

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

FERNANDA MARIA DE LIRA CORREIA

**ESTUDOS DE VALIDAÇÃO DE UMA BATERIA DE TESTES DE INTELIGÊNCIA
EMOCIONAL**

RECIFE

2018

FERNANDA MARIA DE LIRA CORREIA

**ESTUDOS DE VALIDAÇÃO DE UMA BATERIA DE TESTES DE INTELIGÊNCIA
EMOCIONAL**

Dissertação de apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientador: Prof^o Dr^o José Maurício Haas Bueno

RECIFE

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

C824e Correia, Fernanda Maria de Lira.
Estudos de validação de uma bateria de testes de inteligência emocional
/ Fernanda Maria de Lira Correia. – 2018.
89 f. : il. ; 30 cm.

Orientador : Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2018.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Inteligência emocional. 3. Rendimento escolar. 4. Agressividade. 5. Inteligência. 6. Desempenho escolar. I. Bueno, José Maurício Haas (Orientador). II. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2018-101)

FERNANDA MARIA DE LIRA CORREIA

**ESTUDOS DE VALIDAÇÃO DE UMA BATERIA DE TESTES DE INTELIGÊNCIA
EMOCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 21/02/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Evandro Morais Peixoto (Examinador Interno)
Universidade de Pernambuco

Prof. Dr. Fabiano Koich Miguel (Examinador Externo)
Universidade Estadual de Londrina

Dedico essa dissertação ao meu avô, **José Francisco de Lira** (*in memoriam*), um homem simples que ensinou desde cedo o valor do conhecimento aos seus filhos e netos.

AGRADECIMENTOS

Em agosto de 2010 iniciava minha caminhada na Universidade Federal de Pernambuco, juntos com meus sonhos muitas ideias pré-concebidas a respeito minha formação e do caminho que seguiria enquanto psicóloga. Mero engano, a vida com suas entrelinhas me guiou para um novo rumo. Fui arrebatada pela academia, pela avaliação psicológica, pela pesquisa na psicologia. Agora sou Mestre em Psicologia Cognitiva, e nem nos meus maíons sonhos imaginei tal feito. Essa conquista não se deu sozinha, pessoas muito especiais se juntaram a essa jornada, a elas minha gratidão.

Antes de tudo, agradeço a Deus pela dádiva da vida e pela sua graça sem fim. Sem a presença dEle nada disso faria sentido. Porque dEle, e para Ele e por Ele são todas as coisas. Glória, pois, a Ele. *Romanos 11.36*

Aos meus pais Lucí e Waldick e meu irmão João Carlos, agradeço pelo apoio em todos os momentos, e por sempre acreditarem em meu potencial. Eles são a minha inspiração para prosseguir, o meu porto seguro. A eles dedico todas as minhas conquistas.

Ao meu esposo Gilmar, pelo amor, dedicação e companheirismo. Pela paciência nos momentos difíceis, pelas lágrimas enxugadas nos momentos de escuridão. Obrigada por não me deixar desistir, essa conquista agora é nossa!

Ao meu orientador, mestre, e também grande amigo Prof^o Dr^o José Maurício Haas Bueno meus mais profundos agradecimentos. Se hoje cheguei até aqui devo muito a ele. Obrigada pela oportunidade, pela confiança e pelo incentivo diário nesses quase cinco anos de trabalho. Sua generosidade e cuidado com os orientandos são inspiradoras, só tenho a agradecer por ter a honra de tê-lo como mestre.

As minhas amigas pelo cuidado, incentivo e companheirismo. Vocês são as irmãs que recebi de Deus, sei que estaremos sempre juntas, lutando umas pelas outras. Amanda, Bervolly, Karla, Rhayssa (As Seis), Roberta, Ketlyn, Larissa e Silvana (Minhas Paçoquetes), Camila, Ingrid, Cida, Mércia e Júlia (Amigas da IEBV). Em especial agradeço a Roberta Pereira, por compartilhar comigo desde sempre a jornada no campo da psicologia e na vida. Amigas, vocês todas são mais que especiais, levarei vocês para sempre.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica- NEAP, em especial a Débora Amorim, Emanuel Duarte e Emily Gaião pelas trocas e disponibilidade em ajudar sempre que preciso.

Aos professores da Escola Maria da Conceição do Rêgo Barros Lacerda, que me receberam com tanto carinho e disponibilizaram suas aulas para a viabilização da coleta de dados.

Aos professores, colegas e funcionários da Pós-graduação em psicologia Cognitiva da UFPE pelo apoio e incentivo.

A todos os alunos voluntários que se disponibilizaram a fazer parte do estudo, e a todos que, contribuíram para concretização desse trabalho, direta ou indiretamente.

Por fim, agradeço ao CNPq, pela bolsa concedida.

RESUMO

A inteligência emocional (IE), definida como o processamento cognitivo das informações carregadas de afeto, é composta por quatro habilidades: percepção de emoções; a emoção como facilitadora do pensamento; compreensão de emoções, e regulação de emoções. Essas habilidades têm se mostrado importantes para aspectos como competência social, adaptação e desempenho acadêmico, embora poucos estudos sobre isso tenham sido realizados no Brasil. Nesse sentido é crucial a disponibilização de um instrumento para avaliação dessas habilidades, validado para o contexto cultural brasileiro. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo buscar evidências de validade para a Bateria de Testes de Inteligência Emocional, com base na estrutura interna e na relação com variáveis externas (inteligência, desempenho escolar e agressividade entre os pares). A amostra foi composta por 194 participantes, dentre os quais 117 responderam apenas a subescalas da Bateria de Testes de Inteligência Emocional e 77 estudantes de uma escola estadual da região metropolitana de Recife, que responderam, para além da Bateria de Testes de Inteligência Emocional, os seguintes instrumentos: Questionário Sócio Demográfico; Prova de Desempenho em Matemática, Teste de Cloze, Agressividade entre pares e Prova de Raciocínio Abstrato. Com vistas a alcançar os objetivos propostos foram realizadas análises fatoriais, e o cálculo dos coeficientes Alfa de Cronbach e de Correlação de Pearson. Como resultados observou-se a existência de dois fatores relacionados às áreas experiencial e estratégica, e correlações mais proeminentes da subescala de compreensão de emoções com as variáveis de desempenho escolar e da subescala de percepção de emoções com a variável de agressividade entre os pares.

Palavras-chave: Inteligência Emocional. Validação. Desempenho Escolar. Agressividade. Inteligência.

ABSTRACT

Emotional intelligence (EI), defined as the cognitive processing of affective information, is composed of four abilities: emotional perception; emotional facilitating of thinking; emotional understanding, and emotional regulation. These abilities have been shown to be important for aspects such as social competence, adaptation and academic performance, although few studies have been carried out in Brazil. In this sense, it is crucial the availability of an instrument to evaluate these skills, validated for the Brazilian cultural context. Thus, the present study aims to search for validity evidence for the Emotional Intelligence Test Battery, based on the internal structure and the relationship with external variables (intelligence, school performance and aggressiveness among peers). The sample consisted of 194 participants, 117 of whom responded only to the subscales of the Emotional Intelligence Test Battery, and 77 students, from a public school of Recife's Metropolitan Region, also answered the following instruments: a Social Demographic Questionnaire; a Mathematics Performance Test, a Cloze Test, a Peer Aggressive Inventory and an Abstract Reasoning Test. In order to reach the objectives, a Factorial Analysis was run and the Cronbach's Alpha and Pearson's correlation coefficients were calculated. As results we observed the existence of two factors related to experiential and strategic area of emotional intelligence, and more prominent correlations of emotional understanding with school performance variables and of emotional perception with aggressiveness among the pairs variables.

Keywords: Emotional Intelligence. Validation. School Performance. Aggressiveness. Intelligence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Modelo CHC com inteligência emocional (MACCANN ET AL., 2014)	21
Figura 2- Modelo Hierárquico e Modelo Fatorial (MACCANN ET AL., 2014).....	22
Figura 3- Rodas das Emoções de Plutchik	34
Figura 4- Item Teste de Percepção de Emoções em si.	37
Figura 5- Item Teste de Percepção de Emoções em si.	37
Figura 6- Processo de regulação da emoção, destacando as cinco estratégias de regulação das emoções. Traduzido de Gross e Thompson (2007).	39
Figura 7- Item do Teste de Regulação de Emoções	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Organização do Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V2.0	27
Tabela 2- Estatísticas descritivas dos subtestes da Bateria de Teste de Inteligência Emocional	56
Tabela 3- Coeficiente de Correlação de Pearson entre os fatores da Bateria de testes	57
Tabela 4- Cargas fatoriais e Coeficientes Alfa de Cronbach.....	58
Tabela 5- Estatísticas Descritivas das medidas critério.....	59
Tabela 6- Coeficiente de Correlação de Pearson entre os fatores do teste e as medidas critério	60

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	INTELIGÊNCIA E INTELIGENCIA EMOCIONAL	17
3	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	23
3.1	Instrumentos de avaliação da Inteligência Emocional	25
3.2	A Bateria de Testes de Inteligência Emocional.....	33
4	RELAÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COM VARIÁVEIS EXTERNAS	42
5	JUSTIFICATIVA	47
6	OBJETIVOS E HIPÓTESES	48
7	MÉTODO	50
7.1	Desenho do estudo.....	50
7.2	Participantes	50
7.3	Instrumentos	50
7.3.1	<i>Dados sociodemográficos</i>	50
7.3.2	<i>Bateria Informatizada de Inteligência Emocional</i>	51
7.3.3	<i>Prova de Desempenho em Matemática</i>	52
7.3.4	<i>Teste de Cloze- Apêndice A</i>	52
7.3.5	<i>Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP)- Anexo A</i>	53
7.3.6	<i>Prova de Raciocínio Abstrato da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5)</i>	53
7.4	Procedimentos de Pesquisa.....	54
7.5	Análise de Dados	55
8	RESULTADOS	56
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A – TESTE DE CLOZE	81
	ANEXO A – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA AGRESSIVIDADE	82
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	84
	ANEXO C- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87

1 INTRODUÇÃO

A dissertação apresentada a seguir almejou a realização de um estudo de validação da *Bateria de Testes de Inteligência Emocional*, buscando-se evidências com base na estrutura interna e com base nas relações com variáveis externas. As justificativas para a realização de um trabalho acadêmico desse porte passam por aspectos pessoais, sociais e científicos, que serão apresentados a seguir.

Este estudo está sendo realizado no âmbito do Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica (NEAP), cujo objetivo é desenvolver estudos e pesquisas relacionados com a construção, adaptação e investigação das propriedades psicométricas de instrumentos de avaliação psicológica, especialmente para a avaliação de habilidades socioemocionais, como a inteligência emocional, e a verificação de seu impacto em atividades cotidianas, como o trabalho e o desempenho escolar/acadêmico. Portanto, do ponto de vista pessoal, este estudo foi pensado em meio à continuidade de três estudos realizados previamente, durante a graduação em Psicologia, como bolsista de iniciação científica (PIBIC), quando alguns instrumentos para avaliação de habilidades ligadas à inteligência emocional foram estudados quanto às suas propriedades psicométricas (CORREIA; BUENO, 2013; CORREIA ; BUENO, 2014; BUENO, CORREIA, ABACAR, GOMES ; PEREIRA JÚNIOR, 2015; CORREIA ; BUENO, 2016). Já no contexto da pós-graduação, pretendeu-se dar continuidade aos estudos no campo da inteligência emocional, mais especificamente no âmbito da construção e aperfeiçoamento dos instrumentos para avaliação desse construto. Portanto, este estudo, representa a continuidade da trajetória da autora no campo da pesquisa, que se iniciou como bolsista de iniciação científica se desenvolveu como estudante de mestrado e, futuramente, terá continuidade em um projeto de doutorado.

Sob o ponto de vista social, um relatório fornecido à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (DELORS ET AL., 1999) afirma que a educação deve se apoiar em quatro pilares: (i) aprender a conhecer; (ii) aprender a fazer; (iii) aprender a viver juntos e (iv) aprender a ser. Os dois primeiros aspectos estão focados em situações de aprendizagem, nas oportunidades alcançadas através da educação, qualificação profissional, em aprender na prática através das oportunidades de trabalho que são oferecidas aos jovens. Estas vêm sendo desenvolvidas e favorecidas na educação pública regular e por outras iniciativas governamentais, como por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e

Emprego (PRONATEC) e o Programa Aprendiz Legal. Ambos visam à qualificação dos jovens trabalhadores, bem como oportunizam o acesso ao mercado de trabalho por meio dos estágios.

No entanto, os dois últimos pilares, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*, que estão relacionadas à compreensão do outro, respeito às diferenças, ao desenvolvimento da personalidade com capacidade de autonomia, empatia e responsabilidade pessoal, não têm sido trabalhados de forma sistemática na escola. Como consequência, os índices de violência (entre alunos e de alunos para com professores), preconceito (racial, religioso, de orientação sexual), *bullying* ou qualquer tipo de ocorrência que ponha em risco o direito do outro, têm avançado assustadoramente no contexto escolar brasileiro (por exemplo, MALTA ET AL., 2010). Do mesmo modo, vem avançando também a exposição pública dessas temáticas, ao menos no que se refere a sua discussão. No entanto, ainda não de forma suficiente ao ponto de surtirem algum efeito prático, tanto no âmbito educacional quanto da inserção das novas gerações no contexto social e do trabalho.

Como evidencia o relatório da UNESCO (DELORS ET AL., 1999; UNESCO, 2015), os esforços dos sistemas educativos estão tradicionalmente direcionados para o acesso ao conhecimento, e não para as outras formas da aprendizagem, sendo necessário repensar a educação como um todo, por exemplo, através da criação de políticas públicas que levem em consideração os aspectos *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*. Nesse sentido, a Psicologia pode contribuir de maneira significativa, e a inteligência emocional é um construto, por meio do qual se pode acessar (avaliar, desenvolver, etc.) aspectos relacionais e emocionais. Assim, auxiliaria na construção de um novo modelo para educação, desenvolvendo, implantando e avaliando o impacto das habilidades emocionais não apenas no desempenho escolar, mas na melhoria da qualidade das relações sociais a partir da escola. Desta forma, contribuiria diretamente para o desenvolvimento de aspectos dos pilares *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*, com impactos importantes nos demais pilares, *aprender a conhecer* e *aprender a fazer*.

Esse estudo, portanto, se justifica por contribuir, ainda que preliminarmente, com os objetivos do NEAP, como o avanço do conhecimento que subsidia a implantação de ações de promoção de habilidades emocionais e sociais no ambiente escolar. Nesse caso, contribuindo para o desenvolvimento de instrumentos para avaliação da efetividade de programas de intervenção baseados na teoria da inteligência emocional (MAYER; SALOVEY, 1997), que favoreçam não apenas o desempenho escolar, mas também a formação de cidadãos emocionalmente maduros e socialmente responsáveis. Programas como esses já são realidade, um exemplo é o método RULER, (*Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and*

Regulating emotions; the “RULER” skills) (BRACKETT; KREMENITZER, 2011), desenvolvido por pesquisadores americanos, que tem apresentado bons resultados, tanto com relação ao desempenho acadêmico quanto ao aspecto do desenvolvimento pessoal e das relações interpessoais (BRACKETT; RIVERS, 2014), cuja eficácia no contexto cultural brasileiro também vem sendo investigada no âmbito do NEAP, ainda em fase inicial de implantação.

Por fim, no âmbito das justificativas científicas, encontram-se algumas questões que norteiam a construção teórica desse estudo. Inicialmente, um dos pontos que chama atenção para estudos acerca das emoções é que elas estão presentes em diversas situações cotidianas, e têm papel fundamental do funcionamento psicológico humano. É antigo o interesse por esse campo de estudo, por exemplo, Charles Darwin, em sua obra *A expressão da emoção no homem e nos animais*, buscou compreender o caráter evolutivo do comportamento emocional dos animais (DARWIN, 1872; 2000). Os estudos de Darwin inspiraram a Teoria Psicoevolutiva das Emoções de Plutchik (2002), na qual as emoções aparecem como um modo de comunicação, possuindo valor adaptativo ou de sobrevivência.

No entanto, historicamente, a emoção e a cognição são colocadas como processos opostos, sendo que a emoção se apresenta como variável irracional que desagrega o pensamento (MAYER, SALOVEY; CARUSO, 2000). Esse fato pode ser observado inclusive nos aspectos educacionais, que tradicionalmente concentram suas práticas em aspectos cognitivos, deixando de lado os aspectos emocionais. Felizmente, essa concepção vem mudando, e um exemplo disso foi a proposta da inteligência emocional (IE), apresentada formalmente ao meio acadêmico por Salovey e Mayer (1990), como o processamento cognitivo das informações carregadas de afeto. Essa proposta supera a lógica dicotômica, permitindo a integração da emoção e dos processos cognitivos. A IE é composta por quatro habilidades, a saber: (a) percepção, avaliação e expressão da emoção; (b) a emoção como facilitadora do pensamento; (c) compreensão e análise de emoções; (d) controle reflexivo de emoções para promover o crescimento emocional e intelectual, ou regulação de emoções (MAYER; SALOVEY, 1997). Atualmente recomenda-se a adoção de um modelo de três fatores, excluindo a habilidade emoção como facilitadora do pensamento (MACCANN, JOSEPH, NEWMAN; ROBERTS, 2014)

Desde a sua apresentação à comunidade acadêmica, foi possível identificar uma série de estudos científicos a respeito da IE, que concentraram em dois aspectos principais: desenvolvimento dos instrumentos de medida da IE e investigação da sua pertinência como um novo tipo de inteligência. Uma série de estudos foram realizados tanto no exterior (por exemplo,

MAYER, CARUSO ; SALOVEY, 1999; MAYER, CARUSO ; SALOVEY, 2002; MAYER , SALOVEY, CARUSO ; SITARENIOS, 2003; MACCANN ET AL., 2014) como no Brasil (p. ex., COBÊRO, 2004; JESUS JR., 2004; NORONHA, PRIMI, FREITAS ; DANTAS, 2007; PRIMI, BUENO ; MUNIZ, 2006), culminando em um acúmulo de evidências científicas suficientes para que a IE seja considerada um novo tipo de inteligência.

Além disso, existem alguns instrumentos de medida com boas propriedades psicométricas para avaliação da IE. Um dos principais instrumentos de avaliação da IE por desempenho é o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)* que foi desenvolvido por Mayer, Salovey e Caruso (2002) e conta com uma ampla gama de estudos de validação, e embora existam estudos de validade do MSCEIT para contexto cultural brasileiro (p. ex., PRIMI, BUENO ; MUNIZ, 2006; BUENO, SANTANA, ZERBINI ; RAMALHO, 2006; JESUS JÚNIOR ; NORONHA, 2008), o MSCEIT não pode ser utilizado no Brasil, em função de questões relativas aos direitos autorais e também ao preço em dólar da versão em português oferecida pela editora. Diante da ausência de instrumentos de qualidade para avaliar a IE no Brasil, Bueno (2008) desenvolveu o *Teste de Inteligência Emocional para Crianças brasileiras*, porém ainda não existia um instrumento para avaliar a IE em adolescentes e adultos. Com o objetivo de suprir essa carência foi construído no Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica- NEAP, a *Bateria de Testes de Inteligência Emocional*. Inicialmente, foram desenvolvidos testes independentes para a avaliação das habilidades em IE separadamente, como o Teste de Percepção Emocional (CORREIA; BUENO, 2013), o Teste de Compreensão de Emoções (Oliveira; Bueno, 2013), Teste de Raciocínio Emocional (ANJOS ; BUENO, 2013) e o Teste de Regulação das Emoções (LIRA, 2017), que posteriormente foram investigados como uma bateria de testes de inteligência emocional (RODRIGUES ; BUENO, 2016).

Por se tratar de um instrumento novo é necessário realizar estudos mais aprofundados acerca das suas propriedades psicométricas, bem como da sua capacidade preditora quando relacionada a variáveis externas. Atualmente, por exemplo, a comunidade científica tem voltado seu interesse para as possibilidades de aplicação da inteligência emocional na educação. Para tanto, é crucial o desenvolvimento de um instrumento validado e com boas propriedades psicométricas para a população brasileira. No entanto, também se observa uma ausência de estudos voltados para a aplicação da IE no campo educacional, de modo que esse estudo também se insere nesse cenário, propondo a investigação das relações da inteligência emocional com o desempenho escolar e com um aspecto dos relacionamentos pessoais (a agressividade) em estudantes do ensino fundamental e médio.

Para compreensão do estudo desenvolvido, esta dissertação foi dividida em duas partes principais. A primeira corresponde ao marco teórico, que contextualiza o estudo da inteligência emocional no campo da inteligência, apresenta os principais instrumentos de avaliação da IE, a Bateria de Testes de Inteligência Emocional, e as relações IE com variáveis externas. A segunda parte se refere ao estudo empírico, no qual se buscou analisar a validade da *Bateria de Teste de Inteligência Emocional* com base na estrutura interna e nas relações com variáveis externas, por meio da relação da inteligência emocional com o uma medida tradicional de inteligência, desempenho escolar e a agressividade. Os resultados obtidos são apresentados e discutidos com base na literatura disponível e quanto às suas limitações e contribuições para o desenvolvimento científico, bem como a possibilidade de realização de estudos futuros.

2 INTELIGÊNCIA E INTELIGENCIA EMOCIONAL

O campo de estudo da inteligência é muito vasto, no qual existem visões distintas acerca de suas propriedades, o que implica em diversidade epistemológica e, sobretudo metodológica quando se trata da investigação desse construto. De acordo com Almeida (1988a, 2002), existem três correntes principais de definição e avaliação da inteligência: desenvolvimentista, cognitivista e psicométrico.

A abordagem desenvolvimental busca estudar o processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas ao longo do ciclo de vida do indivíduo. Já a abordagem cognitivista ou do processamento de informações busca compreender como se dá o processamento de informações na mente humana, usando como ponto de comparação os modelos computacionais (ALMEIDA, 1988A, 1988B). A abordagem diferencial ou psicométrica da inteligência considera que os sujeitos apresentam diferenças tanto na forma quanto na capacidade de realizar tarefas que exigem uso do raciocínio ou tarefas intelectualmente exigentes, e essas diferenças podem ser avaliadas por meio dos testes de inteligência (ALMEIDA, 2002).

