



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

FERNANDA MARIA DE LIRA CORREIA

**VARIÁVEIS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS NA PREDIÇÃO DO  
DESEMPENHO E DA ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR**

RECIFE

2022

FERNANDA MARIA DE LIRA CORREIA

**VARIÁVEIS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS NA PREDIÇÃO DO  
DESEMPENHO E DA ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva. Área de concentração: Psicologia Cognitiva.

Orientador: Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno

RECIFE

2022

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

C824v Correia, Fernanda Maria de Lira.  
Variáveis cognitivas e socioemocionais na predição do desempenho e da  
adaptação ao ensino superior / Fernanda Maria de Lira Correia. – 2022.  
144 f. : il. ; 30 cm.

Orientador : Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2022.  
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Psicologia Cognitiva. 2. Ensino superior. 3. Estudantes universitários.  
4. Desempenho acadêmico. 5. Habilidades sociais. 6. Inteligência  
emocional. I. Bueno, José Maurício Haas (Orientador). II. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2023-051)

FERNANDA MARIA DE LIRA CORREIA

**VARIÁVEIS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS NA PREDIÇÃO DO  
DESEMPENHO E DA ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR**

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

**Área de Concentração:** Psicologia Cognitiva

Aprovada em: 25/08/2022

**BANCA EXAMINADORA**

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Evandro Morais Peixoto (Examinador Externo)  
Universidade São Francisco

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Sidclay Bezerra de Souza (Examinador Externo)  
Universidad Catolica de Maule/Moçambique

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Bendita Donaciano Lopes (Examinadora Externa)  
Universidade Pedagógica de Maputo/Moçambique

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Everson Cristiano de Abreu Meireles (Examinador Externo)  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Thatiana Helena de Lima (Examinadora Externa)  
Universidade Federal da Bahia

## AGRADECIMENTOS

Em agosto de 2010 iniciei a minha caminhada na Universidade Federal de Pernambuco, a vida e seus sábios caminhos me levaram de um curso de graduação, para o mestrado e do mestrado para o doutorado. A UFPE tem sido a minha casa por doze anos é chegada a hora de encerrar um lindo ciclo de muitas histórias vividas e incontáveis aprendizados para uma vida inteira. Ao longo desses anos muitas pessoas estiveram ao meu lado, me fortalecendo e sendo verdadeiros guias na caminhada, a elas gostaria expressar por meio dessas simples palavras a minha eterna gratidão.

Agradeço a Deus pela sua imensa graça e por ter me permitido chegar até aqui. Ao longo desses anos de formação do doutorado certamente vivi muitos e muitos momentos em que precisei exercitar a minha fé e a minha confiança no Pai. A fé é acreditar naquilo que não se pode ver, e foram muitas as vezes que eu não acreditei, que eu duvidei que seria possível, mas pela graça cheguei até aqui e aprendi que sempre há esperança em tornar o que impossível, possível.

Agradeço aos meus pais Lucí e Waldick, que com suas histórias de vida me ensinaram desde sempre poder transformador da educação. Obrigada por serem meu refúgio, por serem inspiração, por serem apoiadores incondicionais e principalmente obrigada por serem os melhores avós do mundo para Guilherme.

Ao meu filho Guilherme, meu arco-íris que encheu minha vida de cor, sorrisos e trouxe sentido para minha existência. Ver o mundo através dos seus olhinhos é a melhor coisa dessa vida! Por você, meu pequeno, eu lutarei todos os meus dias para realizar nossos sonhos!

Ao meu esposo Gilmar, pelo seu apoio incondicional, por todos os dias me mostrar o amor através do cuidado e da dedicação. Por não me deixar desistir, e me acolher nos momentos mais difíceis. Por me ensinar a ver a vida com os olhos cheios de esperança desse menino travesso que vive dentro de você.

Ao meu irmão João Carlos, por me ensinar que não há nada mais especial que ser quem se é.

As minhas tias Cleo, Ana e Luiza mulheres batalhadoras e inspiradoras que cuidam de mim e me apoiam desde sempre, elas me ensinaram desde cedo a importância do trabalho e da independência. A minha prima Renata, que me ensinou as primeiras palavras e a Tia Mocinha que foi símbolo de amor e cuidado para a minha mãe e para mim.

Ao meu querido orientador Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Maurício Bueno, com quem aprendi a amar a avaliação psicológica e a pesquisa científica. Ao longo desses anos, convivendo com meu sábio orientador aprendi também sobre a vida, sobre generosidade e sobre acolhimento. Muito obrigada pela oportunidade, pela confiança e por acreditar no meu potencial. Com o senhor pude vivenciar uma jornada acadêmica respeitosa e muito leve.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica- NEAP, que em todos esses anos permitiu diversas trocas, muitas risadas e muita produção de conhecimento e luta pela ciência. Em especial, agradeço a Débora, Emily, Emanuel e Angélica pelo carinho e apoio incondicional. Cada um de vocês chegou na minha vida de um jeito diferente e certamente ficarão por muitos e muitos anos.

Débora, diariamente me ensinou sobre fé, sobre bondade, sobre dedicação e sobre a importância de não desistir de sonhar. Emily, com sua calma e doçura, sabedoria e jeito leve de levar a vida e a maternidade que me inspiram. Emanuel, com quem compartilho os apereios desde o mestrado foi sempre tão gentil, cuidadoso, disponível a ajudar e aceitar minhas brabezas. Angélica, com seu jeitinho calmo, me deu tantas dicas e inspirou a minha escrita a partir do seu lindo trabalho.

As queridas amigas-irmãs que fui ganhando ao longo da vida, em situações e momentos distintos e que se fazem presente de diversas formas na minha vida. Danielly, Dyana Amanda, Bervolly, Karla, Rhayssa, Roberta, Ketlyn, Larissa e Silvana, Ingrid, Cida, Camila, Bárbara, Rosália, Mireilly e Dany. De cada uma de vocês tenho recebido apoio, acolhimento e torcida genuína. São mulheres fortes, batalhadoras e inspiradoras que carrego bem juntinho no meu coração.

Aos meus alunos e alunas com quem tive a honra e alegria de compartilhar a sala de aula e aprender a ser uma educadora. Cada turma que tive a honra de lecionar, me ensinou muito mais sobre a vida do que eu jamais pude imaginar.

A todos participantes desse estudo pelo tempo doado para contribuir com a construção do conhecimento científico. E a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a construção desse trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva pelo incentivo e apoio e pelas trocas tão ricas ao longo desses seis anos de convivência.

Ao Cnpq, pela bolsa concedida.

## RESUMO

O processo de ingresso no ensino superior provoca nos estudantes universitários uma série de mudanças e desafios que impactam intelectual, pessoal e socialmente, de modo que se torna necessário o desenvolvimento de novas habilidades que possibilitem a adaptação ao contexto acadêmico. A adaptação acadêmica está relacionada à capacidade dos alunos de se integrar ao ensino superior por meio do uso de processos cognitivos, sociais e afetivos. A adaptação ao ensino superior bem-sucedida e o desempenho acadêmico são fatores importantes para a retenção e para o sucesso dos alunos no curso universitário. As habilidades cognitivas são amplamente reconhecidas como variáveis importantes para o sucesso acadêmico, no entanto, é crescente a discussão a respeito da importância das habilidades socioemocionais nos contextos de aprendizagem. Nesse sentido, esta tese objetivou investigar as relações dinâmicas e o poder preditivo de variáveis cognitivas e socioemocionais e do nível socioeconômico na adaptação ao ensino superior e no desempenho acadêmico. As variáveis empregadas no estudo foram divididas em três grupos: cognitivas (inteligência), socioemocionais (traços de personalidade e inteligência emocional) e nível socioeconômico. Participaram do estudo 226 estudantes universitários, predominantemente do gênero feminino (75,7%),  $M_{idade}=27,5$  ( $DP=9,4$ ), majoritariamente alunos do curso de Psicologia (66,81%). Eles responderam ao questionário socioeconômico, índice de desempenho acadêmico, Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), Prova de Raciocínio Verbal, Teste de Compreensão de Emoções (TCE), Teste de Regulação de Emoções (TRE) e Inventário dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade (IGFP-5). Foram realizadas análises correlacionais, análises de regressão linear e análises de redes. Os resultados apontam que há uma relação consistente entre adaptação acadêmica e os traços de personalidade, com destaque para o traço de extroversão que foi preditor significativo em todos os fatores do QAES. Com relação ao desempenho acadêmico, foram preditores significativos o fator “adaptação ao estudo” do QAES e o raciocínio verbal. A análise de rede indicou que, dentre as variáveis utilizadas no estudo, o fator “adaptação ao estudo” obteve os melhores índices de centralidade, seguido dos traços de conscienciosidade e abertura. Com base nos resultados encontrados, observa-se a importância do desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais e cognitivas para prevenir dificuldades na adaptação e no desempenho acadêmico. Dessa forma, considera-se que a presente tese fornece informações importantes que podem viabilizar projetos interventivos para os estudantes universitários que podem impactar na retenção dos estudantes e no sucesso acadêmico.

**Palavras-chave:** Adaptação Acadêmica; Desempenho Acadêmico; Habilidades socioemocionais; Estudantes Universitários.

## ABSTRACT

The process of entering higher education causes in university students a series of changes and challenges that impact intellectually, personally, and socially, so that it becomes necessary to develop new skills that allow them to adapt to the academic context. Academic adjustment is related to students' ability to integrate into higher education using cognitive, social and affective processes. Successful adaptation to higher education and academic performance are important factors for student retention and success in college. Cognitive skills are widely recognized as important variables for academic success, nevertheless, there is a growing discussion about the importance of social-emotional skills in learning contexts. In this sense, this thesis aimed to investigate the dynamic relationships and predictive power of cognitive and socio-emotional variables and socioeconomic status in adapting to higher education and academic performance. The variables used in the study were divided into three groups: cognitive (intelligence), socio-emotional (personality traits and emotional intelligence) and socioeconomic level. A total of 226 university students participated in the study, predominantly female (75.7%), Age=27.5 (SD=9.4), mostly Psychology students (66.81%). They answered the socioeconomic questionnaire, academic performance index, Higher Education Adaptation Questionnaire (QAES), Verbal Reasoning Test, Emotions Comprehension Test (TCE), Emotion Regulation Test (TRE) and Big Five Factors Inventory of Personality (IGFP-5). Correlational analysis, linear regression analysis and network analysis were performed. The results indicated that there is a consistent relationship between academic adaptation and personality traits, with emphasis on the extraversion trait, which was a significant predictor in all factors of the QAES. Regarding academic performance, the factor "adaptation to study" of the QAES and verbal reasoning were significant predictors. The network analysis indicated the factor "adaptation to the study" obtained the best centrality indexes among the variables used in the study, followed by conscientiousness and openness traits. Based on the results, the importance of developing social, emotional, and cognitive skills is observed to prevent difficulties in adaptation and academic performance. In this way, it is considered that the present thesis provides important information that can enable interventional projects for university students that can impact student retention and academic success.

**Keywords:** Academic Adjustment; Academic Achievement; Social-emotional skills; University Students.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> –	Subescadas do Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA	25
<b>Figura 1</b> –	Organização Conceitual das habilidades amplas da teoria CHC	40
<b>Figura 2</b> -	Modelo CHC com Inteligência Emocional	42
<b>Figura 3</b> -	Habilidades Cognitivas, Sociais e Emocionais	60
<b>Figura 4-</b>	As cinco competências da aprendizagem social e emocional	62
<b>Figura 5</b> -	Representação gráfica da análise de rede	96
<b>Figura 6</b> -	Índices de centralidade da rede	97

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	– Estatísticas Descritivas e Índices de Consistência Interna do QAES	76
<b>Tabela 2</b>	– Estatísticas Descritivas e Índices de Consistência Interna do Teste de Compreensão de Emoções (TCE), Teste de Regulação de Emoções (TRE), Raciocínio Verbal (RV), Extroversão, Neuroticismo, Conscienciosidade, Abertura, Amabilidade ( <i>IGFP-5</i> ) e nível socioeconômico (NSE)	78
<b>Tabela 3</b>	– Coeficientes de Correlação de Pearson entre a medida de Adaptação Acadêmica e Inteligência Emocional, Personalidade, Inteligência e nível socioeconômico	80
<b>Tabela 4</b>	– Coeficientes de Correlação de Pearson entre o Índice de Desempenho Acadêmico e Inteligência, Inteligência Emocional, Traços de Personalidade e Nível Socioeconômico.	82
<b>Tabela 5</b>	– Coeficientes de Correlação de Pearson entre Média Geral e medida de Adaptação Acadêmica	82
<b>Tabela 6</b>	– Pressuposto da normalidade das variáveis critério (Shapiro-Wilk, Assimetria e Curtose)	84
<b>Tabela 7</b>	– Pressuposto da normalidade das variáveis preditoras (Shapiro-Wilk, Assimetria e Curtose)	84
<b>Tabela 8</b>	– Pressuposto da Multicolinearidade- <i>Variance Inflation Factor (VIF)</i>	85
<b>Tabela 9</b>	– Pressuposto da normalidade dos resíduos- Shapiro-Wilk, Assimetria e Curtose dos resíduos	86
<b>Tabela 10</b>	– Pressuposto da Independência dos resíduos- Índices de Durbin-Watson	87
<b>Tabela 11</b>	– Homocedasticidade- Breusch-Pagan Test	88
<b>Tabela 12</b>	– Modelo de Regressão para o fator Projeto de Carreira	89
<b>Tabela 13</b>	– Modelo de Regressão para o fator Adaptação Social	89
<b>Tabela 14</b>	– Modelo de Regressão para o fator Adaptação Pessoal Emocional	90
<b>Tabela 15</b>	– Modelo de Regressão para o fator Adaptação ao Estudo	90
<b>Tabela 16</b>	– Modelo de Regressão para o fator Adaptação a Instituição	91
<b>Tabela 17</b>	– Modelo de Regressão para o Fator Geral	91

<b>Tabela 18</b> - Pressuposto da normalidade das variáveis critério (média geral) e preditoras (raciocínio verbal e adaptação ao estudo) - Shapiro-Wilk, Assimetria e Curtose	93
<b>Tabela 19</b> - Pressuposto da Multicolinearidade- <i>Variance Inflation Factor (VIF)</i>	93
<b>Tabela 20</b> - Pressuposto da normalidade dos resíduos- Shapiro-Wilk, Assimetria e Curtose dos resíduos	94
<b>Tabela 21</b> - Pressuposto da Independência dos resíduos- Índices de Durbin-Watson	94
<b>Tabela 22</b> - Homocedasticidade- Breusch-Pagan Test	94
<b>Tabela 23</b> - Modelo de Regressão para Média Geral	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BFI	Big Five Inventory
CAS	College Adjustment Scale
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CERI	Centre For Educational Research And Innovation
CGF	Cinco Grandes Fatores
CHC	Modelo Cattell-Horn-Carroll
DP	Desvio Padrão
EAC	Escala de Adaptabilidade de Carreira
EAFS	Escala de Autoeficácia na Formação Superior
FFM	Five Factor Model
GPA	Grade Point Average
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Inteligência Emocional
IEC	Inventário de Estratégias de Coping
IES	Instituição de Ensino Superior
IGFP-5	Inventário dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAA	Inventário de Processos de Autoregulação da Aprendizagem
MEIS	Multifactor Emotional Intelligence Scale
M-ES	Escala de Motivos para Evasão no Ensino Superior
MSCEIT	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test
MSCEIT- YV	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – Youth Version
NEAP	Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica
NEO PI-3	NEO Personality Inventory 3
NEO PI-R	NEO Personality Inventory- Revised
NSE	Nível socioeconômico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCEAN	Openness, Conscientiousness, Extroversion, Agreeableness e Neuroticism
OMS	Organização Mundial da Saúde
QAES	Questionário de Adaptação ao Ensino Superior
QVA	Questionário de Vivências Acadêmicas
QVA-r	Questionário de Vivências Acadêmicas – Versão Reduzida
RULER	Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotions
RV	Prova de Raciocínio Verbal
SACQ	Student Adaptation to College Questionnaire
SEL	Social and emotional learning
TCE	Teste de Compreensão de Emoções
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRE	Teste de Regulação de Emoções
VD	Variável Direta
VI	Variável Indireta
VIF	Variance Inflation Factor

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Adaptação acadêmica</b>	<b>22</b>
2.1.1	Adaptação acadêmica, vivências acadêmicas e transição ao ensino superior	22
2.1.2	Avaliação da adaptação acadêmica: Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)	25
2.1.3	Estudos descritivos com o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)	31
<b>2.2</b>	<b>Inteligência</b>	<b>36</b>
2.2.1	Estudantes universitários, inteligência, desempenho acadêmico e adaptação a universidade	43
<b>2.3</b>	<b>Inteligência Emocional</b>	<b>46</b>
<b>2.4</b>	<b>O modelo dos cinco grandes fatores</b>	<b>51</b>
2.4.1	Extroversão	53
2.4.2	Neuroticismo	54
2.4.3	Amabilidade	54
2.4.4	Conscienciosidade	55
2.4.5	Abertura a novas experiências	55
2.4.6	Evidências de validade: traços de personalidade e estudantes universitários	55
<b>2.5</b>	<b>Habilidades sociais e emocionais em contexto de aprendizagem</b>	<b>59</b>
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS E HIPÓTESES</b>	<b>66</b>
<b>4</b>	<b>MÉTODO</b>	<b>68</b>
<b>4.1</b>	<b>Participantes</b>	<b>68</b>
<b>4.2</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>68</b>
4.2.1	Questionário Socioeconômico	68
4.2.2	Índice de desempenho acadêmico	69
4.2.3	Questionário de adaptação ao Ensino Superior (QAES)	69
4.2.4	Raciocínio Verbal	70
4.2.5	Bateria de Inteligência Emocional	70
4.2.6	Inventário dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade (IGFP-5)	72
<b>4.3</b>	<b>Procedimentos de coleta de dados</b>	<b>72</b>

<b>4.4</b>	<b>Procedimentos de análise de dados</b>	<b>73</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>76</b>
<b>5.1</b>	<b>Estatísticas descritivas e índices de consistência interna dos instrumentos</b>	<b>76</b>
<b>5.2</b>	<b>Análise de correlação</b>	<b>80</b>
5.2.1	Adaptação Acadêmica	80
5.2.2	Índice de desempenho acadêmico	81
<b>5.3</b>	<b>Regressão Linear Múltipla</b>	<b>83</b>
5.3.1	Pressupostos das Análises de Regressão Linear Múltipla para predição da adaptação acadêmica	83
5.3.1.1	<i>Normalidade e Tamanho Amostral</i>	83
5.3.1.2	<i>Multicolinearidade (não colineadidade)</i>	85
5.3.1.3	<i>Resíduos – Normalidade, Independência dos Erros e Homocedasticidade</i>	86
5.3.2	Resultados das Análises de Regressão Linear para predição da adaptação acadêmica	88
5.3.3	Pressupostos das Análises de Regressão Linear Múltipla para predição do desempenho acadêmico	92
5.3.3.1	<i>Normalidade e Tamanho Amostral</i>	92
5.3.3.2	<i>Multicolinearidade (não colineadidade)</i>	93
5.3.3.3	<i>Resíduos – Normalidade, Independência dos Erros e Homocedasticidade</i>	93
5.3.4	Resultados das Análises de Regressão Linear para predição do desempenho acadêmico	94
<b>5.4</b>	<b>Análises de redes</b>	<b>95</b>
<b>6</b>	<b>DISCUSSÃO</b>	<b>99</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>133</b>
	<b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR (QAES)</b>	<b>135</b>
	<b>ANEXO B – TESTE DE COMPREENSÃO DE EMOÇÕES</b>	<b>137</b>
	<b>ANEXO C – TESTE DE REGULAÇÃO DE EMOÇÕES</b>	<b>141</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada a seguir almejou investigar as possíveis relações dinâmicas entre variáveis cognitivas, socioemocionais e a adaptação acadêmica, bem como averiguar o poder preditivo das variáveis cognitivas e socioemocionais na adaptação dos estudantes ao contexto universitário. Um trabalho acadêmico, em essência, pode ser justificado por meio de um tripé que envolve aspectos pessoais, sociais e científicos, que serão apresentadas a seguir.

