96
PP	0,62	0,51	0,06	8,33	< 0,001	0,39	0,63
AT	0,81	0,72	0,06	11,85	< 0,001	0,60	0,84
LT	0,85	0,81	0,06	13,26	< 0,001	0,69	0,93

**Nota:** PR = Pressões para cumprir ou realizar; PP = Percepções sobre carga de trabalho e prova; AT = Autopercepções; LT = Limitações de tempo.

O fator *Pressões para cumprir ou realizar* obteve Kappa com valor de 0,84, indicando uma concordância quase perfeita entre os especialistas em relação a esse fator. O fator *Percepções sobre carga de trabalho e provas* apresentou Kappa de 0,51, que significa concordância moderada entre os especialistas. O fator *Autopercepções* demonstrou um valor de Kappa de 0,72, sugerindo forte concordância entre os especialistas. Finalmente, o fator *Limitações de tempo* obteve Kappa com valor de 0,81, o qual implica concordância quase perfeita entre os especialistas (Landis & Koch, 1977).

Diante dessas informações, apesar de os valores apresentados pelos coeficientes Kappa e CVC indicarem que os itens da *Escala de Percepções de Estresse Acadêmico* (EPEA) são válidos, os especialistas sugeriram algumas modificações neles, com o intuito de aprimorar a EPEA de maneira geral. Tais sugestões e modificações realizadas nos respectivos itens são apresentadas a seguir, conforme informações exibidas na Figura 3.1.3.

Figura 3.1.3. Alterações realizadas nos itens da EPEA, com base nas sugestões dos especialistas.

Itens analisados (terceira versão da EPEA)	Itens para a Fase Final (quarta versão da EPEA)
1. Eu estou confiante de que serei um estudante bem-sucedido.	1. <b>Tenho confiança de</b> que <b>sou</b> um estudante bem-sucedido <b>academicamente</b> .
2. Eu estou confiante de que serei bem-sucedido em minha futura carreira.	2. <b>Tenho confiança de</b> que serei um futuro profissional bem-sucedido.
3. Eu posso/consigo tomar decisões acadêmicas facilmente.	3. Eu <b>consigo</b> tomar decisões acadêmicas facilmente.
4. O tempo destinado às aulas e aos trabalhos acadêmicos é suficiente.	4. O tempo destinado às aulas e aos trabalhos acadêmicos é suficiente.
5. Eu tenho tempo suficiente para descansar depois do trabalho.	5. Tenho tempo suficiente para descansar depois <b>de cumprir meus compromissos acadêmicos</b> .
6. Meus professores são críticos do meu desempenho acadêmico.	6. Meus professores são críticos <b>em relação a</b> meu desempenho acadêmico.
7. Eu receio falhar nas disciplinas este ano.	7. <b>Tenho receio de fracassar</b> nas disciplinas este ano.
8. Eu considero que minha preocupação sobre as avaliações é uma fraqueza de caráter.	8. Considero que minha preocupação a respeito das avaliações seja uma <b>fraqueza</b> .
9. Os professores têm expectativas não realistas sobre mim.	9. Os professores têm expectativas não realistas sobre <b>meu desempenho acadêmico</b> .
10. O tamanho do currículo (carga de trabalho) é excessivo.	10. <b>A grade curricular (quantidade e carga horária das disciplinas)</b> é excessiva.
11. Eu acredito que a quantidade de compromissos/trabalhos é exagerada.	11. Acredito que a quantidade de <b>trabalhos acadêmicos</b> é exagerada.
12. Eu sou incapaz de recuperar o trabalho perdido se deixar algo atrasar.	12. Sou incapaz de recuperar o <b>tempo perdido</b> se <b>deixo</b> algo atrasar.
13. As expectativas não realistas dos meus pais me estressam.	13. As expectativas não realistas <b>de</b> meus pais me estressam.
14. A competição por notas, com os meus colegas, é muito intensa.	14. A competição por notas, com meus colegas, é muito intensa.
15. As questões das avaliações geralmente são difíceis.	15. As questões das <b>provas e/ou avaliações</b> geralmente são difíceis.
16. O tempo das avaliações é curto para completar as respostas.	16. O tempo das <b>provas e/ou avaliações</b> é curto para completar as respostas.
17. Época de avaliação é muito estressante para mim/ Momentos avaliativos são muito estressantes para mim.	17. <b>Períodos avaliativos</b> são muito estressantes para mim.
18. Mesmo que eu passe nas provas, continuo preocupado(a) sobre conseguir um emprego.	18. Mesmo que eu <b>tire boas notas</b> , continuo preocupado(a) <b>com a possibilidade de não conseguir um emprego</b> .