A concepção de inteligência na qual esse trabalho se respalda, foi desenvolvida na perspectiva psicométrica, cuja concepção de inteligência se baseia em um modelo estatístico fatorial (BUENO, CASTRO; CORREIA, 2016). A análise fatorial se constitui em uma técnica estatística de análises multivariadas, na qual as variáveis observáveis podem ser explicadas por meio de variáveis não observáveis, chamadas de fatores. Esses fatores seriam os responsáveis pela inter-relação entre as variáveis observáveis, o que corresponde ao traço latente ou a estrutura mental que se deseja investigar (PASQUALI, 2013).

Os primeiros estudos sob essa perspectiva foram realizados por Spearman (1904, 1927), que concebeu a inteligência como predominantemente organizada ao redor de um fator ou dimensão cognitiva, conhecido como fator *g*. Esse fator seria o responsável por explicar a maior parte da variância encontrada nos testes. No entanto, o desempenho em cada teste também seria explicado, em menor grau, por um fator *s* (específico), que não seria generalizado a todos os testes. Já Thurstone (1938, 1947), utilizou métodos mais avançados de análise fatorial e verificou a existência de vários fatores relacionados à inteligência, que apesar de relacionados entre si, apresentariam especificidades relativas às diferentes aptidões básicas. Assim, a inteligência seria melhor compreendida com um conjunto de habilidades mentais primárias composta por sete fatores independentes, são eles: V- compreensão verbal, W- fluência verbal, N- aptidão numérica, S- aptidão espacial, R- raciocínio, P- velocidade perceptiva, e M- memória (Almeida, 1988a). Guilford (1959, 1967), também considerou a inteligência um

conjunto de várias aptidões autônomas entre si e recorreu a três componentes para defini-las: a operação mental, o conteúdo e o produto. O que resultou em um modelo com 120 aptidões (ALMEIDA, 2002).

Com o objetivo de conciliar as teorias de Spearman e de Thurstone alguns autores defenderam a existência de funções cognitivas diferenciadas, mas que funcionam de modo interdependente, assim surgiram às teorias hierárquicas da inteligência. Vernon (1950) propôs um modelo em quatro níveis, no qual o fator *g* de Spearman estaria no topo, seguido por dois grandes fatores (verbal-educativo e perceptivo mecânico) que se subdividiriam em fatores cada vez mais específicos no terceiro e quarto níveis. Já Cattell (1941, 1943, 1987) propôs a teoria da inteligência fluida (*gf*) e cristalizada (*gc*) que subdividia o fator *g*, e contava também com dezenove fatores de primeira ordem. A inteligência fluida (*gf*) estaria ligada a aspectos essencialmente biológicos, já a cristalizada (*gc*) a aspectos ligados a aprendizagem e a aculturação ao longo da vida dos sujeitos. Posteriormente, Horn e Cattell (1966, 1967) por meio da correlação desses fatores primários postularam cinco fatores de segunda ordem: aptidão fluida (*gf*), aptidão cristalizada (*gc*), capacidade de visualização (*gv*), velocidade de realização (*gs*) e capacidade de evocação e de fluência (*gr*).

Ainda no campo dos modelos hierárquicos, Carroll (1993, 1994) teoriza o modelo dos três estratos, que posteriormente foi integrado ao de Horn-Cattell e deu origem ao modelo Cattell-Horn-Carroll (CHC), atualmente o modelo mais aceito na perspectiva psicométrica (FLANAGAN, MCGREW ; ORTIZ, 2000; FLANAGAN ; ORTIZ, 2001, MCGREW, 2009, SCHNEIDER, MAYER ; NEWMAN, 2016). De acordo com este novo modelo, a inteligência é composta por três estratos, cujo nível de especificidade vai aumentando gradativamente do terceiro para o primeiro estrato. O estrato III comporta uma habilidade mental geral, envolvida em todas as capacidades cognitivas mais específicas. No estrato II, encontram-se 10 tipos de habilidades mais específicas, delimitadas pelo tipo de processamento envolvido: a inteligência fluida (*Gf*), inteligência cristalizada (*Gc*), memória a curto prazo (*Gsm*), processamento visual (*Gv*), processamento auditivo (*Ga*), memória a longo prazo (*Glr*), velocidade de processamento (*Gs*), decisão/tempo de reação ou velocidade (*Gt*), leitura/escrita (*Grw*) e conhecimento quantitativo (*Gq*). No estrato I estão as habilidades mais primárias e observáveis, que constituem aproximadamente 70 tarefas específicas apresentadas nos testes de inteligência (MCGREW, 2009).

Bueno, Castro e Correia (2016), apontam que esse modelo resultou de avanços construídos ao longo do tempo, que se iniciaram com as habilidades mentais primárias

(THURSTONE, 1938) e culminaram com o modelo hierárquico de três níveis ou estratos (MCGREW, 1997, 2009). No entanto, outras habilidades ainda podem ser inseridas nesse modelo, a inteligência emocional é uma dessas habilidades, que estaria inserida no modelo dos três estratos, mais especificamente como uma das habilidades do segundo estrato. Um corpo de pesquisas robusto aponta nessa direção, resultados consistentes apontam que as medidas de IE apresentam correlações entre si e também com outras medidas de inteligência. Alguns desses estudos serão descritos a seguir.

O primeiro instrumento lançado comercialmente para avaliação da IE foi a *Multifactor Emotional Intelligence Scale- MEIS* (MAYER; SALOVEY ; CARUSO, 1997). O instrumento foi composto por 12 tarefas destinadas a investigar as quatro habilidades da inteligência emocional (MAYER ; SALOVEY, 1997). Mayer, Caruso e Salovey (1999), buscaram avaliar a pertinência da IE como um novo tipo de inteligência. Para tanto, averiguaram se as pontuações dos sujeitos na MEIS atingiam os seguintes critérios para um novo tipo de inteligência: ser descrita como um conjunto de habilidades, constatar correlações positivas e significativas dessas habilidades entre si e com outros tipos de inteligência e, ainda assim, haver variância única suficiente para que seja considerada um tipo de inteligência independente, e, por fim, desenvolver-se com a idade.

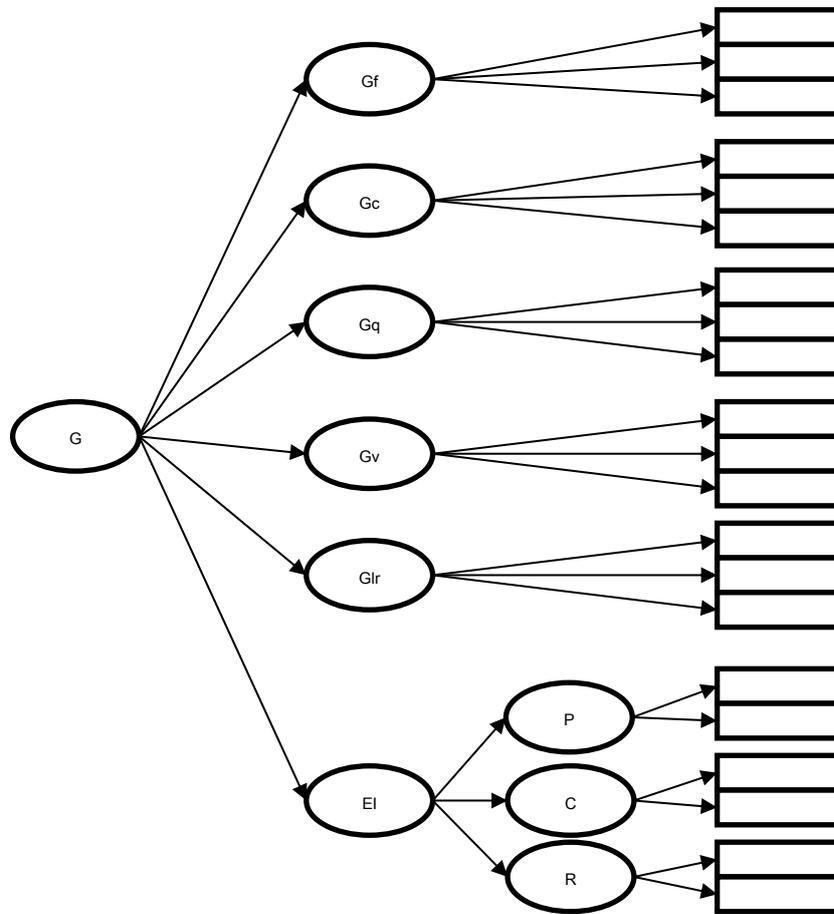
Os autores desenvolveram dois estudos com adultos (N = 503) e adolescentes (N = 229) e verificaram que a IE apresenta um padrão consistente com um novo domínio da inteligência. Os resultados obtidos apontam que ela pode ser estruturada como um conjunto de habilidades (percepção de emoções, uso da emoção para facilitar o pensamento, compreensão de emoções e regulação de emoções), e que essas habilidades apresentam correlações positivas e significativas entre si e com medidas de inteligência verbal. As habilidades em IE se desenvolvem com a idade, e também demonstram bons resultados como predictoras de outras variáveis como, por exemplo, empatia. Adicionalmente ao modelo com quatro fatores, também foi encontrado um modelo fatorial de três fatores, com as habilidades de percepção das emoções, compreensão e regulação emoções, que indicava a possibilidade de reduzir o modelo teórico de quatro para três fatores. Apesar disso, os autores preferiram manter o modelo inicial de quatro fatores (MAYER; CARUSO ; SALOVEY, 1999).

A *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) foi reformulada e deu lugar ao *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*, que passou a ser o principal instrumento de avaliação da IE. Mayer, Salovey, Caruso e Sitarenios (2003), buscaram avaliar a estrutura fatorial da IE utilizando o MSCEIT. O estudo foi realizado com 2.112 participantes,

cuja análise fatorial confirmatória de modelos com um, dois e quatro fatores foram compatíveis com o modelo teórico, apresentando bons índices de ajustamento. Além disso, notou-se um padrão de correlações positivas e significativas entre os fatores, que variaram entre 0,17 a 0,59, com muitas correlações por volta de 0,30. Assim, os autores concluíram que o instrumento apresenta boas propriedades psicométricas para avaliação da inteligência emocional e que esse construto pode ser considerado como um novo tipo de inteligência.

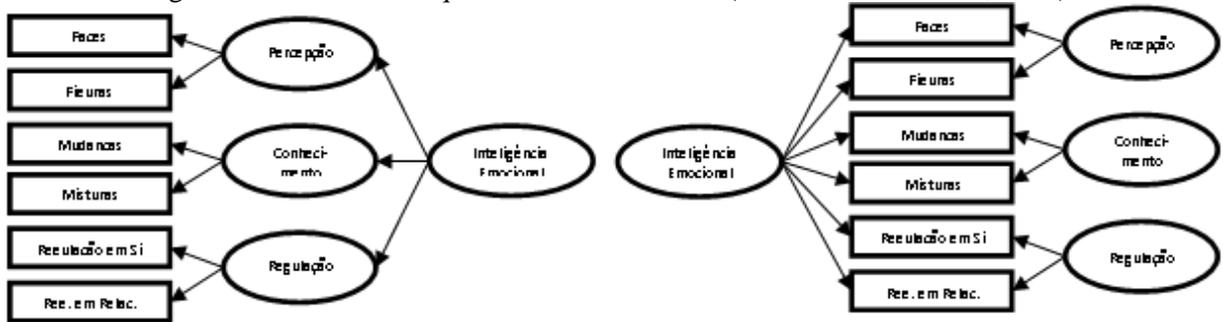
Recentemente MacCann, Joseph, Newman e Roberts (2014), desenvolveram um estudo que provê evidências empíricas consistentes a respeito da pertinência da IE como integrante do modelo CHC no segundo estrato. Ao aplicar medidas tradicionais de inteligência do segundo estrato junto com a medida das habilidades em IE (MSCEIT) em 688 estudantes americanos ($M_{idade} = 21,54$ anos, $DP = 5,72$), os autores realizaram análises de modelagem de equações estruturais com o objetivo de testar diferentes formas de integração da IE ao modelo CHC. Os dados revelaram um bom ajuste ao modelo em que a IE foi incluída no segundo estrato, e ainda acrescenta a presença das habilidades intermediárias (percepção- P, compreensão- C e regulação- R), que apresentam alguma variância única, entre o primeiro e segundo estrato, como se observa na Figura 1.

Figura 1- Modelo CHC com inteligência emocional (MACCANN ET AL., 2014)



Esse estudo é considerado uma das principais referências na pesquisa acerca da inteligência emocional, pois mostra de modo consistente que, por um lado, a IE se diferencia dos outros tipos de inteligência tradicionalmente aceitas no modelo CHC, e, por outro, se ajusta a esse modelo de modo a poder ser considerado como um novo tipo de inteligência. Além de mostrar de que forma a IE se insere no campo de estudo psicométrico da inteligência, o estudo também contribuiu para a compreensão teórica da IE, ao testar modelos que resultaram em bons ajustes no modelo hierárquico (Figura 2) e bifatorial (Figura 3), dos quais o modelo hierárquico é o mais adequado, e, além disso, demonstrou que o conjunto de habilidades em IE são altamente relacionadas entre si (MACCANN ET AL., 2014).

Figura 2- Modelo Hierárquico e Modelo Fatorial (MACCANN ET AL., 2014).



Bueno, Castro e Correia (2017), afirmam que desde a sua proposição teórica, a inteligência emocional está se consolidando como um novo tipo de inteligência no modelo CHC. Porém, chamam a atenção para o fato dos estudos realizados estarem centrados em um único instrumento de avaliação da IE, o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V2.0* (MSCEIT) (MAYER; SALOVEY ; CARUSO, 2002), e alertam para a importância de desenvolver novos instrumentos de avaliação da IE para verificar se os resultados se reproduzem com instrumentos diferentes. Na seção seguinte serão apresentados os principais conceitos e instrumentos de medida utilizados nas pesquisas sobre a inteligência emocional.

3 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A inteligência emocional compreende o processamento das informações carregadas de afeto. É descrita por um conjunto de quatro habilidades, organizados de acordo com a complexidade dos processos psicológicos subjacentes, são elas: (a) percepção, avaliação e expressão da emoção; (b) a emoção como facilitadora do pensamento; (c) compreensão e análise de emoções; (d) controle reflexivo de emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (MAYER ; SALOVEY, 1997; MAYER; ROBERTS ; BARSADÉ, 2008; MAYER; CARUSO ; SALOVEY, 2016). Comumente, essas habilidades têm sido chamadas de percepção de emoções, facilitação do pensamento, compreensão de emoções e regulação das emoções, respectivamente.

Percepção das emoções, nível mais elementar, consiste na capacidade para reconhecer as emoções em si mesmo de acordo com algumas características físicas ou sensoriais, sentimentos e/ou pensamentos, em outras pessoas, por meio de características sutis expressas pela voz, expressões faciais e comportamentos, e perceber o conteúdo emocional em músicas, artes e outras características do ambiente. Também envolve a detecção de expressões emocionais enganosas ou genuínas. Além disso, esse nível compreende a capacidade para expressar os sentimentos adequados decorrentes das necessidades, e compreender como as emoções são demonstradas dentro do contexto e da cultura (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

A emoção como facilitadora do pensamento, ou *facilitação do pensamento*, diz respeito ao processamento das informações emocionais no sistema cognitivo e pode ser dividida em duas áreas: gerar a emoção para facilitar o pensamento e adaptar o pensamento a emoção. A primeira área envolve as capacidades de gerar as emoções como meio para se relacionar com as experiências de outras pessoas e auxilia o julgamento e a memória. Já o segundo tipo envolve as habilidades de selecionar os problemas ou tarefas a serem realizadas, levando em consideração o próprio estado emocional, aproveitar as alterações de humor para motivar diferentes perspectivas cognitivas, e dirigir a atenção aos aspectos ambientais relacionados com o sentimento em curso. Esta habilidade evidencia o mecanismo pelo qual a emoção e a cognição se relacionam e se influenciam mutuamente (MAYER; CARUSO ; SALOVEY, 2016).

A compreensão e análise das emoções, ou *compreensão emocional*, está relacionada com a capacidade de reconhecer que existem diferenças culturais ao se avaliar as emoções e compreender ou prever como uma pessoa poderá se sentir frente a algumas condições. Além disso, envolve a capacidade de reconhecer possíveis transições entre as emoções como, por

exemplo, passar da raiva a admiração. Bem como a capacidade de compreender as emoções complexas ou misturadas, como estar feliz e triste numa mesma situação, a formatura, é um exemplo disso, em que se está feliz pelo fim de uma etapa e triste pela perda do convívio diário com os amigos. Também envolve as habilidades de diferenciar humor e emoção, avaliar as situações que provocam as emoções e determinar as causas prévias, significados e consequências das emoções. Por fim, envolve a capacidade de rotular as emoções e reconhecer as relações entre elas. (MAYER, CARUSO ; SALOVEY, 2016).

No último nível encontra-se o controle reflexivo de emoções para promover o crescimento emocional e intelectual, conhecido como *regulação das emoções*. É o nível mais complexo que diz respeito à capacidade de gerenciar as emoções, sejam elas próprias ou de outras pessoas, de modo eficaz, com vistas a alcançar algum objetivo desejado. Envolve também a habilidade de avaliar as estratégias para manter, reduzir ou intensificar uma resposta emocional, e monitorar as reações emocionais para determinar se estão adequadas ou não ao contexto. Também envolve a capacidade de avaliar se determinadas emoções se mostram úteis, e se é funcional ou não manter esse estado emocional. Além disso, envolve a capacidade de se manter aberto a sentimentos desagradáveis e agradáveis e as informações que esses sentimentos transmitem, caso julgue necessário (MAYER; CARUSO ; SALOVEY, 2016).

Mayer, Caruso e Salovey (2002) também identificaram a existência de duas áreas mais abrangentes: a experiencial e a estratégica. A primeira engloba a percepção de emoções e a facilitação do pensamento, que está relacionada ao processamento das informações recebidas do ambiente. E a segunda envolve a compreensão e a regulação das emoções, e está relacionada a um processamento em nível superior, mais elaborado e voltado para ações estratégicas, que inclui a observância dos aspectos emocionais envolvidos nas situações-problemas encontradas no dia a dia.

MacCann et al. (2014), apontam que em vários estudos independentes a habilidade de usar a emoção para *facilitação do pensamento* não emergiu como um fator distinto nas análises fatoriais exploratórias, pelo que tem sido indicada a exclusão desse fator (p. ex . CIARROCHI; CHAN, ; CAPUTI, 2000; MAYER ET AL., 1999; ROBERTS ET AL., 2001 ; GIGNAC, 2005; PALMER; GIGNAC; MANOCHA; STOUGH, 2005; ROSSEN; KRANZLER ; ALGINA, 2008). Acredita-se que esse fator não é conceitualmente distinto das demais habilidades, especialmente em relação ao fator regulação das emoções. Deste modo, tem sido recomendada a adoção de um modelo de três fatores: Percepção das emoções, Compreensão das emoções e Regulação das emoções. Esse será o modelo adotado no presente estudo.

Atualmente existem duas vertentes de estudo da IE, uma que a conceitua como habilidade e outra como traço (ou crença de autoeficácia). A concepção da IE como habilidade, tal como foi conceituada por Mayer e Salovey (1997), está voltada aos aspectos cognitivos do processamento emocional, no campo de estudo da inteligência, dentro do qual o construto é mensurado por instrumentos de desempenho. A concepção da IE como traço, dentro da qual ela é avaliada por instrumentos de autorrelato, está relacionada com habilidades chamadas não cognitivas ligadas ao campo de estudo da personalidade (HEDLUND; STERNBERG, 2002; MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2000; PETRIDES; FURNHAM, 2000). No presente estudo adotou-se a concepção da inteligência emocional como habilidade, dentro da qual foram desenvolvidos instrumentos para avaliá-la. Esses instrumentos serão apresentados a seguir.

3.1 Instrumentos de avaliação da Inteligência Emocional

A inteligência emocional tal como idealizada por seus proponentes é compreendida como uma habilidade cognitiva, devendo ser avaliada de maneira semelhante as demais funções cognitivas através de instrumentos de desempenho. Esses instrumentos se configuram de modo a requerer dos sujeitos o uso da função mental (foco da avaliação) para conseguir resolver os problemas propostos, e geralmente só admite uma resposta correta. No entanto, também foram desenvolvidos instrumentos de autorrelato para avaliação da IE, que são constituídos por afirmações que serão julgadas pelos sujeitos de acordo com a intensidade que se aplicam ao seu caso (por exemplo, SCHUTTE ET AL., 1998; TAKŠIĆ, 1998; FARIA ET AL., 2006; PALMER; STOUGH, 2001; BUENO ET AL., 2015).

Apesar dos instrumentos de desempenho serem os mais adequados para avaliação da inteligência emocional, como habilidade cognitiva, existe um problema relacionado aos critérios de avaliação dos itens dos testes. Bueno e Primi (2003) chamam atenção para a escolha das respostas corretas nas tarefas relacionadas à inteligência emocional, e fazem um levantamento dos critérios utilizados para a escolha da resposta. Os autores apresentam os seguintes critérios: concordância com o consenso, concordância com pessoa-alvo, concordância com os especialistas e intensidade e amplitude das emoções percebidas. Dentre esses, os mais utilizados são as respostas por consenso e a concordância com os especialistas.

A concordância com o consenso ocorre por meio da análise das frequências de resposta dos participantes do estudo, na qual é possível atribuir pontos por duas formas: um ponto para a alternativa escolhida pela maioria, chamado de critério modal, ou pontuações proporcionais à frequência com que cada alternativa foi escolhida pelos participantes, chamado de critério

proporcional (MAYER, DIPAOLO; SALOVEY, 1990). Já a concordância com os especialistas utiliza como referencial para a escolha das respostas as avaliações dos itens realizadas por profissionais especializados que se baseiam no referencial teórico do campo de estudo da inteligência emocional. Assim, são consideradas corretas apenas as respostas que forem compatíveis com as escolhidas pelos especialistas (MAYER; DIPAOLO ; SALOVEY, 1990). Bueno e Primi (2003) indicam a utilização da pontuação por consenso, pois é a forma de avaliação que apresentou os melhores índices de consistência interna quando comparada as demais.