O estudo foi realizado no âmbito do Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica (NEAP), grupo de pesquisa que tem como objetivo desenvolver pesquisas relacionadas a três principais linhas de estudos: 1) Construção, adaptação e investigação das propriedades psicométricas de instrumentos de avaliação psicológica; 2) Avaliação do efeito e das relações das habilidades socioemocionais com outras variáveis, em diversos contextos e situações; e 3) Desenvolvimento, implementação e avaliação de programas de intervenção para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O presente estudo encontra-se inserido na segunda linha apresentada, visto que tem como um dos seus objetivos investigar o efeito das habilidades socioemocionais na adaptação ao ensino superior.

Do ponto de vista pessoal, este estudo representa a continuidade da trajetória da autora no campo da pesquisa, que iniciou os estudos no campo da inteligência emocional durante a graduação como bolsista de iniciação científica, nesse contexto dedicou-se ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação psicológica. Os estudos estenderam-se ao contexto da pós-graduação ao nível de mestrado, quando passou a investigar a relação entre a inteligência emocional e o desempenho escolar como parte do processo de validação dos instrumentos de avaliação psicológica. Já no estudo atual a investigação do papel das habilidades socioemocionais no contexto educacional, encontra-se como um objetivo central na proposta da presente tese.

Sob o ponto de vista social, a evasão escolar é um problema real do sistema educacional brasileiro. Em 2010, de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o Brasil apresentou a maior taxa de abandono escolar no ensino médio entre os países do Mercosul. Em 2018, de acordo com os dados do Censo Escolar, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre os anos de 2014 e 2018 o Brasil registrou uma queda de 1,3 milhões de matrículas no ensino básico, contabilizando cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes (4 a 17 anos) anos fora da escola (INEP, 2018). Atualmente esse cenário não se

concentra apenas no ensino básico, é uma realidade que já afeta de maneira preocupante o ensino superior.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação, com base no último censo escolar, mostrou que a taxa de abandono acumulada, para os que ingressaram em uma faculdade em período de cinco anos foi de 49%. Nas universidades privadas, a desistência foi de 53%, dentre as instituições públicas foi de 47% nas municipais, 38% nas estaduais e 43% nas federais. O que significa que 40% dos alunos que ingressaram em 2010 em uma universidade pública desistiram do curso até 2014. E mais especificamente, no caso das universidades federais apenas 22% nos alunos ingressantes em 2010, conseguiram se formar em 2014, ou seja, parte desses alunos não concluiu o curso, e nem desistiu após cinco anos da entrada na universidade (MENEZES FILHO, 2018). As consequências desses altos índices de evasão são vastas, além dos custos aos cofres públicos, algumas outras centenas de alunos poderiam ter ingressado nas vagas que se tornaram ociosas e efetivamente concluído o curso.

Em 2020, apenas alguns dias após qualificação do então projeto de tese, chegou ao Brasil o que seria considerado a pior crise sanitária ocasionada pelo vírus que foi denominado Sars-Cov-19, ou COVID-19. A pandemia causada por esse vírus rapidamente se espalhou pelo mundo, e a orientação como medida preventiva apresentada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) diante da ausência de um tratamento comprovado foi o isolamento social. Em função disso, ao redor do mundo escolas, universidades, museus, cinemas, teatros, centro comerciais, entre outros foram fechadas para evitar o contágio, o aumento de mortes e o colapso do sistema de saúde.

De acordo com a UNESCO (2020), cerca de 1,6 bilhão de estudantes foram afetados por essa crise sem precedentes, levando esse momento a ser conhecido pela instituição como a maior interrupção da aprendizagem da história. As instituições de ensino, sejam elas de caráter privado ou público e de qualquer nível de ensino, visando manter a continuidade na educação precisaram se adaptar rapidamente a nova realidade. No Brasil, a Portaria nº 343/2020 e nº 345/2020 passou a autorizar a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia, o que respaldou a continuidade das atividades educacionais em modo remoto, por exemplo, através de plataformas online para reuniões virtuais.

No Brasil, esse cenário passou a revelar também uma questão de desigualdade social refletida da exclusão digital. Os resultados da pesquisa TIC Domicílios, que tem como objetivo principal mapear o acesso e tecnologias de informação e comunicação nos domicílios urbanos

e rurais, realizada no período de outubro de 2019 e março de 2020 apresentou que apenas 48% da população de baixa renda tem algum tipo de acesso a internet, muitas vezes pelo celular e com conexão lenta e instável (CETIC, 2020). Fatos como esses podem apontar que muitos estudantes podem não ter acesso apropriado as aulas remotas, o que amplia ainda mais a desigualdade educacional e social.

Questões como essas já começam a se refletir em dados, pesquisas tem demonstrado que existe uma alta do número de estudantes abandonando as universidades. Por exemplo, em um levantamento realizado pela Datafolha, resultados indicam que cerca de 4 milhões de estudantes com idade entre 6 e 34 anos abandonaram os estudos durante a pandemia, mais especificamente no ensino superior a taxa de abandono circula em cerca de 16,3%. Os principais motivos alegados pelos estudantes foi a falta de recursos para arcar com as mensalidades nas instituições privadas e a precariedade do ensino remoto nas instituições públicas (SALDAÑA, 2021).

Os fatores que geralmente são apresentados para justificar a evasão são multifacetados e vão desde a falta de preparo advinda do ensino básico aos custos elevados para se manter em uma universidade. Além disso, também pode sofrer influência do pouco conhecimento sobre o curso, da falta de identificação e baixa perseverança (MENEZES FILHO, 2018). Nota-se que os fatores apresentados são de ordens distintas, simbolizando dificuldades no âmbito do desempenho acadêmico, econômicas e pessoais.

O processo de entrada na universidade, marcado pela transição do ensino básico para o superior, possibilita para os estudantes uma série de mudanças e desafios que influenciam o seu crescimento intelectual, pessoal e social. Essas mudanças requerem que os estudantes possuam e/ou desenvolvam algumas características que podem auxiliá-los a vivenciar uma boa adaptação ao contexto acadêmico (TOMÁS, 2014). Tinto (1993), aponta que os estudantes chegam na universidade com características e aptidões que influenciam na forma como eles se comprometem com os seus objetivos e os da instituição. No entanto, essa influência pode aumentar ou diminuir em função da qualidade e quantidade de experiências acadêmicas e sociais.

De acordo com Tomás (2014), esse momento de transição pode ser considerado um período crítico na vida dos jovens, que na maioria das vezes está vivenciando uma transição da adolescência para a idade adulta, e esse processo deve ser encarado numa perspectiva desenvolvimentista. Ao considerar os amplos aspectos desse processo de transição (busca de autonomia, exigências inerentes as novas atividades), evidencia-se que se trata de uma fase complexa e multidimensional que exige do estudante o desenvolvimento

de competências adaptativas voltadas a esse novo contexto (TOMÁS, 2014; FREITAS, RAPOSO; ALMEIDA, 2007). Nesse sentido os estudos científicos podem contribuir para superar os altos índices de evasão no contexto universitário, se considerar a capacidade dos estudantes para lidar com as dificuldades sociais e emocionais que o processo de entrada e permanência na universidade podem apresentar.

Agora, na realidade apresentada pela pandemia da COVID-19 soma-se a essa compreensão as consequências sociais, econômicas e emocionais de vivenciar uma crise em saúde e ao mesmo tempo adaptar-se a um novo modelo de ensino. Nunes (2021), por exemplo, observou em seu estudo que os estudantes que não abandonaram suas disciplinas se queixam de sintomas de ansiedade, estresse, cansaço entre outros sentimentos negativos. Esses sentimentos quando aliados a necessidade de se adaptar rapidamente as novas demandas do ensino remoto podem levar os estudantes a sensação de que estão aprendendo menos.

A literatura atual tem apontado cada vez mais que apenas o desempenho cognitivo não é suficiente para explicar o sucesso dos estudantes. Apesar de o desempenho ser o mais amplamente estudado durante um vasto período, os estudos atuais têm chamado atenção para a importância de outras variáveis como, por exemplo, a personalidade, motivação, criatividade, autopercepção, inteligência emocional (VALENTINI; LAROS, 2014; POROPAT, 2009; MCGREW ET AL, 2013; BRACKETT; RIVERS, 2014). Para Pires, Almeida e Ferreira (2000), os problemas relacionados à adaptação podem ser associados tanto as dificuldades e exigências das atividades acadêmicas, interpessoais e sociais quanto a aspectos da identidade pessoal e vocacional dos estudantes. Nesse sentido, as investigações a respeito da adaptação acadêmica reforçam o impacto que esse processo tem na vida dos estudantes e reiteram a importância não só do desenvolvimento psicológico e cognitivo do jovem, mas também do desenvolvimento dos aspectos interpessoais e intrapessoais (TOMÁS, 2014; SANTOS; ALMEIDA, 2000).

Tendo em vista os fatores supracitados é que se justifica a proposição desse estudo, que se buscou investigar as relações dinâmicas entre variáveis cognitivas e socioemocionais e socioeconômicas na adaptação e no desempenho dos estudantes universitários, bem como a capacidade preditiva dessas variáveis para uma melhor adaptação ao contexto acadêmico. Acredita-se que o resultado proveniente de um estudo dessa natureza possa auxiliar os gestores da universidade com auxílio dos psicólogos a criar programas de intervenção voltados para possibilitar uma melhor adaptação dos estudantes ao contexto universitário.

Para uma melhor compreensão dessa tese, serão apresentadas quatro seções principais. Inicialmente pode ser encontrado tópicos destinados a fundamentação teórica na qual serão

contextualizadas as variáveis utilizadas no estudo, e adicionalmente um tópico destinado a discussão das habilidades socioemocionais e sua emergente importância nos contextos de aprendizagem. Em sequência, na segunda seção, se encontram os objetivos, hipóteses e método da tese. Na terceira seção se encontram todos os resultados do estudo, e em seguida a quarta seção onde se encontra a discussão e as considerações finais do estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Adaptação acadêmica

#### 2.1.1 Adaptação acadêmica, vivências acadêmicas e transição ao ensino superior

A adaptação ao ensino superior, ou adaptação acadêmica, representa para os estudantes uma série de desafios que estão para além da aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e do desenvolvimento das competências requeridas por seus cursos (ARAÚJO et al., 2014). De acordo com Araújo et al (2014) a literatura aponta que além do desempenho acadêmico e intelectual os estudantes do ensino superior, especialmente nos primeiros anos, precisam se ajustar a novo contexto social e cultural, as normas da instituição de ensino, a superação da distância dos familiares. Além disso, precisam assumir as novas responsabilidades, como gerir a vida financeira e sua própria carreira.

De modo que, a transição para o ensino superior, no caso dos jovens ou a retomada dos estudos em uma fase posterior da vida, confronta os estudantes com uma série de novos desafios que perpassam tanto as questões do contexto educacional, quanto os demais domínios de sua existência. Esse processo, por sua vez, exige do estudante seu desenvolvimento emocional e psicossocial (ANJOS; SILVA, 2017). Acredita-se que adaptação as vivências acadêmicas se constituem em um processo dinâmico que reverbera em mudanças tanto na instituição de ensino quanto nos estudantes, e leva o estudante a resolução de tarefas relacionadas a quatro domínios principais: (1) acadêmico; (2) social; (3) pessoal e (4) vocacional/institucional (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000)

O domínio acadêmico (1) refere-se ao sistema de ensino e avaliação no contexto universitário, que solicita ao estudante uma nova gama de estratégias de aprendizagem. Já o domínio social (2) está relacionado ao desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais em meio a experiência universitária, que requer relacionamentos mais maduros para com a família, colegas, professores e outras figuras de autoridade. Por sua vez, o domínio pessoal (3) refere-se aos anos de formação universitária como um momento de formação e estabelecimento de uma identidade pessoal, desenvolvimento da autoestima, autoconhecimento e construção de uma visão pessoal de mundo. Por fim, o domínio vocacional/ institucional (4) considera que a universidade é uma etapa crucial para o desenvolvimento da identidade vocacional na qual o compromisso com algumas metas institucionais indica uma importância fundamental (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000).

De acordo com Almeida, Soares e Ferreira (2000), de maneira geral todo o processo de transição e adaptação ao contexto universitário é conceitualizado como um processo complexo e multidimensional. Portanto, envolve múltiplos fatores de natureza interpessoal, intrapessoal e contextual. Oliveira, Santos e Inácio (2018), entendem que a adaptação acadêmica está relacionada a capacidade do aluno em integrar-se no ensino superior, e para tanto faz-se necessário o uso de processos cognitivos, sociais e afetivos. Em conjunto esses processos permitem que os alunos vivenciem as diversas condições de aprendizado ofertadas pelas instituições de ensino superior (IES), em prol da sua formação profissional.

Apesar de ser um período muito desejado pelos estudantes, no qual eles experimentam um amplo crescimento pessoal e autonomia, nota-se que também enfrentam várias dificuldades em função da grande demanda de atividades. Nesse contexto, o primeiro ano da graduação é considerado por muitos como um período crítico, já que permitirá que o aluno se ajuste a sua nova realidade (CUNHA; CARRILHO, 2005). Em função disso, o processo de adaptação acadêmica se apresenta como fundamental para uma transição bem-sucedida, já que permitirá ao aluno se ajustar a sua nova realidade, e isto influenciará na forma como ele agirá mediante os inúmeros desafios que pode enfrentar durante sua trajetória acadêmica (HONÓRIO; OTTATI; CUNHA, 2019).

Seja para o estudante egresso do ensino médio, ou para aquele que está retomando seus estudos após alguns anos, períodos de transição levam a uma sensação de desequilíbrio, que requer um esforço em prol de um processo de adaptação ou ajustamento em busca de um novo equilíbrio. Ao ser confrontado com a nova realidade, com os novos desafios e mudanças propostos pela entrada na universidade será necessário que o estudante modifique seus padrões de respostas comportamentais, cognitivos e afetivos de modo eficaz para vivenciar uma adaptação positiva e satisfatória (SOARES; PINHEIRO; NAVARRO, 2015; CASTRO; ALMEIDA, 2016).

Existem alguns fatores que podem influenciar nesse processo de adaptação, como por exemplo o apoio dos pares, o apoio familiar e apoio institucional representado pela figura do professor. Almeida et al (2000) e Reynolds (2013), acreditam que a presença de um colega nas primeiras semanas auxilia no processo de integração, já que proporciona a criação de uma rede de apoio além do núcleo familiar. Endossando esse entendimento, Santos, Noronha e Zanon (2015) apontam que o vínculo entre os estudantes do ensino superior é considerado essencial, e funciona como uma rede de proteção nos momentos de dificuldades. Por sua vez, Ferraz e Pereira (2002) apontam que quando está ocorrendo um processo de não adaptação do ensino superior, haverá uma tendência dos estudantes buscarem apoio e segurança em seu seio

familiar. Por sua vez, Bardagi e Hutz (2012) apontam a importância de uma maior aproximação dos professores e alunos com uma ênfase relacional, e não apenas intelectual, na qual o professor assume um papel de modelo profissional e fonte de apoio e aconselhamento, e indiretamente acaba contribuindo para a sua adaptação ao ambiente acadêmico diminuindo os riscos de evasão.

