

Evidências de validade da escala “Student Alienation and Trauma Survey – R”

Paloma Pegolo de Albuquerque¹, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil

RESUMO

Objetivou-se buscar evidências de validade de conteúdo e de construto da escala *Student Alienation and Trauma Survey – R*. Para a validação de conteúdo, foram feitas: tradução, retrotradução, equivalência semântica, análise do instrumento por profissionais da área e avaliação por amostra da população alvo; para validação de construto foi realizada análise fatorial exploratória e cálculo do alfa de Cronbach das partes I (experiências de vitimização escolar) e II (sintomas decorrentes da vitimização) do instrumento. O estudo piloto com 46 estudantes universitários e as demais etapas da validação de conteúdo possibilitaram alterações no instrumento que, posteriormente, foi aplicado a 691 estudantes. Foram obtidos 4 fatores na parte I e 10 na II (61 itens no total) e os alfas de Cronbach das duas subescalas foram aceitáveis. Os resultados do estudo apontam para a viabilidade da utilização do instrumento no contexto brasileiro, no entanto ainda são necessários estudos de validação externa.

Palavras-chave: instrumentos psicológicos; validação de conteúdo; validação de construto; violência na escola; trauma.

ABSTRACT – Validity evidence of the “Student Alienation and Trauma Survey – R” scale

This study's goal was to investigate content and construct validity evidence of the Student Alienation and Trauma Survey – R scale. In terms of content validity the following procedures were conducted: translation, back-translation, semantic equivalence, instrument analysis by area experts and a sample assessment of target population; for construct validity exploratory factor analysis and calculation of Cronbach's alpha of instrument's part I (school victimization experiences) and II (victimization symptoms) were conduct. A pilot with 46 university students, and other content validity steps enabled changes in the instrument which was subsequently applied to 691 students. Four factors were obtained in part I, and ten in part II (total: 61 items), and the two subscales Cronbach's alphas were acceptable. The results indicate the instrument's feasibility to the Brazilian context, although additional studies on external validity are needed.

Keywords: psychological instruments; content validation; construct validation; violence at school; trauma.

RESUMEN – Evidencias de validez de la escala “Student Alienation and Trauma Survey – R”

Este estudio buscó evidencias de validez de contenido y de construto de la escala *Student Alienation and Trauma Survey – R*. Para la validación de contenido se realizaron: traducción, traducción inversa, equivalencia semántica, análisis del instrumento por los profesionales y evaluación por la muestra de la población objetivo; y para la validación de construto se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio y el cálculo del alfa de Cronbach de las Partes I (experiencias de victimización escolar) y II (síntomas de victimización) del instrumento. Participaron 46 universitarios y otras medidas de validación de contenido produjeron cambios en el instrumento que fue aplicado posteriormente a 691 estudiantes. Fueron obtenidos cuatro factores en la parte I y diez en la parte II (61 en total) y los alfas de Cronbach de las subescalas fueron aceptables. Los resultados obtenidos indican la viabilidad de utilización del instrumento en el contexto brasileño, sin embargo se necesitan más estudios de validación externa.

Palabras clave: instrumentos psicológicos; validación de contenido; validación de construto; violencia en la escuela; trauma.

Há evidências de que a vivência de violência na escola, quer a perpetrada por pares quanto por professores, pode contribuir para o aparecimento de sintomas psicológicos ou psiquiátricos nas vítimas (Houbre, Tarquinio, Thuillier, & Hergott, 2006). Encontram-se descritos na literatura sintomas de depressão (Fekkes, Pijpers, Fridriks, Vogels, & Verloove-Vanhorick, 2010), ansiedade (Luukkonen, Rasanen, Hakko, & Riala, 2010) e até mesmo de Transtorno de Estresse Pós-traumático

(TEPT, Albuquerque, Williams, & D’Affonseca, 2013; Ateah & Cohen, 2009; Crosby, Oehler, & Capaccioli 2010; Mynard, Joseph, & Alexander, 2000; Storch & Esposito, 2003), sendo que as consequências da violência escolar podem acontecer a curto, médio e em longo prazo, indicando a importância de estudos retrospectivos para entendimento das relações complexas entre estas variáveis, como apontam Rivers (2001) e Brewin, Andrews e Gotlib (1993).

¹ Endereço para correspondência: R. Guatemala, 166, Vila Brasília, 13566-720, São Carlos-SP. Tel.: (16) 98221-4571. E-mail: palomanier@yahoo.com.br

Dada a relevância do tema, Hyman e Snook (2002), do *National Center for the Study of Corporal Punishment and Alternatives* (NCSCPA), da *Temple University*, Philadelphia, construíram o instrumento *Student Alienation and Trauma Survey* (SATS) para avaliar em que medida experiências traumáticas na escola podem levar ao desenvolvimento de sintomas psiquiátricos, especialmente TEPT, e como a frequência e a duração destas experiências poderiam estar relacionadas a tais sintomas (Hyman, Zelikoff, & Clarke, 1988). Hyman e Snook (2002) descreveram as propriedades psicométricas do instrumento *My Worst Experience Scale*, cuja parte II é idêntica à parte II do SATS. A amostra de padronização original envolveu 1255 jovens, com idades entre 9-18 anos, residentes de diversos locais dos Estados Unidos, sendo considerada representativa da diversidade étnica do país. Após a aplicação da escala em diversos participantes, que o consideraram de fácil leitura, para aferir evidências de sua validade de conteúdo, pesquisadores e profissionais dos Estados Unidos que atuavam na área de trauma examinaram a Parte II do SATS-R, sendo que apenas os itens em que houve concordância total entre os juízes foram incorporados à versão final do instrumento.