Além do cuidado com os critérios de pontuação dos testes, MacCann e Roberts (2008) destacam quatro pontos importantes que devem ser considerados para avaliar a qualidade dos instrumentos de avaliação da IE: (a) os testes de IE devem se correlacionar positivamente com medidas tradicionais da inteligência; (b) os testes de IE devem se correlacionar mais fortemente com outros testes IE do que com as medidas de outros tipos de inteligência, demonstrando que a IE é distinta dos demais fatores do segundo estrato do modelo CHC da inteligência; (c) os testes de IE devem se correlacionar com outras variáveis que apresentem indicadores sobre o processamento de conteúdos emocionais (por exemplo, capacidade de lidar com o estresse, ausência de distúrbios emocionais e baixo índice de agressividade), (d) os resultados dos testes IE devem se correlacionar com os inventários de personalidade na mesma medida que outros testes de inteligência tendem a se relacionar (ao nível de 0,30, ou menos), o que demonstraria que a IE está no domínio da inteligência e não da personalidade. Ao construir instrumentos de avaliação da inteligência emocional, é importante levar em consideração os critérios descritos, pois os mesmos estão relacionados à validade de construto e conseqüentemente permitem produzir inferências acerca da teoria da IE.

Desde a proposição formal da IE no meio acadêmico foram utilizados alguns instrumentos de medida, seja por desempenho ou por autorrelato. A seguir serão descritos os principais instrumentos criados para avaliação da IE por desempenho, foco do presente estudo, bem como alguns estudos de validação realizados com esses instrumentos.

Mayer, Salovey e Caruso (1997) construíram o *Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)*, um instrumento composto por 12 tarefas e 402 itens que visavam investigar as quatro habilidades da IE, foi o primeiro instrumento para avaliação global da inteligência emocional. Devido a sua grande extensão, os autores o reformularam, criando o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V2.0 (MSCEIT)*, composto por dois tipos de tarefas para avaliação de cada uma das quatro habilidades relacionadas a IE, totalizando assim oito seções com um

total de 141 itens. As seções A (faces) e E (paisagens) são destinadas à avaliação da capacidade de perceber emoções em faces e paisagens, respectivamente; as seções B (facilitação) e F (sensação) são compostas por tarefas relacionadas à utilização da emoção para facilitação do pensamento; a compreensão de emoções é avaliada pelas tarefas propostas nas seções C (transição) e G (mistura), e, o gerenciamento das emoções é avaliado por meio das tarefas das seções D (gerenciamento emocional) e H (relações emocionais). Uma análise fatorial confirmatória apresentou bons ajustes em soluções de um, dois e quatro fatores. A solução unifatorial reuniu as 8 subescalas, a de dois dividiu o instrumento em área experiencial (percepção de emoções e facilitação do pensamento) e área estratégica (compreensão e regulação emocional) e a solução de quatro fatores apresentou as quatro habilidades em IE representadas nas subescalas dos testes (Tabela 1). (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2002; MAYER; SALOVEY; CARUSO ; SITARENIO, 2003).

Tabela 1- Organização do Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V2.0

Áreas	Habilidades	Subtestes	Seções	Nº de Itens	
Inteligência Emocional	Experiencial	Percepção de Emoções	Faces	Seção A	20
			Paisagens	Seção E	30
	Estratégica	Facilitação do Pensamento	Facilitação	Seção B	15
			Sensação	Seção F	15
	Estratégica	Compreensão das Emoções	Transição	Seção C	20
			Misturas	Seção G	12
Regulação das Emoções		Gerenciamento emocional	Seção D	20	
		Relacionamento Emocional	Seção H	9	

O critério de pontuações utilizado no MSCEIT é o método de concordância com o consenso. Ao responder o teste os sujeitos recebem um escore para cada subescala (faces, paisagem, facilitação do pensamento, sensação, transição, mistura, gerenciamento emocional, relações emocionais), um escore relativo a cada uma das quatro habilidades de IE (percepção de emoções, facilitação do pensamento, compreensão emocional e regulação das emoções), um escore para cada uma das áreas, experiencial (percepção e facilitação) e estratégica (compreensão e regulação das emoções), e por fim um escore geral em inteligência emocional (MAYER; SALOVEY ; CARUSO, 2002).

A habilidade de perceber emoções é avaliada pelas escalas *faces* e *paisagens*. A percepção de emoções em expressões faciais é avaliada por meio de uma tarefa que apresenta expressões faciais (como estímulos), seguidas de cinco opções de emoções possíveis de serem expressos pelas faces. Os sujeitos devem registrar em uma escala tipo Likert o quanto considera que cada emoção está sendo expresso em cada face, por exemplo, 1 significa “*nenhuma felicidade*” e 5 significa “*muita felicidade*”. A subescala é composta por quatro expressões faciais (estímulos), que devem ser avaliada para cinco sentimentos (por exemplo, felicidade, medo, surpresa, aversão e excitação), totalizando 20 itens. Já a percepção de emoções em paisagens, é avaliada do mesmo modo, mas o estímulo apresenta pinturas abstratas ou paisagens. São apresentadas 6 imagens, totalizando 30 itens (MAYER; SALOVEY ; CARUSO, 2002).

A habilidade de uso da emoção para facilitação do pensamento é avaliada pelas subescalas *facilitação* e *sensação*. Na subescala *facilitação* é apresentada uma situação como, por exemplo, “criar uma decoração nova para um ambiente”, como alternativas são apresentadas as seguintes emoções: alegria, tédio e aborrecimento. Os participantes são convidados a avaliar qual emoção pode contribuir mais para resolução da situação apresentada, para tanto devem atribuir pontos que podem variar de um a cinco em cada uma das emoções. Cinco situações são apresentadas com três emoções em cada, totalizando 15 itens nessa subescala. Já na subescala *sensação* é avaliada a capacidade de atribuir qualidades sensoriais as emoções. É apresentada uma situação imaginária que envolva o sujeito emocionalmente, o mesmo deverá observar três impressões sensoriais e avaliar por meio de uma escala Likert de cinco pontos o quanto os sentimentos provocados pela situação se assemelham as impressões sensoriais (por exemplo, frio, doce, azul). São apresentadas cinco situações com três impressões sensoriais, totalizando 15 itens (MAYER; SALOVEY ; CARUSO, 2002).

A habilidade compreensão emocional é avaliada pelas subescalas, *transição* e *mistura*. A subescala *transição* envolve a capacidade de detectar a mudanças emocionais, nela são apresentadas situações em que a pessoa está vivenciando uma determinada emoção, mas passa por uma mudança em seus sentimentos. Desse modo, o sujeito deverá avaliar por meio de cinco opções como a pessoa está se sentindo após a mudança. Nessa seção há um total de 20 itens. Na subescala *mistura*, são apresentados 12 itens, nos quais os sujeitos são convidados a avaliar em cinco alternativas qual descreve melhor a mistura de sentimentos (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2002).

A habilidade regulação das emoções é avaliada pelas subescalas *gerenciamento das emoções e relações emocionais*. A primeira é avaliada por meio da apresentação de situações conflituosas que gerem algum sentimento no sujeito, posteriormente são apresentadas quatro atitudes que o sujeito poderia tomar. Observando essas atitudes os sujeitos deveriam avaliar, por meio de cinco alternativas, a eficácia de cada atitude (“*muito ineficaz*” até “*muito eficaz*”) para melhorar ou manter o estado emocional causado pela situação conflituosa. Assim, são apresentadas 5 situações e 4 atitudes possíveis para cada uma, totalizando 20 itens. A subescala *relações emocionais* é avaliada apresentando para os sujeitos situações de conflito entre duas ou mais pessoas, provocando um sentimento negativo. Posteriormente, são apresentados três tipos de reações para quem vivenciou o sentimento negativo, assim o sujeito é convidado a avaliar o quanto essas reações são eficazes (de “*muito ineficaz*” até “*muito eficaz*”) para manter ou melhorar aquele relacionamento. São apresentadas três situações e três possibilidades de reação, totalizando nove itens (MAYER; SALOVEY ; CARUSO, 2002).

Diante dos resultados satisfatórios em relação às suas propriedades psicométricas, o MSCEIT se tornou o principal instrumento para avaliação da IE por desempenho, reconhecido mundialmente, e o principal utilizado em pesquisas (e.g. MAYER ET AL., 2003, MACCANN ET AL., 2014). Desse modo, se iniciou um movimento de tradução e validação do instrumento para diversos idiomas. Alguns estudos serão relacionados a seguir.

Curci et al. (2013), investigaram a validade de construto de uma versão italiana do MSCEIT. Os resultados apontam que o instrumento obteve correlações de magnitudes mais altas com medidas de inteligência do que com medidas relacionadas à personalidade, afeto e bem-estar psicológico. Além disso, a análise da estrutura fatorial apresentou evidências que confirmam o modelo de quatro habilidades proposto por Mayer e Salovey (1997), a análise fatorial exploratória sugere a existência de um fator geral integrando as quatro subescalas. Porém, uma análise fatorial confirmatória revelou que o modelo de três níveis também se ajusta aos dados, nele as habilidades de perceber as emoções e utilizar a emoção para facilitar o pensamento saturam em um único fator.

Iliescu, Ilie, Ispas e Ion (2013), examinaram a estrutura fatorial e a validade discriminante e incremental de uma versão romena do MSCEIT em uma amostra de dois mil participantes. Os resultados apontam para uma boa equivalência entre a versão romena e a americana. Uma análise fatorial confirmatória testou o modelo de um, dois e quatro fatores, e revelou um melhor ajuste dos modelos de um e quatro fatores, sendo o último o mais indicado para os dados da população romena. Além disso, o instrumento apresentou boa validade

discriminante das médias de personalidade e de raciocínio, e também uma boa capacidade ao prever desempenho no trabalho quando comparado à personalidade.

Dimitrijević e Marjanović (2010), realizaram um estudo com a versão sérvia do MSCEIT, em uma amostra de 250 sujeitos. Os resultados apontam que o instrumento para essa população apresentou correlações positivas, moderadas e significativas com as medidas de inteligência geral ($r = 0,244$ a $0,429$) e, positivas, baixas e significativas com as medidas de personalidade ($r < 0,25$). Em relação à estrutura interna, a análise fatorial por verificação dos componentes principais e rotação *varimax* revelou soluções com um, dois e quatro fatores. No entanto, observou-se que na solução com dois fatores a seção F (*sensação*), composta por tarefas voltadas à utilização da emoção para facilitação do pensamento, saturou no fator correspondente a área experiencial. Já a solução de quatro fatores, explicou 76,03% da variância relevou um rearranjo relativo aos subtestes, no qual a seção F (sensação/facilitação do pensamento) passou a integrar a habilidade compreensão das emoções, e a seção B (facilitação/facilitação do pensamento) passou a figurar sozinha no fator da habilidade facilitação do pensamento.

Sanchez-Garcia e Fernández-Berrocal (2016), realizaram um estudo com a versão espanhola do MSCEIT, com vistas a analisar validade do instrumento baseado na estrutura interna, na validade discriminante e incremental. O instrumento apresentou bons índices de consistência interna baseado na correlação teste-reteste, passados quinze dias da primeira aplicação. Por meio de uma análise fatorial confirmatória foi possível confirmar o modelo proposto por Mayer, Caruso e Salovey (2002), com quatro fatores no primeiro nível, áreas estratégica e experiencial no segundo nível e um fator geral de IE no terceiro nível. O estudo de validade discriminante buscou compreender se o construto avaliado pelo instrumento se diferenciava de traços de personalidade do modelo cinco grandes fatores, e de uma medida de autorrelato da avaliação da IE, os resultados forneceram evidências que o MSCEIT mede algo diferente dos outros instrumentos, e suas subescalas formam um fator independente dos demais. Além disso, um estudo de validade incremental demonstrou que a pontuação total em inteligência emocional foi capaz de prever o bem-estar psicológico, mesmo após o controle da inteligência.

O MSCEIT também foi traduzido para a língua portuguesa por Primi e Bueno (2003), e foram realizados alguns estudos de validade e fidedignidade do construto (COBÊRO, 2004; DANTAS, 2004; JESUS JR., 2004; PRIMI, BUENO ; MUNIZ, 2006; BUENO, SANTANA, ZERBINI E RAMALHO, 2006; NORONHA, PRIMI, FREITAS ; DANTAS, 2007) e também

das relações do MSCEIT com variáveis externas (BUENO ET AL., 2004; FREITAS ; NORONHA, 2006; COBÊRO, PRIMI ; MUNIZ, 2006; MUNIZ ; PRIMI, 2007; MUNIZ, PRIMI ; MIGUEL, 2007). Alguns desses estudos serão descritos a seguir.

Os primeiros estudos sobre a estrutura fatorial foram realizados por Cobêro (2004) e Dantas (2004), utilizando a rotação oblíqua sobre as oito subescalas do MSCEIT, obteve evidências de validade para dois fatores relativos às áreas experiencial e estratégica. Porém, quando foi empregada a rotação ortogonal, obteve-se uma estrutura com três fatores, um relacionado à área experiencial e outros dois no lugar da área estratégica, com as habilidades de regulação e compreensão das emoções (JESUS JR., 2004). No mesmo estudo, Jesus Jr. (2004), verificou que as habilidades de IE obtiveram correlações baixas e significativas com as medidas de raciocínio abstrato, verbal e numérico da Bateria de Provas e Raciocínio (BPR-5).

Primi, Bueno e Muniz (2006), realizaram um estudo com 107 brasileiros e encontraram que as escalas do MSCEIT convergiram entre si, formando um fator de IE, e discriminaram de medidas de inteligência e de personalidade. Nesse estudo, uma análise fatorial exploratória, com rotação *varimax*, resultou numa solução de seis fatores relacionados à inteligência, neuroticismo, extroversão, tendência ativo-agressiva e as áreas experiencial e estratégica.

Por sua vez, Bueno, Santana, Zerbini e Ramalho (2006) investigaram as propriedades psicométricas do MSCEIT, num grupo de universitários brasileiros. Constituíram as amostras 334 sujeitos de ambos os sexos (41,9% de homens e 58,1% de mulheres), universitários dos cursos de psicologia (42,8%), comunicação e artes (39,5%) e engenharia civil (17,7%), com média de idade de 20,5 anos (DP = 3,3). Os coeficientes Alfa de Cronbach variaram de 0,6 a 0,9, e os resultados demonstraram boa consistência interna nas escalas. Os autores também identificaram diferenças entre os cursos, favoráveis aos estudantes de psicologia, tanto para mulheres como para homens, e entre os gêneros, com resultados favoráveis para mulheres.

Além do MSCEIT também foram desenvolvidos alguns outros instrumentos para avaliação da IE por desempenho e baseados na teoria de Mayer e Salovey (1997). Esses instrumentos foram desenvolvidos para as populações de adolescentes, e pré-adolescentes e serão descritos a seguir.

Mayer, Salovey e Caruso (2005) desenvolveram o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – Youth Version (MSCEIT-YV)*, uma versão do MSCEIT para adolescentes com idades entre 10 e 17 anos, composto por 97 itens, relacionados às quatro habilidades da IE (MAYER ; SALOVEY, 1997). Em cada seção se apresenta uma habilidade diferente, a saber: percebendo as emoções, usando as emoções, compreendendo as emoções e regulando as

emoções. Nas seções, percebendo, usando e regulando as emoções o participante responde utilizando uma escala tipo *Likert*, e na seção compreendendo as emoções uma escala de múltipla escolha. O instrumento demonstrou ter bons índices de consistência interna, obteve um coeficiente Alfa de Cronbach de 0,91. O instrumento apresenta evidências de validade que confirmam o modelo hierárquico de quatro habilidades previsto por Mayer ; Salovey (1997), e se correlaciona moderadamente com uma medida de inteligência verbal (RIVERS ET AL., 2012). Além disso, apresentou correlações moderadas com uma medida de avaliação da IE por autorrelato, e com medidas de habilidade cognitiva e compreensão em leitura, mas não se correlacionou com desempenho em matemática (PETERS, KRANZLER ; ROSSEN, 2009).

Recentemente, Lloyd (2012) desenvolveu um instrumento para avaliar a habilidade em IE em pré-adolescentes, baseado na teoria de Mayer e Salovey (1997). O *Swinburne University Emotional Intelligence Test –Early Years (SUEIT-EY)* conta com 66 itens, sendo 38 de autorrelato e 28 de desempenho. Os itens de autorrelato foram respondidos por meio de uma escala *Likert* de cinco pontos, na qual 1 significa “*não se parece comigo*” e 5 “*exatamente como eu*”. Já os itens designados para identificar emoções em outras pessoas, continham uma foto de um adolescente demonstrando expressões emocionais, que deviam ser assinaladas corretamente dentre as seis opções de resposta: raiva, alegria, surpresa, tristeza, medo e nojo. Cada resposta correta vale um ponto e incorreta zero. Os demais itens foram avaliados através do formato múltipla escolha, que continham de duas até sete opções de acordo com a questão. Uma análise fatorial confirmatória revelou que o SUEIT-EY obteve uma estrutura fatorial de quatro fatores relativos às quatro habilidades da IE, mas a solução com dois fatores, área experiencial e área estratégica, não foi encontrada.

Todos os instrumentos citados, no entanto, foram desenvolvidos para contextos culturais estrangeiros. Embora haja estudos de validade do MSCEIT para contexto cultural brasileiro (e.g., PRIMI, BUENO ; MUNIZ, 2006; BUEN ET AL., 2006; JESUS JÚNIOR ; NORONHA, 2008), os preços para sua utilização no país, mesmo para pesquisas são altíssimos e em dólar, o que dificultou a continuidade de estudos com esses instrumentos. Diante da ausência de instrumentos de qualidade para avaliar a IE no Brasil, Bueno (2008) desenvolveu o *Teste de Inteligência Emocional para Crianças brasileiras*. O instrumento apresenta oito histórias correspondentes às oito emoções básicas segundo o modelo de Plutchik (2002) (alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa, nojo, aceitação/amor e expectativa/ansiedade), após as quais eram feitas perguntas que tinham como objetivo avaliar as quatro habilidades relacionadas à IE, segundo o modelo de Mayer e Salovey (1997). Participaram do estudo 663 crianças, com idades entre 7 e

13 anos. A análise fatorial exploratória resultou em dois fatores compatíveis com o modelo teórico de Mayer e Salovey (1997), com índices de fidedignidade que variaram entre 0,53 e 0,88. O instrumento apresentou um padrão de correlações significativas e moderadas com traços de personalidade do modelo dos cinco grandes fatores, corroborando a hipótese de que as habilidades de IE se relacionam com, mas são um construto independente dos traços de personalidade.

De modo semelhante, o instrumento que será utilizado neste estudo foi construído no Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica (NEAP), chamado de *Bateria de Testes de Inteligência Emocional*, visando suprir a carência de instrumentos para avaliar a inteligência emocional, por desempenho, para a população brasileira. Inicialmente, foram desenvolvidas escalas para a avaliação das habilidades em IE separadamente, como o Teste de Percepção Emocional (CORREIA ; BUENO, 2013), o Teste de Compreensão de Emoções (Oliveira ; Bueno), Teste de Raciocínio Emocional (ANJOS ; BUENO, 2013) o Teste de Regulação das Emoções (LIRA, 2017) que posteriormente foram investigados como uma bateria de testes de inteligência emocional (RODRIGUES ; BUENO, 2016). Foram realizados estudos com os testes separadamente, mas a sua configuração como bateria é recente e necessita de estudos de validade mais aprofundados, especialmente estudos de relação com variáveis externas. A seguir serão descritos os estudos já foram realizados com as subescalas, bem como o primeiro estudo realizado enquanto bateria de testes. Além disso, a bateria composta pelas subescalas, referentes às habilidades de IE, também está descrita na seção do método deste trabalho já que é o instrumento escolhido para realização deste estudo.

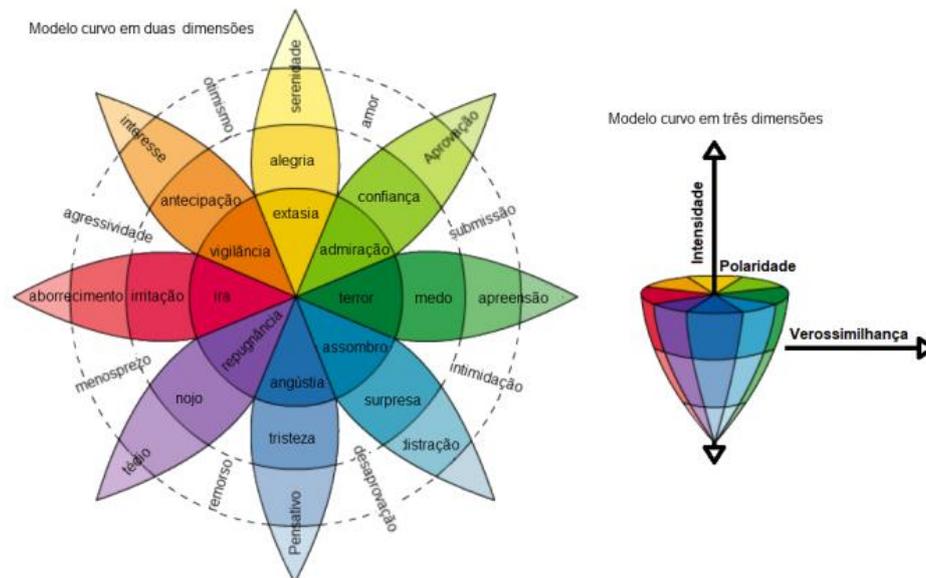
3.2 A Bateria de Testes de Inteligência Emocional

A *Bateria de Teste de Inteligência Emocional*, como citado anteriormente foi construída no âmbito do Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica (NEAP) com objetivo de apresentar para o campo de estudo da IE, no Brasil, um instrumento válido e fidedigno para avaliação desse constructo por desempenho na população adulta e também possível de ser aplicado na população adolescente. No entanto antes de culminar na formação de uma bateria de testes, foram desenvolvidas as subescalas relativas às habilidades em IE (percepção de emoções, compreensão de emoções, facilitação do pensamento e regulação de emoções). A construção e avaliação das propriedades psicométricas de cada uma das subescalas foi desenvolvida em estudos distintos que serão descritos nesta seção.