Em alguns itens, todos os especialistas sugeriram algum tipo de mudança ou fizeram algum comentário. Porém, na maioria dos casos, apenas alguns deles fizeram sugestões. Com base nelas, analisou-se a concordância entre as observações e buscou-se ajustar os itens.

Já no tocante à análise semântica de cada item da *Escala de Percepções de Estresse Acadêmico* (EPEA), dos 35 estudantes que participaram dessa etapa, nenhum sugeriu alterações. Além disso, eles afirmaram que os itens eram claros e de fácil compreensão, como também ressaltaram a ausência de dificuldades em seu preenchimento.

### 3.2 Fase II

No que se refere à consistência interna da versão final da EPEA, o valor do alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach para a escala como um todo foi 0,83, com intervalo de confiança (IC 95%) de 0,79–0,85, o que demonstra uma consistência interna satisfatória dos dados da amostra (Streiner & Kottner, 2014). Durante o cálculo dessa medida, constatou-se que alguns dos itens se correlacionaram negativamente com a escala de maneira geral e, por esse motivo, foram invertidos automaticamente (os itens em questão foram: 1, 2, 3, 4 e 5).

Figura 3.2.1. Valor do  $\alpha$  para a escala como um todo e valores do  $\alpha$  se item for excluído ( $n = 296$ ).

Itens	$\alpha$
1. <i>Eu estou confiante de que serei um estudante bem-sucedido. –</i>	0,82
2. <i>Eu estou confiante de que eu serei bem-sucedido em minha futura carreira. –</i>	0,82
3. <i>Eu posso/consigo tomar decisões acadêmicas facilmente. –</i>	0,81
4. <i>O tempo destinado às aulas e aos trabalhos acadêmicos é suficiente. –</i>	0,82
5. <i>Eu tenho tempo suficiente para descansar depois do trabalho. –</i>	0,82
6. <i>Meus professores são críticos do meu desempenho acadêmico.</i>	0,83
7. <i>Eu receio falar nas disciplinas este ano.</i>	0,82
8. <i>Eu considero que minha preocupação sobre as avaliações é uma fraqueza de caráter.</i>	0,82
9. <i>Os professores têm expectativas não realistas sobre mim.</i>	0,82
10. <i>O tamanho do currículo (carga de trabalho) é excessivo.</i>	0,82
11. <i>Eu acredito que a quantidade de compromissos/trabalhos é exagerada.</i>	0,81
12. <i>Eu sou incapaz de recuperar o trabalho perdido se deixar algo atrasar.</i>	0,81
13. <i>As expectativas não realistas dos meus pais me estressam.</i>	0,82
14. <i>A competição por notas com os meus colegas é muito intensa.</i>	0,82
15. <i>As questões das avaliações geralmente são difíceis.</i>	0,82
16. <i>O tempo das avaliações é curto para completar as respostas.</i>	0,82
17. <i>Época de avaliação é muito estressante para mim./Momentos avaliativos são muito estressantes para mim.</i>	0,81
18. <i>Mesmo que eu passe nas provas, continuo preocupado(a) sobre conseguir um emprego.</i>	0,82
Total	0,83

**Nota:** “–” indica que o item se correlaciona negativamente com a escala de maneira geral.

Outro índice de confiabilidade utilizado – o ômega ( $\omega_i$ ) de *McDonald* – apresentou um valor de 0,86, indicando confiabilidade aceitável da versão final da *Escala de Percepções de Estresse Acadêmico* (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

Figura 3.2.2. Cargas fatoriais, autovalores e  $\omega_i$  de *McDonald* com base na solução de *Schmid-Leiman* (n = 296).