Convém mencionar que Hyman e Snook (2002) informam que os itens foram desenvolvidos com base na análise de casos do Judiciário envolvendo episódios violentos na escola, bem como, as considerações sobre TEPT em crianças, disponibilizadas no DSM (*Diagnostic and Statistical Manual*). A validade aparente do instrumento também foi avaliada, sendo que apenas os itens considerados representativos dos sintomas de TEPT pelos juízes foram mantidos.

Para a validação de construto e estabelecimento das subescalas da Parte II (fatores: impacto do evento, reexperiência do trauma, evitação e entorpecimento, excitabilidade aumentada, depressão, desesperança, sintomas somáticos, conduta oposicional, hipervigilância, dissociação e desajustamento geral), segundo Hyman e Snook (2002), foi feita uma combinação de análise fatorial e inspeção das correlações item-total. Em relação à consistência interna da parte II do instrumento, um alfa de Cronbach de 0,97 foi obtido. Os alfas para as subescalas variaram de 0,69 a 0,94, indicando consistência interna adequada. Além disso, no que se refere à fidedignidade teste-reteste, houve uma correlação de 0,95.

Adicionalmente, foram realizados estudos de validação externa. No que concerne à validade discriminante: a correlação entre escores da Parte II do SATS e escores da escala "*Pier-Harris Children's Self-concept Scale*" (PHCSCS; Piers, 1996) indicaram, de acordo com Hyman e Snook (2002), uma relação negativa consistente entre sintomas de trauma e avaliações infantis positivas a respeito de seu próprio comportamento, ausência de ansiedade, e presença de felicidade e autoestima, em geral. O instrumento também foi altamente correlacionado com os

escores de outros instrumentos como "*Attitudes toward guns and violence Questionnaire*" (AGVQ; Shapiro, 2000) e "*Agression Questionnaire*" (AQ; Buss & Warren, 2000). Hyman e Snook (2002) também usaram a análise de variância para comparar escores do MWES (SATS-R) relativos a sintomas de TEPT em um grupo de indivíduos com sintomas do transtorno, um grupo sem sintomas e um grupo de comparação, que não foi avaliado para sintomas de TEPT, encontrando uma diferença estatística significativa entre os grupos estudados. Por exemplo, no que se refere aos sintomas aferidos pelo instrumento, o grupo de indivíduos com TEPT apresentou uma média de 80,8, enquanto o grupo sem TEPT apresentou média de 45,5 e o grupo comparação de 28,7.

Após os estudos citados de validação e padronização da parte II do instrumento *Student Alienation and Trauma Survey* (SATS), Hyman e Snook (2002) concluíram que o mesmo poderia ser útil para fins de pesquisa e intervenção na área de trauma e violência escolar. Cabe apontar que o instrumento foi utilizado em pesquisas (não específicas de validação) nos seguintes países: Estados Unidos (Ateah & Cohen, 2009; Kay, 2005; Whitted & Dupper, 2008); Canadá (Ateah & Cohen, 2009); Austrália (Campbell, 2004); e Irlanda (McGuckin, Lewis, Cummins, & Cruise, 2011), tendo também sido citado como medida disponível para se medir trauma em crianças e adolescentes em trabalho de revisão sobre TEPT em crianças (Cook-Cottone, 2004).

No que se refere às experiências de vitimização escolar (parte I do instrumento), Hyman & Snook (2002) apontam brevemente que os itens se referem a experiências de agressões físicas, atos sexuais, depreciação, disciplina injusta e ostracismo, mas não descrevem estudos realizados para o estabelecimento de fatores. Buscando esclarecer quais os tipos de vitimização mais frequentes na escola, Kay (2005) realizou um estudo com 1007 estudantes universitários norte-americanos e 373 ingleses. Após análise fatorial, o autor encontrou 12 fatores correspondentes aos tipos de estressores escolares: agressões físicas, rompimento de laços sociais, punição escolar, violência física extrema, observação de extrema violência, acesso negado a pessoas/lugares/atividades, assédio/abuso sexual, insultos verbais sobre aspectos demográficos, expulsão da escola, vitimização por roubo, acesso negado à escola e trauma escolar como um todo.

Ateah e Cohen (2009), por sua vez, encontraram 13 fatores na análise fatorial que realizaram com dados provenientes de 1007 estudantes universitários dos Estados Unidos e 210 do Canadá: abuso físico, agressão verbal e relacional, vitimização extrema, punição/disciplina escolar, exclusão social, roubo, ameaça verbal, insulto verbal, ser forçado a se engajar em um comportamento, vitimização sexual, terrorismo, presenciar um evento negativo e suicídio na escola. No entanto, os dois estudos acima apresentam limitações para compreensão dos fatores da parte I do instrumento, pois, como não eram pesquisas

específicas de validação, os autores não detalharam como as análises fatoriais foram realizadas e apresentam fatores com apenas um ou dois itens, por exemplo.

No Brasil, não foram encontrados instrumentos validados que tratem especificamente da relação entre vitimização escolar e sintomatologia de TEPT, apontando a necessidade de se utilizar escalas validadas em outras culturas. Quando isso ocorre, se faz necessário buscar evidências de validade dos instrumentos para o contexto brasileiro. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (2003), os testes estrangeiros traduzidos para o português devem ser adequados a partir de estudos realizados com amostras brasileiras “considerando a relação de contingência entre as evidências de validade, precisão e dados normativos com o ambiente cultural onde foram realizados os estudos para sua elaboração” (p. 4). Embora não exista uma metodologia única para estudos de validação de instrumentos, Carretero-Dios e Pérez (2007, 2005) propõem algumas etapas no processo de construção ou adaptação de instrumentos: justificação do estudo, delimitação conceitual do construto a ser avaliado, construção e avaliação qualitativa dos itens, análises estatísticas dos itens, apresentação de evidências sobre a estrutura interna do instrumento, estimação da sua confiabilidade e obtenção de evidência de validade externa. Segundo Primi, Nascimento e Souza (2004) são necessários estudos de validade para comprovar que o instrumento realmente capta aquilo que se propõe a avaliar. Nesse processo, de acordo com Olidez (2003), deve-se considerar a validade de conteúdo, o processo de resposta, a estrutura interna do instrumento, e as relações com outras variáveis, resumindo, as evidências internas e externas da validade do instrumento.