A primeira escala a ser desenvolvida foi o *Teste de Compreensão das Emoções* num estudo realizado por Oliveira e Bueno (2013). Os autores desenvolveram um instrumento para avaliação da habilidade de compreensão das emoções e avaliaram suas propriedades psicométricas utilizando a Teoria de Respostas ao Item (TRI). Foram desenvolvidos 30 itens que representavam questões-problemas, sendo 18 para transições de emoções e 12 para mistura de emoções quem compõem respectivamente Bloco A e Bloco B. Os itens do teste foram desenvolvidos tomando como base a Teoria Psicoevolutiva das Emoções de Plutchick (2002), que considera a existência de oito emoções primárias, primitivas, que evoluíram para auxiliar numa melhor adaptação do homem ao meio ambiente, são elas: medo, surpresa, tristeza, aversão, raiva, ansiedade, alegria, aceitação.

Além disso, a Teoria Psicoevolutiva das Emoções conta com três modelos, Modelo Estrutural, Modelo Sequencial e Modelo Derivado. O modelo Estrutural, que foi o utilizado na construção do instrumento, propõe que a emoção apresenta três características básicas: intensidade, similaridade e bipolaridade. A intensidade é a medida com que uma emoção pode ser vivenciada, por exemplo: aborrecimento, raiva e ira. A similaridade é a proporção com que duas emoções podem ser parecidas, por exemplo: alegria é mais similar à confiança do que à raiva. E por fim, a bipolaridade que representa a existência de emoções opostas como, por exemplo, alegria e tristeza. Uma maneira de representar esses construtos é a através da Roda das Emoções de Plutchick (Figura 4) que foi utilizada para auxiliar na construção das questões que envolviam misturas, transições e intensificações. O eixo vertical representa a intensidade; as divisões circulares, a similaridade; e os extremos, a emoção extrema correspondente (PLUTCHIK, 2002).

Figura 3- Rodas das Emoções de Plutchik



As respostas para cada uma das questões-problemas foi estabelecida de acordo com a compatibilidade do modelo teórico de Plutchik (2002). Cada item apresentava com cinco alternativas de resposta sendo apenas delas a alternativa correta, por exemplo:

Dona Júlia é casada com Seu José. Nesse relacionamento, a maior parte do tempo ela sente uma mistura de medo, apreensão e aceitação. Tal mistura poderia receber o nome de:

- (a) nojo
- (b) angústia
- (c) raiva
- (d) submissão
- (e) tédio.

Oliveira e Bueno (2013), analisaram por meio da TRI a pertinência teórica das respostas consideradas corretas, observando a adequação da resposta aos sujeitos com maior nível de habilidade (*theta*), a adequação do nível de habilidades dos sujeitos, a dificuldade do teste por meio do mapa de itens, e analisaram a consistência interna do instrumento por meio do Coeficiente de Kuder-Richadson. Participaram do estudo 567 indivíduos, com idade média de aproximadamente 24,9 anos (DP=7,1), 29,3% eram do sexo masculino e 70,7% do sexo feminino. A maioria dos participantes, 69,3%, declarou possuir nível superior, seja completo ou incompleto. O instrumento foi aplicado por meio de uma plataforma *online* juntamente com um questionário para a caracterização da amostra.

Os resultados apontaram que apenas um dos itens apresentou discrepância entre a resposta considerada correta de acordo com a teoria e a resposta considerada pelos sujeitos com maior nível de habilidade (θ), apesar disso uma análise do conteúdo das alternativas revelou

que seria mais adequado manter a resposta inicial. A análise do mapa de itens revelou que os itens podem ser considerados fáceis para o nível de habilidades dos participantes, e a análise de precisão pelo Coeficiente de Kuder-Richardson resultou em um índice de 0,67 (OLIVEIRA; BUENO, 2013).

Já o *Teste de Percepção das Emoções* foi desenvolvido por Correia e Bueno (2013), para avaliar a habilidade de perceber as emoções por meio de um instrumento de desempenho que utiliza como estímulos imagens. Além de construir um instrumento para avaliar a Percepção de Emoções em si e no outro, os autores buscaram avaliar suas propriedades psicométricas e também a correlação com uma medida tradicional de inteligência. Participaram do estudo 312 sujeitos, dentre os quais 28 responderam a Prova de Raciocínio Abstrato da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) (Primi; Almeida, 2000). Os participantes foram predominantemente do sexo feminino (67,3 %), sendo a média de idades igual a 25,2 (DP=8,5 anos).

O teste foi composto por 24 imagens, sendo metade para avaliar a percepção de emoções em si e metade para percepção de emoções nos outros. Nos primeiros 12 itens, a tarefa do participante era avaliar a intensidade com que a figura despertou a emoção em si mesmo e nas 12 restantes a tarefa era avaliar a intensidade das emoções presentes em uma personagem da imagem. As imagens foram selecionadas a partir do *International Affective Picture System* (IAPS) (Lang, Bradley; Cuthbert, 1997), para representar as emoções primárias de Plutchik (2002): tristeza, alegria, raiva, medo, surpresa, aceitação, expectativa e nojo. A tarefa dos participantes foi observar a imagem apresentada e julgar a intensidade das emoções nela contidas. Para cada imagem, foram apresentadas cinco emoções, e para cada emoção uma escala Likert de cinco pontos. O instrumento foi formatado em uma plataforma online, a seguir encontram-se exemplos de itens de Percepção de emoções em si (PESI) e Percepção de emoções no outro (PEOU) (CORREIA; BUENO, 2013).

Figura 4- Item Teste de Percepção de Emoções em si.



PESI1 – Quanto essa imagem lhe causa:

	1 – Nada	2	3	4	5 – Muito
Medo	<input type="radio"/>				
Surpresa	<input type="radio"/>				
Ansiedade	<input type="radio"/>				
Raiva	<input type="radio"/>				
Nojo	<input type="radio"/>				

Figura 5- Item Teste de Percepção de Emoções em si.



PEOU1 – Quanto o personagem dessa imagem experimenta:

	1 – Nada	2	3	4	5 – Muito
Alegria	<input type="radio"/>				
Confiança	<input type="radio"/>				
Surpresa	<input type="radio"/>				
Ansiedade	<input type="radio"/>				
Medo	<input type="radio"/>				

O item de Percepção de Emoções em si (PESI1) que apresenta como estímulo a imagem de uma cobra foi classificado como um item para representar a emoção primária medo. Já o item de Percepção de Emoções no outro (PEOU1), que apresenta a imagem de uma bebê e representa a emoção surpresa. Os demais itens apresentavam diferentes imagens-estímulos relativas às outras emoções primárias. Cada item do teste foi pontuado por concordância com o consenso, da seguinte forma: Na avaliação do quanto a figura 1 causava medo no participante, aquele que escolheu 1 (nada), recebeu 18,2 pontos, porque essa alternativa foi escolhida por

essa porcentagem de pessoas; aquele que escolheu 2, recebeu 21,8 e assim por diante, de modo que cada participante recebeu pontos proporcionais à porcentagem de pessoas que escolheu a mesma alternativa de resposta que ele. Posteriormente, foram calculadas as médias de concordância com consenso para as cinco emoções de cada figura, de modo que cada participante ficou com uma nota para cada figura avaliada. Em função de uma falha na coleta de dados, não foi possível computar os dados do item 5 de Percepção de emoções em si, cuja escala passou a contar com 11 itens (CORREIA ; BUENO, 2013).

Correia e Bueno (2013) investigaram a estrutura fatorial do instrumento e realizaram a análise fatorial exploratória com extração por componentes principais e rotação *oblimin*. Como resultado obteve-se uma estrutura de três fatores para percepção de emoções em si, sendo o primeiro fator relativo a percepção de emoção de medo e nojo, o segundo raiva e tristeza e o terceiro surpresa. Os índices de fidedignidade, calculado pelo Coeficiente Alfa de Cronbach, foram respectivamente 0,75, 0,7 e 0,55. Já a análise fatorial dos itens de percepção de emoções em outras pessoas revelou uma solução unifatorial com índice de fidedignidade de 0,7.

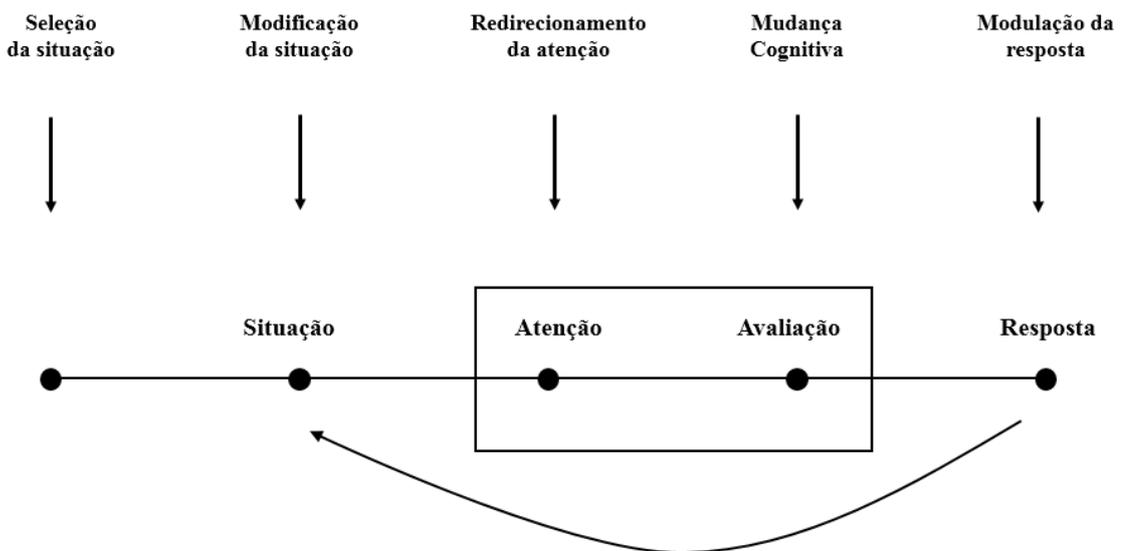
Além disso, os autores investigaram as correlações dos fatores obtidos com uma medida tradicional de inteligência, a prova de Raciocínio Abstrato (BPR-5). Os resultados apontam que os fatores de Percepção de Emoção e si (PESI) e no outro (PEOU), apresentaram um padrão de correlações satisfatórias entre os seus fatores, mas quando correlacionado a uma medida de Raciocínio Abstrato obteve-se correlação significativa apenas com o Fator 1, relativo a percepção de medo e de nojo.

O Teste de Regulação das Emoções foi construído por Lira (2017). O objetivo do estudo foi construir um instrumento para avaliar a habilidade de regular as emoções utilizando estratégias. Para isso contou com a Teoria Psicoevolutiva das Emoções (PLUTCHIK, 2002) e o modelo de regulação emocional proposto por Gross (2008). Além disso, foram analisadas as evidências de validade com base na estrutura interna e na relação com variáveis externas (indicadores psicopatológicos e dados pessoais) e também foi realizada a análise do instrumento a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Participaram do estudo 289 indivíduos, com média de idade de 30,45 anos (DP= 10,15), predominantemente do sexo feminino (71,97%) com nível superior de escolaridade (86,2%), uma parcela menor (N=191), respondeu o Inventário Dimensional Clínico da Personalidade-Triagem (CARVALHO; PIANOWSKI; REIS, 2017), medida de indicadores psicopatológicos.

O instrumento foi caracterizado como um teste de julgamento situacional (Ambiel, Campos, Alves ; Silva, 2015), assim visava avaliar o julgamento dos participantes a respeito da

adequação de soluções para algumas situações propostas. Essas situações representavam alguns casos e desafios realistas. Desse modo, era solicitado que o participante fosse capaz de julgar a eficácia de cada comportamento apresentado como resposta à situação descrita em vinhetas. Cada situação (vinheta) apresentada representa cada uma das oito emoções básicas de Plutchik (2002), resultando em oito vinhetas. Para cada vinheta foram apresentados três itens como alternativas para regular as emoções, cada uma delas apresentava um grau de eficácia diferente para lidar com a situação emocional. Essas alternativas foram baseadas nas estratégias de regulação das emoções propostas por Gross (2008) (seleção da situação, modificação da situação, redirecionamento da atenção, mudança cognitiva e modulação da resposta) e podem ser visualizadas na figura a seguir.

Figura 6- Processo de regulação da emoção, destacando as cinco estratégias de regulação das emoções. Traduzido de Gross e Thompson (2007).



De acordo com a teoria de Gross (2008), as emoções acontecem em um contexto que mobiliza a atenção dos sujeitos que irá avaliar cognitivamente essa emoção e produzir uma resposta, seja ela implícita ou explícita, dependendo da situação. No modelo exibido na Figura 7, cada processo envolvido na mobilização de uma emoção (Situação, Atenção, Avaliação e Resposta) gera uma oportunidade para regulá-la. Assim apresentam-se: a escolha da situação, a modificação da situação, o redirecionamento da atenção, a reestruturação cognitiva e a modulação da resposta (GROSS ; THOMPSON, 2007). A seguir encontra-se um exemplo de item do teste relativo à emoção tristeza.

Figura 7- Item do Teste de Regulação de Emoções

3. O filho mais velho de Mônica faleceu em um acidente. Após algumas semanas ela continua sem vontade de fazer as coisas que antes gostava. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Mônica lidar com esta situação.							
A. Pensar que tem outros filhos e se dedicar a eles.	Muito ineficaz	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Muito eficaz
B. Chorar, dando-se conta de que se sentirá muito sozinha.	Muito ineficaz	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Muito eficaz
C. Dormir (ou comer), evitando pensar em seus sentimentos.	Muito ineficaz	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Muito eficaz

Era solicitado que os participantes avaliassem a eficácia de cada uma das estratégias por meio da escala Likert de cinco pontos, em que 1 era atribuído para estratégias ineficazes ou 5 para estratégias eficazes, graus intermediários (2, 3, 4) também poderiam ser atribuídos, totalizando 24 itens. Os valores foram transformados em pontuações dicotômicas, cada participante recebia um ou zero conforme a resposta concordasse ou não com as respostas dos participantes com maior nível de habilidade (*theta*) fornecido pela análise com a TRI, conforme recomendado por Bueno et al. (2009).

Foi realizada uma análise fatorial exploratória utilizando o método de extração *Weighted Least Squares Mean and Variance – Adjusted*, mais adequado para dados dicotômicos, com rotação *geomin*, os resultados indicam que o Teste de Regulação de Emoções apresenta uma estrutura com dois fatores relativos a regulação de emoções: o de detectar que uma estratégia é eficaz (fator 1) e o de detectar que uma estratégia não é eficaz (fator 2) para regular emoções. Durante a investigação da estrutura fatorial quatro itens foram excluídos por apresentarem cargas fatoriais menores que 0,3. Assim, o instrumento passou a contar com vinte itens. As consistências internas, avaliadas pelo Coeficiente de Kuder-Richardson, dos fatores 1 e 2 foram, respectivamente, de 0,75 e 0,62. Os fatores de regulação apresentaram correlações significativas e positivas entre si, mas não apresentaram correlação com o indicador psicopatológico. As participantes do sexo feminino obtiveram médias mais altas nos dois fatores de regulação das emoções. Com relação análise com a TRI, os dados demonstram um bom ajuste ao modelo mediante os índices *infit* e *outfit*. Notou-se que os itens dos testes são considerados fáceis para os sujeitos, e, além disso, os autores sugeriram a criação de novos itens para suprir a lacuna de itens em algumas regiões de habilidade não contempladas (LIRA, 2017).

Os testes de Percepção, Compreensão e Regulação de Emoções foram testados como uma Bateria de Testes de Inteligência Emocional em um estudo realizado por Rodrigues e Bueno (2016), que teve como objetivo criar um sistema *online* que disponibilizasse os instrumentos de avaliação das habilidades em IE citados anteriormente. Além disso, buscou avaliar suas propriedades psicométricas como uma bateria de testes, e avaliar os índices de fidedignidade e os coeficientes de correlação entre as subescalas. Nesse estudo, também foi incluído o *Teste de Raciocínio Emocional*, criado por Anjos e Bueno (2013), relativo ao uso da emoção para *facilitação do pensamento*, que não será utilizado na presente pesquisa.

Participaram do estudo 96 sujeitos, com média de idade de 26,3 e (DP= 10,03) e 58,6% do sexo feminino, a maior parte dos sujeitos com ensino superior incompleto. Os Resultados apontam que, com exceção do *Teste de Raciocínio Emocional*, que obteve um índice de fidedignidade (Alfa de Cronbach) muito baixo ($\alpha= 0,48$) todos os outros testes obtiveram índices considerados bons ou muito bons, variando de $\alpha= 0,7$ a $\alpha=0,9$. A avaliação da correlação entre as subescalas, por meio da Correlação de Pearson, revelou que todas as correlações foram positivas e significativas, demonstrando que as habilidades avaliadas pelas subescalas convergem entre si (RODRIGUES; BUENO, 2016).

Os autores afirmam que ainda que apesar de apresentar resultados encorajadores, se faz necessária a realização de novos estudos com a *Bateria de Testes de Inteligência Emocional*. De modo que se indica a ampliação da amostra e também a realização de estudos para explorar a validade do instrumento, seja com relação a outras variáveis ou com medidas tradicionais de inteligência (RODRIGUES; BUENO, 2016). A presente dissertação caminha nesse sentido, já que visa à realização de estudos de validade com a bateria de testes, baseado em critérios propostos por MacCann e Roberts (2008), para a qualidade de instrumentos de avaliação da IE. Desse modo, busca também a realização de estudo de validade com medidas critérios. Para tanto, na seção seguinte serão apresentados alguns estudos que relacionam os instrumentos de IE já existentes com variáveis externas (critério), com vistas a avaliar a capacidade preditiva da IE. No caso específico desse trabalho serão abordadas, especialmente, o desempenho escolar (português e matemática) e a agressividade em adolescentes.

4 RELAÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COM VARIÁVEIS EXTERNAS

A inteligência emocional (IE) gerou uma grande demanda de aplicações em contextos educacionais, organizacionais e clínicos, chamando atenção da literatura psicológica (PETRIDES; PITA; KOKKINAKI, 2007). Desse modo, além dos estudos que buscaram avaliar a pertinência da IE como um novo tipo de inteligência, e como um construto distinto da personalidade (por exemplo, MACCANN ET AL., 2014, FIORI ; ANTONAKIS, 2011; BRACKETT ; SALOVEY, 2006; PALMER, GIGNAC, MANOCHA ; STOUGH, 2005; BASTIAN, BURNS ; NETTELBECK, 2005; SCHULTE, REE, ; CARRETTA, 2004; BRACKETT ; MAYER, 2003; CARUSO, LOPES, SALOVEY, ; STRAUS, 2003; MAYER, SALOVEY, CARUSO ; SITARENIOS, 2003; MAYER, ; SALOVEY, 2002), houve também a preocupação de avaliar as relações da IE com outras capacidades e traços. Desse modo, foram desenvolvidos estudos para avaliar as relações da IE com medidas de afetos positivos e negativos (BRACKETT, PALOMERA, MOJSA-KAJA, REYES ; SALOVEY, 2010; KARIM ; WEISZ, 2010), estratégias de regulação emocional (LOPES ET AL., 2004; NELIS, QUOIDBACH; MIKOLAJCZAK; HANSENNE, 2009), medidas de bem-estar psicológico (BASTIAN ET AL., 2005; GOHM, CORSER E DALSKY, 2005; MACCANN, FOGARTY, ZEIDNER E ROBERTS, 2011), ansiedade (BASTIAN ET AL., 2005; JACOBS ET AL., 2008), e depressão e ruminação depressiva (HERTEL, SCHÖUTZ ; LAMMERS, 2009; LANCIANO, CURCI, KAFETSIOS, ELIA ; ZAMMUNER, 2012; SALGUERO, EXTREMERA, FERNÁNDEZ- BERROCAL, 2012) alexitimia (LUMLEY, GUSTAVSON, PARTRIDGE E LABOUF-VIEF, 2005; WARWICK ; NETTELBECK, 2004; ZENASNI ; LUBART, 2009), entre outros indicadores.

No presente trabalho, para avaliar a validade de critério da *Bateria de Testes de Inteligência Emocional*, foram utilizadas como medidas critérios indicadores de desempenho escolar, por meio de medidas que avaliaram a compreensão em leitura e aritmética e de uma medida de inteligência tradicional. Além disso, como indicador de uma característica relacional, voltada para o relacionamento interpessoal entre pares, foi utilizado uma medida de avaliação da agressividade. Desse modo, a seguir serão descritos os principais estudos que buscam relacionar a inteligência emocional com o desempenho escolar e também com a agressividade.

Em relação ao desempenho acadêmico várias pesquisas foram realizadas, por exemplo, Márquez, Martín e Brackett (2006), em uma investigação com estudantes secundaristas espanhóis (N=77, M_{idade} = 5,03, SD=0,70), investigaram a validade incremental de uma medida

de IE, o MSCEIT, para a predição do desempenho escolar, controlando inteligência geral e traços de personalidade. Os resultados apontam que o MSCEIT apresentou correlação moderada com competência social e as notas dos alunos, e estes resultados permaneceram estatisticamente significativos mesmo após o controle das variáveis inteligência e personalidade. Em outro estudo também com estudantes espanhóis secundaristas ($N=127$, $M_{idade}= 15,1$, $SD= 0,9$), Mestre, Guil, Lopes, Salovey e Gil-Olarte (2006), constataram que a habilidade de Compreensão e Regulação das emoções, avaliadas pelo MSCEIT, se correlacionaram positivamente com desempenho escolar e adaptação social, e que mesmo depois de controladas por medidas de inteligência e personalidade a correlação se manteve positiva.

Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson e Whiteley (2012) realizaram um estudo longitudinal que teve como objetivo analisar em longo prazo os efeitos da IE, como habilidade e traço, no desempenho escolar de adolescentes britânicos. Os 413 alunos de escolas secundárias responderam instrumentos que avaliam a IE, tanto por desempenho (MSCEIT-YV) como por autorrelato (The Bar-On EQ-i:Yv, Bar-On ; PARKER, 2000), competências cognitivas e personalidade. Além disso, foram analisadas as notas dos alunos no exame nacional realizado ao fim do ciclo escolar obrigatório. Através da modelagem de equações estruturais foram examinadas as relações entre as variáveis latentes longitudinalmente. Os resultados demonstraram que a habilidade em IE modera as relações entre capacidade cognitiva e o desempenho escolar, especialmente em meninos.

Rivers et al. (2012), realizaram um estudo com os alunos norte-americanos da quinta e sexta séries ($M_{idade} = 11$ anos, $DP=1$) para avaliar suas relações com desempenho escolar e funcionamento psicossocial. Os resultados demonstraram que os participantes que apresentaram altos níveis de IE também apresentam um funcionamento psicológico mais saudável, maior competência social, assim como um melhor desempenho escolar.