Além disso, as universidades também precisam se implicar nesse processo, e além de ofertar conhecimento de qualidade, precisam criar estratégias de adaptação as situações acadêmicas. Observa-se que grande parte dos estudantes tem dificuldades na transição acadêmica, o que pode levar ao aumento das taxas de evasão, especialmente nos primeiros anos de curso (ANJOS; SILVA, 2017). Honório, Ottati e Cunha (2019), apontam que com a expansão de matrículas em cursos do ensino superior, houve uma diversificação do perfil dos estudantes em termos socioeconômicos, cultural, histórico acadêmico pregresso, entre outros. Portanto, diante de tal cenário é necessário que as IES estejam preparadas para atender as demandas educacionais diversificadas desse público tendo uma visão para a formação integral. Ou seja, devem buscar promover experiências que ultrapassem a formação acadêmica, a alcancem um desenvolvimento global do universitário o preparando não só para ser um bom profissional como um cidadão atuante na sociedade (HONÓRIO; OTTATI; CUNHA, 2019; SANTOS et al, 2013; CUNHA; CARRILHO, 2005).

Entende-se que boas políticas educacionais, métodos de ensino, flexibilidade nas atividades e horários e a integração de fatores emocionais, sociais e educacionais podem auxiliar na criação de estratégias que levem a um bom processo de adaptação acadêmica (ANJOS; SILVA, 2017; AMBIEL; BARROS, 2018; HONÓRIO; OTTATI; CUNHA, 2019). Mas, além disso é necessário que o estudante apresente um bom repertório de habilidades sociais que pode auxiliá-lo no seu desempenho acadêmico e social para vencer os desafios implicados na adaptação acadêmica (SOARES; POUBEL; MELLO, 2009).

Honório, Ottati e Cunha (2019), reforçam que para muitos estudantes a adaptação não é um processo fácil e exige muito esforço por parte do estudante, nesse sentido ao se considerar tais desafios e a oportunidade para o desenvolvimento pessoal, social e profissional desses estudantes é importante que se desenvolvam estudos que possibilitem ampliar o entendimento nas variáveis envolvidas nesse processo. Os resultados desses estudos podem permitir que sejam elaboradas medidas preventivas e/ou interventivas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes e os auxiliem a superar os obstáculos propostos pela adaptação ao ensino superior, e como consequência evitar a evasão.

Para tanto, as IES em prol de evitar os altos índices de abandono devem buscar oferecer aos alunos o suporte devido para que os alunos superem o período de crítico de transição, e tenham boas experiências em seu processo de adaptação acadêmica alcançando as condições necessárias para desenvolver suas competências profissionais e sociais. Para o entendimento mais aprofundado nesse campo de conhecimento, faz-se indispensável mapear a adaptação acadêmica, sendo dos caminhos possíveis a sua avaliação por meio de instrumentos de avaliação psicológica. Na seção a seguir serão descritos os instrumentos de avaliação desse construto, e posteriormente os principais estudos descritivos relacionados a adaptação ao ensino superior.

### 2.1.2 Avaliação da Adaptação Acadêmica: Questionário de Adaptação ao Ensino Superior

Com vistas a buscar um melhor entendimento a respeito da temática, e diante das dificuldades de adaptação e grande índice de evasão e baixo rendimento dos estudantes universitários portugueses, Almeida e Ferreira (1997) elaboraram o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). O instrumento teve como objetivo avaliar as vivências que podem causar alguma dificuldade no que se refere a integração e o ajustamento dos estudantes.

Para realizar a apresentação do Questionário de Vivências Acadêmicas, os autores elencaram três grupos de variáveis considerados importantes para analisar o processo de transição e adaptação dos estudantes ao contexto universitário, a saber: variáveis associadas a aprendizagem e ao rendimento acadêmico; variáveis associadas ao desenvolvimento psicossocial e ao self e variáveis associadas ao contexto universitário (por exemplo, espaço físico do campus) (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000). Nesse sentido, as subescalas criadas para este instrumento incluíam aspectos pertinentes a essas variáveis, cuja descrição encontra-se no quadro a seguir.

**Quadro 1** - Subescalas do Questionário de Vivências Acadêmicas- QVA

(i) Adaptação à instituição	inclui o sentir-se bem ou mal na instituição, adaptação aos horários e ao funcionamento dos serviços, gosto pela instituição que frequenta e pelo ambiente circundante
(ii) Adaptação ao curso	inclui o gosto e a satisfação pelo curso, a percepção da sua organização e da

	qualidade das suas disciplinas, a ligação possível entre os conteúdos curriculares e as saídas profissionais
(iii) Envolvimento em atividades extracurriculares	inclui a participação em iniciativas associativas, em atividades culturais e recreativas, a pertencimento em órgãos associativos
(iv) Relacionamento com os colegas	inclui as amizades, a expressão de sentimentos, a tolerância intercultural, a cooperação com os pares
(v) Relacionamento com a família	inclui o relacionamento com os pais, o apoio recebido, a necessidade de ir a casa, o diálogo familiar em torno dos projetos pessoais e das escolhas vocacionais
(vi) Gestão dos recursos econômicos	inclui referências à situação econômica do aluno, problemas na gestão financeira, situações de compromisso entre valores disponíveis e envolvimento em atividades extracurriculares, necessidade de trabalho

Fonte: A autora (2022)

É possível notar que o instrumento abarca um conjunto de itens referentes às dimensões pessoais, relacionais, acadêmicas e institucionais da adaptação ao contexto universitário. Em sua versão inicial o QVA apresentava 170 itens distribuídos em 17 dimensões, o que ocasionou algumas dificuldades para sua utilização em função da extensão do instrumento e do tempo necessário para sua administração. Diante deste cenário, os autores continuaram os estudos de validação e construção de uma versão reduzida do QVA, denominada de Questionário de Vivências Acadêmicas – Versão Reduzida (QVA-r) (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002).

O QVA-r, é constituído por 60 itens distribuídos na avaliação de cinco dimensões relacionadas as vivências acadêmicas: pessoal, interpessoal, vocacional, estudo-aprendizagem

e institucional. De acordo com Almeida, Soares e Ferreira (2002) as cinco grandes áreas isoladas representam domínios que os autores avaliam como o melhor modo de descrever a adaptação acadêmica. Por isso, são suficientes para investigar e intervir junto aos ingressantes na universidade sobre a qualidade e o nível da adaptação acadêmica.

A dimensão pessoal está relacionada com a avaliação do bem-estar físico e psicológico dos alunos, equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, otimismo e autoconfiança. A dimensão interpessoal busca avaliar as relações entre os pares, as competências para os relacionamentos que demandam mais intimidade, estabelecer amizades e busca de ajuda. Já a dimensão carreira está relacionada aos sentimentos relacionados com o curso, perspectivas de carreira e os projetos vocacionais dos alunos. A dimensão estudo avalia os aspectos relacionados aos hábitos de estudo, gestão do tempo, preparação para as avaliações e uso dos recursos de aprendizagem presente no campus. Por fim, a dimensão institucional relaciona-se ao posicionamento dos alunos frente a instituição de ensino que frequentam, seja sobre a infraestrutura ou o desejo de mudar de instituição (GRANADO et al., 2005).

Estudos a respeito da adaptação acadêmica, operacionalizados em função dos instrumentos como o QVA-r apontam que grande parte dos estudantes do ensino superior apresentam dificuldades de adaptação, as quais incluem as dificuldades acadêmicas, dificuldades de cunho psicológico, emocional e problemas relacionais, implicando em um aumento dos níveis de psicopatologia dos estudantes universitários (CREDÉ; NIEHORSTER, 2012; TOPHAM; MOLLER, 2011; MATTANAH; HANCOCK; BRAND, 2004; CUNHA; CARRILHO, 2005). Nota-se que o modo como os estudantes vivenciam essa experiência depende das características individuais e do apoio oferecido (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001), sendo que um processo de adaptação bem-sucedido, demonstra ser um importante preditor do sucesso acadêmico dos estudantes ao longo da formação (CUNHA; CARRILHO, 2005).

O QVA e o QVA-r contribuíram de modo significativo para a formação de um corpo de investigações das vivências acadêmicas. Na literatura é possível encontrar diversos estudos que relacionam a adaptação acadêmica e outros construtos como por exemplo: rendimento acadêmico (CUNHA; CARRILHO, 2005), habilidades sociais (SOARES; POUBEL; MELLO, 2009), traços de personalidade (TOMÁS, 2014); empregabilidade, carreira e evasão (AMBIEL; SANTOS; DALBOSCO, 2016; LAMAS; AMBIEL; SILVA, 2014).

No entanto, em função das mudanças socioculturais, econômicas e de estrutura curricular dos cursos que ocorreram na última década, tornou-se necessária a atualização das medidas de avaliação disponíveis para estudos. Um dos pontos cruciais foi o aprofundamento

e caracterização das múltiplas dimensões do conceito de adaptação. Foram incluídas as vivências acadêmicas e de desenvolvimento e ajustamento pessoal, social e vocacional em função da literatura produzida nos últimos anos. Além disso, realizou-se uma adaptação progressiva dos itens em função da diversidade de estudantes que integram a população estudantil, almejando uma maior equivalência com as percepções, expectativas e vivências do contexto universitário (ARAÚJO et al., 2014).

Nesse contexto, Araújo et al (2014) desenvolveram um estudo com o objetivo de construir e validar um instrumento de avaliação da adaptação ao ensino superior e suas múltiplas dimensões. Para definir a dimensionalidade do questionário foi realizada uma revisão da literatura com base em palavras-chave relevantes, como: *adaptação, ensino superior, universidade, primeiro ano, acadêmico, transição*. As buscas foram realizadas nas bases de dados PsycINFO, Web of Science, Scielo e Latindex. Após o mapeamento e categorização dos conceitos teóricos e medidas verificados pela revisão, foram identificadas seis dimensões teóricas da adaptação ao ensino superior.

As seis dimensões teóricas encontradas podem retratar com qualidade a adaptação de estudantes dos países ibéricos e sul-americanos, são elas: compromisso com o curso, desenvolvimento de carreira, adaptação acadêmica, adaptação interpessoal, adaptação pessoal-emocional e adaptação a instituição de ensino. Desse modo os autores definiram um modelo teórico composto por seis dimensões que são distintas de experiências pessoais e relacionais no ensino superior. No entanto, ressaltam que para os estudantes dos primeiros anos de curso as dimensões compromisso com curso e de desenvolvimento de carreira podem estar estritamente relacionados entre si. Isso pode ser explicado pelo fato desses estudantes estarem vivenciando uma fase de exploração de identidade e dos projetos vocacionais (ARAÚJO et al., 2014).

Para construção do instrumento, posteriormente denominado Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), foi utilizado um modelo dedutivo com base na revisão de literatura supracitada, análise do discurso dos estudantes universitários encontrados em estudos qualitativos e também na análise de outras escalas de avaliação da adaptação ao ensino superior: Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) (ALMEIDA; FERREIRA, 1997), Questionário de Vivências Acadêmicas- revisado (QVA-r) (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999), *Student Adaptation College Questionnaire* (BAKER; SIRYK, 1984) e *College Student Experiences Questionnaire* (PACE; KUH, 1998) (ARAÚJO et al., 2014).

Além disso, no processo de construção dos itens os autores preocuparam-se com três pontos: economia na apresentação e descrição dos itens, operacionalização visando minimizar as inferências e equilíbrio no número de itens distribuídos em cada dimensão. Durante o

processo de validação de conteúdo os autores também buscaram um consenso relativo à linguagem dos itens, para que fossem passíveis de entendimento tanto no Brasil como em Portugal. E após a realização de um estudo piloto com estudantes do 2º ao 4º ano, o QAES apresentou um total de 68 itens divididos em seis dimensões teóricas encontradas na revisão da literatura (ARAÚJO et al., 2014).

Um estudo de validação de construto foi realizado com uma amostra de 423 estudantes do primeiro ano de curso de uma Universidade Pública do Norte de Portugal. Os estudantes eram em sua maioria do sexo feminino (52%) com a média de idade de 18,15 anos (DP= 0,79) e de diversos cursos de licenciatura ou mestrado integrado (51,8% - Ciências Sociais e Humanas 48,2% - Ciências e Tecnologias). Foi realizada uma análise fatorial exploratória pelo método fatoração dos eixos principais na qual se obteve um total de 13 fatores que explicavam 62,3% da variância total. No entanto, notou-se que uma solução com cinco fatores, compatíveis com as cinco dimensões teóricas, era capaz de explicar 45,1% da variância. O instrumento resultante conta com 40 itens ao total dividido em cinco fatores, *Projeto de Carreira, Adaptação Social, Adaptação Pessoal-Emocional, Adaptação ao Estudo, Adaptação a instituição*. Os fatores citados apresentaram índices de consistência interna pelo coeficiente Alfa de Cronbach entre 0,72 e 0,92, considerados bastante satisfatórios (ARAÚJO et al., 2014).

Já no Brasil, Santos, Noronha e Zanon (2015), realizaram um estudo de validação com 372 estudante, a maioria 70% eram do primeiro ano do curso, primeiro e segundo semestre, com uma média de idade de 22,84 anos. Os resultados encontrados foram consistentes revelando índices satisfatórios de consistência interna e das dimensões encontradas no estudo com estudantes portugueses. Em um novo estudo, Santos et al (2016) aplicaram o QAES em 2.306 estudantes de IES públicas e privadas de regiões diversas do Brasil, os resultados da análise fatorial exploratória foram idênticos aos obtidos com os estudantes portugueses, alcançando os índices de consistência interna adequados, acima de 0,70.

O instrumento que foi pensado para atender a realidade da adaptação acadêmica dos estudantes dos países ibéricos e sul-americanos, encontrou as evidências de validade iniciais tanto para as amostras de estudantes portugueses como com os estudantes brasileiros. O instrumento resultante, obteve bons índices de consistência interna todos considerados adequados, acima de 0,70 e obteve uma solução fatorial consistente com o que foi encontrado nas fases da revisão de literatura. Dessa forma, o QAES conta com 40 itens em formato de autorrelato a ser respondido por meio de uma escala Likert de 5 pontos, na qual 1 significa *discordo totalmente* e 5 significa *concordo totalmente*. Os fatores avaliados são: Projeto de

Carreira, Adaptação Social, Adaptação Pessoal-Emocional, Adaptação ao Estudo, Adaptação Institucional.

O fator *Projeto de Carreira* está relacionado as percepções que os estudantes têm a respeito do curso e as perspectivas de carreira na área escolhida, que são resultantes das análises das profissões em alta no mercado de trabalho. Esse fator também inclui a satisfação com a escolha e competências requeridas pelo curso (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018; FERRAZ; LIMA; SANTOS, 2020). Já o fator *Adaptação Social*, se refere as percepções que o estudante tem dos relacionamentos com seus colegas da universidade, e aludem a qualidade dessas relações. Além dos colegas de classe é possível englobar também as relações com os professores e outros funcionários da instituição (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018; FERRAZ, LIMA; SANTOS, 2020).

O fator *Adaptação Pessoal-Emocional*, relaciona-se ao bem-estar físico e psicológico, bem como a autoestima ligados ao processo de inserção no meio universitário. Para avaliar essa dimensão, os itens do questionário incluem os sentimentos que os estudantes vivenciam na semana anterior a aplicação do questionário (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018; FERRAZ; LIMA; SANTOS, 2020). *Adaptação ao Estudo* é o fator que avalia as autopercepções dos estudantes sobre o seu desempenho dos estudos e seu modo de estudar. Para tanto, observa os comportamentos adotados pelos estudantes ao longo da formação acadêmica que venham a favorecer ou não o aprendizado (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018; FERRAZ; LIMA; SANTOS, 2020). Por fim, o fator *Adaptação Institucional* observa as condições de infraestrutura ofertadas pelas IES aos estudantes, como por exemplo acesso a biblioteca, sala de estudos, acesso aos serviços prestados pela instituição, qualidade do ensino, entre outros. Avalia também os sentimentos relacionados a IES, que podem influenciar no desejo de permanecer na mesma instituição até a finalização do curso (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018; FERRAZ; LIMA; SANTOS, 2020).

A estrutura dos fatores do QAES se assemelha a estrutura do Student Adaptationto College Questionnaire (SACQ) que é um instrumento de autorrelato para avaliação do ajustamento acadêmico baseado na taxonomia criada por Baker e Siryk (1984), que indica que o ajustamento dos estudantes à universidade é caracterizado por quatro categorias: adaptação acadêmica, adaptação social, adaptação pessoal-emocional e vinculação institucional. O instrumento contém 67 itens de autorrelato organizados em uma escala do tipo Likert que varia de 1(se aplica ao meu caso) a 9 (não se aplica ao meu caso). Semelhante a taxonomia, o instrumento conta com 4 subescalas, a saber: Adaptação acadêmica, avalia a capacidade do aluno lidar com as demandas educacionais; adaptação social, capacidade de lidar com as

demandas sociais; Adaptação pessoal-emocional, autopercepção sobre a saúde física e psicológica e vinculação institucional, reflete a satisfação com a instituição de ensino superior. Além das pontuações nos fatores, a escala também proporciona uma pontuação total da adaptação acadêmica (BAKER; SIRYK, 1998).

O Questionário de Adaptação ao Ensino Superior demonstrou ser um instrumento válido e fidedigno, desse modo foi possível encontrar na literatura importantes estudos descritivos no qual o QAES é o instrumento utilizado para a avaliação da adaptação acadêmica. Na seção a seguir serão descritos os principais estudos encontrados tanto no contexto cultural português, como no brasileiro.

### 2.1.3 Estudos descritivos com o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)

Tomás et al (2014) realizaram um estudo com 217 estudantes portugueses do primeiro ano da Universidade de Coimbra, buscou verificar a relação entre a adaptação acadêmica a partir do fator *adaptação pessoal emocional*, avaliada pelo QAES, traços de personalidade, o suporte social e o traço de inteligência emocional. Os resultados obtidos indicam que a conscienciosidade e o suporte social percebido- número de membros e satisfação- apresentam poder preditivo sobre a adaptação pessoal emocional (preditores positivos), juntamente como o neuroticismo (preditor negativo).