Itens	g	F1	F2	F3	F4	h2	u2	p2
Item 1 -	0,37	-0,82				0,80	0,20	0,17
Item 2 -	0,38	-0,31		0,28	-0,25	0,42	0,58	0,34
Item 3 -	0,40	-0,46				0,44	0,56	0,36
Item 4 -	0,40	-0,26	0,41			0,40	0,60	0,39
Item 5 -	0,40		0,52			0,44	0,56	0,37
Item 6	0,23			0,26		0,14	0,86	0,37
Item 7	0,37	-0,31		0,24		0,32	0,68	0,42
Item 8	0,32			0,41		0,28	0,72	0,36
Item 9	0,39		0,26	0,26		0,28	0,72	0,54
Item 10	0,41		0,37			0,35	0,65	0,47
Item 11	0,48		0,43			0,45	0,55	0,51
Item 12	0,43	-0,39				0,38	0,62	0,47
Item 13	0,29			0,26		0,19	0,81	0,44
Item 14	0,32			0,35		0,23	0,77	0,45
Item 15	0,36				0,71	0,64	0,36	0,21
Item 16	0,35		0,33		0,38	0,42	0,58	0,29
Item 17	0,42			0,33	0,35	0,41	0,59	0,43
Item 18	0,29			0,46		0,29	0,71	0,28
<b>Autovalores (eigenvalues)</b>	<b>2,47</b>	<b>1,36</b>	<b>0,99</b>	<b>1,06</b>	<b>0,95</b>			
<b>Escores totais do <math>\omega_i</math></b>	<b>0,86</b>	<b>0,71</b>	<b>0,72</b>	<b>0,57</b>	<b>0,64</b>			

Como foi possível observar, os valores de ambos os índices ( $\alpha$  e  $\omega_i$ ) foram próximos, o que demonstra que o instrumento apresenta confiabilidade satisfatória (Silva Junior, Vasconcelos, Griep, & Rotenberg, 2011). Além disso, esse resultado corrobora o estudo realizado por Revelle e Zinbarg (2008), em que se notou o padrão de o ômega de *McDonald* exibir valores superiores aos do alfa de *Cronbach*.

#### 4. Discussão

O processo de tradução e adaptação de uma escala de determinada língua para outra é complexo e árduo. Para que seja possível a obtenção de um instrumento útil e adequado à população-alvo, os aspectos idiomáticos não devem ser os únicos a serem levados em consideração. É necessário também que o pesquisador responsável por essa empreitada busque um aprofundamento no tema relacionado ao construto que a escala pretende avaliar, garantindo assim a qualidade do produto final.

Por esse motivo, foram escolhidos tradutores que também fossem pesquisadores, estivessem envolvidos com a área acadêmica e possuíssem algum tipo de experiência com a tradução e adaptação de escalas. Do mesmo modo, após a tradução da *Escala de Percepções de Estresse Acadêmico* (EPEA), a contribuição oferecida por especialistas no tema foi fundamental. Eles apontaram pertinentemente os aspectos em que o instrumento poderia ser aperfeiçoado, dando atenção para a precisão da linguagem empregada e assegurando que o construto que se pretendia avaliar – nesse caso, as percepções de estresse acadêmico – fosse representado de maneira clara, simples e objetiva, em cada um de seus itens. Todos os cuidados tomados durante essa etapa do processo surtiram efeitos satisfatórios, uma vez que, no tocante à clareza de linguagem, à pertinência prática e à pertinência teórica, a EPEA apresentou resultados estatisticamente suficientes e significativos, em ambas as medidas utilizadas, tanto por meio do coeficiente de validade de conteúdo ( $CVC_t = 0,92$ ) como pelo Kappa de Fleiss ( $Kappa = 0,72$ ).