Billings, Downey, Lomas, Lloyd e Stough (2014), realizaram um estudo utilizando o SUEIT-EY para avaliar a relação entre IE e desempenho escolar em pré-adolescentes australianos, com uma amostra de 407 participantes, sendo 207 meninas ($M_{idade}=10,72$, $DP =0,93$) e 200 meninos ($M_{idade}= 10,75$, $DP = 0,88$). Os resultados indicaram uma relação significativa entre a capacidade em aritmética e a alfabetização com a habilidade de compreender e a analisar as emoções, tanto para meninas como para meninos, constatando que esta habilidade é boa preditora do desempenho escolar.

Com base em resultados expressivos como esses, a teoria da inteligência emocional vem ganhando força e influenciando o desenvolvimento de programas de intervenções visando a aprendizagem socioemocional. Essa concepção de aprendizagem diz respeito ao processo que integra o ato de pensar, sentir e se comportar com o objetivo de se tornar consciente a respeito de si mesmo e dos outros, fazendo com que as pessoas sejam capazes de tomar decisões responsáveis e gerenciar os próprios comportamentos e o dos outros (ELIAS ET AL., 1997). Um exemplo disso é a abordagem RULER (*Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotions; the "RULER" skills*), que emprega os conceitos da inteligência emocional e tem apresentado bons resultados, tanto no que se refere à melhoria do desempenho escolar quanto das habilidades de socialização (BRACKETT; RIVERS, 2014). Esses resultados sugerem que a inteligência emocional seja de fundamental importância para o desenvolvimento tanto emocional quanto social, que parece desempenhar um papel importante para a melhoria do desempenho escolar e do bem-estar individual e coletivo.

Por outro lado, além dos aspectos relacionados ao desempenho acadêmico a IE também apresenta relação com aspectos relacionados à vida social, ligados a competência social e adaptação. Um desses aspectos é a agressividade quando dirigida a pares. Os comportamentos agressivos podem se manifestar através de agressões físicas e/ou verbais, são considerados fatores de risco para o desenvolvimento e podem causar maior dificuldade na interação social. Vale ressaltar que o contexto escolar, campo no qual se desenvolveu esta dissertação é um espaço de grande importância para o convívio social, que além de possibilitar o exercício de habilidades pró-sociais, também demonstra ser o ambiente em que os comportamentos agressivos se tornam mais evidentes (BORSA, 2012). A seguir serão descritos os principais estudos relacionados com a IE e a agressividade.

García-Sancho, Salguero e Fernández-Berrocal (2014), realizaram uma análise sistemática dos artigos disponíveis sobre a relação da IE e agressividade, na língua inglesa e espanhola. Os dezenove artigos analisados fornecem evidências de que as habilidades emocionais e os comportamentos agressivos se correlacionam negativamente, logo as pessoas com IE superior apresentam menos comportamentos agressivos. Esses resultados demonstram serem consistentes nas diferentes idades, culturas, tipo de agressividade e também nas diferentes medidas de IE (autorrelato ou desempenho). Os autores também pontuam que existem poucos estudos usando instrumentos de avaliação da IE por desempenho, sendo indicada a realização de mais pesquisas nesse sentido.

Além disso, indica-se que para facilitar a criação de programas de prevenção adequados e mais eficazes é necessário conhecer a fundo as variáveis que afetam a agressividade. Compreender o papel das habilidades da IE nos comportamentos agressivos pode auxiliar na criação de programas focados em aspectos da IE que possam estar mais fortemente relacionados à agressividade. Assim, será possível promover o desenvolvimento dessas habilidades nos indivíduos, que ao gerenciar de maneira eficaz as emoções poderá lograr êxito ao inibir condutas agressivas (GARCÍA-SANCHO, SALGUERO ; FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2014).

García-Sancho, Salguero e Fernández-Berrocal (2016), realizaram um estudo com o objetivo de buscar evidências preliminares sobre as relações entre as habilidades em IE, ruminação e agressão indireta (causar danos indiretos, como por exemplo, propagação de fofocas), e também buscaram avaliar o papel da ruminação como mediador das relações entre habilidade em IE e os diferentes tipos de agressão (física, verbal e indireta). O estudo foi realizado com 243 estudantes de graduação, que responderam escalas sobre agressividade e a medida de IE, os resultados revelam que a habilidade em IE se relaciona negativamente com a ruminação e agressão indireta. Além disso, verificou-se que a ruminação é um mediador significativo ao se relacionar a habilidade em IE com os tipos de agressividade. Os resultados indicam a descoberta potencial de um mecanismo psicológico através do qual, a ruminação associada ao baixo nível de IE pode levar a agressão.

García-Sancho, Salguero e Fernández-Berrocal (2017), também exploraram a relação entre habilidade em IE e agressividade, por meio de estudos transversais e longitudinais. O primeiro estudo foi realizado com a população adulta ($N=474$, $M_{idade} = 22,76$, $DP = 5,13$), de caráter transversal, com objetivo de realizar um estudo de validade incremental entre habilidade em IE e agressividade controlando os traços de personalidade. Os resultados indicam que a IE prediz uma variância significativa da agressividade física, mas não da agressão verbal quando os traços de personalidade estão covariados. Já o segundo estudo, em caráter longitudinal com 151 adolescentes ($M = 14,74$, $DP = 0,84$), demonstrou que a IE previu a agressão física, mas não agressão verbal. Os resultados são consistentes e reafirmam a relação negativa entre IE e agressividade. Apesar do resultado não esperado em relação a agressão verbal, os autores acreditam que o fato da agressão verbal ser mais “socialmente aceitável”, leve os indivíduos a acreditar que é algo justificável e tornaria dispensável o uso das habilidades emocionais para inibir tais comportamentos.

Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal e Balluerka (2013), realizaram um estudo com 590 adolescentes de escolas públicas espanholas, com objetivo de explorar os efeitos de

programa de intervenção fundamentado no modelo de habilidade em IE e direcionado para abordar aspectos como a empatia e a agressividade. Os participantes foram distribuídos aleatoriamente em grupo de treinamento em IE e em grupo controle. Os estudantes integrantes do grupo de treinamento demonstraram níveis mais baixos de agressão física, verbal, raiva, hostilidade, angústia pessoal, quando comparados com os alunos do grupo controle. Resultados como esse contribuem para comprovação da eficácia das intervenções pautadas em aprendizagem socioemocional no contexto escolar.

Depreende-se do exposto, que a inteligência emocional é de fundamental importância para o desenvolvimento tanto emocional quanto social, que parece desempenhar um papel importante para a melhoria do desempenho escolar e do bem-estar social individual e coletivo. Desse modo, considera-se a importância da existência de um instrumento para a avaliação da IE por desempenho validado para a população brasileira, que possa favorecer o surgimento de estudos robustos que avaliem a importância desse construto e também suas relações com outras variáveis, como por exemplo, a relação entre IE, desempenho escolar e agressividade.

5 JUSTIFICATIVA

Desde a sua proposição, a inteligência emocional tem chamado a atenção por sua capacidade preditora de variáveis no campo clínico, organizacional e especialmente no campo educacional, no qual o desenvolvimento das habilidades da IE tem demonstrado grande impacto. Os programas de desenvolvimento da IE como, por exemplo, o método RULER (BRACKETT; RIVERS, 2014) tem apresentado bons resultados nos países em que foram implementados. No Brasil, ainda não foram promovidas ações como essas, e o Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica- NEAP tem interesse em desenvolver e avaliar programas de alfabetização emocional baseados na inteligência emocional. No entanto há poucos instrumentos para avaliação desses aspectos relacionados com a IE, nenhum deles em português validado para o contexto cultural brasileiro, para a avaliação integral da IE em adolescentes e adultos. O instrumento utilizado no presente estudo apresentou resultados encorajadores com adultos (RODRIGUES; BUENO, 2016), mas ainda não foi investigada com adolescentes. Considerando a importância de ter disponível um instrumento válido e fidedigno para se avançar no desenvolvimento de outros estudos a respeito da inteligência emocional no contexto cultural brasileiro, é que se propõe a realização deste trabalho, cujos objetivos serão apresentados a seguir.

6 OBJETIVOS E HIPÓTESES

O presente estudo objetivou investigar as propriedades psicométricas da Bateria de Testes de Inteligência Emocional. Mais especificamente, pretendeu-se buscar evidências de validade com base na estrutura interna, e com base na relação com variáveis externas.

- a) Evidências de validade com base na estrutura interna: Foram avaliadas a estrutura fatorial e as correlações entre os fatores da *Bateria de Testes de Inteligência Emocional*. Com base nos estudos de Mayer, Salovey e Caruso (2002), Cobêro (2004), Dantas (2004), Mayer, Salovey e Caruso (2005), Bueno (2008), Dimitrijević e Marjanović (2010), Curci et al. (2013), Iliescu et al. (2013), e Sanchez-Garcia e Fernández-Berrocal (2016) que encontraram estruturas fatoriais compatíveis com a proposta da inteligência emocional, esperavam-se correlações positivas entre os fatores primários. Este resultado justificaria o entendimento da bateria como um instrumento para avaliação global da inteligência emocional, ou de suas áreas experiencial e estratégica.
- b) Evidências de validade com base na relação com variáveis externas: Foram analisadas as correlações entre os fatores da *Bateria de Testes de Inteligência Emocional* e variáveis externas. Para isso foram selecionadas medidas para avaliar aspectos da inteligência fluída (*gf*) e da inteligência cristalizada (*gc*), e também de contextos relacionais, respectivamente: a) medidas tradicionais de inteligência (raciocínio abstrato); b) indicadores de desempenho escolar (compreensão de texto e aritmética); e c) medidas indicativas de relacionamentos interpessoais (agressividade).

Com base nos estudos de Jesus Jr. (2004), MacCann e Roberts (2008), Curci et al. (2013), Dimitrijević e Marjanović (2010) que encontraram relações entre a IE e medidas de inteligência tradicional. E também nos estudos de Márquez, Martín e Brackett (2006), Mestre et al. (2006), Peters, Kranzler e Rossen (2009), Qualter et al. (2012) e Billings et al. (2014) que encontraram relações entre a IE o desempenho escolar, esperavam-se correlações positivas, significativas e moderadas entre os fatores da *Bateria de Testes de Inteligência Emocional* e as medidas de inteligência e desempenho escolar. Por fim, com base nos estudos de García-Sancho, Salguero e Fernández-Berrocal (2014,

2016, 2017), Castillo et al.(2013) que encontram correlações negativas entre a IE e a agressividade, esperavam-se correlações negativas, moderadas e significativas entre os fatores de IE e a medida de agressividade.

7 MÉTODO

7.1 Desenho do estudo

Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter transversal e abordagem quantitativa, de caráter descritivo.

7.2 Participantes

Integram a amostra desse estudo, 194 sujeitos com média de 20,23 anos de idade (DP= 9,4) majoritariamente do sexo feminino (59,3%). Dentre o total de participantes, compõem a amostra deste estudo os participantes do estudo de Rodrigues e Bueno (2016), o qual analisou pela primeira os testes de avaliação das habilidades de IE como uma bateria. A amostra foi composta por 96 sujeitos, com média de 26,3 anos de idade e (DP= 10,03) e 58,6% do sexo feminino. Os participantes declaram em sua maioria possuir ensino superior incompleto (54,2%).

Dentre os participantes descritos, integram a amostra 98 estudantes de uma escola estadual da região metropolitana de Recife, dos quais, 77 responderam além da *Bateria de Testes de Inteligência Emocional* os demais instrumentos propostos no estudo (medidas de desempenho escolar, agressividade e inteligência). Os participantes dessa amostra têm média de idade de 14,13 anos (DP=1,86), predominantemente do sexo feminino 60,2%. Considerando a etnia, 23,1% dos participantes identificaram-se como brancos, 41% como pardos, 32,1% como negros, 2,6% como asiáticos, 1,3% como indígenas, e 20 participantes não informaram a etnia. Em relação ao ano escolar, 32,7% cursavam o 7º ano, 33,7% o 9º ano do ensino fundamental e 33,7% cursavam o 2º ano do ensino médio.

7.3 Instrumentos

Os participantes do estudo foram convidados a responder um conjunto de instrumentos de avaliação, contendo a Bateria de Testes de Inteligência Emocional, indicadores de desempenho escolar (compreensão em leitura e matemática), medida de comportamentos agressivos e de inteligência. Os instrumentos utilizados serão descritos a seguir:

7.3.1 *Dados sociodemográficos*

Para caracterizar a amostra investigada, foi solicitado aos participantes que respondessem as questões relacionadas à idade, sexo e série que cursavam.

7.3.2 Bateria Informatizada de Inteligência Emocional

A Bateria de Inteligência Emocional é composta por quatro escalas relativas às habilidades da IE proposta por Mayer e Salovey (1997), no entanto, a literatura tem recomendado a eliminação das provas referentes à utilização da emoção para facilitar o pensamento (por exemplo, MacCann et al., 2014). Desse modo, os participantes responderam três escalas integrantes da medida (Percepção de Emoções, Compreensão de Emoções e Regulação de Emoções):

- a) *Teste de Percepção de Emoções*: foi composto por 24 imagens como estímulos que foram julgados quanto às emoções que despertam no sujeito participante (percepção de emoções em si) ou presentes em alguma personagem da imagem (percepção de emoções em outros), as imagens foram selecionadas a partir do *International Affective Picture System (IAPS)* (Lang, Bradley ; Cuthbert, 1997), para as emoções primárias de Plutchik (2002): tristeza, alegria, raiva, medo, surpresa, aceitação, expectativa e nojo (CORREIA; BUENO, 2013). O instrumento bem como sua forma de avaliação já foi descrito anteriormente na seção introdutória dessa dissertação, na seção destinada a *Bateria de Testes de Inteligência Emocional*. No entanto, em um novo estudo, Bueno e Correia (manuscrito em preparação), realizaram uma nova análise fatorial do instrumento com uma amostra de 476 sujeitos, na qual foi encontrada uma estrutura fatorial com dois fatores relativos à percepção de emoções em si (PESI-F1- Percepção de medo e nojo e PESI-F2 - Percepção de raiva e tristeza), e um relativo à percepção de emoções em outras pessoas (PEOU). Um item da escala de percepção das emoções em si (PESI5) foi excluído apresentar carga fatorial inferior 0,3.
- b) *Teste de Compreensão de Emoções*: composto por 30 itens, sendo 18 sobre transição de uma emoção para outra (Bloco A) e 12 sobre mistura de emoções (Bloco B) (OLIVEIRA; BUENO, 2013). O teste já foi descrito anteriormente na seção destinada a *Bateria de Testes de Inteligência Emocional*. Todos os procedimentos para a correção do instrumento foram seguidos integralmente para o presente estudo.
- c) *Teste de Regulação das Emoções*: é composto por 8 vinhetas, nas quais um personagem principal está numa situação típica em que uma emoção básica é experimentada. Portanto o teste é constituído por 24 itens, sendo três itens para

cada uma das oito emoções básicas: alegria, tristeza, raiva, medo, nojo, surpresa, aceitação/amor e expectativa/ansiedade. Para cada uma das vinhetas foram apresentadas três estratégias de regulação de emoções, operacionalizadas com base na teoria de Gross (2008). O teste também foi descrito anteriormente na seção destinada a *Bateria de Testes de Inteligência Emocional*. Todos os procedimentos para a correção do instrumento foram seguidos integralmente para o presente estudo.

7.3.3 Prova de Desempenho em Matemática

As questões utilizadas nesta prova foram extraídas do subteste de aritmética da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – 3ª edição (WISC-III) (WECHSLER, 1991), que foi utilizada como um indicador de desempenho dos participantes em matemática, já que requerem a utilização de operações matemáticas básicas. Foram utilizados apenas os itens destinados a crianças com 10 anos ou mais, e o procedimento de aplicação foi adaptado para o uso em avaliação coletiva. A prova continha 17 itens e foi formatada em uma versão lápis-papel para que os participantes lessem e respondessem. O tempo para a realização da prova foi livre, e para avaliar o desempenho dos participantes foi adotada uma pontuação dicotômica, correspondente a um ponto (1) para cada acerto e nenhum ponto (0) para o erro.

7.3.4 Teste de Cloze- Apêndice A

A Técnica de Cloze é um dos procedimentos para avaliação da compreensão em leitura que surgiu nas pesquisas de Taylor (1953). Consiste na seleção de um texto com aproximadamente 200 vocábulos, do qual se deve omitir o quinto vocábulo. Esse instrumento foi utilizado como um indicador de desempenho dos participantes em uma atividade relacionada à língua portuguesa, já que envolve leitura e compreensão de texto. O texto selecionado foi um trecho do livro *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry (1943/2017), que foi formatado pela autora no padrão solicitado para a técnica e resultou em um total de 40 palavras omitidas. Os participantes preencheram os espaços com as palavras que julgaram mais adequadas para a melhor compreensão do texto e as pontuações foram calculadas somando o número de espaços preenchidos corretamente. Para isso os participantes deveriam responder com palavras exatamente iguais às do texto apresentado, sinônimos não foram considerados.

7.3.5 Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP)- Anexo A

Para avaliar os comportamentos agressivos foi utilizado o Q-CARP, construído por Gremigni (2006), e adaptado e validado para a população brasileira por Borsa e Bandeira (2014). O questionário de autorrelato é composto por 20 itens que se dividem em duas escalas independentes. A primeira é a Escala de Comportamentos Agressivos (ECA), composta por cinco itens, que avaliam os comportamentos agressivos físicos (e.g., Chutar seus colegas) e verbais (e.g., gritar com seus colegas) quando dirigido para os pares (e.g., “*Quantas vezes acontece de você chutar ou dar tapa em seus colegas?*”) que conta com alternativas que variavam de “*Acontece todos os dias-1*” a “*Nunca acontece-4*”), além disso, inclui três itens controle que não são considerados para pontuação, totalizando 8 itens. Os itens desse fator estão relacionados a varias formas de comportamento agressivo ou verbal, não necessariamente ligado a uma provocação. A segunda é a Escala de Reação a Agressão (ERA), composta por 12 itens que visam avaliar as diferentes formas de reação à agressão mediante ao comportamento agressivo dos pares, A escala avaliava três fatores distintos, que serão descritos a seguir. O fator Reação Agressiva, representa respostas agressivas quando direcionadas ao agressor ou aos seus pertences pessoais (e.g. “*Quando um colega seu...bate ou empurra você, você bate no seu colega?*”). O fator Busca de Apoio do Professor, diz respeito às crianças que contam ao professor a situação de agressividade vivenciada para obter ajuda (e.g. “*Quando um colega seu... Bate ou empurra você, você conta para a sua professora?*”). E o fator Reação Internalizada, ocorre quando a criança que foi vítima do comportamento agressivo demonstra uma resposta passiva ou voltada a si mesmo (e.g. “*Quando um colega seu...Pega ou estraga suas coisas, você chora ou fica emburrado (chateado)?*”).As alternativas da escala ERA apresentava como de respostas, “*Sempre-1*” a “*Nunca-4*”. As duas escalas apresentavam opções intermediárias como alternativas de resposta.

7.3.6 Prova de Raciocínio Abstrato da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5)

Para avaliação da inteligência foi utilizada a Prova de Raciocínio Abstrato da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) (PRIMI; ALMEIDA, 1998), que é composta por 25 itens, envolvendo analogias do tipo $A \rightarrow B / C \rightarrow ?$ (cinco alternativas) com figuras geométricas. A bateria é dividida em duas formas, na presente coleta foi utilizada a prova de Raciocínio abstrato- Forma B. Associada principalmente à inteligência fluida (Gf), definida como capacidade de raciocinar em situações novas, criar conceitos e compreender implicações. Os

índices de precisão dessa prova foram de 0,72 e 0,85, para o método das metades e o Coeficiente de Kuder Richardson, respectivamente (PRIMI; ALMEIDA, 2000). As respostas foram pontuadas como acerto (um ponto) e erro (zero), de acordo com o gabarito constante no manual, e os escores totais foram calculados pela soma dos acertos.

7.4 Procedimentos de Pesquisa

O estudo seguiu todos os procedimentos éticos requeridos pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde para a pesquisa com seres humanos. Assim, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e todos os aspectos éticos exigidos foram respeitados.

Parte dos integrantes da amostra deste estudo é proveniente de um estudo anterior, realizado por Rodrigues e Bueno (2016). Os demais participantes da amostra são integrantes de uma escola estadual da Região Metropolitana de Recife, para tanto a pesquisadora entrou em contato com a escola escolhida para realização da coleta de dados com o objetivo de expor os objetivos da pesquisa e realizar o devido convite para participação. O diretor da instituição autorizou a realização da coleta de dados mediante a assinatura de uma carta de anuência. Posteriormente, a proposta foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (CEP-UFPE) e foi aprovado sob o CAAE de número 59597416.5.0000.5208.

A pesquisadora retornou à escola e foi até as salas de aula apresentar a pesquisa para os alunos e realizar o convite formal para a participação. Os participantes deveriam solicitar a autorização dos responsáveis legais, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- Anexo B), no qual continha informações a respeito dos objetivos e procedimentos de pesquisa, riscos e benefícios a que estão sujeitos, bem como da possibilidade de desistência em qualquer momento. Mediante a concordância com os termos da pesquisa, os responsáveis pelos participantes deveriam assinar o TCLE, condição indispensável para que o aluno fosse participante da pesquisa.

De posse da autorização dos pais os alunos também assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE- Anexo C) para que fosse possível dar início à coleta de dados. Devido à quantidade de instrumentos para serem respondidos, com vistas a um melhor conforto para o participante, a coleta de dados foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, a pesquisadora se apresentou aos estudantes e explicou o funcionamento da pesquisa e após a

assinatura do TALE foi iniciada a coleta de dados da primeira parte com os seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico, prova de desempenho em matemática, Teste de Cloze, Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP) e, por fim, a Prova de Raciocínio Abstrato da BPR-5. Após a conclusão dos instrumentos da primeira parte, foi agendado um novo dia para a segunda parte da coleta, em que foi aplicada a Bateria de Testes de Inteligência Emocional.

Todos os instrumentos foram respondidos em versão lápis-papel de forma coletiva mediante as orientações fornecidas pela pesquisadora, na sala de aula de cada turma. As aplicações ocorreram durante o horário das aulas, que foi cedido gentilmente por alguns professores da escola.