Considerando os aspectos mencionados, o propósito do presente estudo foi o de buscar evidências de validade de conteúdo e de construto do instrumento *Student Alienation and Trauma Survey – R* (SATS-R), de Hyman e Snook (2002), para o Brasil. Dessa forma, após o levantamento de tais evidências de validade, espera-se contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas acerca do impacto da vitimização escolar sobre a saúde mental das vítimas, bem como oferecer parâmetros de tratamento das vítimas que apresentem sintomas decorrentes de experiências traumáticas na escola.

Método

Estudo 1 – Evidências de Validade de Conteúdo

Participantes.

O instrumento foi testado em um grupo de 46 universitários de cursos diversos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com idades variando entre 19 a 45 anos e média de 22,7 anos ($DP=3,48$). O sexo dos participantes foi 50% feminino e 50% masculino.

Instrumento.

As primeiras questões do instrumento *Student Alienation and Trauma Survey – R* (SATS-R) permitem a coleta de dados sociodemográficos, tais como: renda, etnia e grau de escolaridade dos pais. Em seguida, o SATS-R é dividido em duas partes. Na Parte I, há uma lista de 58 eventos traumáticos que podem ocorrer na escola, como agressões físicas, atos sexuais, depreciação, disciplina injusta e ostracismo (Hyman & Snook, 2002). O participante deve identificar a frequência de cada evento usando uma escala de pontuação do tipo Likert, com seis gradações (indo do “Nunca” a “O tempo todo”). Além disso, o instrumento indica o responsável pelo ato agressivo (Outro estudante e/ou Professor). Há, então, uma pergunta aberta em que se solicita ao participante que descreva a “Pior experiência” que já teve na escola. Em seguida, existem sete questões relacionadas à “Pior experiência”, de forma a identificar o que teria ocasionado o evento, algumas informações sobre o agressor, a idade do participante quando o episódio ocorreu, qual a série escolar dele na época, o local, e os sentimentos decorrentes.

A Parte II do instrumento inclui uma lista de 105 sintomas associados ao estresse, sendo que, para cada um desses sintomas, é identificada a frequência e duração dos mesmos, usando uma escala do tipo Likert de seis gradações, ancoradas por “Nunca” e “O tempo todo”. O instrumento original SATS e o instrumento revisado foram elaborados com base em um instrumento anterior do mesmo autor, *My Worst Experience Scale* (Escala sobre Minha Pior Experiência ou MWES), de Hyman e Snook (2002). Cabe mencionar que a Parte II do SATS-R é idêntica à Parte II do MWES. Quatro das 11 subescalas da Parte II foram baseadas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV): impacto do evento, reexperiência do trauma, evitação e entorpecimento e excitabilidade aumentada. As outras sete subescalas são relacionadas a sintomas clínicos relevantes: depressão, desesperança, sintomas somáticos, conduta oposicional, hipervigilância, dissociação e desajustamento geral. A aplicação do instrumento dura cerca de 40 minutos.

Procedimento.

Para o levantamento de evidências de validade de conteúdo foram realizadas as seguintes etapas: tradução, retroversão, equivalência semântica, submissão do instrumento a juízes especialistas e aplicação do instrumento à amostra da população alvo.

Tradução e retroversão.

Inicialmente, o instrumento original foi traduzido para o português pela segunda autora do artigo (doutora em Psicologia e tradutora juramentada de inglês) e por uma doutoranda em Psicologia, sendo que possuíam autorização para tal tradução obtida com o primeiro

autor do instrumento (Hyman), antes de seu falecimento. Posteriormente, após um estudo piloto (Williams, D’Affonseca, Correia, & Albuquerque, 2011), com 81 estudantes universitários, recrutados por conveniência e provenientes de uma amostra homogênea, foi detectada a necessidade de melhorias no instrumento, uma vez que 62% dos participantes responderam de forma inconsistente, o que, de acordo com Hyman e Snook (2002) significa que suas respostas a pelo menos sete pares de itens do instrumento que medem resposta inconsistente foram divergentes. Por essa razão, realizou-se uma nova tradução do SATS, sendo a nova tradução vertida para o inglês por um profissional tradutor com fluência em inglês e português, que não conhecia o instrumento (às cegas).

Equivalência semântica.

Para unificar a versão preliminar do instrumento, cada item retraduzido para o idioma original foi comparado com a versão original do item. Quando as traduções eram iguais ou semelhantes, mantendo-se, portanto, o mesmo significado, a questão traduzida era aprovada, pois representava uma tradução fiel do idioma original (Cassepp-Borges, Balbinotti, & Teodoro, 2010). Dessa forma, para unificar a versão preliminar do instrumento, as pesquisadoras analisaram item por item qual das versões se aproximava mais da original para criar a versão preliminar do instrumento em português sem ignorar as particularidades culturais.

Os itens inalterados totalizaram 42 (25,8%); sendo que 15 eram da Parte I e 27 da Parte II do instrumento. Os itens pouco alterados (versão da retroversão foi semelhante à do item original) somaram 121 (74,2% do total); 43 pertencentes à Parte I e 78 à Parte II. Um exemplo de item pouco alterado foi: item original *I thought about killing myself*; versão após a retroversão *I thought about committing suicide*; sendo que a tradução para o português foi “Pensei em me matar”. Pode-se perceber, então, que pelo processo de equivalência semântica, os itens foram “pouco alterados ou inalterados”, o que aponta para uma tradução adequada dos itens, mantendo-se o mesmo sentido original do instrumento.