Tomás (2014), em sua dissertação de mestrado buscou verificar se os cinco fatores da personalidade, traço de inteligência emocional e o suporte social seriam preditores significativos da adaptação ao ensino superior em cada um dos fatores do QAES. Sua hipótese era que essas variáveis preditoras acrescentariam mais poder explicativo do que as variáveis sexo e idade. Os resultados apontam que tanto o suporte social como os traços de personalidade extroversão, neuroticismo e conscienciosidade, foram melhores preditores dos fatores da adaptação acadêmica.

Nhachengo (2019), desenvolveu a adaptação e validação do QAES para os estudantes universitários de Moçambique, adicionalmente buscou verificar a relação da adaptação ao ensino superior com o rendimento acadêmico e se havia diferenças entre a adaptação em função de questões de gênero, idade e nível socioeconômico. As análises exploratórias revelaram que a versão adaptada contida por 32 itens, obteve a mesma estrutura fatorial da versão original composta por cinco fatores, com índices de consistência interna avaliados pelo Alfa de Cronbach variando entre 0,65 e 0,82. Observou-se correlações positivas e significativas entre QAES e o rendimento acadêmico no primeiro semestre com os fatores adaptação a instituição, projeto de

carreira e adaptação ao estudo, já quanto ao rendimento no segundo semestre, além da correlação com os fatores já citados houve também correlação negativa com o fator adaptação pessoal-emocional. Observou-se também que os participantes do gênero masculino obtiveram médias mais elevadas de adaptação acadêmica, assim como os participantes com mais idade.

Considerando o contexto cultural brasileiro, Dalbosco (2018) realizou um estudo com objetivo de buscar evidências de validade do QAES com base na estrutura interna, para isso realizou uma análise fatorial confirmatória. Os 404 participantes foram estudantes ingressantes de uma IES particular do Rio Grande do Sul, com média de idade de 19,62 anos a maioria mulheres (57,9%). Os resultados apontam que o modelo apresentou um ajuste adequado, os itens com cargas significativas em seus respectivos fatores, e bons índices de consistência interna com valores de alfa de Cronbach a partir de 0,78. Todos os fatores apresentaram correlações significativas entre si, com destaque para a correlação entre as dimensões Adaptação ao Estudo e Projeto de carreira (0,54), que de acordo com a autora pode indicar que essas dimensões estão interligadas, pois demonstra uma conexão entre a carreira e a motivação para aprendizagem. E, entre Adaptação Institucional e Adaptação Social (0,55), que sugere que com a redução da vida social em função das atividades acadêmicas a instituição pode apresentar projetos que promovam a integração entre os colegas de curso ajudando a minimizar os impactos do processo de adaptação ao ensino superior.

Dalbosco (2018), realizou um outro estudo com a amostra supracitada com o objetivo de verificar as relações entre a adaptação acadêmica dos alunos ingressantes com a autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem. Os estudantes responderam ao QAES, a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS) (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010) e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) adaptado para o Brasil por Polydoro et al (2011). Foram observadas correlações de magnitude altas e moderadas entre os fatores dos instrumentos. Chama atenção a correlação apresentada pela dimensão adaptação ao estudo e a dimensão acadêmica da EAFS, já que ambas se referem a capacidade dos estudantes de se dedicar aos estudos e aprender, o que se apresenta como indicadores positivos para alcançar a adaptação acadêmica. Outra correlação bastante expressiva foi entre a dimensão projeto de carreira e adaptação ao estudo com as dimensões Autoeficácia Acadêmica e Autoeficácia na Regulação da Formação da EAFS, os resultados corroboram com o entendimento de que a carreira profissional necessita de investimento e competência pessoal do estudante que por sua vez precisa desenvolver estratégias de estudo para alcançar melhores resultados na aprendizagem e na carreira.

Oliveira, Santos e Inácio (2018), buscaram verificar a adaptação acadêmica e os estilos intelectuais de estudantes universitários brasileiros, identificando as possíveis diferenças em relação aos cursos. Participaram do estudo 628 estudantes, em sua maioria do sexo feminino (65,6%) com média de idade de 22,5 anos, dentre esses 237 (37,9%) são estudantes do curso de psicologia. Os participantes responderam ao QAES e ao Inventário de Estilos de Pensamento/Intelectuais – Thinking Styles Inventory - TSI-R2 (STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2007). Os resultados apontam que os participantes obtiveram médias mais altas na dimensão projeto de carreira, o que indica que apresentam satisfação com a escolha do curso e perspectivas de carreira com relação ao curso. Observou-se também havia diferenças significativas com relação aos cursos nas dimensões planejamento de carreira, pessoal-emocional, institucional e pontuação total, com destaque para o curso de psicologia que alcançou pontuações elevadas em todas as dimensões. De acordo com os autores isso permite inferir que os estudantes de psicologia possuem melhor autoconhecimento a respeito de si e de suas escolhas. Com relação aos estilos intelectuais observou-se correlações baixas entre adaptação acadêmica e os estilos liberal, legislativo, judicial, externo, oligárquico, local e monárquico.

Também no contexto brasileiro, Ambiel e Barros (2018) realizaram um estudo com objetivo de verificar correlações entre a adaptação acadêmica e motivos para evasão do ensino superior, controlando variáveis como satisfação com o curso e renda relatada pelos participantes. Os instrumentos utilizados no estudo foram o QAES e a Escala de Motivos para Evasão no Ensino Superior (M-ES) (AMBIEL, 2017) que avalia potenciais motivos para evasão do estudante universitário. Os resultados apontam que houve uma correlação negativa expressiva entre os motivos para evasão relacionados a carreira e o fator projeto de carreira, o que pode indicar que os estudantes que têm maior clareza nessa dimensão apresentem menos motivos para evadir em função da insatisfação com a escolha. Além disso, os autores apontam que os estudantes satisfeitos com a escolha profissional apresentam uma maior adaptação ao novo formato de ensino-aprendizagem que pode acarretar em uma melhoria do desempenho. Outra consideração importante diz respeito às relações com a variável renda, os resultados sugerem que a renda influencia a adaptação dos estudantes do ensino superior especialmente ao suporte financeiro e social para a adaptação universitária (AMBIEL; BARROS, 2018).

Outro estudo foi realizado com 927 estudantes universitários brasileiros, residentes em sua maioria no estado de São Paulo (73%), com o objetivo de avaliar as relações entre estratégias de *coping* por meio do Inventário de Estratégias de Coping – IEC (FOLKMAN; LAZARUS, 1985) e a adaptação ao ensino superior através do QAES. Os resultados

encontrados corroboraram a hipótese dos autores indicando que a adaptação ao ensino superior se correlaciona com as estratégias de *coping*. O escore total do QAES apresentou correlações positivas e significativas com os fatores resolução de problemas (0,30), reavaliação positiva (0,15) e suporte social (0,25), e não obteve correlação com o fator afastamento e aceitação (0,02) do IEC. Os autores levantaram a hipótese de que o comportamento de se afastar pode não ser um comportamento adaptativo para os estudantes em um contexto de inserção no ensino superior (LUCA; NORONHA; QUELUZ, 2018).

Honório, Ottati e Cunha (2019), realizaram um estudo com 239 estudantes de uma universidade particular em São Paulo, com estudantes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Fisioterapia, Pedagogia e Psicologia. Os participantes que eram predominantemente mulheres (65,8%) com média de idade de 22,5 anos, responderam ao QAES e informaram se curso foi a primeira opção, sexo, semestre do curso e se trabalham. O estudo buscou verificar as diferenças da adaptação a universidade quanto ao sexo e a variável curso como primeira opção. De modo geral, os estudantes obtiveram maiores médias nas dimensões projeto de carreira, adaptação institucional e adaptação social demonstrando que os alunos estão satisfeitos com suas escolhas de curso, com a universidade e tem bons relacionamentos com os pares. Observou-se que quando a diferenças entre os sexos, as mulheres apresentaram médias maiores com diferenças significativas em relação aos homens na dimensão adaptação institucional, o que indica que elas estão mais satisfeitas com a instituição e tem desejo de permanecer até a conclusão do curso. Por fim, analisando as diferenças médias entre as dimensões e a variável curso como primeira opção, a dimensão projeto de carreira apresentou diferenças significativas quando relacionados ao que escolheram o curso como primeira opção. Para os autores isso pode indicar que os alunos que cursam a primeira opção pensam mais em suas carreias e tem boas perspectivas quando ao futuro profissional.

Ilha, Santos e Queluz (2020), realizaram um estudo com 406 estudantes universitários concluintes de uma universidade particular no estado de São Paulo, com média de idade de 29,93 anos. As autoras verificaram as evidências de validade do QAES por meio da estrutura interna, precisão e por meio da relação com outras variáveis, a saber adaptabilidade de carreira e autoeficácia na formação superior. Os participantes do estudo responderam ao QAES, Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS) (POLYDORO E GUERREIRO-CASANOVA, 2010) e a Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC) (AUDIBERT; TEIXEIRA, 2015). Com relação a estrutura interna, observou-se que os resultados obtidos com essa amostra são compatíveis com o modelo proposto por Araújo et al (2014), apresentou cinco fatores com bons

ajustes obtidos na análise fatorial confirmatória, além disso os fatores apresentaram correlações positivas e significativas entre si. As precisões avaliadas por meio do Alfa de Cronbach foram consideradas adequadas variando entre 0,79 a 0,89 nos fatores e 0,85 para o fator geral. Já os resultados das evidências de validade por meio da relação com outras variáveis, nota-se inicialmente que todas as correlações com a EAFS e a EAC foram estatisticamente significativas, sendo as mais robustas observadas entre o fator adaptação ao estudo e os fatores autoeficácia acadêmica e autoeficácia na gestão acadêmica da EAFS. Esse resultado pode indicar que os estudantes mais adaptados são os que acreditam nas suas capacidades de resolução de problemas e confiam na capacidade de aprender e demonstrar o conteúdo aprendido. Mediante os resultados alcançados nesse estudo, as autoras apontam que o QAES é um instrumento confiável para avaliar a adaptação ao ensino superior de modo válido e preciso, se tornando relevante para o crescimento dos estudos na área, por exemplo servindo de base para que as IES criem serviços para auxiliar na adaptação ao ensino superior.

Ferraz, Lima e Santos (2020), realizaram um estudo com o objetivo de investigar as correlações e o potencial preditivo da adaptação acadêmica para a motivação para aprendizagem. Além disso, buscaram averiguar as diferenças entre os sexos, o momento do curso e ao tipo de IES, privada ou pública. Participaram do estudo, 236 estudantes de diversos estados e cursos, com média de idade de 23,61 anos, sendo 75,2% do sexo feminino. Os instrumentos utilizados foram o QAES e a Escala de Motivação para Aprendizagem de Universitários (EMAPRE-U) (ZENORINI; SANTOS, 2010). Os resultados indicam que há correlações entre o fator projeto de carreira positivas com as metas para a aprender e negativas com perfil *performance-avoidance*, que indica que os estudantes têm um perfil marcado pela comparação com os demais colegas. De acordo com as autoras, isso indica que os estudantes apresentam expectativas com relação ao curso, configurando um meio para obtenção da realização profissional. Observou-se também que a adaptação pessoal-emocional é preditora da meta para aprender, que identifica os estudantes que tem um perfil dedicado a aumentar seu conhecimento e contribui para que o estudante siga motivado para as tarefas que exigem esforço. Não houve diferenciação dos componentes da adaptação entre os sexos. No entanto, se tratando do tipo de instituição, os estudantes das instituições privadas e os estudantes ingressantes apresentaram uma melhor adaptação no fator adaptação ao estudo.

Os estudos com o QAES como um parâmetro avaliativo da adaptação acadêmica ainda são escassos, especialmente no contexto cultural brasileiro. Vale ressaltar que, compreender e estudar de modo aprofundado os múltiplos fatores que podem estar envolvidos na adaptação acadêmica é de fundamental importância, pois pode colaborar para que as instituições de ensino

superior (IES) prestem apoio direcionado e especializados aos estudantes do ensino superior, visto que a adaptação acadêmica tem se revelado um importante preditor da evasão no contexto do ensino superior.

## 2.2 Inteligência

O campo de estudo da inteligência é cercado por uma grande diversidade epistemológica, o que também implica em uma diversidade metodológica para operacionalizar as investigações. Nesse sentido, de acordo com Almeida (1988a, 2002) é possível agrupar os estudos sobre a inteligência em três correntes principais: desenvolvimentista, cognitivista e psicométrico.

O modelo desenvolvimentista estuda o processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas ao longo de sua evolução durante o ciclo de vida do indivíduo. O modelo cognitivista, também conhecido como modelo do processamento de informações, visa compreender como a informação é processada na mente humana, que adota como paradigma de comparação os modelos computacionais e a inteligência artificial (ALMEIDA, 1988A, 1988B). Já o modelo psicométrico, parte do pressuposto que os indivíduos apresentam diferenças individuais, seja na capacidade ou na forma que lança mão para realizar tarefas que requerem o uso do raciocínio. Essas tarefas, que exigem o uso das funções do intelecto, são usadas para avaliar as diferenças individuais nos testes de inteligência (ALMEIDA, 2002).

A abordagem psicométrica da inteligência, concepção adotada nesse trabalho, baseia-se em um método estatístico fatorial. A análise fatorial é um recurso estatístico baseado em análises multivariadas. Neste método as variáveis observáveis podem ser explicadas através das variáveis não observáveis, que constituem os fatores. Os fatores, por sua vez, são constituídos através da interrelação entre as variáveis observáveis e correspondem ao traço latente ou estrutura mental que está sob investigação, neste caso a inteligência (PASQUALI, 2013).

Os primeiros estudos relacionados a concepção da inteligência em um modelo fatorial foram realizados por Spearman (1904, 1927), que concebeu a inteligência organizada em torno de uma dimensão cognitiva, denominada fator *g*. O fator *g*, seria uma capacidade constante e inata, responsável pela realização de atividades intelectuais. Os estudos realizados por Spearman (1904), ao analisar as matrizes de correlação do desempenho de diferentes pessoas em distintas tarefas de raciocínio revelaram a existência de um fator mental geral, o fator *g*, que explicava a maior parte da variância observada. No entanto, também se observou que as diversas provas de raciocínio pareciam apresentar uma variância específica relativa a cada teste

respondido, demonstrando a existência de um fator específico a natureza de cada tarefa. Este fator foi denominado fator  $s$ , que está relacionado diretamente ao fator geral da inteligência (fator  $g$ ).

Thurstone (1938, 1947), por sua vez, utilizou uma metodologia mais avançada de análise fatorial e alcançou um resultado diferente do encontrado por Spearman. Os resultados obtidos revelaram a existência de vários fatores ligados a inteligência, que se relacionavam entre si, mas que apresentaram especificidades concernentes a aptidões básicas. Nesta configuração a inteligência é mais bem compreendida por meio de um conjunto de sete habilidades mentais primárias e independentes: V- compreensão verbal, W- fluência verbal, N- aptidão numérica, S- aptidão espacial, R- raciocínio, P- velocidade perceptiva, e M- memória (ALMEIDA, 1988a). Outro autor que defendeu a inteligência como composta por um conjunto de várias aptidões independentes entre si, foi Guilford (1959, 1967). O modelo foi composto por 120 aptidões, classificadas por meio de três componentes que auxiliam na definição das aptidões: operação mental, conteúdo e produto (ALMEIDA, 2002).

Já as teorias hierárquicas da inteligência, defendem a existência de funções cognitivas diferenciadas que funcionam de modo interdependente, de modo que conciliam as perspectivas de Spearman e de Thurstone. Por exemplo, Vernon (1950) elucidou um modelo composto por quatro níveis. Nele o fator  $g$  estaria no topo, e logo em seguida encontram-se dois grandes fatores, verbal-educativo e perceptivo-mecânico, que se subdividem em fatores específicos no terceiro e no quarto nível. Cattell (1941, 1943, 1967, 1987), por sua vez, defende a existência e dois tipos de inteligência e propôs a teoria da inteligência fluida ( $gf$ ) e cristalizada ( $gc$ ) que subdividem o fator  $g$ . A inteligência fluida estaria ligada a aspectos biológicos e a cristalizada aos processos aprendizagem e aculturação que ocorrem ao longo da vida dos sujeitos. Além da inteligência fluida e cristalizada o modelo de Cattell contava com dezenove fatores de primeira ordem, posteriormente, Horn e Cattell (1966, 1967), por meio de análises de correlação desses fatores primários, obtiveram 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 ( $gr$ ). Posteriormente, foram introduzidos novos fatores a teoria de Cattell, nos estudos realizados por Horn (1991). A Teoria  $gf-gc$ , conceitualizada por Cattell (1941, 1943, 1967, 1987), foi aperfeiçoada por Horn (1991) que notou a necessidade de aumentar o poder explicativo dessa teoria e expandiu seu número de fatores de dois para nove, que passou a ser conhecido como o modelo Horn-Cattell.

Ainda no campo dos modelos hierárquicos, Carroll (1993, 1994) propôs a Teoria dos Três Estratos, que posteriormente foi integrada ao modelo Horn-Cattell (Teoria  $gf-gc$ )

(MCGREW; FLANAGAN, 1998). Surge, então, o modelo Cattell- Horn- Carroll (CHC), o modelo mais conhecido e aceito pela comunidade científica na perspectiva psicométrica (MCGREW, 2009; SCHNEIDER; MAYER; NEWMAN, 2016; SCHNEIDER; MCGREW, 2012). O modelo CHC é composto por três estratos, cuja especificidade aumenta gradativamente do terceiro para o primeiro estrato. No III estrato encontra-se a habilidade mental geral, semelhante ao fator g, que evidencia a existência de uma habilidade cognitiva comum aos processos mentais e responsável pelo desempenho nos testes ou tarefas que exigem o uso da cognição. O II estrato, por sua vez, comporta fatores relativos a habilidades específicas, que são delimitadas em função do tipo de processamento cognitivo envolvido. No I estrato encontram-se as habilidades primárias e passíveis de observação por meio de tarefas específicas propostas nos testes de inteligência, quantificadas em aproximadamente 70 fatores específicos (SCHNEIDER; MCGREW, 2012).