7.5 Análise de Dados

Após o período de coleta, os dados foram organizados em uma planilha eletrônica juntamente com os dados cedidos pelos autores, para realização de análises estatísticas. Para verificar as evidências de validade com base na estrutura interna da *Bateria de Testes de Inteligência Emocional* foi empregada uma análise fatorial exploratória com os fatores referentes às subescalas da bateria de testes e posteriormente foi realizada a análise de correlação de Pearson para verificar a magnitude das relações entre esses componentes. Esperavam-se correlações positivas entre os fatores primários que justificassem o entendimento da bateria como um instrumento para avaliação global da inteligência emocional, ou de suas áreas experiencial e estratégica. Já para verificar as evidências de validade com base na relação com outras variáveis foram empregadas análises de correlação de Pearson para verificar a magnitude das associações entre os instrumentos da Bateria de Testes de Inteligência Emocional e as variáveis externas ou critério que foram: raciocínio abstrato, desempenho em matemática, desempenho em compreensão de texto e comportamentos agressivos. Nesse caso, esperavam-se correlações moderadas, positivas e significativas entre as medidas de IE e inteligência e desempenho em matemática e compreensão de texto, e correlações moderadas, negativas e significativas entre as medidas de IE e comportamentos agressivos. As hipóteses estabelecidas para os dois objetivos dos estudos foram baseadas nos critérios estabelecidos por MacCann e Roberts (2008) para avaliar a qualidade dos instrumentos de avaliação da IE.

8 RESULTADOS

Inicialmente foram calculadas as estatísticas descritivas dos fatores relativos aos subtestes da *Bateria de Teste de Inteligência Emocional*. Os resultados serão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2- Estatísticas descritivas dos subtestes da Bateria de Teste de Inteligência Emocional

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	α
Percepção de emoções em si- PESI-F1	194	11,2	56,9	45	8,7	0,84
Percepção de emoções em si-PESI-F2	194	16,7	43,8	32,3	5,2	0,65
Percepção de emoções em outros-PEOU	194	16,4	49,1	40,1	5,2	0,81
Compreensão de Emoções- CE	194	2	29	17,6	8,2	0,92
Regulação de Emoções- Estratégias eficazes- RE-F1	194	0,0	10	4,5	2,7	0,75
Regulação de Emoções- Estratégias ineficazes- RE-F2	194	0,0	10	5,4	2,5	0,72

O Fator PESI- F1 apresentou média 45 e DP=8,7, o Fator PESI-F2 média 32,3 e DP= 5,2 e o Fator PEOU média 40,1 e DP=5,2. Considerando os valores das médias dos fatores é possível notar que houve um alto índice de concordância entre os participantes, apesar disso todos os fatores apresentaram uma boa variabilidade. No subteste Compreensão de emoções, os sujeitos apresentaram média igual a 17,6 e DP= 8,2. O teste apresenta 30 questões e pode ser considerado fácil com vistas à média de acertos tão alta obtida pela população. Apesar disso, o teste apresenta boa variabilidade. Por fim o subteste Regulação de emoções que apresenta dois fatores, o primeiro fator, que contém as estratégias eficazes de regulação de emoções, obteve média igual a 4,5 e DP=2,7 e o segundo fator que apresenta as estratégias ineficazes obteve média igual a 5,4 e DP=2,5. Os fatores contem 10 itens, e apresentam uma boa variabilidade com sujeitos que obtiveram desde nenhum acerto até dez acertos. Os escores relativos ao subteste Percepção das Emoções representam a porcentagem média de pessoas com a qual a resposta do sujeito concordou, já os escores relativos aos subtestes de Regulação de Emoções

e Compreensão das Emoções foram calculados pela soma do número de respostas que coincidem com a consensual.

Por sua vez, os índices de consistência interna dos fatores, avaliados pelo Coeficiente Alfa de Cronbach, variaram de $\alpha = 0,65$ a $\alpha = 0,92$. De acordo com os valores de referência para a interpretação dos coeficientes sugeridos por George e Mallery (2002), podem ser considerados inaceitáveis ($\alpha < 0,50$), ruins (entre 0,50 e 0,59), questionáveis (entre 0,60 e 0,69), aceitáveis (entre 0,70 e 0,79), bons (entre 0,80 e 0,89) e excelentes ($\alpha > 0,90$). Desse modo, os fatores dos subtestes da bateria apresentaram coeficientes de consistência interna que variam de excelentes, como o fator de Compreensão das Emoções (CE), bons, com os fatores de Percepção de emoções em outros e em si (PESI-F1) e aceitáveis, com os fatores de Regulação das emoções (RE-F1 e RE-F2) e permitem explicar as diferenças individuais por meio dos construtos avaliados. Apenas o fator de Percepção das emoções em si (PESI-F2) apresentou valor questionável com o coeficiente alfa de 0,65.

Para investigar a relação entre os subtestes da *Bateria de Testes de Inteligência Emocional*, foram calculados os Coeficientes de Correlação de Pearson entre os fatores das escalas. Os resultados serão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3- Coeficiente de Correlação de Pearson entre os fatores da Bateria de testes

	PESI-F1	PESI-F2	PEOU	CE	RE-F1	RE-F2
Percepção de emoções em si- PESI-F1	1	,361**	,499**	-,232**	-,028	,155*
Percepção de emoções em si- PESI-F2	,361**	1	,447**	-,323**	,059	,073
Percepção de emoções em outros- PEOU	,499**	,447**	1	-,012	,150*	,211**
Compreensão de Emoções- CE	-,232**	-,323**	-,012	1	,424**	,305**
Regulação de Emoções- Estratégias eficazes- RE-F1	-,028	,059	,150*	,424**	1	,403**
Regulação de Emoções- Estratégias ineficazes- RE-F2	,155*	,073	,211**	,305**	,403**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

De modo geral os subtestes das habilidades em inteligência emocional apresentaram um padrão de correlações moderados entre si. Há dois grupos de fatores que demonstra um padrão de correlação mais consistente, o primeiro grupo de correlação ocorre entre os fatores de

Percepção de emoções em si (PESI-F1 e PESI-F2) e o fator de Percepção de emoções no outro (PEOU), que apresentou um padrão de correlações positivas, moderadas e significativas. O segundo grupo de correlações é formado pelos fatores de Compreensão das emoções (CE) e os dois fatores de regulação de emoções, estratégias eficazes (RE-F1) e estratégias ineficazes (RE-F2), que também apresentou um padrão de correlações positivas, significativas e moderadas. Porém, há correlações negativas e significativas entre CE e os fatores de percepção de emoções em si (PESI-F1 e PESI-F2), e não houve correlação significativa com o fator de Percepção de emoções em outros (PEOU). Também foram observadas correlações positivas, significativas de baixa magnitude entre os fatores de PEOU e os dois fatores de Regulação de emoções (RE-F1 e RE-F2), e também entre os fatores PESI-F1 e RE-F2. Não foram observadas correlações significativas entre o fator PESI-F2 e os dois fatores de regulação de emoções e entre o PESI-F1 e RE-F2.

Para verificar a estrutura interna da Bateria de Testes de Inteligência Emocional, foi realizada uma análise fatorial de segunda ordem. Inicialmente, verificou-se que tanto a Medida de Adequação da Amostra de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=0,621$) quanto o Teste de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2=260,947$) demonstraram haver condições suficientes para a realização da análise. Desse modo, procedeu-se a realização da análise fatorial com o método de extração *Principal Axis Factoring*, e rotação *Oblimin*. De acordo com o critério de Kaiser (1960), recomenda-se a retenção dos fatores com *eigenvalues* que apresentem valores acima de um. Foram obtidos dois fatores que explicam 47,8% da variância total, também confirmado na inspeção do Gráfico de Sedimentação (Cattell, 1966). Os resultados dessa análise, suas cargas fatoriais e alfa de Cronbach, encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4- Cargas fatoriais e Coeficientes Alfa de Cronbach

	Fator	
	1	2
Percepção de emoções em si- PESI-F1	0,708	
Percepção de emoções em outros- PEOU	0,697	
Percepção de emoções em si- PESI-F2	0,649	
Regulação de Emoções-estratégias eficazes- RE-F1		0,728
Compreensão de Emoções- CE		0,632
Regulação de Emoções estratégias ineficazes RE-F2		0,598
Coeficientes Alfa de Cronbach	0,84	0,91

Foram encontrados dois fatores compatíveis com as áreas experiencial e estratégica (MAYER; CARUSO ; SALOVEY, 2002). O Fator 1, que compreende os subteses da habilidade Percepção das Emoções, corresponde a área experiencial, e o Fator 2 compreende os subtestes das habilidades de Compreensão e Regulação das Emoções, e corresponde a área estratégica. Os fatores apresentaram índices de consistência interna considerado bom e excelente, respectivamente (GEORGE; MALLERY, 2002). Adicionalmente, também foi calculada a correlação entre as áreas experiencial e estratégica obtida pela análise fatorial, os resultados apontam que não há correlação significativa entre os fatores ($\rho=0,27$).

O segundo objetivo do estudo, foi buscar evidências de validade para o instrumento com base na relação com as variáveis externas. Para isso foram analisadas as correlações entre a *Bateria de Testes de Inteligência Emocional* e algumas medidas adotadas como critério, mais especificamente: inteligência, desempenho escolar (por meio dos indicadores de compreensão de texto e matemática), e comportamentos agressivos entre pares no contexto escolar. Inicialmente serão apresentadas as estatísticas descritivas dessas medidas, que se encontram na tabela a seguir.

Tabela 5- Estatísticas Descritivas das medidas critério

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	α
Compreensão de Texto	77	0	24	8,84	5,04	0,80
Matemática	77	4	16	10,57	2,61	0,76
Raciocínio Abstrato	77	1	18	8,97	4,68	0,78
Comportamentos Agressivos	77	8	20	14,74	3,05	0,70
Reação Agressiva	77	8	22	16,22	3,35	0,81
Busca de Apoio do professor	77	4	12	9,06	1,92	0,83
Reação Internalizada	77	5	12	9,06	1,85	0,88

As medidas usadas como indicadoras do desempenho escolar foram as de compreensão de texto e de matemática. A Técnica de Cloze, utilizada para avaliação da compreensão de textos (indicador de desempenho em Língua Portuguesa), contava com 40 itens e apresentou um grau de dificuldade elevada para os sujeitos que obtiveram como pontuação máxima apenas

24 itens, e como média 8,84 itens. Já o desempenho em matemática, foi avaliado por 17 problemas envolvendo aritmética, dos quais os sujeitos acertaram uma média de 10,57 itens. A medida de inteligência tradicional foi avaliada pela prova de raciocínio abstrato da BPR-5 que continha 25 itens e apresentou média de acertos de 8,97, sendo considerada de alta dificuldade para os participantes. Em relação à medida de comportamentos agressivos que conta com quatro fatores associados (Comportamentos agressivos, Reação agressiva, Busca de apoio com o professor e Reação internalizada), observa-se um padrão de médias altas obtidas pelos participantes, representando uma baixa incidência dos comportamentos agressivos na amostra em questão, já que pontuações elevadas indicam baixa frequência de comportamentos agressivos.

De modo geral, todas as medidas critério apresentaram boa variabilidade e coeficientes de consistência interna, considerados aceitáveis e bons para efeitos de pesquisa (GEORGE; MALLERY, 2002). Então, para analisar as relações entre os fatores da *Bateria de Testes de Inteligência Emocional* com as variáveis externas, foram realizadas análises de correlação de Pearson entre os fatores da medida de IE e as medidas critério. Os resultados encontram-se na tabela a seguir.

Tabela 6- Coeficiente de Correlação de Pearson entre os fatores do teste e as medidas critério

	PESI-F1	PESI-F2	PEOU	CE	RE-F1	RE-F2
Compreensão de Texto	-,085	-,015	-,155	,539**	,228*	,067
Matemática	-,013	,044	,035	,352**	-,084	-,121
Raciocínio Abstrato	-,080	-,105	-,105	,181	,176	,109
Comportamentos Agressivos	-,217	,001	-,174	,068	-,047	,028
Reação Agressiva	-,174	-,124	-,161	-,047	-,158	-,104
Busca de Apoio do Professor	-,243*	-,142	-,276*	,139	,030	-,116
Reação Internalizada	-,030	,093	,032	,008	-,162	-,083

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Não foram observadas correlações significativas dos fatores de IE com a medida de raciocínio abstrato. Quando se observa as relações dos fatores de IE com as medidas relacionadas ao desempenho escolar (compreensão de texto e matemática) é possível notar que apenas dois dos cinco fatores de IE apresentaram correlação com as medidas critério. O fator Compreensão das Emoções (CE) apresentou correlações moderadas, positivas e significativas

com as medidas de compreensão de texto e matemática, e o fator Regulação de Emoções-estratégias eficazes (RE-F1) apresentou correlação baixa, positiva e significativa com a medida de desempenho em matemática.

Já com relação à medida de comportamentos agressivos, uma variável voltada a questões relacionais entre pares, é possível observar que apenas o fator Busca de apoio do professor obteve correlações com os fatores de percepção de emoções em si (PESI-F1-percepção de medo e nojo) e percepção de emoção em outros (PEOU). O padrão de correlação obtido demonstra que os fatores obtiveram correlações baixas, negativas e significativas.

9 DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo investigar as propriedades psicométricas da *Bateria de Testes de Inteligência Emocional*. Mais especificamente, buscaram-se evidências de validade baseadas na estrutura interna e na relação com variáveis externas. Na investigação da estrutura interna, de acordo com os critérios estabelecidos por MacCann e Roberts (2008), esperavam-se correlações positivas entre os fatores das habilidades em IE que justificassem o entendimento da bateria de testes como um instrumento para avaliação global da inteligência emocional. Portanto, eram esperados que os fatores apresentassem correlações positivas significativas e moderadas entre si. Ou, que fornecessem evidências da existência das áreas experiencial e estratégica, ao apresentar um padrão de correlação entre as habilidades que compõem essas áreas, conforme os achados de Mayer, Caruso e Salovey (2002), que identificaram a existência de duas áreas mais abrangentes, em que uma concentra as habilidades de percepção e facilitação do pensamento (área experiencial), e a outra compreensão e regulação de emoções (área estratégica), respectivamente.

Foi possível observar um padrão de correlações mais proeminentes entre os fatores de percepção de emoções (PESI-F1, PESI-F2 e PEOU), correspondente à área experiencial, já que este estudo seguiu as recomendações recentes de MacCann et al. (2014) e não contemplou a habilidade de usar a emoção para facilitar o pensamento. Também foram observadas correlações entre os fatores compreensão de emoções (CE) e os de regulação de emoções (RE-F1 e RE-F2), compatíveis com a proposta de uma área estratégica.

No entanto alguns resultados inesperados foram observados como, por exemplo, o padrão de correlações negativas entre os fatores de percepção de emoções em si (PESI-F1 e PESI-F2) e o fator de compreensão das emoções (CE), bem como a ausência de correlação entre os fatores de PEOU e CE, ou PESI-F1 e PESI-F2 e RE-F1. Esse padrão de correlações inexistentes ou negativas marcada pela presença dos fatores de percepção de emoções parece indicar que há mais coerência na parte estratégica do instrumento, evidenciada pelas correlações entre os fatores de Compreensão e Regulação das Emoções. O Teste de Percepção de Emoções parece estar se comportando de forma inesperada em relação à teoria e em relação aos resultados obtidos em outros estudos, como por exemplo, o estudo de Rodrigues e Bueno (2016), no qual se observou um padrão de correlações positivas, moderadas e significativas entre todos os fatores da *Bateria de Testes de Inteligência Emocional*. Considerando que a amostra do referido estudo também integra a amostra usada nesta análise, faz-se necessário a realização de estudos

futuros mais aprofundados para identificar se os demais participantes do estudo, 96 estudantes de uma escola estadual, estão produzindo algum viés amostral.

Para verificar o padrão de correlações mais proeminentes que indicavam a existência das áreas experiencial e estratégica, foi empregada uma análise fatorial, que revelou uma estrutura com dois fatores compatíveis com as áreas encontradas por Mayer, Caruso e Salovey (2002). A estrutura com dois fatores também foi encontrada na versão brasileira do MSCEIT (Cobêro, 2004), o que indica que o modelo que compreende as áreas experiencial e estratégica parece ser adequado para a população brasileira. A solução bifatorial também foi encontrada na versão espanhola (SANCHEZ-GARCIA; FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2016) e romena do MSCEIT (ILIESCU ET AL., 2013).

O resultado da análise da correlação entre os dois os fatores das áreas experiencial e estratégica, apontou a existência de correlação não significativa entre os eles ($\rho=0,27$). Esse resultado é inesperado, pois não apoia a suposição de um conjunto de habilidades relacionado com o processamento da informação emocional, como indicado por MacCann e Roberts (2008). Esse resultado apenas reflete a ausência de correlações ou correlações negativas, entre os fatores de Percepção de Emoções em si e no outro com os fatores de Regulação de Emoções e Compreensão de Emoções. Os resultados revelaram apenas correlações significativas de baixa magnitude variando de 0,15 a 0,21 entre PESI-F1 e RE-F2 e PEOU e RE-F1 e RE-F2, reiterando que o Teste de Percepção de Emoções parece estar se comportando de forma inesperada e diferente dos resultados obtidos anteriormente em outros estudos (e.g. MAYER, CARUSO ; SALOVEY, 1999, MAYER ET AL., 2003, RODRIGUES ; BUENO, 2016).

Uma análise ainda em andamento dos dados dessa escala sugere que as imagens usadas como estímulos são muito complexas, levando os respondentes a usarem diferentes fontes de informação para darem suas respostas. Por exemplo, uma imagem de uma arma apontada para o observador externo foi empregada para gerar uma sensação negativa de medo. No entanto, alguns respondentes identificaram mais tristeza do que medo, provavelmente porque o plano de fundo, quem segura a arma é uma criança, ainda que ela apareça um tanto desfocada, em contraste com a nitidez com a arma (Bueno ; Correia ,manuscrito em preparação). Nesse sentido, é possível que o próprio direcionamento da percepção (se para o foco ou para o fundo), pode estar sendo determinado ou influenciado pela personalidade, levando pessoas ansiosas, por exemplo, a perceberem a arma, e as depressivas a perceberem a tristeza. Se isso estiver ocorrendo, então o teste não estaria captando bem a percepção de emoções, mas o quanto os traços de personalidade podem distorcer a percepção de emoções. Esse mecanismo foi chamado

de dinacepção (CATTELL, 1967) e empregado no cômputo de escores em outros instrumentos para avaliação da percepção de emoções (MIGUEL ET AL., 2010; MIGUEL ; PESSOTTO, 2016). Diante disso, sugere-se a realização de novos estudos para se identificar o grau de influência de traços de personalidade de habilidades cognitivas (percepção de emoções) na realização das tarefas propostas no Teste de Percepção de Emoções da Bateria de Inteligência Emocional.

O segundo objetivo desse estudo foi analisar as relações com as variáveis externas, com as quais eram esperadas um padrão de correlações positivas, moderadas e significativas com as medidas de raciocínio abstrato, compreensão de texto e matemática. E também um padrão de correlações negativas, moderadas e significativas com a medida de agressividade e seus respectivos fatores. No entanto, não foram observadas correlações significativas dos fatores de IE com a medida de raciocínio abstrato. Apenas o fator Compreensão de Emoções apresentou correlações moderadas, positivas e significativas com as medidas de compreensão de texto e matemática, e o fator Regulação de Emoções-estratégias eficazes (RE-F1) apresentou correlação baixa, positiva e significativa com a medida de desempenho em matemática.

Considerando as indicações de MacCann e Roberts (2008) de que um bom instrumento de avaliação da IE deve apresentar correlações positivas com medidas tradicionais de inteligência, tal como encontrado com estudos realizados com o MSCEIT. Por exemplo, Curci et al., (2013), que obteve correlações de maior magnitude com as medidas de inteligência do que com medidas relacionadas a personalidade e no estudo realizado por Dimitrijević e Marjanović (2010), no qual também foram encontradas correlações positivas moderadas e significativas com medidas de inteligência geral. O resultado obtido com a *Bateria de Testes de Inteligência Emocional* foi inesperado e, portanto alguns fatos devem ser levados em consideração.

Inicialmente vale ressaltar que o instrumento que foi utilizado é um indicador de raciocínio indutivo (*Gf*), e, portanto é necessário investigar se outros tipos de inteligência apresentariam o padrão de correlações esperadas. Um fato importante a ser considerado é que as medidas de percepção de emoções parecem estar mais relacionadas com o processamento visual (*Gv*), que diz respeito à capacidade de gerar, perceber, armazenar, analisar, e transformar imagens visuais, ou seja, envolve os processos cognitivos específicos de processamento mental de imagens (Primi, 2003). Já as medidas de compreensão e regulação de emoções parecem envolver a inteligência cristalizada (*Gc*), que diz respeito à capacidade de raciocínio adquirida pelo investimento em experiências de aprendizagem, inicialmente baseada na linguagem. A

inteligência cristalizada também está associada ao conhecimento declarativo (fatos, ideias, conceitos) e ao conhecimento de procedimentos (raciocinar através procedimentos aprendidos previamente para transformar o conhecimento) (PRIMI, 2003).

As tarefas apresentadas no subtestes de Percepção das emoções demandam que o sujeito detecte “pistas” sobre as emoções nas imagens apresentadas, logo envolve diretamente o processamento cognitivo específico para perceber e analisar imagens visuais. Já as tarefas relacionadas à compreensão das emoções, que envolve questões-problemas, e a regulação das emoções, que faz uso de vinhetas para o julgamento situacional, envolvem mais a capacidade de leitura e compreensão textual de problemas envolvendo emoções. Para tanto lança mão das experiências de aprendizagens anteriores, e envolve principalmente a capacidade de raciocinar por meio dos procedimentos aprendidos anteriormente. Nesse sentido, seria interessante que em estudos futuros fossem investigadas a relação entre as áreas experiencial e estratégica com variáveis relacionadas ao processamento visual e a inteligência cristalizada, para verificação dessa hipótese.