Análise do instrumento por juízes.

Após a análise semântica, o instrumento foi enviado a três juízes (pesquisadores da área de violência, violência na escola e trauma), das áreas de Psicologia e Medicina. Dois juízes eram doutores e um era doutorando em Psicologia. Para minimizar os vieses de caráter regional (Cassepp-Borges et al., 2010), os juízes eram de estados diferentes do país (São Paulo, Rio de Janeiro e Ceará). Cada juiz recebeu uma carta solicitando a colaboração na avaliação do instrumento e apresentando as principais características do mesmo, uma cópia do instrumento e uma planilha para preenchimento da análise do instrumento, acompanhada de instruções. Desse modo, foi solicitado

que os juízes analisassem cada um dos 163 itens do instrumento (Parte I e Parte II) em relação aos seguintes aspectos dispostos na literatura por Cassepp-Borges et al. (2010): (a) clareza de linguagem (a linguagem é suficientemente clara e compreensível para a população?); (b) pertinência prática (os itens avaliam o conceito de interesse na população?); e (c) relevância teórica (considera o grau de associação entre o item e a teoria global e a relação entre item e subconstrutos, ou seja, o conteúdo do item é representativo do comportamento que se quer medir?). Na planilha enviada foram dadas instruções para que os juízes avaliassem todos os itens do instrumento em relação aos aspectos citados acima, marcando as opções de resposta “sim” ou “não”. Adicionalmente, foi explicitado que quando a resposta fosse “não”, precisariam justificá-la.

Em relação à clareza de linguagem, os três juízes consideraram a maioria dos itens adequados (130 ou 79,8%). Foram apontadas sugestões de alteração em relação a 19 itens (11,7%) e realizados comentários e críticas em relação a 14 itens (8,5%). Desses, foram alterados 13 itens (7,9%). Um exemplo: item “Parei de comer”; sugestão/observação dos juízes “Trocar por diminuir alimentação”; e a versão final “Passei a comer menos”. Foram acatadas sugestões de alterações apontadas por pelo menos dois juízes sobre o mesmo item e/ou aquelas que as duas pesquisadoras responsáveis pela pesquisa julgaram que não alterariam o sentido original dos itens. No que se refere à pertinência, os três juízes consideraram a maioria dos itens adequados (157 ou 92,1%). Foram feitas sugestões de alteração em um item (0,6%) e observações sobre outros cinco itens (3,1%). O item alterado foi “Alguém me fez fazer algo que eu não queria fazer”; cujo comentário do juiz foi que o item tal como traduzido poderia “ser pedir para fazer lição da escola”; e a versão final ficou: “Alguém me fez fazer algo ruim que eu não queria fazer”. No que concerne à relevância teórica todos os juízes, eles consideraram os 163 itens adequados. Pode-se perceber pelos dados que os juízes consideraram a maioria dos itens adequados no que se refere à clareza de linguagem (79,8%), pertinência prática (92,1%) e relevância teórica (100%).

Aplicação do instrumento em amostra da população (estudo piloto).

Após o recebimento de parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (Parecer Nº 277/2010) e realização de modificações apontadas pelos juízes, o instrumento foi aplicado a uma amostra de 46 universitários, escolhidos por conveniência. A aplicação foi realizada nas salas de aula da universidade. Por meio do estudo piloto, foram observados aspectos relevantes para o melhoramento do instrumento SATS, tais como em questões que geravam dúvidas nos participantes acerca do correto preenchimento das mesmas.

Foram realizadas, subsequentemente, diversas adaptações gerais no instrumento. Por exemplo: o título do instrumento tal como originalmente traduzido² foi alterado, pois durante o estudo piloto estudantes apontaram estranhamento com o nome, principalmente com o termo Alienação, sendo denominado a partir daí de Escala sobre Experiências Escolares Traumáticas em Estudantes – Revisada (ExpT-R). Foram feitas, ainda, duas modificações na ordem das possibilidades de resposta das questões e duas alterações na ordem das mesmas, com o objetivo de facilitar a leitura e o encadeamento das respostas por parte dos respondentes. Foram feitas, também, três inclusões de itens ou categorias de resposta. Por exemplo, na questão sobre etnia, foi incluída a categoria de resposta “pardo(a)” com o objetivo de contemplar características da população brasileira. Na questão sobre renda familiar, incluiu-se a informação “em relação à maioria da população brasileira” para criar um parâmetro de resposta e facilitar o preenchimento, pois alguns participantes do estudo piloto apresentaram dúvidas quanto ao preenchimento da questão. Por fim, foram realizadas cinco alterações ou substituições de questões. Por exemplo, a antiga questão sobre escolaridade formal, que oferecia opções de resposta variando de 11 a acima de 16 anos, foi substituída por uma sobre o curso universitário que o estudante fazia e o ano em que estava, uma vez que a expressão “escolaridade formal” gerou diversas dúvidas nos participantes do estudo piloto quanto ao preenchimento da questão. Após todas essas alterações, o instrumento ficou com 14 questões: dados de caracterização do participante – idade, etnia, sexo, renda familiar, escolaridade do membro familiar que contribui com maior renda, curso universitário do participante e ano do curso – e dados sobre a pior experiência escolar – pessoa(s) envolvida(s), idade na época, duração, série escolar em que estava, tipo de escola em que estudava (pública ou particular), cidade e estado em que morava, e como se sentiu após a experiência.

Estudo 2 – Evidências de Validade Relativas à Análise da Estrutura Interna do Instrumento

Participantes.

O instrumento foi aplicado a 691 universitários dos 34 cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com idade média de 21,1 anos, variando de 17 a 61 (DP: 3,48); 54,8% eram do sexo feminino e 45,2% do sexo masculino.

Instrumento.