Durante a primeira revisão do modelo CHC (versão 2.0), McGrew (2009), argumentou em favor da flexibilização da teoria e recomendou que se evite cristalizar suas categorias. E nesse contexto, avaliou a possibilidade de adicionar novos fatores aos II estrato, que naquele momento era composto por 10 habilidades. A terceira versão do modelo CHC, foi chamada de “versão 2.2” e apresentou 16 habilidades no segundo estrato: inteligência fluida (Gf), memória de curto prazo (Gsm), armazenamento e recuperação de longo prazo (Glr), velocidade de processamento (Gs), velocidade de reação e decisão (Gt), velocidade psicomotora (Gps), conhecimento-compreensão (inteligência cristalizada) (Gc), conhecimento de domínio específico (Gkn), leitura e escrita (Grw), conhecimento quantitativo (Gq), processamento visual (Gv), processamento auditório (Ga), habilidades olfatórias (Go), habilidades táteis (Gh), habilidades cinestésicas (Gk), habilidades psicomotoras (Gp) (SCHNEIDER; MCGREW, 2012). A seguir serão descritas e conceitualizadas as habilidades que compõem o II estrato do modelo CHC.

A inteligência fluida (Gf) diz respeito a capacidade de raciocinar em situações novas e resolver problemas que não necessitam de conhecimentos previamente adquiridos. Envolve a capacidade de apreender relações complexas, e induções, realizar inferências, formar conceitos, identificar semelhanças e diferenças entre objetos e ideias. O raciocínio fluido é empregado quando os esquemas preexistentes não são suficientes para as resoluções das demandas das novas situações. No primeiro estrato as habilidades primárias relacionadas a inteligência fluida são: indução, raciocínio sequencial geral e raciocínio quantitativo (SCHNEIDER; MCGREW, 2012).

A memória de curto prazo (Gsm), refere-se à capacidade de codificar, manter e manipular informações de forma consciente por um período curto, e poder a recuperar a informação logo em seguida. Ao nível de primeiro estrato as habilidades são: memória de trabalho e spam de memória (SCHNEIDER; MCGREW, 2012). Armazenamento e recuperação de longo prazo (Glr), refere-se à capacidade de armazenar, consolidar e recuperar as informações durante períodos de tempo mais longos, que podem ser minutos, horas e anos. A velocidade de processamento (Gs), diz respeito a capacidade de realizar tarefas cognitivas de cunho repetitivo de forma rápida e fluente. Por sua vez, a velocidade de reação e decisão (Gt), está relacionada a capacidade de tomar decisões ou realizar julgamentos de forma veloz. Já a velocidade psicomotora (Gps) diz respeito a capacidade de realizar movimentos corporais com velocidade de fluidez (SCHNEIDER; MCGREW, 2012).

A inteligência cristalizada (Gc), denominada atualmente de fator conhecimento-compreensão, diz respeito a capacidade de um indivíduo de direcionar suas habilidades básicas para aquisição de conhecimentos. A inteligência cristalizada é uma habilidade associada aos conhecimentos adquiridos em uma determinada cultura através das experiências de aprendizagem, ou seja, envolve os processos de modificação do conhecimento por meio das interações socioculturais (ALMEIDA, 2002). As habilidades primárias, ao nível de I estrato que constituem o fator conhecimento-compreensão (Gc), são: conhecimentos gerais, o desenvolvimento da linguagem, o conhecimento lexical, compreensão de discursos e a habilidade de expressar ideias em palavras de forma clara (SCHNEIDER; MCGREW, 2012).

O conhecimento de domínio específico (Gkn), diz respeito a profundidade de conhecimento em algum campo específico, tal conhecimento é geralmente adquirido por meio de uma carreira ou hobby que leve o sujeito a ter um amplo conhecimento sobre a temática (por exemplo, esportes). O fator leitura e escrita (Grw), refere-se as habilidades relacionadas a linguagem escrita e as habilidades de leitura. Já o conhecimento quantitativo (Gq), está ligado as habilidades de compreensão matemática, como por exemplo, realizar operações que envolvam símbolos matemáticos simples e complexos. O processamento visual (Gv), por sua vez envolve a capacidade de utilizar e manipular imagens mentais para resolução de problemas (SCHNEIDER; MCGREW, 2012).

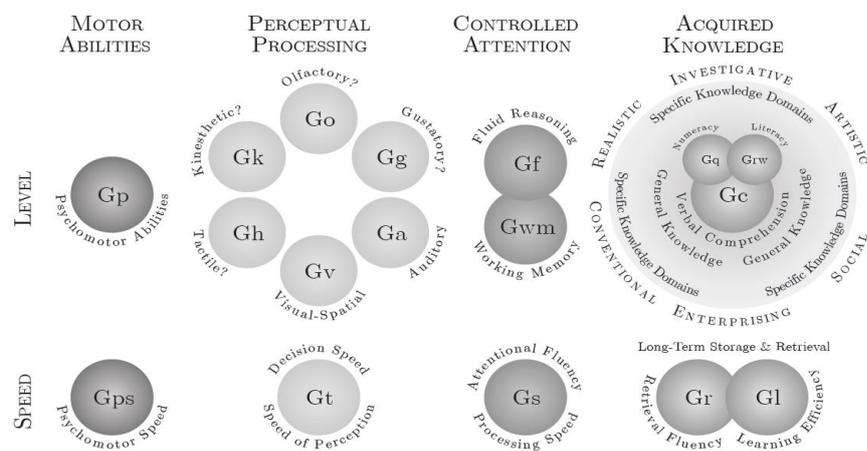
O processamento auditivo (Ga), envolve a capacidade de processar as informações não verbais e significativas presentes nos sons. Já as habilidades olfatórias (Go), refere-se à habilidade de detectar e processar informações significativas presentes nos odores, não se refere a sensibilidade olfativa, e sim o processamento cognitivo das informações que o olfato é capaz de enviar (SCHNEIDER; MCGREW, 2012).

As habilidades táteis (Gh), referem-se ao processamento das informações cognitivas recebidas através do tato, envolve a habilidade de detectar as informações decorrentes das sensações táteis e processá-las. Já as habilidades cinestésicas (Gk), referem-se à capacidade de detectar informações significativas em sensações proprioceptivas (capacidade de detectar a posição dos membros através dos órgãos sensoriais) e processá-las. Por fim, as habilidades psicomotoras (Gp), envolvem a capacidade de realizar movimentos corporais com precisão, coordenação e força necessárias (SCHNEIDER; MCGREW, 2012).

Schneider e McGrew (2012), chamam atenção para uma característica importante do modelo da teoria CHC das habilidades cognitivas. O modelo CHC é considerado uma taxonomia, isto é, um sistema de classificação que permite reconhecer o fenômeno em sua complexidade e identificar as diferenças básicas. O modelo CHC representa os resultados dos estudos sobre a inteligência realizados na perspectiva psicométrica, que vem se aprimorando ao longo do tempo. A versão 2.2, por exemplo apresentou cerca de 70 habilidades no I estrato e 16 no II estrato (Schneider; McGrew, 2012). As modificações existentes no modelo CHC, respondem a uma série de críticas apresentadas a teoria, que indicam a possibilidade de ele não estar completo. Desse modo, vários estudos têm sido desenvolvidos para expandir ou atualizar as habilidades presentes no segundo estrato (SCHNEIDER; MCGREW, 2012; MACCANN et al., 2014).

Corroborando essa perspectiva recentemente, Schneider e McGrew (2018), apresentaram um novo modo de organização das habilidades componentes do II segundo estrato por meio de agrupamentos conceituais, conforme esquema apresentado na Figura 1.

**Figura 1-** Organização conceitual das habilidades amplas da teoria CHC



Fonte: Schneider; McGrew (2018, p. 75)

É possível observar um agrupamento em quatro conjuntos principais relativos a: habilidades motoras, processamento perceptual, controle da atenção e conhecimento adquirido. A inteligência fluida (Gf) figura como uma capacidade de raciocínio geral acompanhado pela memória de trabalho (Gwm). Dentro do domínio conhecimento adquirido, encontra-se o fator conhecimento-compreensão ou inteligência cristalizada (Gc), leitura e escrita (Grw), conhecimento quantitativo (Gq) e o fator conhecimento de domínio específico (Gkn). Dentre as habilidades sensoriais específicas encontram-se as habilidades relacionadas aos sentidos visual (Gv), auditivo (Ga), tátil (Gh), cinestésico (Gk), olfativo (Go) e gustatório (Gg), além disso o fator relativo à capacidade psicomotora (Gp). Dentro do campo da memória existem três fatores, eficiência de aprendizado (Gl), fluência de recuperação (Gr) e a memória de trabalho (Gwm), já citada anteriormente. Por fim, as habilidades relacionadas a velocidade como, tempo de decisão-reação (Gt), velocidade de processamento (Gs) e velocidade psicomotora (Gps) (SCHNEIDER; MCGREW, 2018). Até esse momento, foi possível contabilizar um modelo com 18 habilidades no II estrato.

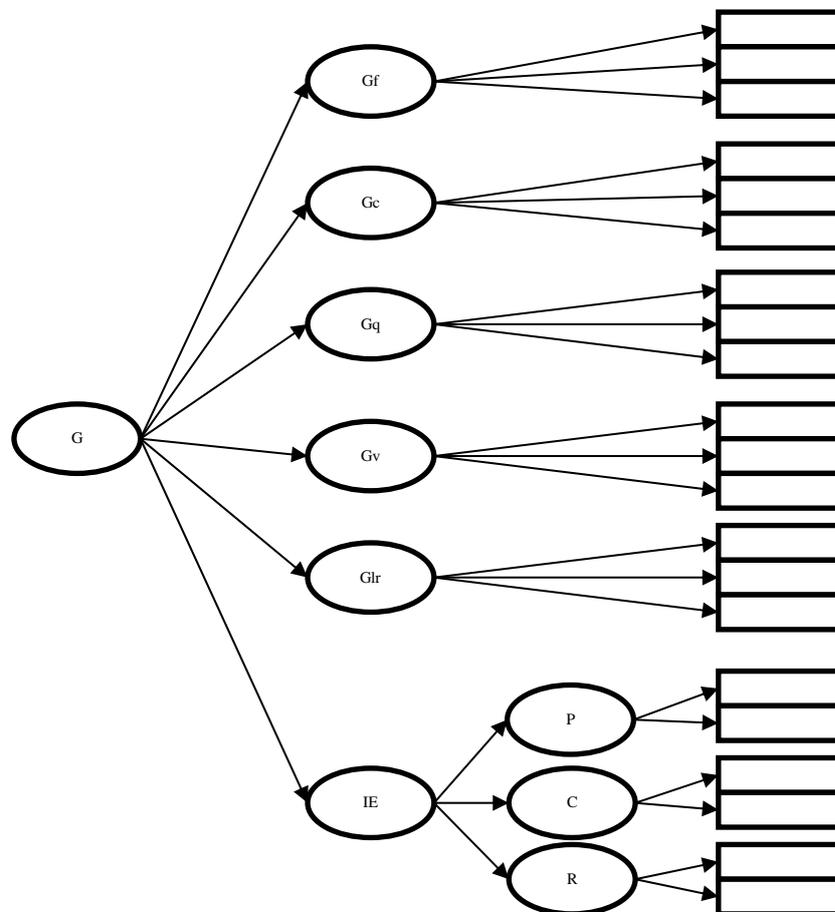
Vale ressaltar que, essa divisão conceitual das habilidades do modelo CHC classificados por categorias conceituais também pode ser encontrado em um artigo proposto Schneider, Mayer e Newman (2016). Nesta mesma produção os autores propuseram um novo modelo teórico relacionado ao modelo CHC, nele as habilidades cognitivas são organizadas em duas áreas principais classificadas como *cool intelligences* (inteligências frias), que envolvem habilidades motoras, processamento perceptual, controle da atenção e aquisição de conhecimento, encontrados no modelo CHC. E as *hot intelligences* (inteligências quentes) que envolvem o processamento de informações de conteúdo de significado pessoal, como a inteligência pessoal, a inteligência emocional e a inteligência social.

Até a “versão 2.2” do modelo CHC (SCHNEIDER; MCGREW, 2012), habilidades como as *hot intelligences* não eram contempladas no modelo CHC, porém seguindo o entendimento que as habilidades do II estratos seriam passíveis de atualização foi possível se alcançar alguns avanços como o modelo proposto por Schneider, Mayer e Newman (2016). Um outro estudo que corroborou para este entendimento foi de MacCann et al (2014), que forneceu evidências empíricas sobre a pertinência da integração da inteligência emocional (IE) ao modelo CHC.

A IE, definida conceitualmente por Mayer e Salovey (1997), compreende a habilidade processar as informações carregadas de afeto, por meio de quatro habilidades: percepção de emoções, facilitação do pensamento, compreensão das emoções e regulação das emoções. MacCann et al (2014) investigaram a IE como uma das habilidades que pode integrar o modelo

CHC, como um fator do segundo estrato, e suas habilidades (percepção de emoções, compreensão das emoções e regulação das emoções) como integrantes do primeiro estrato. Com o objetivo de testar diferentes formas de integração da IE ao modelo CHC os autores realizam análises com modelagem de equações estruturais. Para tanto, aplicaram medidas tradicionais de inteligência (inteligência fluida, cristalizada, raciocínio quantitativo, processamento visual e memória), bem como medidas relativas as habilidades da IE em 688 estudantes americanos ( $M_{idade} = 21,54$  anos,  $DP = 5,72$ ). Os resultados demonstram bons ajustes a modelos que a IE foi incluída no segundo estrato e apresenta com as habilidades intermediárias (percepção- P, compreensão- C e regulação- R) entre o primeiro e o segundo estrato (Figura 2).

**Figura 2** - Modelo CHC com inteligência emocional



Fonte: Adaptado de Bueno, Castro e Correia (2017, p. 298)

O estudo de MacCann et al (2014), se apresentou como uma das principais referências no campo de pesquisa da IE, já que demonstrou que a IE se ajusta ao modelo CHC e pode ser considerada uma nova habilidade a ser integrada no modelo, e por diferenciar a IE dos outros tipos de inteligência que já fazem parte do modelo CHC. Na produção mais recente a respeito

do modelo CHC, Schneider e McGrew (2018) ao apresentar novas atualizações do modelo argumentam sobre inclusão da inteligência emocional (Gei) como uma das habilidades amplas do modelo. Nesse contexto, consideram que o estudo de MacCann et al (2014) como um “ponto de inflexão” para expandir provisoriamente o papel da inteligência emocional na teoria CHC.

Schneider e McGrew (2018), apresentaram algumas indicações para que a inteligência emocional passe do status de provisório ao permanente no modelo CHC. Ainda que o estudo de MacCann et al (2014) apresente um avanço inegável os autores indicam que sejam realizados mais estudos de validade convergente e discriminante em relação a outras habilidades. E especialmente existe uma preocupação em diferenciar a inteligência emocional das demais *hot intelligences* (inteligências pessoal e social). Para uma melhor compreensão acerca desses construtos mais adiante uma seção será dedicada a definição da IE e modelos de avaliação existentes no campo de estudo da inteligência emocional.

### 2.2.1 Estudantes universitários, inteligência, desempenho acadêmico e adaptação à universidade.

A inteligência fluida (Gf) e a inteligência cristalizada (Gc) são construtos de grande importância para o presente estudo. A inteligência fluida desde a conceitualização de Cattell (1987) demonstra ter um grande potencial preditivo sob aspectos relativos à aprendizagem, pois foi considerada como uma plataforma que dá suporte aquisição de novas habilidades. Por sua vez, a inteligência cristalizada, que está relacionada ao conhecimento adquirido sobre as informações, língua e conceitos de uma determinada cultura, é considerada uma habilidade que se desenvolve até os 60 anos (MCGREW, 2009). Tanto Gf como Gc, demonstram estar relacionadas com a aprendizagem, Postlethwaite (2011) em uma meta-análise observou que as correlações entre as medidas de inteligência fluida e desempenho acadêmico foram de 0,40 (DP=0,14) e de 0,65 (DP=0,10) com medidas de inteligência cristalizada.

Estudos indicam que em pesquisas realizadas com os estudantes universitários, a inteligência fluida apresenta relações com as estratégias de aprendizagem, a criatividade e com o desempenho acadêmico (SILVIA; BEATY, 2012; AIZPURUA; LIZASO; ITURBE, 2018; LOZANO; GORDILLO; PÉREZ, 2014). Além disso, apresenta relações com as funções executivas especialmente no controle inibitório e nas estratégias de atualização (REN et al., 2017) e com habilidade sociais de autoexposição e autoafirmação (SOARES et al, 2013; SOARES; SEABRA; GOMES, 2014). Por sua vez a inteligência cristalizada está relacionada

à memória de trabalho (DANG et al., 2014) e ao traço de abertura do modelo dos cinco grandes fatores (OSMON et al., 2018).

Flores-Mendoza et al (2015), afirma que a associação entre o desempenho acadêmico e a inteligência é clara e inquestionável. Bate et al (2022) observou que a inteligência é um preditor significativo do desempenho acadêmico, avaliado a partir da média das notas universitárias – “*Grade Point Average*” (GPA). Triwahyuni et al (2021), apontam que a capacidade de raciocinar em situações novas, a inteligência fluida, é um preditor significativo do desempenho acadêmico no primeiro ano de universidade. Os autores consideram que, a capacidade de resolver problemas novos permite que os calouros enfrentem as novas situações acadêmicas e consigam se adaptar as demandas requeridas na faculdade. Brambila-Tapia et al (2022), também observam essa relação positiva, entre a inteligência fluida e a GPA, inclusive entre os estudantes que foram classificadas com baixo rendimento.