Outro ponto a ser considerado é a amostra que foi relativamente pequena e composta por adolescentes. Nessa faixa etária ocorrem muitas mudanças físicas (relacionadas à puberdade) e psicológicas, que costumam diminuir o rendimento escolar (e.g. LEMOS; ALMEIDA; GUISANDE; PRIMI, 2008). Como os instrumentos foram aplicados coletivamente, em situação de sala de aula, é possível que esses resultados sejam resultantes de um viés amostral. Nesse sentido, sugere-se que em pesquisas futuras se incluam uma quantidade maior de participantes, que devem responder aos testes em grupos menores, para um maior controle do comportamento durante a testagem. Além disso, os subtestes de inteligência emocional que compõem a bateria foram construídos inicialmente para adultos, e estão sendo testados pela primeira vez na população adolescente. Desse modo, deve-se considerar que talvez os testes não sejam adequados para essa faixa etária, o MSCEIT, por exemplo, conta com uma versão exclusiva para jovens, o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – Youth Version (MSCEIT-YV)* (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2005) construído para faixa etária de 10 a 17 anos.

Ponderadas essas questões existe a possibilidade da *Bateria de Testes de Inteligência Emocional* estar medindo algo que não se correlaciona com inteligência. No entanto se faz necessário realizar estudos mais aprofundados sobre essa questão, com vistas a compreender se esses resultados são de fato relativos ao instrumento. Nesse sentido, podem ser sugeridas novas

pesquisas que investiguem as relações com outros tipos de construtos, como personalidade, por exemplo.

As correlações encontradas entre o fator Compreensão de Emoções e as medidas de compreensão de texto ($\rho=0,539$) e matemática ($\rho=0,352$), ocorreram conforme o esperado, e se assemelham aos resultados encontrados na literatura. Billings et al. (2014), por exemplo, em um estudo com pré-adolescentes australianos, observaram correlações positivas e significativas entre as competências em aritmética e alfabetização com a habilidade de compreender e analisar as emoções. Mestre et al. (2006), também obtiveram resultados semelhantes, quando mesmo ao controlar traços de inteligência e personalidade, a correlação entre a habilidade de compreender e analisar as emoções e desempenho escolar permaneceu significativa e positiva. Já Peters, Kranzler e Rossen (2009), encontraram correlações entre o *MSCEIT-YV* e compreensão em leitura, mas não com o desempenho em matemática, indicando que as relações entre as variáveis ainda não estão em consenso e podem depender do tipo de indicador de desempenho escolar utilizado.

Outro ponto a ser considerado é a natureza das questões adotadas tanto nas subescalas de Compreensão das Emoções quanto na de Regulação de Emoções, em ambas os problemas foram apresentados em formato de textos. Para responder aos testes era necessário compreender a situação emocional proposta, analisá-la e então chegar a uma resposta. O subteste de Regulação de Emoções, por exemplo, é considerado um teste de julgamento situacional (AMBIEL; CAMPOS; ALVES; SILVA, 2015) no qual era apresentada uma vinheta que descrevia desafios emocionais realistas e o subteste de Compreensão das emoções apresenta questões-problemas, que necessitam de uma leitura direcionada para a compreensão do problema proposto. Desse modo, a correlação apresentada com a medida de compreensão de textos pode indicar que o instrumento capta de maneira eficaz avaliação de situações que necessitem de boa capacidade de compreensão de textos. E considerando a natureza da tarefa proposta pela Técnica de Cloze, que necessita das experiências prévias de aprendizagem baseada na linguagem e do conhecimento declarativo, podendo ser compreendida como uma medida que avalia também a inteligência cristalizada.

Por fim, foi avaliada a relação da bateria de inteligência emocional com uma medida relacional. Eram esperadas, de modo geral, correlações negativas e significativas. Apenas o fator “Busca de apoio” apresentou correlações negativas, moderadas e significativas com o Fator 1 de Percepção de emoções em si (PESI-F1), relativo a percepção de medo e nojo, e com o fator Percepção de emoções em outras pessoas (PEOU).

Resultados como esses sugerem que os sujeitos que percebem melhor as emoções de medo e nojo em si mesmo, ou emoções em geral em outras pessoas, de acordo com o consenso, apresentam a tendência de buscar apoio social com mais frequência, quando estão em situações de conflito ou são vítimas de comportamentos agressivos por parte de seus colegas. Dados da literatura apontam que a busca de apoio social se mostrou eficaz para atenuar o nível de vitimização (HOUBRE; TARQUINIO ; LANFRANCHI, 2010). Além disso, acredita-se que a busca de apoio denota comportamentos adaptativos e estratégias de enfrentamento eficazes quando em situação de agressão, as crianças tendem a lançar mão das respostas agressivas quando buscam apoio do professor, o que auxilia na redução de novas vitimizações (BORSA, 2012).

Perceber as emoções envolve, além da capacidade de reconhecer as emoções em si mesmo e nos outros, a capacidade de expressar os sentimentos adequadamente de acordo com a necessidade (MAYER; CARUSO ; SALOVEY, 2016). Assim, pessoas com alta capacidade para perceber emoções em si expressam seus sentimentos mais adequadamente, desse modo exibem respostas mais funcionais perante situações de agressividade. Portanto, a busca de apoio junto a pessoas que não estão envolvidas diretamente na situação, como os professores, indica uma boa estratégia de enfrentamento em detrimento de uma possível resposta disfuncional que poderia levar a situações de violência mais graves.

A alta habilidade de perceber emoções no outro também pode ser inserida nesse cenário, pois reconhecer os sentimentos e emoções das pessoas do seu convívio facilita a reação adequada para lidar com situações não esperadas. Por exemplo, se em determinada situação em sala de aula um aluno consegue perceber acuradamente que seu colega está zangado, agindo de modo agressivo pode ajudar a buscar defesa ou na resolução do conflito. Desse modo, buscar apoio junto ao professor pode evitar que situações de violência ocorram, diminuindo a vitimização. Dados como esses, têm implicações para o desenvolvimento de programas de intervenção, pautados na alfabetização emocional, como o proposto pelo método RULER, citado anteriormente. Em trabalhos futuros, uma possível linha de ação seria investigar se desenvolver a capacidade de perceber emoções melhoraria a busca de suporte junto ao professor para lidar com situações emocionalmente difíceis, como por exemplo, situações de *bullying*.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação se propôs a realizar estudos de validação da *Bateria de Testes de Inteligência Emocional*. Para tanto foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) buscar evidências de validade com base na estrutura interna do instrumento e 2) buscar evidências de validade com base na relação com variáveis externas, como medidas de inteligência, desempenho escolar (compreensão de leitura e matemática) e comportamentos agressivos.

Em relação à validade baseada na estrutura interna, a *Bateria de Testes de Inteligência Emocional* apresentou alguns resultados compatíveis com o esperado. Além disso, uma parte dos resultados obtidos são compatíveis com o que está sendo encontrado em outros estudos, especialmente com o MSCEIT que é o instrumento mais utilizado quando se trata da avaliação por desempenho da inteligência emocional. A estrutura fatorial e a correlação entre os fatores primários forneceram evidências de que a bateria está avaliando as áreas experiencial e estratégica encontradas por Mayer, Caruso e Salovey (2002), no entanto alguns estudos ainda precisam ser realizados, sobretudo no que diz respeito ao Teste de Percepção das Emoções.

Os estudos de validade com base na relação com as variáveis externas apresentaram alguns resultados inesperados. Foram selecionadas medidas relacionadas a aspectos da inteligência fluída (*gf*) e da inteligência cristalizada (*gc*), e também de contextos relacionais. O instrumento não apresentou nenhum tipo de correlação com a medida relacionada a aspectos da inteligência fluída, a medida de raciocínio abstrato da BPR-5 escolhida como uma medida tradicional da inteligência. O resultado inesperado e necessita ser averiguado de modo mais aprofundado em outros estudos. Para avaliar aspectos da inteligência cristalizada foram selecionados indicadores de desempenho escolar, matemática e compreensão de textos. Os resultados foram em parte como o esperado, pois apenas o fator relativo à Compreensão de emoções apresentou correlação com as medidas de compreensão de texto e matemática, e o fator 1 de Regulação de emoções (relativo a estratégias ineficazes) com medida de compreensão de texto. Os resultados indicam uma maior relação da *Bateria de Testes de Inteligência Emocional* com aspectos que podem ser aprendidos ao longo da vida pelos sujeitos, e apresenta relação com a inteligência cristalizada.

Com relação à medida de avaliação de contextos relacionais, foi empregado um instrumento que avaliava comportamentos agressivos entre os pares, em situação escolar. Eram esperadas correlações negativas e significativas, e esse resultado foi parcialmente atingido já que apenas dois fatores primários obtiveram as correlações esperadas. Os fatores foram o fator 1 de Percepção de Emoções em si e o fator de Percepção de Emoções em outras

peessoas apresentaram correlação com o fator Busca de apoio do professor. Os demais fatores não apresentaram correlações, sendo necessário aprofundar os estudos com as variáveis externas de cunho relacional para compreender melhor esses resultados.

De forma geral, os objetivos propostos para este trabalho acadêmico foram alcançados, alguns resultados obtidos são compatíveis com os resultados provenientes de outros estudos voltados para a validação de instrumentos de avaliação da inteligência emocional. Mas, também se observaram resultados inesperados que necessitam de uma averiguação aprofundada para a continuação do aperfeiçoamento da escala.

A continuidade de estudos como esses é crucial para o desenvolvimento da área da Avaliação Psicológica e da inteligência emocional no Brasil, que ainda não contava com um instrumento disponível para avaliar a IE por desempenho em adultos e adolescentes. Nesse sentido observam-se algumas implicações científicas desse estudo, instrumento para avaliação global da inteligência emocional está disponível e ainda que se tenha que continuar a desenvolvê-lo. Apontam-se de novas direções em que a pesquisa poderá seguir para a continuidade do desenvolvimento da bateria de testes, um exemplo é sugestão das possíveis relações com outros tipos de inteligência (processamento visual- *Gv* e de inteligência cristalizada- *Gc*) e novos estudos de correlação, principalmente com medidas de inteligência tradicional, e estudos de correlação com medidas relacionais, principalmente relacionadas à personalidade.

Outro aspecto a ser considerado é o tamanho da amostra utilizada no estudo de validação com base na relação com variáveis externas que foi apenas de 77 sujeitos, sendo necessário aumentar e diversificar esse número de sujeitos para que sejam produzidas generalizações mais consistentes. Essa foi uma das limitações enfrentadas no estudo, pois o acesso aos participantes adolescentes foi bastante complicado tendo em vista as exigências do comitê de ética, ao solicitar dois termos de consentimento para assinatura antes da coleta propriamente dita. Muitos dos alunos convidados a participar não trouxeram as autorizações requeridas, alegando esquecer, o que diminuiu bastante a amostra do estudo.

Ao considerar os impactos sociais desse estudo, entende-se que a inteligência emocional tem sido aplicada a diversos contextos, entre os quais o educacional, para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o que vem sendo desenvolvido no âmbito do NEAP e por outros grupos e centros de pesquisa. Por isso, a bateria se constitui em um importante instrumento para avaliação do impacto desses programas no desenvolvimento de habilidades para a vida, que tem sido tão preconizada nos debates sobre as mudanças

educacionais. Iniciativas como essas podem auxiliar na melhoria dessas habilidades e influenciar na melhoria de avaliações internacionais de aprendizagem, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-PISA, por exemplo, nas quais o Brasil vem obtendo posições muito baixas, figurando entre os piores do ranking.

Por fim, ressalta-se que o campo de estudo da construção de instrumentos para Avaliação Psicológica é bastante amplo, e com várias possibilidades. Assim como o campo de estudo da inteligência emocional também é bastante promissor e tem apresentado resultados expressivos em estudos ao redor do mundo, que demonstram sua capacidade preditiva em muitas competências valorizadas atualmente, reiterando a importância dos achados do presente estudo. Continuar e aprofundar estudos como este e conhecer melhor suas nuances podem auxiliar no crescimento do campo de estudo da Inteligência Emocional no nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. **Teorias da inteligência**. Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1988a.
- ALMEIDA, L. S. **O Raciocínio diferencial dos jovens**. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1988b.
- ALMEIDA, L. S. As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise fatorial. **Paidéia**, v. 12, n. 23, 2002.
- ALTARAS-DIMITRIJEVIĆ, A.; JOLIĆ-MARJANOVIĆ, Z.. The Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test: Psychometric properties of the Serbian version. **Psihologija**, v. 43, n. 4, p. 411-426, 2010.
- AMBIEL, R. A. M. et al. Fundamentos e aplicabilidade dos Testes de Julgamento Situacional no contexto da Psicologia Organizacional. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 15, n. 3, p. 298-308, 2015.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. **Fundamentos da Testagem Psicológica**. Artmed Editora, 2009.
- ANJOS, A. M.; BUENO, J. M. H. Construção e avaliação das propriedades psicométricas de um Teste de Raciocínio Emocional. In: VI Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica / IX Congreso Iberoamericano de Diagnóstico y evolución psicológica, **Anais...Maceió**, Brasil, 2013. p. 98,
- BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. **BarOn emotional quotient inventory: Youth version**. Toronto, ON, Canada: Multi-Health system, Incorporated, 2000.
- BASTIAN, V. A.; BURNS, N. R.; NETTELBECK, T. Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. **Personality and individual differences**, v. 39, n. 6, p. 1135-1145, 2005.
- BILLINGS, C. E. et al. Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. **Personality and Individual Differences**, v. 65, p. 14-18, 2014
- BRACKETT, M. A.; KREMENITZER, J. P. **Creating emotionally literate classrooms: An introduction to the RULER approach to social emotional learning**. National Professional Resources Inc./Dude Publishing, 2011.
- BRACKETT, M. A.; RIVERS, S. E. Transforming students' lives with social and emotional learning. **International handbook of emotions in education**, v. 368, 2014.
- BRACKETT, M. A.; SALOVEY, P.. Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). **Psicothema**, v. 18, 2006.
- BRACKETT, M. A.; MAYER, J. D. Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. **Personality and social psychology bulletin**, v. 29, n. 9, p. 1147-1158, 2003.
- BRACKETT, M. A. et al. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary school teachers. **Psychology in the Schools**, v. 47, n. 4, p. 406-417, 2010.

BORSA, J. C. **Adaptação e validação transcultural do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP)**. Tese (Doutorado em Psicologia)-- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012

BORSA, J. C.; BANDEIRA, D. R. Adaptação transcultural do questionário de comportamentos agressivos e reativos entre pares no Brasil. **Psico-USF**, v. 19, n. 2, 2014.

Bueno, J. M. H. **Construção de um instrumento para avaliação da inteligência emocional em crianças**. Tese (Doutorado em Avaliação Psicológica)-- Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2008.

BUENO, J. M. H.; CASTRO, A. M. F. M.; CORREIA, F. M. L. Inteligência emocional: uma abordagem psicométrica do processamento de emoções. In: MECCA, T. P.; DIAS, N. M; BERBERIAN, A. de A.. (Org.). **Cognição Social: teoria, pesquisa e aplicação**. 1ed .São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2016. p. 176-187.

BUENO, J. M. H.; CASTRO, A. M. F. M. ; CORREIA, F. M. L. Avaliação da inteligência emocional em adultos. In: CALDAS, M. R. Lins;. BORSA, J. C (Org.). **Avaliação psicológica: Aspectos teóricos e práticos**. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 286-302.

BUENO, J. M. H., et al. Competências emocionais: estudo de validação de um instrumento de medida. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 1, 2015.

BUENO, J. M. H. ; CORREIA, F. M. L. **Estudos de validação do Teste de Percepção das Emoções**, (manuscrito em preparação).

BUENO, J. M. H.; PRIMI, R. Inteligência emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 2, p. 279-291, 2003.

BUENO, J. M. H. et al. Comparação entre dois sistemas de pontuação para o teste informatizado de percepção de emoções em fotos. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, 26(1), 35-44, 2009.

BUENO, J. M. H. et al. Inteligência emocional em estudantes universitários. **Psicol. teor. pesqui**, p. 305-316, 2006.

BUENO, J. M. H. et al. Inteligência emocional e estratégias de enfrentamento de problemas: um estudo correlacional. **X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Braga – Portugal**, 2004. p. 56

CARROLL, J. B. **Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies**. Cambridge University Press, 1993.

CARROLL, J. B. Cognitive abilities: Constructing a theory from data. In D. K. Detterman (Ed.), **Current topics in human intelligence**. Norwood: Ablex, 1994. p. 43-63.

CARVALHO, L. de F.; PIANOWSKI, G; REIS, A. M. Development and Diagnostic Accuracy of the Screening of the Dimensional Clinical Personality Inventory. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 4, p. 1011-1024, 2017.

CATTELL, R. B. Some theoretical issues in adult intelligence testing. **Psychological Bulletin**, v. 38, n. 592, p. 10, 1941.

CATTELL, R. B. The measurement of adult intelligence. **Psychological Bulletin**, v. 40, n. 3, p. 153, 1943.

CATTELL, R. B. Princípios de esquemas nos testes “projetivos” ou de má percepção da personalidade. In: ANDERSON H. H; ANDERSON, G.L. ; BENNETT, E. **Técnicas projetivas do diagnóstico psicológico**. Sao Paulo: Mestre Jou, 1967. p. 69-111.

CATTELL, R. B. **Intelligence: Its structure, growth and action**. Elsevier, 1987.

CASTILLO, R. et al. Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. **Journal of adolescence**, v. 36, n. 5, p. 883-892, 2013.

CIARROCHI, J. V.; CHAN, Amy, Y. C; CAPUTI, P. A critical evaluation of the emotional intelligence construct. **Personality and Individual differences**, v. 28, n. 3, p. 539-561, 2000.

COBÊRO, C. **Inteligência emocional: validade do MSCEIT no contexto organizacional**. Dissertação (Mestrado em Avaliação Psicológica)— Universidade São Francisco. Itatiba, SP, Brasil, 2004.

COBÊRO, C.; PRIMI, R.; MUNIZ, M. Inteligência emocional e desempenho no trabalho: um estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF. **Paidéia**, v. 16, n. 35, 2006.

CORREIA, F. M. L.; BUENO, J. M. H. Construção e avaliação das propriedades psicométricas de um teste de percepção emocional. In: XXI Congresso de Iniciação Científica da UFPE. **Anais...** Recife, 2013.

CORREIA, F. M. L., BUENO, J. M. H. (2014). Estudo de validação de um instrumento para avaliação de habilidades emocionais. In: XXI Congresso de Iniciação Científica da UFPE. **Anais...** Recife, 2014.

CORREIA, F. M. L.; BUENO, J. M. H. (2016). Análise do inventário de habilidades emocionais revisado (IHE-R) com a teoria de resposta ao item. In: XXI Congresso de Iniciação Científica da UFPE. **Anais...** Recife, 2016

CURCI, A. et al. Construct validity of the Italian version of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) v2. 0. **Journal of personality assessment**, v. 95, n. 5, p. 486-494, 2013.

DANTAS, M. A. **Evidências de validade do Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)**. Dissertação (Mestrado em Avaliação Psicológica)— Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil, 2004.

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000(Original publicado em 1872).

DELORS, J. et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. _____. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.

ELIAS, M. J.; ZINS, J. E.; WEISSBERG, R. P. Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. **Adolescence**, v. 35, n. 137, p. 221, 2000..

FLANAGAN, D. P.; ORTIZ, S. O.; ALFONSO, V. C. **Essentials of cross-battery assessment**. John Wiley ; Sons, 2013.

FLANAGAN, D. P.; MCGREW, K. S.; ORTIZ, S. O. **The Wechsler Intelligence Scales and Gf-Gc theory: A contemporary approach to interpretation**. Allyn ; Bacon, 2000.

FIORI, M.; ANTONAKIS, J. The ability model of emotional intelligence: Searching for valid measures. **Personality and individual differences**, v. 50, n. 3, p. 329-334, 2011.

FREITAS, F. A.; NORONHA, A. P. P. Inteligência emocional e avaliação de alunos e supervisores: evidências de validade. **Psicologia: teoria e prática**, v. 8, n. 1, 2006.

GARCÍA-SANCHO, E.; SALGUERO, J. M.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. **Aggression and violent behavior**, v. 19, n. 5, p. 584-591, 2014.

GARCÍA-SANCHO, E.; SALGUERO, J. M.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Angry rumination as a mediator of the relationship between ability emotional intelligence and various types of aggression. **Personality and Individual Differences**, v. 89, p. 143-147, 2016.

GARCÍA-SANCHO, E.; SALGUERO, J. M.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. **Scandinavian journal of psychology**, v. 58, n. 1, p. 43-51, 2017.

GEORGE, D.; MALLERY, P. **SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update**, 4th ed. Boston: Allyn ; Bacon, 2002.

GIGNAC, Gilles E. Evaluating the MSCEIT V2. 0 via CFA: Comment on Mayer et al.(2003). 2005.

GOHM, C. L.; CORSER, G. C.; DALSKY, D. J. Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant?. **Personality and Individual Differences**, v. 39, n. 6, p. 1017-1028, 2005.

GREMIGNI, P. **Validazione di un nuovo Questionario Per L'eta' Evolutiva Il Cap Comportamento Aggressivo Tra Pari**. Report di Ricerca. Universita' Degli Studi di Bologna, Dipartimento di Psicologia, 2006(manuscrito não-publicado).

GROSS, J. J. Emotion regulation. In M. LEWIS, J. M. HAVILAND-JONES, ; L. F. BARRETT (Eds.), **Handbook of emotions** ,3th ed.,). New York: Guilford Press, 2008 .pp.497-512.

GROSS, J.; THOMPSON, R. Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. Gross (Ed.), **Handbook of emotion regulation**. New York: Guilford Press, 2007. pp. 3-24.

GUILFORD, J. P. Three faces of intellect. **American psychologist**, v. 14, n. 8, p. 469, 1959.

GUILFORD, J. P. **The nature of human intelligence**. New York: McGraw-Hill,1967.

HEDLUND, J. ; STERNBERG, R. J. Inteligências em excesso? Integrando as inteligências social, emocional e prática (R. C. Costa, Trad.).In: R. BAR-ON, ; J. D. A. PARKER (Orgs.). **Manual de inteligência emocional: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa**,

na escola e no local de trabalho. Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2000), 2002. pp. 111-131.

HERTEL, J.; SCHÜTZ, A.; LAMMERS, C-H. Emotional intelligence and mental disorder. **Journal of Clinical Psychology**, v. 65, n. 9, p. 942-954, 2009.

HORN, J. L.; CATTELL, R. B. Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. **Journal of educational psychology**, v. 57, n. 5, p. 253, 1966.