Foi utilizada a versão do instrumento SATS denominada “Escala sobre Experiências Escolares Traumáticas em Estudantes – Revisada (ExpT-R)”, obtida após o

processo de levantamento de evidências de validade de conteúdo descrito no estudo 1.

Procedimento.

Iniciou-se a busca de evidências de validade relativas à estrutura interna realizada por meio da Análise Fatorial Exploratória e a estimativa de sua consistência interna (cálculo do alfa de Cronbach). Foram realizadas tais análises para as partes I (experiências de vitimização escolar) e II (sintomas decorrentes da vitimização escolar) do instrumento.

Resultados e Discussão

Parte I (Experiências de Vitimização Escolar)

Estrutura interna – análise fatorial.

A análise fatorial foi feita utilizando os critérios propostos por Costello e Osborne (2005), Reise e Waller (2000) e Carretero-Dios e Perez (2005). Inicialmente, foram verificadas as condições para a realização da Análise Fatorial. O índice de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin, que compara a magnitude das correlações simples e das correlações parciais entre os itens, apresentou um valor de 0,87, considerado um valor adequado. O teste de esfericidade de Bartlett foi significativo a um nível de $p < 0,001$, indicando uma intercorrelação adequada entre os dados e a factibilidade de realização da Análise Fatorial Exploratória. Foi utilizado o método de extração Componentes Principais e o método de rotação foi o *Promax*, pois a matriz de correlação entre os fatores apontou correlações superiores a 0,30.

A solução inicial indicou 15 fatores com *eigenvalues* superiores a 1 (critério de Kaiser de extração de fatores), explicando 59,50% da variabilidade. Como esse método indicou muitos fatores, foi utilizado o critério do gráfico *scree plot*, apontando que existiam sete fatores na solução fatorial. Para evitar reter itens complexos e soluções fatoriais de difícil interpretação, foram eliminados os itens com pesos fatoriais inadequados (menores que 0,3), itens com cargas compartilhadas (superiores a 0,3) com outro fator e itens que não se enquadravam em qualquer fator. Dessa forma, foram retidos 32 itens finais distribuídos em sete fatores que explicaram 42,35% da variância de respostas.

Consistência interna.

Posteriormente, foi calculado o alfa de Cronbach para cada uma das sete subescalas (32 itens no total) e também da escala total, que foi de 0,78. O quinto fator apresentou um alfa baixo (0,30), possuindo apenas três

² Escala sobre Alienação e Trauma em Estudantes – Revisada.

itens (“Eu vi alguém ser ferido seriamente ou morto”, “Alguém disse que havia uma bomba na escola e tivemos que sair” e “Alguém tirou sarro devido a minha etnia ou raça”), e era conceitualmente confuso, pois cada item tratava de um aspecto diferente. Por isso, optou-se por excluí-lo, sendo que o alfa da escala total sem tais itens permaneceu o mesmo (0,78). O sexto fator, embora apresentasse um alfa de valor elevado (0,99), era constituído por apenas três itens (“Me perseguiram”, “Outros alunos deixaram de falar comigo” e “Ninguém me ajudou quando pedi ajuda”) de conteúdo semelhante ao do segundo fator (violência relacional) e, portanto, optou-se por excluí-lo. Por fim, o sétimo fator apresentou um alfa de 0,72, era composto por quatro itens (“Me beliscaram ou apertaram forte a ponto de doer”,

“Me agarraram com muita força”, “Me sacudiram” e “Me bateram com uma régua ou outra coisa”) de conteúdo semelhante ao do primeiro fator e por isto optou-se também por excluí-lo.

Adicionalmente, dois itens foram retirados dos fatores remanescentes, pois não coadunavam teoricamente com os demais. No primeiro fator, retirou-se o item “Alguém disse coisas ruins sobre minha mãe ou minha família”, sendo que o alfa de Cronbach da subescala passou de 0,74 para 0,7. No quarto fator retirou-se o item “Eu me meti numa briga”, sendo que o alfa de Cronbach da subescala passou de 0,71 para 0,66. A Tabela 1 apresenta a versão final da escala de experiência de vitimização escolar, os 20 itens distribuídos em quatro fatores e os alfas de Cronbach calculados para cada subescala e para a escala total.

Tabela 1
Versão Final da Escala Experiências de Vitimização Escolar

Fatores/Subescalas	Itens	Alfa de Cronbach
1. Violência Física	Permitiram que outros alunos me batessem, empurrassem ou me dessem tapas Atiraram contra mim objetos como um livro, uma borracha ou outras coisas Levei uma surra Fizeram-me tropeçar Deram-me socos Alguém me intimidou no caminho da escola	0,70
2. Violência Relacional	As pessoas me “zoavam” Eu fiquei com vergonha Deixaram-me sozinho, longe de todos Fui deixado de lado Alguém tirou “sarro” de minhas roupas Eu queria ser amigo(a) de alguém que não queria ser meu amigo(a)	0,76
3. Exposição à violência severa	Amarraram-me Tiraram minha roupa para me revistar Machucaram-me tanto que tive de ir para o hospital ou posto de saúde Alguém se suicidou	0,61
4. Disciplina escolar injusta	Fiquei de castigo Eu fui suspenso(a) Eu fui punido injustamente Tive problemas por algo que fiz	0,66
TOTAL	20 itens	0,81

A escala total apresentou um alfa de Cronbach adequado (0,81) e os alfas de Cronbach das subescalas variaram de 0,61 a 0,76, todos considerados aceitáveis. A versão original do instrumento possuía quatro itens sobre violência sexual (“Alguém me falou sobre sexo e eu não gostei”, “Fizeram comentários sexuais sobre mim”, “Tocaram em mim sexualmente” e “Eu fui forçado a fazer sexo”), que apresentaram baixa frequência de resposta entre os participantes. Estudos futuros poderiam avaliar a possibilidade de se incluir outros itens sobre o assunto para analisar a viabilidade da formação de uma subescala sobre violência sexual no presente instrumento. O mesmo ocorreu em relação ao item “Alguém me roubou”, que avalia violência contra o

patrimônio; podem-se incluir outros itens para avaliar este aspecto.