Os resultados obtidos a partir da análise das duas medidas de confiabilidade ( $\alpha$  de Cronbach e  $\omega_t$  de McDonald), com relação à EPEA, são aceitáveis e suficientes. Esses achados corroboram estudos que utilizaram o *PAS Scale* no que se refere às evidências de validade como o de Sharma (2018) e o de James (2017). No estudo de Fisher e Pidgeon (2018) de validação com um grupo heterogêneo de 207 estudantes australianos, o *PAS Scale* foi revisado e reduzido para uma escala de 15 itens, com um modelo fatorial de três dimensões, obtendo confiabilidade satisfatória. Esse resultado propiciou avanços significativos quanto à aplicabilidade da escala, considerando que uma das principais fragilidades do trabalho inicial de criação do *PAS Scale* foi a composição de uma amostra pequena com 100 estudantes egípcios de uma única turma. Resultados como esses reforçam a importância da disponibilidade de um instrumento para identificar as percepções de estresse acadêmico de estudantes universitários, visto que o estresse em questão geralmente está relacio-

nado à estrutura curricular do curso, às relações estabelecidas com o corpo docente ou às próprias características inerentes ao curso (Pascoe et al., 2020).

## 5. Conclusões

Uma das limitações do presente estudo refere-se ao número de participantes e à homogeneidade da amostra, composta somente por estudantes de cursos de Engenharia. Essa fragilidade demonstra a necessidade de outras investigações com amostras representativas de estudantes universitários brasileiros que incluam as diferentes áreas acadêmicas do ensino superior, de modo a se obter resultados que permitam compreender o fenômeno do estresse acadêmico.

Além disso, uma amostra maior e mais heterogênea permitiria a análise de outros parâmetros psicométricos, a exemplo da Análise Fatorial Confirmatória (AFC), sendo possível assim conferir a aplicabilidade para a população brasileira do modelo fatorial, como também a possibilidade de redução do número de seus itens, propiciando, dessa forma, o aperfeiçoamento do instrumento.

Por fim, é pertinente ressaltar que as universidades, principalmente as públicas, caracterizam-se por serem instituições que devem proporcionar um contexto educacional amplo, que tenham não apenas uma preocupação com a formação técnica e profissional do aluno, mas com seu desenvolvimento pleno, garantindo as condições necessárias na trajetória acadêmica para lidar com os desafios e dificuldades de maneira saudável. Nesse sentido, a versão brasileira do PAS Scale, denominada *Escala de Percepções de Estresse Acadêmico* (EPEA), é um instrumento que possibilita às instituições de ensino superior identificar possíveis fatores que influenciam a saúde mental dos universitários, fornecendo indicadores que permitam o desenvolvimento de programas de intervenção, visando à melhoria na qualidade de vida dos estudantes.

## Referências

- Alexandre, N. M. C., & Coluci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061–3068. doi:10.1590/S1413-81232011000800006
- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2(2), 1–9. doi:10.1177/2055102915596714

- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in public health*, 6(149), 1–18. doi:10.3389/fpubh.2018.00149
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev Salud Pública*, 10(5), 831–839. doi:10.1590/S0124-00642008000500015
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: theory and applications* (4 ed.). Newbury Park: Sage Publications.
- Fisher, P. J., & Pidgeon, A. M. (2018). Self-compassion, perceived academic stress, depression and anxiety symptomology among Australian university students. *International Journal of Psychology and Cognitive Science*, 4(4), 130–143. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/bf9f/bb75836e660a3e7295b5570a432884abc913.pdf>
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to statistical analysis*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Hill, M. R., Goicochea, S., & Merlo, L. J. (2018). In their own words: stressors facing medical students in the millennial generation. *Medical Education Online*, 23(1), 619–625. doi:10.1080/10872981.2018.1530558
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Sinopse estatística da educação superior 2015*. Brasília: Inep. Recuperado de [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2015.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2015.zip)
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017). *Sinopse estatística da educação superior 2016*. Brasília: Inep. Recuperado de [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2016.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2016.zip)
- James, C. (2017). *Academic stress in student-athletes*. (Thesis for Master of Science in Kinesiology). University of North Texas, North Texas, USA.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. doi:10.2307/2529310
- Lovullo, W. R. (2016). *Stress and health: Biological and psychological interactions* (3 Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Lyon, B. L. (2012). Stress, coping, and health: a conceptual overview. In V. H. Rice (Ed.), *Handbook of stress, coping, and health: implications for nursing research, theory, and practice*. (pp. 2–19). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Maltoni, J., Lisboa, C. S. M., Matos, M. G., Teodoro, M. L. M., & Neufeld, C. B. (2019). Adaptação cultural do Protocolo Health Behaviour in Schoolaged Children para a realidade brasileira. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 61–76. doi:10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p77-92
- Matos, D. A. S. (2014). Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(59), 298–324. doi:10.18222/ eae255920142750
- Morgado, F. F. R., Meireles, J. F. F., Neves, C. M., Amaral, A. C. S., & Ferreira, M. E. C. (2017). Scale development: ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicol. Reflex. Crit.*, 30(3), 1–20. doi:10.1186/s41155-016-0057-1
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994) *Psychometric theory* (3 Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. doi:10.1080/02673843.2019.1596823
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: fundamentos e prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Revelle, W. (2019). *Calculate McDonald's omega estimates of general and total factor saturation*. Personality Project. Recuperado de <https://www.personality-project.org/r/html/omega.html>
- Revelle, W., & Zinbarg, R. E. (2008). Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on Sijsma. *Psychometrika*, 74(1), 145–154. doi:10.1007/s11336-008-9102-z
- Sharma, S. (2018). Perceived Academic Stress among Students. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, 3(8), 421–425. doi:10.5281/zenodo.1401248
- Silva Junior, S. H. A., Vasconcelos, A. G. G., Griep, R. H., & Rotenberg, L. (2011). Validade e confiabilidade do índice de capacidade para o trabalho (ICT) em trabalhadores de enfermagem. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(6), 1077–1087. doi:10.1590/S0102-311X2011000600005
- Streiner, D. L., & Kottner, J. (2014). Recommendations for reporting the results of studies of instrument and scale development and testing. *Journal of Advanced Nursing*, 70(9), 1970–1979. doi:10.1111/jan.12402

Weglicki, L. S., & Awad, N. F. (2012). Stress and behavior: Coping via information technology. In: V. H. Rice (Ed.), *Handbook of stress, coping, and health: Implications for nursing research, theory, and practice*. (pp. 155–178). Thousand Oaks: Sage Publications.

## Notas dos autores

**Felipe Douglas P. França**, Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); **Tatiane L. Dias**, Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Correspondências sobre este artigo devem ser enviadas para Felipe Douglas P. França, Rua A, n. 221, Bairro Terra Nova, Cuiabá, MT, Brasil. CEP 78050-400.

E-mail: felipe\_dpf@hotmail.com

### CORPO EDITORIAL

#### Editora-chefe

Ana Alexandra Caldas Osório

#### Editores de seção

##### *Avaliação psicológica*

Alexandre Serpa

Luiz Renato Rodrigues Carreiro

Vera Lúcia Esteves Mateus

##### *Psicologia e educação*

Cristiane Silvestre de Paula

Carlo Schmidt

##### *Psicologia social*

Bruna Suguagy do Amaral Dantas

Enzo Banti Bissoli

##### *Psicologia clínica*

Eduardo Fraga Almeida Prado

Marina Monzani da Rocha

Carolina Andrea Ziebold Jorquera

##### *Desenvolvimento Humano*

Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Rosane Lowenthal

##### *Suporte técnico*

Letícia Martinez

Camila Fragoso Ribeiro

### PRODUÇÃO EDITORIAL

#### Coordenação editorial

Ana Claudia de Mauro

#### Estagiária editorial

Júlia Lins Reis

#### Preparação de originais

Daisy Daniel

#### Revisão

Vera Ayres

#### Diagramação

Acqua Estúdio Gráfico