HORN, J. L.; CATTELL, R. B. Age differences in fluid and crystallized intelligence. **Acta psychologica**, v. 26, p. 107-129, 1967.

HOUBRE, B.; TARQUINIO, C.; LANFRANCHI, J-B. Expression of self-concept and adjustment against repeated aggressions: the case of a longitudinal study on school bullying. **European Journal of Psychology of Education**, v. 25, n. 1, p. 105-123, 2010.

ILIESCU, D. et al. Examining the Psychometric Properties of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. **European Journal of Psychological Assessment**, 2013.

JESUS JUNIOR, A. G. **Estudo de validade e precisão do Mayer - Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test.** Dissertação (Mestrado em Avaliação Psicológica)—Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2004.

JESUS JÚNIOR, A. G.; NORONHA, A. P. Parâmetros psicométricos do Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test: MSCEIT. **Psic: revista da Vetor Editora**, v. 9, n. 2, p. 145-153, 2008.

KARIM, J.; WEISZ, R. Cross-cultural research on the reliability and validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). **Cross-Cultural Research**, v. 44, n. 4, p. 374-404, 2010.

LANCIANO, T. et al. Attachment and dysfunctional rumination: The mediating role of Emotional Intelligence abilities. **Personality and individual differences**, v. 53, n. 6, p. 753-758, 2012.

LANG, P. J. International affective picture system (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual. **Technical report**, 2005.

LEMOS, G. et al. Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, 2008.

LIRA, C. L. O. B. **Construção e busca de evidências de validade para um instrumento de avaliação da regulação emocional.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva), Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Brasil, 2017.

Lloyd, J. W. **The development of a measure of emotional intelligence in preadolescent children.** Tese (Doutorado em Psicologia Clínica)—Swinburne University of Technology, Melbourne, Austrália, 2012.

LOPES, P. N. et al. Emotional intelligence and social interaction. **Personality and social psychology bulletin**, v. 30, n. 8, p. 1018-1034, 2004.

LOPES, P. N.; SALOVEY, P.; STRAUS, R. Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. **Personality and Individual Differences**, v. 35, n. 3, p. 641-658, 2003.

LUMLEY, M. A. et al. Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: Interrelationships among measures. **Emotion**, v. 5, n. 3, p. 329, 2005.

MACCANN, C. et al. Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: Evidence from hierarchical and bifactor models. **Emotion**, v. 14, n. 2, p. 358, 2014.

MACCANN, C. et al. Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, n. 1, p. 60-70, 2011.

MACCANN, C.; ROBERTS, R. D. New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. **Emotion**, v. 8, n. 4, p. 540, 2008.

MALTA, D. C. et al. Bullying in Brazilian schools: results from the National School-based Health Survey (PeNSE), 2009. **Ciência ; Saúde Coletiva**, v. 15, p. 3065-3076, 2010..

GIL-OLARTE MARQUEZ, P.; PALOMERA MARTÍN, R.; BRACKETT, M. A. Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. **Psicothema**, v. 18, 2006.

MAYER, J. D.; CARUSO, D. R.; SALOVEY, P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. **Intelligence**, v. 27, n. 4, p. 267-298, 1999.

MAYER, J. D.; CARUSO, D. R.; SALOVEY, P. MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. **Toronto, Canada: Multi-Health Systems**, 2002.

MAYER, J. D.; CARUSO, D. R.; SALOVEY, P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. **Emotion Review**, v. 8, n. 4, p. 290-300, 2016.

MAYER, J. D.; DIPAOLO, M.; SALOVEY, P.. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. **Journal of personality assessment**, v. 54, n. 3-4, p. 772-781, 1990.

MAYER, J. D. ; SALOVEY, P.. What is emotional intelligence? In: P. SALOVEY ; D. J. SLUYTER (Eds.). **Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators**. New York: Basic Books,1997. pp.3-31.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional IQ test (CD ROM). **Needham, MA: Virtual Knowledge**, 1997.

MAYER, J. D., SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional Intelligence as zeitgeist, as personality, and as mental ability. In: R. BAR-ON; D. A. J. PARKER (Orgs.) **The handbook of emotional intelligence: theory development, assessment, and applications at home, school, and in the workplace** San Francisco: Jossey-Bass Inc, 2000. pp. 92-117.

MAYER, J. D. et al. The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-Youth Version (MSCEIT-YV), Research Version. **Toronto, Canada: Multi Health Systems**, 2005.

MAYER, J. D. et al. Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. **Emotion**, v. 3, n. 1, p. 97, 2003.

MAYER, J. D.; ROBERTS, R. D.; BARSADE, S. G. Human abilities: Emotional intelligence. **Annu. Rev. Psychol.**, v. 59, p. 507-536, 2008.

MCGREW, K. S.. Analysis of the major intelligence batteries according to a proposed comprehensive Gf-Gc framework. In D. P. FLANAGAN, J. L. GENSHAFT, ; P. L. HARRISON (Eds.), **Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues**. New York: Guilford, 1997. pp. 151–179.

MCGREW, K. S. CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. Editorial, **Intelligence**, 37, 1–10, 2009.

MESTRE, J. M. et al. Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. **Psicothema**, v. 18, 2006.

MIGUEL, F. K. et al. Alexitimia e inteligência emocional: estudo correlacional. **Psicologia: teoria e prática**, v. 12, n. 3, p. 52-65, 2010.

MIGUEL, F. K.; PESSOTTO, F. Projective aspects on cognitive performance: distortions in emotional perception correlate with personality. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 29, n. 1, p. 17, 2016. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0036-6>

MUNIZ, M.; PRIMI, R.; MIGUEL, F. K. Investigação da inteligência emocional como fator de controle do stress em guardas municipais. **Psicologia: teoria e prática**, v. 9, n. 1, 2007.

MUNIZ, M.; PRIMI, R.. Inteligência emocional e desempenho em policiais militares: Validade de critério do MSCEIT. **Aletheia**, n. 25, 2007.

NELIS, D. et al. Increasing emotional intelligence:(How) is it possible?. **Personality and individual differences**, v. 47, n. 1, p. 36-41, 2009.

NORONHA, A. P. P. et al. Item analysis of the mayer-salovey-caruso emotional intelligence test: strategic area. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 2, p. 415-422, 2007.

OLIVEIRA, A. E. N. A. ; BUENO, J. M. H. Construção e avaliação das propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação do conhecimento emocional. In: VI Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica / IX Congresso Iberoamericano de Diagnóstico y evolución psicológica. **Anais...** Maceió, 2013. p. 96.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf> > . Acesso em 02 agosto, 2016.

PALMER, B. R. et al. A psychometric evaluation of the Mayer–Salovey–Caruso emotional intelligence test version 2.0. **Intelligence**, v. 33, n. 3, p. 285-305, 2005.

PALMER, B.; STOUGH, C. Workplace SUEIT: Swinburne University emotional intelligence test–technical manual. **Organisational Psychology Research Unit**, Swinburne University, Hawthorn, Australia, 2001.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Editora Vozes Limitada, 5ª ed. 2017.

PETERS, C.; KRANZLER, J. H.; ROSSEN, E. Validity of the Mayer—Salovey—Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version—Research Edition. **Canadian Journal of School Psychology**, v. 24, n. 1, p. 76-81, 2009.

PETRIDES, K. V.; FURNHAM, A. On the dimensional structure of emotional intelligence. **Personality and individual differences**, v. 29, n. 2, p. 313-320, 2000.

PLUTCHIK, R. **Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution**. American Psychological Association, 2003.

PETRIDES, K. V.; PITA, R.; KOKKINAKI, F. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. **British journal of psychology**, v. 98, n. 2, p. 273-289, 2007.

PLUTCHIK, R. **Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution**. American Psychological Association, 2003.

PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Avaliação psicológica**, v. 2, n. 1, p. 67-77, 2003.

PRIMI, R.; ALMEIDA, L. S. **Baterias de Provas de Raciocínio – BPR-5**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PRIMI, R.; ALMEIDA, L. S. Estudo de validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 165-173, 2000.

PRIMI, R.; BUENO, J. M. H.; MUNIZ, M. Inteligência emocional: validade convergente e discriminante do MSCEIT com a BPR-5 e o 16PF. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 1, 2006.

QUALTER, P. et al. Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n. 1, p. 83-91, 2012.

RIVERS, S. E. et al. Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 30, n. 4, p. 344-366, 2012.

ROBERTS, R. D.; ZEIDNER, M.; MATTHEWS, G.. Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. **Emotion**, v. 1, n. 3, p. 196, 2001.

RODRIGUES, T. P. F.; BUENO, J. M. H. **Informatização e busca de evidências de validade para instrumentos de avaliação da inteligência emocional**, Relatório final de atividades iniciação científica (IC) PIBIC/UFPE/CNPq, Recife-PE, Brasil, 2016.

ROSSEN, E.; KRANZLER, J. H.; ALGINA, J. Confirmatory factor analysis of the Mayer–Salovey–Caruso emotional intelligence test V 2.0 (MSCEIT). **Personality and Individual Differences**, v. 44, n. 5, p. 1258-1269, 2008. doi: 10.1016/j.paid.2007.11.020

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Editora Melhoramentos, 2017.

SALGUERO, José M.; EXTREMERA, Natalio; FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo. Emotional intelligence and depression: The moderator role of gender. **Personality and Individual Differences**, v. 53, n. 1, p. 29-32, 2012.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination, cognition and personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SANCHEZ-GARCIA, M.; EXTREMERA, N.; FERNANDEZ-BERROCAL, P. The factor structure and psychometric properties of the Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. **Psychological assessment**, v. 28, n. 11, p. 1404, 2016.

SCHNEIDER, W. J.; MAYER, J. D.; NEWMAN, D. A. Integrating hot and cool intelligences: Thinking broadly about broad abilities. **Journal of Intelligence**, v. 4, n. 1, p. 1, 2016. doi:10.3390/jintelligence4010001

SCHUTTE, N. S. et al. Development and validation of a measure of emotional intelligence. **Personality and individual differences**, v. 25, n. 2, p. 167-177, 1998.

SCHULTE, M. J.; REE, M. J.; CARRETTA, T. R. Emotional intelligence: Not much more than g and personality. **Personality and individual differences**, v. 37, n. 5, p. 1059-1068, 2004..

SPEARMAN, C.. "General Intelligence," objectively determined and measured. **The American Journal of Psychology**, v. 15, n. 2, p. 201-292, 1904.

SPEARMAN, C. The abilities of man: Their nature and measurement. New York: Macmillan, 1927.

TAKŠIĆ, V. **Validacija konstrukta emocionalne inteligencije**. [Validation of the Emotional Intelligence Construct]. Tese, University of Zagreb, 1998.

TAYLOR, W. L. "Cloze procedure": A new tool for measuring readability. **Journalism Bulletin**, v. 30, n. 4, p. 415-433, 1953.

THURSTONE, L. L.. **Primary mental abilities**. Chicago: University of Chicago Press, 1938.

THURSTONE, L. L. **Multiple factor analysis**. Chicago: University of Chicago Press, 1947.

VERNON, P.E. **The structure of human abilities**. London: Methuen, 1950.

WARWICK, J.; NETTELBECK, T. Emotional intelligence is...?. **Personality and individual differences**, v. 37, n. 5, p. 1091-1100, 2004.

WECHSLER, D. **Wechsler Intelligence Scale for Children—Third Edition**. The Psychological Corporation. San Antonio, TX, 1991.

ZENASNI, F.; LUBART, T. I. Perception of emotion, alexithymia and creative potential. **Personality and Individual Differences**, v. 46, n. 3, p. 353-358, 2009.

APÊNDICE A – TESTE DE CLOZE

COMPREENSÃO DE TEXTO

Nome _____

Série: _____ Turma: _____ Idade: _____

Você deverá ler atentamente o texto abaixo e preencher todas as lacunas em branco que estão entre parênteses, escrevendo a palavra que achar mais adequada. Neste teste é importante prestar atenção e interpretar o sentido geral do texto para, então, escrever apenas uma palavra para cada espaço vazio. Faça o melhor que puder!

“Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, chamado de "Histórias Vividas". Nele havia uma figura que representava uma cobra que engolia suas presas. Dizia o livro: "Essas (_____) engolem, sem mastigar, a (_____) inteira. Em seguida, não (_____) mover-se e dormem seis (_____) para a digestão." Refleti (_____) então sobre as aventuras (_____) selva, e fiz, com (_____) de cor, o meu (_____) desenho. Mostrei minha obra-prima (_____) pessoas grandes e perguntei (_____) o meu desenho lhes (_____) medo. Responderam-me: "Por que (_____) que um chapéu faria (_____)?". Meu desenho não representava (_____) chapéu. Representava uma cobra (_____) um elefante. Desenhei então (_____) interior da cobra, a (_____) de que as pessoas (_____) pudessem compreender. Elas têm (_____) necessidade de explicações. As (_____) grandes aconselharam-me deixar de (_____) os desenhos de cobras, (_____) dedicar-me de preferência à (_____), ao cálculo, à gramática.

Foi assim que abandonei, (_____) seis anos, uma esplêndida (_____) de pintor. Eu fora (_____) pelo insucesso dos meus (_____). Pessoas grandes não compreendem (_____) sozinhas, é cansativo, para (_____) crianças, estar toda hora (_____). Tive que escolher outra (_____) e aprendi a pilotar (_____). Voei, por todo o (_____), e a geografia, é (_____), me serviu muito. Sabia (_____), num relance, os países. (_____) muito útil, quando se (_____) perdido na noite. Tive (_____), muitos contatos com muita (_____) séria. Vivi muito no (_____) das pessoas grandes. Isso não melhorou, de modo algum, a minha antiga opinião: pessoas grandes não compreendem nada sozinhas.”

Antoine de Saint-Exupéry

ANEXO A – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA AGRESSIVIDADE

QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS E REATIVOS ENTRE PARES (Q-CARP)

- 1) Qual seu nome completo?
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Em que série você está?

Agora, responda a todas as perguntas abaixo. Você deverá marcar um X na resposta que mais tem a ver com você.

Atenção, marque apenas um quadradinho para cada pergunta.

QUANTAS VEZES ACONTECE DE VOCÊ...

- | | Acontece todos os dias | Acontece às vezes | Acontece poucas vezes | Nunca acontece |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Chutar ou dar um tapa em seus colegas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <hr/> | | | | |
| 2) Contar piadas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <hr/> | | | | |
| 3) Dizer coisas ruins para seus colegas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <hr/> | | | | |
| 4) Ficar alegre? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

QUANTAS VEZES ACONTECE DE VOCÊ...

- | | Acontece todos os dias | Acontece às vezes | Acontece poucas vezes | Nunca acontece |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5) Debochar (rir) de seus colegas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <hr/> | | | | |
| 6) Gritar com seus colegas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <hr/> | | | | |
| 7) Assistir desenhos animados na televisão? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <hr/> | | | | |
| 8) Empurrar ou arranhar seus colegas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

QUANDO UM COLEGA SEU...

- | | | | | |
|---|------------------------------------|--------------------------------------|--|-----------------------------------|
| 1) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você grita ou trata mal seu colega? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <hr/> | | | | |
| 2) Bate ou empurra você, você bate no seu colega? | Sempre
<input type="checkbox"/> | Às vezes
<input type="checkbox"/> | Poucas vezes
<input type="checkbox"/> | Nunca
<input type="checkbox"/> |
| <hr/> | | | | |
| 3) Pega ou estraga alguma coisa sua, você bate no seu colega ou estraga suas coisas? | Sempre
<input type="checkbox"/> | Às vezes
<input type="checkbox"/> | Poucas vezes
<input type="checkbox"/> | Nunca
<input type="checkbox"/> |

4) **Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você chora ou fica emburrado (chateado)?**

	Sempre <input type="checkbox"/>	Às vezes <input type="checkbox"/>	Poucas vezes <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
--	------------------------------------	--------------------------------------	--	-----------------------------------

5) **Bate ou empurra você, você conta para a sua professora?**

	Sempre <input type="checkbox"/>	Às vezes <input type="checkbox"/>	Poucas vezes <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
--	------------------------------------	--------------------------------------	--	-----------------------------------

6) **Pega ou estraga uma coisa sua, você grita ou trata mal o seu colega?**

	Sempre <input type="checkbox"/>	Às vezes <input type="checkbox"/>	Poucas vezes <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
--	------------------------------------	--------------------------------------	--	-----------------------------------

QUANDO UM COLEGA SEU...

7) **Pega ou estraga uma coisa sua, você conta para a sua professora?**

	Sempre <input type="checkbox"/>	Às vezes <input type="checkbox"/>	Poucas vezes <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
--	------------------------------------	--------------------------------------	--	-----------------------------------

8) **Bate ou empurra você, você chora ou fica emburrado (chateado)?**

	Sempre <input type="checkbox"/>	Às vezes <input type="checkbox"/>	Poucas vezes <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
--	------------------------------------	--------------------------------------	--	-----------------------------------

9) **Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você conta para a professora?**

	Sempre <input type="checkbox"/>	Às vezes <input type="checkbox"/>	Poucas vezes <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
--	------------------------------------	--------------------------------------	--	-----------------------------------

10) **Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você bate no seu colega?**

	Sempre <input type="checkbox"/>	Às vezes <input type="checkbox"/>	Poucas vezes <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
--	------------------------------------	--------------------------------------	--	-----------------------------------

11) **Pega ou estraga suas coisas, você chora ou fica emburrado (chateado)?**

	Sempre <input type="checkbox"/>	Às vezes <input type="checkbox"/>	Poucas vezes <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
--	------------------------------------	--------------------------------------	--	-----------------------------------

12) **Bate ou empurra você, você grita ou trata mal o seu colega?**

	Sempre <input type="checkbox"/>	Às vezes <input type="checkbox"/>	Poucas vezes <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
--	------------------------------------	--------------------------------------	--	-----------------------------------

◆ O QUESTIONÁRIO TERMINOU. MUITO OBRIGADA! ◆

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Solicitamos a sua autorização para convidar o(a) seu/sua filho(a) _____ para participar, como voluntário(a), da pesquisa *Estudos de validação de um Instrumento de medida da Inteligência Emocional e suas relações com desempenho escolar e a socialização*. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Fernanda Maria de Lira Correia (Av. da Arquitetura, s/n - 8º andar - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-550, Tel.: (81)99813-9979 - e-mail fernandalira.psi@gmail.com) e está sob a orientação do Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno - Tel.: (81)2126-8272, e-mail (mauricio.ufpe@gmail.com).

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr.(a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade

Informações sobre a Pesquisa

O Senhor(a) está sendo convidado a autorizar a participação do seu filho(a), como voluntário de pesquisa, deste estudo que tem como objetivo compreender as relações entre a inteligência emocional o desempenho escolar e a socialização. A participação no estudo envolve a resposta a questionários, que serão aplicados em sala de aula, mediante autorização prévia da diretoria da escola em que seu filho(a) encontra-se matriculado.

É pouco provável que esses procedimentos causem alterações físicas ou psicológicas significativas, mas como toda pesquisa envolve riscos, é possível que ao ler as frases e refletir sobre seu significado, seu filho sinta algum desconforto emocional, e, caso isso venha a acontecer, deverá abandonar a tarefa imediatamente e contatar a pesquisadora responsável pelo estudo, que estará presente em sala de aula durante a aplicação dos instrumentos. Como benefício decorrente de sua colaboração, tornar-se-á possível avançar no conhecimento da área e na condução de melhores condições de ensino que levem em conta aspectos emocionais e cognitivos.

As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário(a).

Os dados coletados nesta pesquisa por meio de questionários, ficarão armazenados em computador e pastas, sob a responsabilidade dos pesquisadores, no Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica (NEAP) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (Avenida da Arquitetura s/n - 8º andar - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-550), pelo período mínimo de cinco anos.

O(a) senhor(a) não pagará nada para ele/ela participar desta pesquisa. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepeccs@ufpe.br.

Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no pesquisa *Estudos de validação de um Instrumento de medida da Inteligência Emocional e suas relações com desempenho escolar e a socialização*, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o(a) menor em questão.

Recife, ____/____/____

Assinatura do responsável

Presenciamos a solicitação do consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a sujeito em participar.

Testemunhas:

Nome: _____ **Assinatura:** _____

Nome: _____ **Assinatura:** _____

ANEXO C- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais/ou responsáveis para participar como voluntário(a) da pesquisa: *Estudos de validação de um Instrumento de medida da Inteligência Emocional e suas relações com desempenho escolar e a socialização*. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Fernanda Maria de Lira Correia (Av. da Arquitetura, s/n - 8º andar - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-550, Tel.: (81)99813-9979 - e-mail fernandalira.psi@gmail.com) e está sob a orientação do Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno - Tel.: (81)2126-8272, e-mail (mauricio.ufpe@gmail.com).

Caso este termo de Assentimento contenha informação que não lhe seja compreensível, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados e caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guarda-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida e estará livre para decidir participar ou recusar-se.. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Informações sobre a Pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar, deste estudo que tem como objetivo compreender as relações entre a inteligência emocional o desempenho escolar e a socialização. A participação no estudo envolve a resposta a questionários, que serão aplicados em sala de aula, mediante autorização prévia da diretoria da escola em que você encontra-se matriculado, e do(s) seu(s) pai(s) ou responsável.

É pouco provável que esses procedimentos lhe causem alterações físicas ou psicológicas significativas, mas, como toda pesquisa envolve riscos, é possível que ao ler as frases e refletir sobre seu significado, você sinta algum desconforto emocional, e, caso isso venha a acontecer, deverá abandonar a tarefa imediatamente e contatar a pesquisadora responsável pelo estudo, que estará presente em sala de aula durante a aplicação dos instrumentos.

Como benefício decorrente de sua colaboração, tornar-se-á possível avançar no conhecimento da área e na condução de melhores condições de ensino que levem em conta aspectos emocionais e cognitivos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa por meio de questionários, ficarão armazenados em computador e pastas, sob a responsabilidade dos pesquisadores, no Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica (NEAP) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (Avenida da Arquitetura s/n - 8º andar - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-550), pelo período de mínimo 5 anos.

Nem você e nem seus pais pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE, no endereço: Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br.

Assinatura do pesquisador (a)

ASSENTIMENTO DO MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do *Estudos de validação de um Instrumento de medida da Inteligência Emocional e suas relações com desempenho escolar e a socialização*, como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Recife, ____/____/____

Assinatura do(a) menor

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar.):

Testemunhas:

Nome: _____ **Assinatura:** _____

Nome: _____ **Assinatura:** _____