Parte II (Sintomas Decorrentes da Vitimização Escolar)

Estrutura interna – análise fatorial.

Na parte II existiam 16 pares de itens que mediam resposta inconsistente e, portanto, foram retirados da análise 16 itens (um item de cada par), pois eles avaliavam o mesmo aspecto. Dessa forma, a análise fatorial foi feita considerando 89 itens. Inicialmente, foram verificadas as condições para a realização da Análise Fatorial. O índice de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin, que compara a magnitude das correlações simples e das

correlações parciais entre os itens, apresentou um valor de 0,94, considerado um valor adequado. O teste de esfericidade de Bartlett foi significativo a um nível de $p < 0,001$, indicando uma intercorrelação adequada entre os dados e a factibilidade de realização da análise fatorial.

Utilizou-se como método de extração a Componentes Principais e como método de rotação Promax. A solução inicial indicou 21 fatores com *eigenvalues* superiores a 1 (critério de Kaiser-Gutman), explicando 65,40% da variabilidade. Foi, então, utilizado o critério do gráfico *scree plot*, no entanto não foi possível observar claramente a quantidade de fatores. Foram eliminados os itens com pesos fatoriais inadequados (menores que 0,3), itens com cargas compartilhadas (superiores a 0,3) com outro fator e itens que não se enquadravam em qualquer fator. Dessa maneira, foram retidos 43 itens distribuídos em 10 fatores que explicaram 50,31% da variância de respostas.

Consistência interna.

Posteriormente, foi calculado o alfa de Cronbach para cada uma das dez subescalas (43 itens no total) e também da escala total, que foi de 0,95. Foram retirados dois itens: no segundo fator o item “Tentava ficar afastado da pessoa que me magoou ou feriu”, não coadunava teoricamente com os demais e, portanto, foi retirado, sendo que o alfa da subescala passou de 0,71 para 0,72; no quinto fator, o item “Afastei-me dos amigos” apresentou um peso fatorial superior a 1 (caso de Heywood), o que, de acordo com Costello e Osborne (2005), é um resultado impossível de ser encontrado e indica problemas com o item ou a necessidade de uma amostra maior. Por isso, tal item também

foi retirado, sendo que o alfa da subescala passou de 0,84 para 0,81. A Tabela 2 apresenta a versão final da escala de sintomas desenvolvidos após vitimização escolar, os 41 itens distribuídos em 10 fatores e os alfas de Cronbach calculados para cada subescala e para a escala total.

Duas subescalas apresentaram conteúdo específico concernente ao TEPT: a) “Evitação e entorpecimento”, referindo-se à evitação dos locais onde ocorreu o evento traumático, dos estímulos associados ao evento, e de pensamentos e sentimentos sobre a experiência, e b) “Excitabilidade aumentada”, relacionada ao aumento da excitabilidade fisiológica, interferindo na capacidade de concentração e relaxamento. Seria necessário incluir uma subescala sobre “reexperiência do evento traumático” para que o instrumento pudesse aferir sintomas de TEPT, de acordo com os critérios do DSM-IV (Associação Psiquiátrica Americana, 2002), sendo que há apenas dois itens na primeira subescala que se relacionam também a este tema. Adicionalmente, é preciso rever o instrumento final com base no DSM-V recém-lançado (American Psychiatric Association, 2013).

As demais subescalas se referem a sintomas comuns em indivíduos vitimizados na escola: depressão, irritabilidade, desesperança, agressividade, sintomas psicossomáticos, comportamento opositivo (refere-se a um padrão recorrente de comportamento negativista, desafiador, desobediente e hostil para com figuras de autoridade); dissociação (relaciona-se a lapsos dissociativos e alteração temporária da consciência não devido à doença mental orgânica); e desajustamento (refere-se à variedade de sintomas clínicos que podem ocorrer em jovens traumatizados).

Tabela 2
Versão Final da Escala Sintomas Decorrentes da Vitimização Escolar

Fatores/Subescalas	Itens	alfa de Cronbach
1. Depressão	Pensava que não era uma pessoa tão boa quanto antes Era mais difícil ter iniciativa para fazer as coisas Eu não estava tão feliz quanto antes Chorava quando pensava em minha pior experiência Tentava fazer com que as pessoas fossem legais comigo Pensava no que tinha acontecido mesmo quando não queria Pensava que era o único culpado Não conseguia falar sobre o que tinha acontecido Sentia-me um fracasso Tinha problemas para tomar decisões Sentia que havia feito algo errado ou ruim	0,90
2. Irritabilidade	Ficava com muita raiva sem razão Pensei em como me vingar de quem me magoou ou me feriu Ficava com raiva muito rápido	0,72
3. Comportamento opositivo	Não conseguia controlar como agia ou sentia Os adultos me deixavam mais chateado(a) ou incomodado(a) do que antes Dizia coisas maldosas para as pessoas Eu batia portas	0,72

Tabela 2 (continuação)
(conVersão Final da Escala Sintomas Decorrentes da Vitimização Escolar)