Por sua vez, as médias das notas universitárias figuram como um elemento crucial para o sucesso acadêmico, e são consideradas importantes predictoras da evasão, especialmente no primeiro ano de curso (RESPONDEK et al., 2020).Tentshol, Mcneil e Tongkumchum (2019), apontam que um bom GPA no primeiro semestre influencia consideravelmente na decisão dos estudantes continuarem ou desistirem na universidade, e acrescentam que uma alta taxa de evasão é encontrada em alunos com baixo desempenho acadêmico.

Ho e Krishna (2016), avaliaram vários fatores de risco que podem estar associados ao abandono da faculdade, especialmente no primeiro ano. As autoras observaram que existiam muitas variáveis associadas positivamente ao abandono, dentre as quais podemos destacar depressão, consumo excessivo de álcool e a ocorrência de eventos estressantes na vida. No entanto quando controlado o desempenho acadêmico essas associações perderam força, e o GPA foi a única variável preditora da evasão. As análises estatísticas apontaram que os fatores relacionados as taxas de abandono na verdade estavam associadas ao GPA, de modo que esses fatores de risco podem influenciar na evasão em função do seu efeito no GPA.

Credé e Niehorster (2012), buscaram observar por meio de uma meta-análise realizada com os estudos que avaliavam a adaptação acadêmica com o Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) (BAKER; SIRYK, 1998) como a adaptação acadêmica se relacionava com um critério que a literatura aponta como indicativo do sucesso acadêmico, a média das notas. Os resultados indicaram que a validade preditiva da adaptação acadêmica e do GPA é bastante robusta, tão forte quanto a capacidade preditiva do desempenho no ensino médio. Acrescenta-se que as quatro subescalas do SACQ juntas aumentam a variância explicada do GPA de 18,6% para 29,1%.

Van Rooij, Jansen e Van de Grift (2018), observaram que os estudantes com melhor adaptação acadêmica, avaliada pelo SACQ, e melhor desempenho escolar no ensino médio apresentaram também uma melhor GPA. Os autores indicam que a adaptação acadêmica é uma importante medida do sucesso da transição do ensino médio para o superior, e que pode auxiliar na previsão do sucesso no primeiro ano de formação.

Parámo et al (2020), encontraram que os estudantes que durante o primeiro ano de curso que consumiam álcool e maconha, simultaneamente, apresentaram menor adaptação acadêmica, avaliada pelo SACQ, e menor GPA quando comparados ao grupo controle. Uma análise de regressão revelou que o GPA foi influenciado positivamente pela adaptação acadêmica e negativamente pelo consumo de álcool e maconha.

Adams e Breneiser (2018), buscaram verificar as relações entre estratégias de estudo e processos de aprendizagem com a adaptação acadêmica, a partir do SACQ. As autoras encontraram que o GPA e as habilidades de aprendizagem e estudo foram preditores significativos da adaptação acadêmica. Por sua vez, Soares et al (2013), realizaram um estudo com o objetivo de verificar as relações entre a inteligência fluida e das habilidades sociais e da adaptação a universidade, avaliada pelo QVA-r. Observou-se uma correlação entre a inteligência fluida com a dimensão pessoal do QVA-r. Os autores concluem a partir dessa relação que os estudantes que apresentam boa capacidade logico-dedutiva têm a tendência de se sentirem mais confiantes e otimistas, já que logram êxito em seus objetivos e se tornam mais motivados para estudar, o que pode facilitar o desempenho acadêmico.

Apesar dos poucos estudos que investigam a relação entre inteligência fluida e cristalizada e adaptação acadêmica, entende-se a importância da inteligência como preditora de aspectos relacionados a aprendizagem, que é uma dimensão imprescindível para a formação universitária. Tanto a inteligência, fluida quanto a cristalizada, será avaliada através da prova de Raciocínio Verbal que será descrita na subseção Instrumentos.

Ademais, observando-se os resultados dos estudos supracitados notou-se importância de observar as relações da média geral com as variáveis estudadas nesta tese. Portanto os participantes do estudo foram convidados a informar seu índice de desempenho acadêmico, ou média geral, que foi compreendida como uma medida de desempenho acadêmico. A média geral foi relacionada com as demais variáveis do estudo com vistas a compreensão das suas relações dinâmicas com medidas cognitivas e socioemocionais, nível socioeconômico e com a adaptação acadêmica.

### 2.3 Inteligência emocional

A inteligência emocional, foi conceituada cientificamente por Salovey e Mayer (1990) como a capacidade de processar informações emocionais. No entanto, o termo se popularizou após o lançamento do *bestseller* “*Emotional Intelligence*” escrito por Goleman (1995) que ao conceitualizar a IE propôs um modelo que envolve aspectos como a motivação. Em função da grande notoriedade pública a IE gerou uma ampla gama de aplicações não apenas no contexto clínico, mas também no campo educacional e organizacional (PETRIDES; PITA; KOKKINAKI, 2007).

Após a ampla popularização a IE passou a ser conceitualizada por meio de enfoques teóricos distintos, culminando, em uma necessidade de criar classificações para distinguir os modelos teóricos. MacCann et al (2020), apresentou a possibilidade de se distinguir os enfoques teóricos por meio do método de avaliação e pelo modelo teórico. Ao considerar o modelo de avaliação é possível distinguir dois a IE como um traço e como habilidade. Quando considerada como traço, a IE é avaliada por meio de instrumentos de autorrelato e está relacionada a autopercepção das competências emocionais e aos traços de personalidade. Já como habilidade a IE está ligada a capacidade para processar informações emocionais e está voltado aos aspectos cognitivos do processamento das informações emocionais, e, portanto, é avaliado por testes de desempenho (PETRIDES; FURNHAM, 2000; BAR-ON, 2006; GOLEMAN, BOYATZIS; MCKEE, 2013; MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

Com relação a classificação através do modelo teórico, é possível encontrar a distinção entre modelos mistos e modelos de habilidades. No modelo misto o comportamento emocionalmente inteligente é observado por meio de uma mistura de construtos como traços de caráter, motivação e habilidades relacionadas a emoções (BAR-ON, 2006; PETRIDES; PITA; KOKKINAKI, 2007). Já no modelo de habilidade a IE é considerada uma habilidade cognitiva que envolve o domínio de conteúdos emocionais (MACCANN et al., 2014). Considerando este modelo de classificação é possível encontrar na literatura três caminhos para medir a IE: escalas de habilidade por desempenho, escalas de autoeficácia/autopercepção emocional e autorrelato dos modelos mistos (MACCANN et al., 2020).

No presente estudo adotou-se a perspectiva da IE como habilidade, que tem como precursores teóricos os autores Mayer e Salovey (1997). Para eles a IE é compreendida como o processamento das informações carregadas de afeto, e pode ser descrita por um conjunto de habilidades que são organizados em função da complexidade dos processos psicológicos subjacentes a essas habilidades. As habilidades que compreendem a IE são: (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). As especificidades de cada uma das habilidades serão descritas a seguir.

A habilidade de perceber, avaliar e expressar as emoções, comumente conhecida como *Percepção das emoções* é o nível mais elementar e constitui a porta de entrada das informações emocionais. Nesse sentido, consiste na capacidade para reconhecer as emoções em si mesmo e em outras pessoas. Para tanto, utiliza como informações características físicas, expressões faciais e comportamentos. Esta capacidade perceptiva se estende as músicas, artes e outras características do ambiente. Outro ponto importante é a capacidade de detectar expressões emocionais enganosas ou genuínas (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

A *facilitação do pensamento* ou emoção como facilitadora do pensamento está relacionada ao processamento cognitivo das informações emocionais e está dividida em duas áreas principais: gerar emoções para facilitar o pensamento e adaptar o pensamento a emoção. Ao gerar as emoções para facilitar o pensamento estão envolvidas capacidades de gerar emoções como um meio para se relacionar com as experiências de outras pessoas, e gerar emoções direcionadas para auxiliar no julgamento e na memória. Já no que se refere a adaptação do pensamento a emoção, é possível selecionar problemas em função do estado emocional atual como meio para facilitar a cognição. Além disso, é possível direcionar a atenção aos aspectos ambientais que estão relacionados ao estado emocional naquele determinado momento. Nesse sentido, esta habilidade permite utilizar as alterações emocionais para gerar diferentes perspectivas cognitivas, e evidencia a forma pela qual a emoção e a cognição se influenciam e se relacionam (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

No terceiro nível, encontra-se a *compreensão emocional* está relacionada a capacidade reconhecer as diferenças culturais ao compreender e analisar as emoções ou tentar compreender como os sujeitos irão reagir emocionalmente diante de algumas situações. A capacidade de compreender as emoções também está relacionada com a possibilidade de reconhecer transições de emoções e compreender as emoções complexas ou misturas de emoções. É possível, por meio dessa habilidade, diferenciar o humor da emoção, identificar causas prévias de um estado emocional, identificar o significado e as consequências das emoções, rotular as emoções e reconhecer as relações entre elas (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

A habilidade de controlar as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual é comumente conhecida como *regulação das emoções*. Esta habilidade é

considerada a mais complexa e diz respeito a capacidade de gerenciar emoções de modo eficaz, com vistas a alcançar algum objetivo. Vale ressaltar, que essas emoções podem ser do próprio indivíduo ou de outras pessoas. Nesse sentido, envolvem a capacidade de lançar mão de estratégias que possam manter, reduzir e até mesmo potencializar uma resposta emocional, além disso, monitorar se as reações emocionais estão adequadas ou não ao contexto. Ademais, envolve a capacidade avaliar a utilidade das emoções e a funcionalidade de se manter um determinado estado emocional (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

Além da divisão proposta em quatro habilidades, Mayer, Caruso e Salovey (2002) identificaram a existências de duas áreas abrangentes denominadas: área experiencial e área estratégica. A área experiencial está relacionada ao processamento das informações recebidas do ambiente e engloba as habilidades de percepção de emoções e da facilitação do pensamento. Já a área estratégica se relaciona a um processamento da informação emocional em um nível superior mais elaborado e voltado para ações estratégicas. Nesse sentido envolve as habilidades de compreensão e regulação das emoções e inclui o manejo dos aspectos emocionais envolvidos em situações-problemas comumente vivenciadas no dia a dia.

Mayer, Caruso e Salovey (2016), em sua revisão teórica mais recente reafirmam a compreensão da inteligência emocional como uma habilidade cognitiva, e que, portanto, deve ser avaliada através de instrumentos de desempenho, tal como as demais funções cognitivas. Partindo deste pressuposto, encontram-se na literatura alguns instrumentos de desempenho pautados na perspectiva teórica de Mayer, Caruso e Salovey (2016), a saber: Multifactor Emotional Intelligence Scale – MEIS (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 1997) e sua mais recente o Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test - MSCEIT V2.0 (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2002).

Em função dos resultados promissores e satisfatórios em relação as propriedades psicométricas, o MSCEIT passou a ser reconhecido mundialmente e passou a ser o principal instrumento para a avaliação da IE como uma habilidade cognitiva e o principal utilizados em estudos de ampla divulgação científica (MACCANN et al., 2014). Atualmente, o MSCEIT conta com estudos de tradução e validação em diversos países, a saber: Itália (CURCI et al., 2013), Romênia (ILIESCU et al., 2013), Servia (ALTARAS-DIMITRIJEVIĆ; JOLIĆ-MARJANOVIĆ, 2010), Espanha (SANCHEZ-GARCIA, EXTREMERA& FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2016). Além disso, Mayer, Salovey e Caruso (2005) desenvolveram uma versão do MSCEIT para adolescentes, o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – Youth Version (MSCEIT-YV)*, que compreende uma faixa etária entre 10 e 17 anos.

Já no contexto cultural brasileiro, foram realizados alguns estudos de validade de construto e fidedignidade para o MSCEIT (PRIMI; BUENO, 2003; COBÊRO, 2004; DANTAS, 2004; JESUS JR., 2004; PRIMI; BUENO; MUNIZ, 2006; BUENO et al., 2006; NORONHA et al., 2007), e de validade de critério baseado nas relações com variáveis externas (BUENO et al., 2004; FREITAS; NORONHA, 2006; COBÊRO; PRIMI; MUNIZ, 2006; MUNIZ; PRIMI, 2007; MUNIZ; PRIMI; MIGUEL, 2007). No entanto, apesar dos resultados promissores questões autorais dificultaram a continuidade dos estudos com o MSCEIT. Nesse sentido, com vistas a suprir a carência de instrumentos para avaliação da IE, por desempenho, o Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica (NEAP), desenvolveu a Bateria de Testes de Inteligência Emocional (RODRIGUES; BUENO, 2016). O instrumento tem mostrado resultados promissores nos estudos desenvolvidos até o momento, de modo que uma bateria de testes para avaliação da IE, por desempenho, encontra-se disponível para uso em estudos futuros.

As pesquisas realizadas nos mais diversos contextos têm demonstrado que a IE enquanto habilidade demonstra um grande potencial preditivo das mais diversas variáveis, passando pelos campos clínicos, educacionais e organizacionais. A habilidade de IE está correlacionada positivamente com a satisfação com a vida e afeto positivo e negativamente aos afetos negativos (EXTREMERA; REY, 2016) e agressividade (MEGÍAS et al., 2018). Também está associada negativamente a depressão e positivamente com ao bem-estar (FERNÁNDEZ-BERROCAL; EXTREMERA, 2016) e apoio social (ZEIDNER; MATTHEWS, 2016). O gênero parece afetar as pontuações em IE, sendo maior em mulheres, além disso, apresenta uma variação de acordo com a idade sendo menor em mais jovens e idosos (CABELLO et al., 2016). A habilidade de IE também demonstrou resultados expressivos na predição da ideação suicida, enquanto indicador subjetivo da qualidade de vida. Os resultados se mantiveram mesmo após o controle das variáveis demográficas, traços de personalidade e inteligência (KARIM; SHAH, 2014).

Direcionado ao campo educacional, campo de interesse do presente estudo, notou-se que em estudo longitudinal com os objetivos de examinar os efeitos da habilidade de IE no desempenho acadêmico em adolescentes britânicos, os resultados indicam que a IE modera o desempenho (QUALTER et al., 2012). Além disso, está relacionada com a inteligência fluida (Gf) e cristalizada (Gc), sendo esta relação mais forte na habilidade de compreensão das emoções quando as inteligências são combinadas (OLDERBAK; SEMMLER; DOEBLER, 2019).

Maccann et al (2020), realizou uma meta-análise com o objetivo de verificar o poder preditivo da IE em relação ao desempenho acadêmico. Além disso, propôs investigar a validade

incremental da IE em comparação com a inteligência e aos traços de personalidade, variáveis já reconhecidas como preditores do desempenho acadêmico. O grande diferencial apresentado por esse estudo foi considerar as diferenças de concepções teóricas da IE, para isso, realizou as análises com base nos modelos de habilidade, autopercebido e mistos. Os resultados encontrados demonstraram que a habilidade em IE se correlaciona mais fortemente com o desempenho acadêmico ( $p=0,24$ ) do que os demais modelos. Observou-se também que a área estratégica apresentou um maior efeito sobre o desempenho acadêmico do que a área experiencial.

Ao verificar se a IE figura entre os três principais preditores do desempenho acadêmico, somado a inteligência e o traço de conscienciosidade, Maccann et al (2020), observaram que quando verificado pelo modelo de habilidade de IE, compreensão e regulação das emoções se tornam os preditores mais importantes depois da inteligência, superando a conscienciosidade. Explicam 31% e 20% da variância explicada, respectivamente, reafirmando a importância do ramo estratégico da IE.

Ademais, de modo geral as habilidades da IE também estão associadas à competência social, adaptação e sucesso acadêmico (MAYER; ROBERTS; BARSADE, 2008). O que tem possibilitado que os estudos relativos a IE sejam ampliados para o campo das pesquisas aplicadas. Um exemplo disso é o método RULER (*Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotions*; the “RULER” skills) (BRACKETT; KREMENITZER, 2011), que é um programa de desenvolvimento das habilidades em IE, citadas anteriormente, tanto para professores como para os alunos. O método tem apresentado bons resultados, tanto com relação ao desempenho acadêmico quanto ao aspecto do desenvolvimento pessoal e das relações interpessoais (BRACKETT; RIVERS, 2014).

No que tange aos estudos com a população dos estudantes universitários, a inteligência emocional tem demonstrado ser uma variável importante na predição do sucesso, bem-estar e satisfação em contexto universitário (LOPES; SALOVEY; STRAUS, 2003; PARKER et al., 2004; SAKLOFSKE et al., 2012). Apesar de existirem resultados que indicam a importância da IE para o sucesso acadêmico, as investigações relacionadas a habilidade de inteligência emocional enquanto preditora da adaptação acadêmica são escassas. A maioria dos estudos desenvolvidos são voltados para investigação da IE como um traço. Por exemplo, Tomás (2014), realizou um estudo para verificar as relações do traço de IE, personalidade e suporte social com a adaptação acadêmica e observaram que as dimensões do traço de IE não predizem os índices da adaptação acadêmica em nenhum dos fatores do QAES. Uma das hipóteses elencadas pela autora é a possibilidade de um efeito de sobreposição entre a

personalidade e a inteligência emocional, especialmente quando avaliada por instrumentos de autorrelato, já que variância explicada pelo traço IE já havia sido captada pelas dimensões de personalidade.

## **2.4 O modelo dos cinco grandes fatores**

O estudo da personalidade é um dos campos de importância fundamental para a psicologia, além disso, é um construto presente no imaginário da população. Não é difícil notar o uso do termo “personalidade” em conversas informais. Muitas vezes os indivíduos que apresentam características consideradas excêntricas são chamados de “*personalidades*”, também é comum emissão de opiniões a respeito das características individuais dos pares que podem ser taxados de extrovertidos, expansivos ou introvertidos, reservados (MCCRAE, 2006).