Fatores/Subescalas	Itens	alfa de Cronbach
4. Desesperança	Pensava em coisas muito ruins para falar ou conversar Pensei em me matar Sentia que a vida não valia a pena Sentia como se eu fosse morrer	0,80
5. Evitação e entorpecimento	As coisas não me entusiasmavam como antes Passava muito tempo sozinho Queria ficar sozinho Tentava me afastar das pessoas que estavam no local quando o fato aconteceu	0,81
6. Dissociação	Fazia coisas e mais tarde não me lembrava de ter feito Não conseguia lembrar as coisas que tinham acontecido Tinha problemas para me lembrar das coisas	0,77
7. Excitabilidade aumentada	Tinha dificuldade de me concentrar numa tarefa Tinha problemas de raciocínio, pois ficava lembrando o que havia acontecido Não conseguia prestar atenção às coisas como antes	0,78
8. Agressividade	Eu intimidava ou incomodava outras crianças Meti-me em problemas na escola Tinha vontade de brigar o tempo todo	0,67
9. Sintomas psicossomáticos	Tinha sonhos sobre coisas que eu não conseguia contar a ninguém Tinha “tiques” nervosos em partes do meu corpo Comecei a gaguejar	0,58
10. Desajustamento	Tinha medo de ficar sozinho(a) Desejava voltar a ser uma criancinha Tinha medo do escuro	0,62
TOTAL	41 Itens	0,95

À título de conclusão, no que se refere à validação de conteúdo, os resultados principais apontaram que a maioria dos itens foi pouco alterada na equivalência semântica, tendo tido também um índice adequado de concordância entre os juízes. Além disso, os universitários que responderam à escala aparentaram ter tido boa compreensão.

Acerca da validação de construto do instrumento, na parte I (experiências de vitimização escolar) foram obtidos 4 fatores com alphas de Cronbach considerados aceitáveis (0,61 a 0,79), sendo que o alpha da escala total foi 0,81. Não foram encontradas pesquisas específicas de validação da parte I; apenas dois estudos (Ateah & Cohen, 2009; Kay, 2005) que apresentaram análises fatoriais com o objetivo de verificar as experiências de vitimização escolar mais frequentes entre estudantes. Os quatro fatores apresentados pelo presente estudo na parte I (violência física, violência relacional, exposição à violência severa e disciplina escolar injusta) foram semelhantes a quatro dos fatores encontrados, tanto por Ateah e Cohen (2009): abuso físico, agressão verbal e relacional, vitimização extrema e punição/disciplina escolar; quanto por Kay (2005): agressões físicas, rompimento de laços sociais, violência física extrema e punição escolar. Apesar das limitações de tais pesquisas previamente mencionadas, a semelhança das subescalas obtidas neste estudo com as apresentadas por Ateah e Cohen (2009) e

Kay (2005) indica que o instrumento apresenta itens representativos de estressores escolares descritos também em outras culturas.

Considerando a importância de um instrumento que contemple em conjunto experiências de vitimização escolar, bem como os sintomas desenvolvidos, o presente estudo mostra-se relevante para o início de estabelecimento de subescalas de vitimização escolar. No entanto, considera-se que estudos subsequentes devam ser realizados com diferentes amostras para confirmação das estruturas observadas neste estudo e/ou ampliação das subescalas. Isso poderia ser feito inserindo-se novos itens para avaliação da vitimização sexual e dano ao patrimônio, por exemplo. O conhecimento resultante poderá contribuir com o delineamento de intervenções mais eficientes no ambiente escolar.

Com relação à parte II do instrumento, dentre os 10 fatores encontrados no presente estudo, 8 (depressão, comportamento opositivo, desesperança, evitação e entorpecimento, dissociação, excitabilidade aumentada e sintomas psicossomáticos) coincidiram com os fatores apontados por Hyman e Snook (2002) no manual do instrumento. A subescala “Irritabilidade” apresentou itens semelhantes a “hipervigilância” apontada pelos autores do instrumento e a subescala “agressividade” possui itens originalmente elencados na subescalas “desajustamento geral” e “impacto do evento”.

A semelhança da estrutura fatorial obtida no presente estudo com a apresentada pelos autores do instrumento original indica que o instrumento pode ser adequado para uso na população brasileira, possibilitando a avaliação do impacto da vitimização escolar sobre a saúde mental dos estudantes. No entanto, se o instrumento for utilizado com o objetivo específico de aferir sintomas de TEPT, novos estudos devem ser realizados, com inclusão de itens, para formar uma subescala de “reexperiência do trauma”, aspecto importante para aferir tal transtorno.

Sobre a consistência interna, o alpha da escala total foi 0,95 e todas as subescalas apresentaram alphas de Cronbach considerados aceitáveis (0,62 a 0,90), com exceção da subescala “sintomas psicossomáticos” que apresentou alfa de 0,58. Estudos futuros poderiam testar a inclusão de itens nessa subescala e em algumas subescalas que apresentaram apenas três itens (irritabilidade, excitabilidade aumentada, agressividade, sintomas psicossomáticos, dissociação, desajustamento). Recomendam-se estudos posteriores de análise fatorial confirmatória com outras amostras representativas para confirmação das estruturas estabelecidas nesta investigação.

De forma geral, as validações de conteúdo e de construto realizadas proporcionaram melhorias na escala, tais como o formato e o tamanho, pois o instrumento original era longo, dificultando sua aplicação em larga escala. Além disso, as subescalas obtidas apresentam-se adequadas à teoria disponível sobre o instrumento, indicando sua utilidade no contexto escolar. Entretanto, como apontam Carretero-Dios e Pérez (2005), são necessários

muitos estudos, com ampla bagagem de resultados, para o estabelecimento de conclusões definitivas acerca de um instrumento. Carretero-Dios e Pérez (2007) indicam também que a obtenção de evidências de validade é um processo inacabado por definição, em contínua revisão e que deve ser sensível à evolução do construto em estudo. Nesse sentido, embora o presente estudo tenha alcançado o objetivo proposto de obtenção de evidências de validade de conteúdo e de construto do instrumento SATS-R para o contexto brasileiro, são ainda necessárias pesquisas posteriores de validação externa (validade de critério, validade concorrente, validade discriminante em diferentes populações). Além disso, podem ser realizados estudos de normatização do instrumento, estabelecendo pontos de corte para a população brasileira de universitários.

Apesar da momentaneidade das conclusões obtidas neste estudo, considerando que as consequências da vitimização escolar, especialmente referentes a sintomas de TEPT, ainda estão sendo pesquisadas pelos teóricos da área e um corpo de pesquisas ainda precisa ser desenvolvido para obtenção de resultados consistentes sobre a temática, o presente estudo apresenta-se relevante para contribuir com esse panorama de pesquisas. Nesse sentido, o instrumento “Escala sobre Experiências Escolares Traumáticas em Estudantes – Revisada (ExpT-R)”, mostra-se uma ferramenta importante para fins de pesquisa e para a avaliação clínica de indivíduos vitimizados na escola, inclusive podendo contribuir para o desenvolvimento de programas de intervenção adequados às necessidades da população que enfrenta vitimização por pares ou por professores.

Referências

- Albuquerque, P. P., Williams, L. C. A., & D’Affonseca, S. M. (2013). Efeitos tardios do bullying e Transtorno de Estresse Pós-Traumático: Uma revisão crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 1-8.
- American Psychiatric Association. (2013). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth edition*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Associação Psiquiátrica Americana. (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR*, (4ª.ed., C. Dornelles Trad.). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Ateah, A., & Cohen, I. (2009). School victimization and bullying experiences: Cross-National comparisons between Canada and the United States. *New Scholarship in the Human Services*, 8(1), 1-22.
- Brewin, C. R., Andrews, B., & Gotlib, I. H. (1993). Psychopathology and early experience: A reappraisal of retrospective reports. *Psychological Bulletin*, 113(1), 82-98.
- Buss, A. H., & Warren, W. L. (2000). *Aggression Questionnaire (AQ) Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Campbell, M.A. (2004). School victims: An analysis of ‘my worst experience in school’ Scale. Em McWilliam, E., Danby, S., & Knight, J. (Eds.). *Performing Educational Research: Theories, Methods and Practices*. (pp. 1-27). Flaxton, Australia: Post Pressed Flaxton.
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M. A. A., & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e Validação de Conteúdo: Uma proposta para a adaptação de instrumentos. Em L. Pasquali, (Ed.). *Instrumentação Psicológica: Fundamentos e Práticas* (pp 506-520). Porto Alegre: Artmed.
- Conselho Federal de Psicologia (2003). *Resolução CFP nº 002/2003*. Brasília, DF. Recuperado de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2003/03/resolucao2003_02_Anexo.pdf
- Cook-Cottone, C. (2004). Childhood Posttraumatic Stress Disorder: Diagnosis, treatment, and school reintegration. *School Psychology Review*, 33(1), 127-139.

- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research & evaluation, 10*(7), 1-9.
- Crosby, J. W., Oehler, J., & Capaccioli, K. (2010). The relationship between peer victimization and post-traumatic stress symptomatology in a rural sample. *Psychology in the Schools, 47*(3), 297-310.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fridriks, M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2010). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics, 117*(5), 1568-1574.
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education, 21*(2), 183-208.
- Hyman, I., & Snook, P. (2002). *Manual for the My Worst Experience Scales (MWES)*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Hyman, I., Zelikoff, W., & Clarke, J. (1988). Psychological and physical abuse in the schools: A paradigm for understanding post-traumatic stress disorder in children and youth. *Journal of Traumatic Stress, 1*(2), 243-267.
- Kay, B. (2005). A cross national study of bullying experienced by British and American schoolchildren: Determining a typology of stressors and symptoms (Tese de Doutorado não-publicada). Temple University, Philadelphia, PA.
- Luukkonen, A., Rasanen, P., Hakko, H., & Riala, K. (2010). Bullying behavior in relation to psychiatric disorders and physical health among adolescents: A clinical cohort of 508 underage impatient adolescents in Northern Finland. *Psychiatry Research, 178*(1), 166-170.
- McGuckin, C.; Lewis, C. A.; Cummins, P. K.; & Cruise, S. M. (2011). The stress and trauma of school victimization in Ireland: A retrospective account. *Psychology, Society & Education, 3*(1), 55-67.
- Mynard, H., Joseph, S., & Alexander, J. (2000). Peer-victimisation and posttraumatic stress in adolescents. *Personality and Individual Differences, 29*(5), 815-821.
- Olidez, P. E. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema, 15*(2), 315-3121.
- Piers, E. V. (1996). Piers-Harris Children's Self-concept Scale: Manual. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Primi, R., Nascimento, R. S. G. F., & Souza, A. S. (2004). Critérios para Avaliação dos testes Psicológicos. Em Conselho Federal de Psicologia. *Avaliação dos Testes psicológicos* (pp. 21-30). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Reise, S. P., & Waller, N. G. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological assessment, 12*(3), 287-297.
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology, 19*(1), 129-142.
- Shapiro, J. P. (2000). Attitudes toward guns and violence Questionnaire: Manual (AGVQ). Manual: Los Angeles: Western Psychological Services.
- Storch, E. A., & Esposito, L. E. (2003). Peer victimization and Posttraumatic Stress Among Children. *Child Study Journal, 33*(2), 91-98.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2008). Do teachers bully students? Findings from a survey of students in an alternative education setting. *Education and Urban Society, 40*(3), 329-341.
- Williams, L. C. A., D'Afonseca, S. M., Correia, T. A., & Albuquerque, P. P. (2011). Efeitos a longo prazo da vitimização escolar. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 4*(2), 187-199.

Recebido em junho de 2013
Reformulado em setembro de 2013
Aprovado em outubro de 2013

Sobre as autoras

Paloma Pegolo de Albuquerque é Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV-UFSCar).

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams é Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, coordenadora do LAPREV-UFSCar (Laboratório de Análise e Prevenção da Violência).