Em meados de 1970, boa parte dos psicólogos consideravam que as experiências vividas no passado e no presente eram capazes de controlar o comportamento dos sujeitos. Nos manuais de psicologia era possível encontrar diversas abordagens teóricas a respeito da personalidade como por exemplo, teorias psicodinâmicas, humanistas e cognitivas. No entanto, um grupo de pesquisadores munidos de resultados de estudos longitudinais que demonstravam que as diferenças individuais eram estáveis, e conscientes da importância do estudo dos traços de personalidade passaram a desenvolver estudos para responder questionamentos, como: Quais as origens dos traços e suas consequências? Existe relação entre os traços e a cultura? (MCCRAE, 2006).

A palavra personalidade está associada a padrões de comportamentos e atitudes consideradas típicas de um sujeito. Os traços de personalidade, por sua vez, são relacionados a diferenças individuais que, no entanto, são relativamente estáveis em cada pessoa (REBOLLO; HARRIS, 2006). Os referidos traços de personalidade são considerados características psicológicas representativas de tendências que atuam na forma de pensar, sentir e atuar com as pessoas, porém por meio das interações sociais existem possibilidades de mudança (SISTO; OLIVEIRA, 2007). Costa e McCrae (1998), por sua vez, corroborando com essa visão consideram que os traços podem ser influenciados por aspectos motivacionais, afetivos, comportamentais e atitudinais.

Ao longo do tempo e dos estudos empíricos realizados foram efetivadas tentativas de organizar os modelos de personalidades pautados em traços. Atualmente conhecido como o modelo dos cinco grandes fatores (CGF), um dos modelos mais importantes para o estudo da

personalidade, teve origem por meio de um conjunto de pesquisas a respeito da personalidade, traços de personalidade e teorias fatoriais (SILVA; NAKANO, 2011). Segundo Nunes e Hutz (2002), um dos percussores no desenvolvimento desse modelo foi McDougall, que sugeriu que analisar a linguagem de uma população ajudaria a entender a sua personalidade. O modelo atual é decorrente de duas diferentes correntes teóricas: o modelo psicolexical adota como terminologia *Big Five* (GOLDBERG, 1992, 1993) e o modelo de medida adota *Five Factor Model* (FFM) (COSTA; MCCRAE, 1992, 1995; RAAD; PERUGINI, 2002).

Galton (1884) hipotetizou que por meio da relação existente entre os diversos adjetivos seria possível obter informações a respeito dos estilos de personalidade. Sua teoria passou a ser conhecida como hipótese lexical da personalidade humana, na qual os estilos de personalidade podem ser observados pela forma que os adjetivos se relacionam e revelam a natureza subjacente ao estilo de personalidade.

Já Thurstone (1934), considerado o primeiro a encontrar a estrutura de cinco fatores da personalidade, convidou 1300 avaliadores para descrever pessoas próximas, para tanto eles deveriam sublinhar em uma lista com 60 adjetivos os que melhor descreviam a pessoa em questão. Após realizar uma análise de correlação com as descrições foram encontrados cinco fatores que explicavam as correlações encontradas. O trabalho de Thurstone trouxe uma grande contribuição na investigação dos modelos de traços, além disso foi pioneiro ao utilizar a análise fatorial na investigação dos traços de personalidade.

Cattell (1943b, 1947), utilizou a análise fatorial após construir uma taxonomia da personalidade que utilizou com base descritores e alguns conceitos da literatura psicológica sobre personalidade. A estrutura fatorial encontrada apresentou como resultado 16 fatores relacionados à personalidade. Posteriormente os resultados de Cattell (1947) foram reanalisados por Tupes e Christal (1961), que obtiveram como resultados um modelo de cinco fatores.

O modelo dos cinco grandes fatores, presume que a personalidade expressa suas diferenças interpessoais seja nos âmbitos emocional, motivacional e atitudinal. Por meio do modelo CGF é possível entender as diferenças individuais em termos de comportamento dos indivíduos (MCCRAE; JOHN, 1992). As cinco dimensões da personalidade, conhecida como *Big Five* ou pelo acrônimo *OCEAN*, são: *Openness* (Abertura), *Conscientiousness* (Conscienciosidade), *Extroversion* (Extroversão), *Agreeableness* (Amabilidade) e *Neuroticism* (Neuroticismo).

No entanto, a nomeação dos fatores não é um consenso, como por exemplo, o fator nomeado de abertura (MCCRAE; COSTA, 1987) também pode ser nomeado de intelecto (DIGMAN; TAKEMOTO-CHOCK, 1981; PEABODY; GOLDBERG, 1989). Apesar das

divergências na nomenclatura dos fatores, quanto se avalia as dimensões conceituais não é possível observar diferenças substanciais que impossibilitem a denominação dos traços (HUTZ et al., 1998; JERDEN, 2010). No entanto, mesmo com divergências em relação a nomeação dos fatores, já existe um consenso sobre o conteúdo das dimensões avaliadas pelos CGF, independente do país, instrumento utilizado ou pessoa avaliada (GARCIA, 2006).

O modelo dos CGF, é considerado um dos mais importantes do estudo da personalidade, já que faz uso de um modelo geral de taxonomia e emprega fatores amplos que, por sua vez, são constituídos por várias características, para descrever a estrutura da personalidade dos indivíduos (PIMENTEL; DONNELL, 2008). O modelo representa um avanço, nos estudos do campo da personalidade, seja no âmbito conceitual ou empírico. Os estudos têm demonstrado que ao avaliar instrumentos de personalidade de diferentes bases teóricas e empregar a análise fatorial encontram-se soluções compatíveis com o modelo CGF (SILVA; NAKANO, 2011).

Vale ressaltar que, os resultados de estudos transculturais realizados com o modelo dos cinco grandes fatores fortalecem a universalidade do modelo, que encontrou evidências em populações de origem ocidental (p. ex. Brasil) (HUTZ et al., 1998) ou oriental (p.ex. Hong Kong e Filipinas) (BOND, 1979). Para McCrae e Costa (1997), a universalidade do modelo CGF se refere ao fato de existirem um conjunto de características biológicas da espécie humana, que são representadas pelos traços.

No Brasil, a terminologia utilizada para o modelo CGF é: Extroversão, Neuroticismo, Amabilidade, Conscienciosidade e Abertura. A seguir os cinco fatores serão descritos e em seguida discutidos a luz das relações com o público-alvo do presente estudo, os estudantes universitários.

#### 2.4.1 Extroversão

Nunes e Hutz (2002) consideram que a extroversão é a quantidade e intensidade das interações sociais e envolve o nível de atividade, capacidade de se alegrar e necessidade de estimulação. O fator extroversão está ligado a tendência de comunicar e interagir socialmente. Os indivíduos com pontuações elevadas em extroversão, tendem a possuírem muitos amigos e gostam de conversar e de situações desafiadoras. Mostram-se ativas, otimistas e espontâneas (GOLBERG, 1992; COSTA; MCCRAE, 2007). Já as pessoas que apresentam baixos índices de extroversão, são mais reservadas, distantes e preferem ambientes pouco frequentados. São mais quietas e independentes e de modo geral não agem por impulso. São mais introvertidas e podem apresentar resistência a intimidade (NUNES; HUTZ, 2002; GARCIA, 2006).

De acordo com Santos e Primi (2014), a extroversão pode ser compreendida como a orientação dos interesses e da energia para o mundo externo, pessoas e coisas. Assim, os indivíduos identificados como extrovertidos são caracterizados enquanto pessoas amigáveis, sociáveis, autoconfiantes, energéticos, entusiasmados e aventureiros.

#### 2.4.2 Neuroticismo

O fator neuroticismo diz respeito a presença de afetos positivos e negativos, ansiedade e instabilidade emocional (HUTZ et al., 1998). Esse fator pode também ser denominado de estabilidade emocional, quando referido ao polo positivo do fator (ALMLUND et al, 2011). Pessoas com índices elevados de neuroticismo podem apresentar uma hipersensibilidade emocional, ou seja, as experiências emocionais fortes as abalam mais o que dificultam o retorno ao estado normal (GARCIA, 2006). São pessoas ansiosas, mais depressivas, hostis, preocupadas. Apresentam mudanças de humor frequentes e são mais vulneráveis a autocritica e ao desenvolvimento de desordens de cunho psicológico (NUNES; HUTZ, 2002). Já pessoas com baixos índices de neuroticismo podem ser descritas como pessoas estáveis emocionalmente e mais previsíveis e consistentes em relação a suas reações emocionais. São pessoas mais calmas, relaxadas, menos agitadas e sem mudanças bruscas de humor (MCCRAE; JOHN, 1992).

Para Primi e Santos (2014), o neuroticismo ou estabilidade emocional diz respeito a previsibilidade e consistência das reações emocionais. Sendo o indivíduo instável emocionalmente caracterizado como irritadiço, introspectivo e preocupado. Pode manifestar depressão e desordens de ansiedade.

#### 2.4.3 Amabilidade

A amabilidade é considerada a tendência agir de modo cooperativo e não egoísta. Os sujeitos que exibem traços desse fator são caracterizados como tolerantes, altruísta, modesto, simpático e objetivos (SANTOS; PRIMI, 2014). A amabilidade está ligada a uma dimensão interpessoal e diz respeito a características de integração que o sujeito manifesta de modo duradouro ao longo da vida, baseado em compaixão ou antagonismo. Também é conhecida como socialização (NUNES; HUTZ, 2002).

Pessoas com altos índices de amabilidade são cordiais e agradáveis, preocupam-se com as necessidades e bem-estar do outro. São prestativas, altruístas e acreditam que as outras

peças agem da mesma forma (GARCIA, 2006; NUNES; HUTZ, 2002). Por outro lado, pessoas com baixa amabilidade tendem a ser frias e egocêntricas, não se preocupam com o que ocorre com as pessoas ao seu redor. São pessoas vingativas e implacáveis, e não medem esforços para alcançar os seus objetivos (GARCIA, 2006).

#### 2.4.4 Conscienciosidade

Esse fator também é conhecido como conscienciosidade ou responsabilidade, e diz respeito capacidade de planejamento para alcançar objetivos e metas e ao nível de persistência, controle e motivação empregado para tal fato (NUNES; HUTZ, 2002). Santos e Primi (2014), apontam que a conscienciosidade está relacionada a tendência de ser organizado, esforçado e responsável, sendo o indivíduo com altos índices neste fator tende a ser organizado, disciplinados, eficientes e não impulsivos. Já pessoas com baixas pontuações no fator conscienciosidade, não conseguem controlar seus impulsos e costumam não pensar antes de agir. São pouco responsáveis, não apresentem metas claras e geralmente são negligentes e descuidadas (GARCIA, 2006; COSTA; WIDIGER, 1993).

#### 2.4.5 Abertura a novas experiências

De acordo com Santos e Primi (2014) o fator abertura é definido como a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. Desse modo, o indivíduo aberto a novas experiências é caracterizado como um sujeito imaginativo, artístico, curioso, não convencional e apresenta interesses variados. Além disso, pessoas com alto nível de abertura tendem a gostar de vivenciar situações excitantes, gostar de correr riscos e não são resistentes a mudanças (GARCIA, 2006).

No outro polo, pessoas com baixos níveis de abertura, tendem a ser mais convencionais nas suas atitudes, conhecidas como pessoas mais conservadoras nas preferências e menos responsivos emocionalmente (COSTA; WIDIGER, 1993). Este fator também é conhecido como “cultura”, “intelecto” ou “imaginação”.

#### 2.4.6 Evidências de validade: Traços de personalidade e estudantes universitários

Os estudos realizados com os estudantes universitários, resultados indicam que a personalidade parece ser determinante na adaptação ao ensino superior e principalmente com o

envolvimento no estudo, gestão de estresse e compromisso com a escolha vocacional no contexto universitário (DISETH, 2003; JACOBS; DODD, 2003; WANG et al., 2006). Em um estudo realizado com universitários filipinos Datu (2012) concluiu que os traços de extroversão, conscienciosidade e neuroticismo são importantes para a adaptação dos estudantes ao ambiente acadêmico. Sendo que o traço de neuroticismo tem um efeito negativo no ajustamento, enquanto extroversão e conscienciosidade tem um efeito positivo.

Hakimi, Hejazi e Lavasani (2011), em um estudo realizado com estudantes iranianos para investigar as relações entre traços de personalidade de desempenho acadêmico observaram que, o neuroticismo e a extroversão são negativamente associados ao desempenho acadêmico. Por outro lado, a amabilidade, a conscienciosidade e a abertura se relacionam positivamente ao desempenho. Nesse mesmo estudo, os resultados de análise de regressão revelaram que os traços de personalidade eram responsáveis por explicar 48% da variância do desempenho acadêmico. Além disso, a conscienciosidade sozinha tem a capacidade de explicar 39% da variância no desempenho acadêmico.

A relação da conscienciosidade com o desempenho acadêmico, apresenta resultados bastante consistentes na literatura. Uma meta-análise realizada por Poropat (2009) com o objetivo de investigar as relações entre os traços de personalidade e o desempenho acadêmico, obteve como resultados relações significativas entre o desempenho acadêmico e os traços de abertura, conscienciosidade e amabilidade. Para os estudantes universitários foram encontradas evidências que a conscienciosidade obteve um poder preditivo equiparado a inteligência geral, quando o desempenho acadêmico no ensino secundário foi controlado.

Em uma meta análise mais recente, Mammadov (2021), também buscou verificar as relações entre os traços de personalidade e o desempenho acadêmico e obteve resultados semelhantes aos de Poropat (2009). Os resultados indicaram que conscienciosidade, amabilidade e abertura demonstraram relações significativas com o desempenho acadêmico. A inteligência se apresentou como o preditor mais importante, explicando 64% da variância, mas a conscienciosidade se mostrou um preditor robusto, já que mesmo após o controle da inteligência foi responsável por explicar 28% da variância do desempenho acadêmico.

Komaraju et al (2011), realizam uma investigação dos traços de personalidade, estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico em estudantes universitários estadunidenses. Os resultados indicam que a conscienciosidade é um traço crucial para o aprendizado e o desempenho, já que se relacionou de modo positivo e significativo com todos os estilos de aprendizagem e está fortemente associado com a nota geral dos estudantes. Os autores acrescentam que além da conscienciosidade o traço abertura também foi capaz de prever os

estilos de aprendizagem. Esses resultados sugerem que os estudantes que são organizados, disciplinados e intelectualmente curiosos são propensos a fazer uso dos estilos de aprendizagem para maximizar o aprendizado.

Os resultados citados corroboram os dados encontrados por Credé e Niehorster (2012) que realizaram uma meta-análise dos estudos que utilizavam o Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) e um dos seus objetivos era compreender a relação da adaptação com as características individuais, incluindo os traços de personalidade. A conscienciosidade figurou como a correlação positiva mais forte, especialmente na dimensão ajustamento acadêmico, em seguida aparecem os traços de extroversão e amabilidade. Já o neuroticismo obteve correlações negativas expressivas com todas as dimensões avaliadas pelo SACQ. A meta-análise também indicou que as características individuais são mais bem relacionadas com a adaptação do que variáveis sociodemográficas e desempenho no ensino médio. Os resultados se assemelham aos encontrados por Tomás (2014), que identificou que os fatores de personalidade se mostraram como excelentes preditores dos fatores de adaptação acadêmica, superando variáveis como sexo, idade e traço de inteligência emocional.

Kurtz, Puher e Cross (2012), realizaram um estudo predição prospectiva com o objetivo de investigar a relação dos traços de personalidades e da adaptação a universidade em estudantes que estavam em transição do ensino médio para o ensino superior por meio do autorrelato e da participação de informantes. Para alcançar este objetivo os participantes responderam ao inventário NEO Personality Inventory- Revised (NEO PI-R) (COSTA; MCCRAE, 1992) e ao SACQ (BAKER; SIRYK, 1984) e foram colhidas informações sobre a personalidade dos estudantes com os pais e os colegas de formação. Os resultados apontaram que o traço de conscienciosidade se correlacionou com adaptação acadêmica em todas as fontes de informação. A adaptação social se correlacionou negativamente com as autoavaliações de neuroticismo e positivamente com avaliação dos pares do traço de extroversão. A adaptação pessoal-emocional se correlacionou negativamente com a autoavaliação e avaliação dos pais do neuroticismo.

Priyanka, Luqman e Grover (2014), buscaram investigar os fatores de personalidade específicos que possam causar impacto na adaptação dos estudantes universitários. Para tanto, os participantes, estudantes do primeiro ano da graduação, responderam ao NEO Personality Inventory 3 (NEO-PI-3) e ao College Adjustment Scale (CAS). Os resultados apontam que o neuroticismo, a abertura e a conscienciosidade são fatores significativos na adaptação a universidade. Os autores concluem que um alto nível de neuroticismo pode acarretar um nível mais baixo de adaptação e que as pessoas que apresentam altos níveis de abertura a experiência

e conscienciosidade apresentam uma melhor adaptação quando comparados aos que tem baixa pontuação nesses fatores.

Valenti e Faraci (2021), realizaram um estudo com universitários italianos do primeiro semestre com o objetivo de investigar se entre coping, autoestima, autoeficácia e traços de personalidade haveria alguma variável que fosse melhor preditora da adaptação acadêmica. Por meio das análises de regressão linear múltipla observou-se que a autoeficácia, o coping (orientado para tarefa e orientado pela emoção) foram os preditores mais significativos, juntamente com a abertura e a extroversão.

Considerando o contexto cultural brasileiro, Bardagi e Albanes (2015) realizaram um estudo para investigar as relações entre adaptabilidade de carreira e traços de personalidade em estudantes universitários. Participaram do estudo 359 estudantes de graduação com idade média de 20, 6 anos (DP= 5,22) sendo 59,3% do sexo feminino. Os resultados obtidos indicam que, os traços de personalidade se correlacionaram com o escore total de adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança). Sendo as correlações de maior magnitude entre a extroversão e a preocupação com a carreira (0,87) e conscienciosidade com o controle (0,60) e preocupação com a carreira (0,46). Já a dimensão neuroticismo, estabeleceu correlações negativas com adaptabilidade (-0,31), confiança (-0,35) e controle (-0,32).

Bardagi e Albanes (2015), acrescentam que verificar os perfis de personalidade dos estudantes auxiliam a identificar os estudantes com maior vulnerabilidade. Assim, os estudantes que apresentam baixos índices de adaptabilidade, baixos índices de conscienciosidade e altos níveis de neuroticismo podem apresentar dificuldades no envolvimento, satisfação e adaptação acadêmica. Nesse sentido, para pessoas com esses perfis a transição para o ensino superior pode apresentar desafios com relação a adaptação a academia.

Ao observar os estudos citados é possível concluir que os traços de personalidade, em especial conscienciosidade e extroversão, se mostram como importantes preditores da adaptação acadêmica sendo crucial sua investigação no presente estudo. Além disso, o modelo dos cinco grandes fatores, além de ser pertinente as investigações dos traços de personalidade, é compreendido também a partir da ótica das habilidades sociais e emocionais (SANTOS; PRIMI, 2014). Portanto, seção a seguir discorre a respeito dessas habilidades, especialmente no que tange as suas aplicações em contextos de aprendizagem.

## 2.5 Habilidades sociais e emocionais em contextos de aprendizagem

Atualmente, em função das grandes mudanças vigentes no cenário socioeconômico e político mundial, e das amplas modificações proporcionadas pelo advento da tecnologia, muito tem sido discutido a respeito das competências necessárias para enfrentar os desafios do século 21. É sabido que a educação se apresenta como um direito fundamental dos cidadãos, e que condiciona o exercício dos demais direitos essenciais (trabalho, segurança, cidadania). Nesse sentido, mais do que nunca urge a necessidade de promover uma educação que seja significativa para o desenvolver as competências necessárias para lidar com novos desafios impostos pelo século 21 (SANTOS; PRIMI, 2014).

As habilidades cognitivas, como por exemplo a inteligência, têm sua importância facilmente reconhecida no que diz respeito a um bom desempenho na escola e no mercado de trabalho. No entanto em função das amplas modificações que ocorrem no mundo moderno sabe-se que apenas as habilidades cognitivas não são suficientes para lidar com os desafios do século 21. Em função disso a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Centre For Educational Research And Innovation (CERI) entendem que as crianças precisam apresentar além das habilidades cognitivas, habilidades sociais e emocionais de forma equilibrada para enfrentar os desafios do dia a dia (OCDE, 2015).

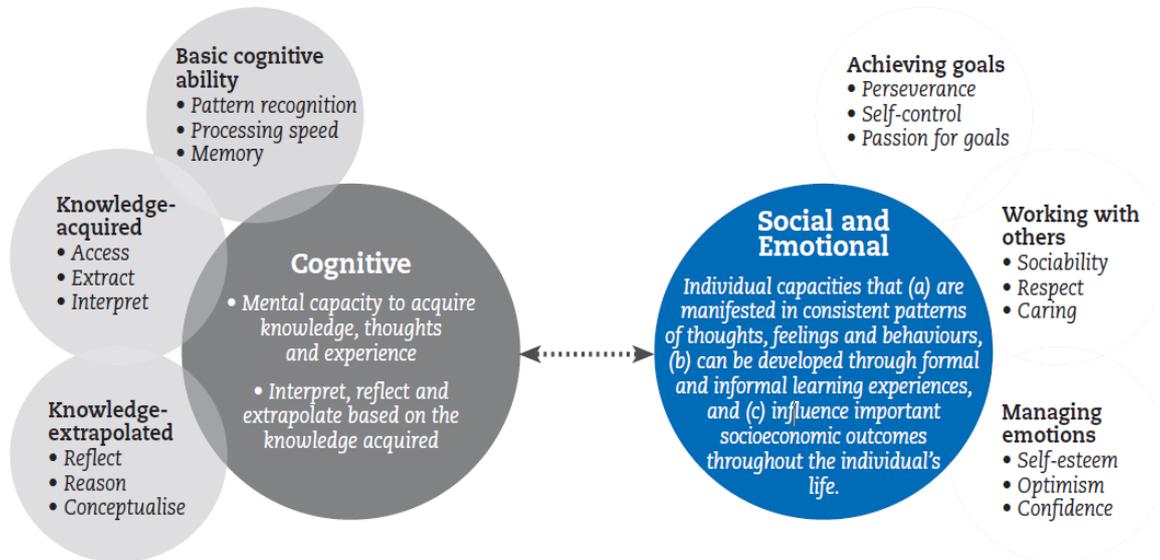
No relatório *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* a OCDE busca verificar os mecanismos, de intervenção ou investimentos, pelos quais os contextos de aprendizagem moldam o desempenho social e econômico dos indivíduos. Embora reconheça a importância das habilidades cognitivas, o referido relatório busca evidenciar os papéis das habilidades sociais e emocionais como uma habilidade que permite alcançar objetivos de longo prazo, trabalhar com outras pessoas e gerenciar emoções (OCDE, 2015).

Para a OCDE (2015), habilidades são características individuais que podem ser mensuradas, que são maleáveis em função de mudanças ambientais, ou seja, podem ser desenvolvidas, e que impulsionam dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico. As habilidades apresentam três características básicas: produtividade, mensurabilidade e maleabilidade. Sendo que para atingir os objetivos da vida os indivíduos necessitam de múltiplas habilidades, já que não existe uma única que possa responder sozinha aos diversos desafios do dia a dia.

As habilidades sociais e emocionais (soft skills), estão relacionadas com a conquista de objetivos, trabalho com outras pessoas e no gerenciamento das emoções. Essas habilidades estão presentes em todas as fases do desenvolvimento, da infância e vida adulta e estão

presentes em várias situações cotidianas (OCDE, 2015). Na Figura 3 é possível observar algumas dessas habilidades.

**Figura 3 - Habilidade Cognitivas, Sociais e Emocionais**



Fonte: OCDE (2015, p.34)

De acordo com os preceitos da OCDE (2015), as amplas categorias de habilidades sociais e emocionais que envolve o trabalho com outras pessoas, gerenciamento das emoções e a conquista de objetivos e incluem em seu cerne outras habilidades de nível inferior. Essa estrutura das habilidades apresentada e defendida pela OCDE está alinhada com um modelo taxonômico amplamente conhecido na psicologia, o modelo dos cinco grandes fatores (descrito na seção anterior). Apesar de existir uma discussão importante a respeito da maleabilidade dos traços de personalidade, a definição apresentada pela OCDE enfatiza que os traços de personalidade podem ser alterados, logo ainda que sejam estáveis permitem mudanças por meios das intervenções realizadas nos ambientes. Nesse caso, entende-se que se adota uma visão do modelo dos cinco grandes fatores como um tipo de habilidade socioemocional.

Por sua vez, as habilidades cognitivas, também conhecida como inteligência, envolvem o processo de aquisição e aplicação do conhecimento. Essa habilidade pode ser categorizada em capacidade cognitiva básica (habilidades fundamentais, memória e velocidade de processamento); conhecimento adquirido (capacidade de lembrar, acessar e refletir sobre o conhecimento) e conhecimento extrapolado (capacidade de refletir e raciocinar e lidar com novos problemas) (Figura 5). A divisão apresentada está alinhada com a noção de inteligência fluida e cristalizada (vide Seção 2.2 - Inteligência) (OCDE, 2015).

O modelo das habilidades cognitivas e social e emocional defendido pela ODCE, evidencia o fato que os dois tipos de habilidade se influenciam mutuamente. Além disso, reconhece o fato de que existem várias situações cotidianas que necessitam do uso das habilidades cognitivas, sociais e emocionais, logo é fundamental que essas habilidades interajam entre si. Um exemplo disso é a criatividade e o pensamento crítico, ambas competências para o século 21, que necessitam da interação das habilidades sociais e emocionais e cognitivas (OCDE, 2015).

Outro ponto que corrobora a compreensão da interação entre as habilidades cognitivas e socioemocionais é a produtividade cruzada, que aponta que um tipo de habilidade pode ajudar a promover as outras habilidades ao longo do tempo (CUNHA, HECKMAN; SCHENNACH, 2010). Ou seja, níveis mais elevados de habilidade sociais e emocionais podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades cognitivas. Logo, habilidades cognitivas, sociais e emocionais estariam intimamente conectadas (OCDE, 2015).

Os contextos de aprendizagem são importantes preditores do desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais. De acordo com o modelo apresentado pela OCDE, o aprendizado pode ocorrer em uma variedade de contextos sociais, que podem ser resumidos em quatro principais contextos: escola, família, comunidade e local de trabalho. Cada um desses contextos coopera de modo diferente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas sociais e emocionais, de acordo com o estágio de vida dos sujeitos (OCDE, 2015). Com relação a população dos estudantes universitários, observam-se as dimensões investigadas para adaptação às vivências acadêmicas, é possível encontrar a influência dos contextos acadêmico (escolar), familiar, comunitário e do local de trabalho (para aqueles que estagiam ou tem algum emprego formal). Todos esses ambientes são contextos possíveis de aprendizagem, nos quais se torna possível desenvolver habilidades sociais e emocionais.

Atualmente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) bem como as economias parceiras a essa organização reconhecem que para preparar as pessoas, e especialmente os alunos, para os desafios do século 21 é essencial que se desenvolvam as habilidades sociais e emocionais. Esses países apresentam em suas declarações políticas (atos, leis ou documentos técnicos sobre a educação) que fazem referência as habilidades sociais e emocionais e, desse modo, desenvolveram currículos educacionais que visam o desenvolvimento social e emocional (OCDE, 2015).

Um desses países é o Estados Unidos, que por meio da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) busca promover *social and emotional learning* (SEL). A aprendizagem social e emocional envolve os processos pelo quais as crianças e

adultos podem adquirir e aplicar efetivamente os conhecimentos, atitudes e as habilidades para gerenciar e entender as emoções. Além disso, estabelecer e alcançar objetivos, sentir e demonstrar empatia pelas outras pessoas, manter relacionamentos saudáveis e tomar decisões responsáveis. De modo geral a SEL envolve o processo de desenvolver as habilidades sociais e emocionais (CASEL, 2013).

Os programas baseados na SEL baseiam-se no entendimento que as habilidades sociais e emocionais são essenciais para formar bons alunos, cidadãos e trabalhadores. Desse modo, muitos comportamentos de risco (uso de drogas, violência, evasão) poderiam ser evitados se ao longo dos anos os alunos desenvolvessem habilidades sociais e emocionais. O CASEL identificou cinco principais competências da aprendizagem social emocional e cognitiva, essas competências inter-relacionam em sua composição aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais (CASEL, 2013). A seguir serão descritas as definições dos cinco grupos de competências, que também podem ser observadas na Figura 4.

**Figura 4-** As cinco competências da aprendizagem social e emocional (CASEL, 2013)



Fonte: Casel (2013, p. 9)

A Autoconsciência (*Self-awareness*), é a capacidade de reconhecer as emoções e pensamentos bem como sua influência no comportamento de forma precisa. Inclui a capacidade de avaliar pontos positivos e limitações, e apresentar um bom senso a respeito da confiança e do otimismo (CASEL, 2013).

A Autogestão (*Self-management*) está relacionada a capacidade de regular as emoções, pensamentos e comportamentos de modo eficaz em situações de variados tipos. Junto a essa habilidade se inclui a capacidade para gerenciar o estresse, controlar os impulsos. Além disso,

inclui a automotivação e definição dos objetivos pessoais e acadêmicos e o trabalho para alcançá-los (CASEL, 2013).

A consciência social (*Social awareness*), diz respeito a capacidade de ser empático e entender a perspectiva de outras pessoas de origens e culturas diversas, bem como compreender suas normas sociais e de comportamento. Além disso, envolve a habilidade de reconhecer a família, escola e comunidade enquanto um recurso e suporte (CASEL, 2013).

As habilidades de relacionamento (*Relationship skills*) estão relacionadas a capacidade manter e estabelecer relacionamentos saudáveis com diversos grupos e pessoas. Essa habilidade também inclui a capacidade de se comunicar de modo claro, ser um bom ouvinte, resistir às pressões sociais, ser cooperativo, estabelecer uma negociação construtiva mediante conflitos e buscar e oferecer ajuda quando necessário (CASEL, 2013).

Tomada de decisão responsável (*Responsible decision making*), diz respeito a capacidade de realizar escolhas construtivas e respeitadas sobre o comportamento e as interações sociais. As escolhas construtivas podem ser feitas com base nos padrões éticos, segurança, normas sociais e levando em consideração uma avaliação realista das consequências das ações ao bem-estar pessoal e das outras pessoas (CASEL, 2013).

Os programas da abordagem SEL podem ser aplicados por três vias de ações: Instruções explícitas das habilidades SEL, Integração aos currículos acadêmicos e Instruções práticas aos professores. Independentemente do percurso, os programas SEL tem dois objetivos principais que são desenvolver as cinco competências básicas citadas anteriormente e as atitudes e crenças dos estudantes sobre si mesmos, outras pessoas e da escola/ambiente de aprendizagem. Esses objetivos, uma vez alcançados, atuam como uma base para que os sujeitos apresentem um melhor desempenho acadêmico e um comportamento social mais ajustado (DURLAK et al., 2011; GREENBERG et al., 2003; CASEL, 2013).

Um dos programas ligados ao CASEL é o RULER, acrônimo para Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotions – habilidades RULER. O RULER se constitui em um programa que apresenta um currículo de alfabetização emocional para estudantes, líderes escolares, professores e famílias que visa desenvolver habilidades importantes para o ensino e aprendizagem, tomada de decisão, saúde e bem-estar de crianças e adultos (BRACKETT; RIVERS, 2014). O RULER é baseado na teoria da IE, enquanto uma habilidade, e está relacionado as pesquisas sobre o desenvolvimento emocional e competências emocionais (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2016; DENHAM, 1998; SAARNI, 1999).

Resultados de estudos indicam que os estudantes que integraram o modelo RULER por um período de um ano obtiveram um melhor desempenho em habilidades que indicam

competência social e emocional (como por exemplo, liderança, habilidades sociais e habilidades de estudo) quando comparado a um grupo controle (BRACKETT et al., 2012). Além disso, há indícios que o as escolas que adotam a abordagem RULER apresentam um melhor clima social e emocional nas salas de aula. Nesse sentido, observou-se uma melhor cordialidade entre professores a alunos, mais autonomia e menos incidência de bullying (RIVERS et al., 2013). Resultados como esses indicam que até o momento a escolha por incorporar o RULER nas escolas promove mudanças no clima escolar e no comportamento dos alunos que são essenciais para o desenvolvimento positivo e desempenho acadêmico daquela comunidade escolar (BRACKETT; RIVERS, 2014).

O Brasil, apesar de ainda não integrar oficialmente a OCDE, é um país parceiro da organização e conta com algumas iniciativas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais lideradas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). Um desses programas é o programa Dupla Escola desenvolvido juntamente com o departamento de educação do Estado do Rio de Janeiro. O programa em tempo integral com base um currículo que foi projetado para que os alunos tenham a possibilidade de desenvolver habilidades técnicas e sociais visando o mercado de trabalho e vida em sociedade e o ensino superior (OCDE, 2015).

No programa Dupla Escola, os professores são beneficiados por treinamentos direcionados para as metodologias ativas e recebem um suporte técnico e pedagógico. A escola passa a se concentrar no desenvolvimento da liderança e da autonomia dos estudantes, através de projetos interdisciplinares. A proposta também inclui treinamentos sobre marketing e negócios, uso de tecnologias digitais e apoia fortemente a prática de esportes. Sendo caracterizada por oferecer para os estudantes uma abordagem equilibrada que promove as habilidades acadêmicas e socioemocionais (OCDE, 2015).

Além dos exemplos citados, pautados nos resultados promissores que as intervenções frente as habilidades socioemocionais, como por exemplo, a redução do absenteísmo e das infrações disciplinares (MACCANN; DUCKWORTH; ROBERTS; 2009) outros países (p. ex. Israel, Finlândia, Cingapura) já atribuíram papel central para essas habilidades em seus currículos educacionais (LIPNEVICH; ROBERTS, 2012). Diante da importância e complexidade desse campo de estudo, e da ampla gama de fatores que envolvem a área das habilidades socioemocionais, Lipnevich e Roberts (2012) realizaram um estudo taxonômico que considera que essas habilidades podem ser divididas em algumas subcategorias, a saber: a) atitudes e crenças, b) qualidades sociais e emocionais, c) processos de aprendizagem e d) traços de personalidade. Os autores alertam que essas categorias podem variar, porém, essa taxonomia

se apresenta como norteadora para a compreensão das características das habilidades socioemocionais.

No presente estudo, especialmente em função da sua natureza exploratória, são elucidadas duas perspectivas a respeito das habilidades socioemocionais: qualidades sociais e emocionais e traços de personalidade. A dimensão que abarca as qualidades emocionais e sociais, inclui abordagens que possibilitam aos alunos lidarem com suas emoções e com as emoções de outras pessoas. A teoria da inteligência emocional (MAYER; SALOVEY, 1997) é umas das abordagens teóricas que abarca esse processo, através da ligação que propõe entre emoção e os processos cognitivos, por meio das quatro habilidades da IE (percepção das emoções, facilitação do pensamento, compreensão das emoções, e regulação das emoções). Desse modo, possibilita aos alunos lidarem com suas emoções, promovendo o crescimento intelectual e pessoal e seus resultados promissores podem ser observados em programas como o RULER (BRACKETT et al., 2012).

Por outro lado, a dimensão que abarca dos traços de personalidade entende que as habilidades socioemocionais podem ser observadas através do modelo do Cinco Grandes Fatores da Personalidade. Essa perspectiva é adotada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015) e ancora os estudos e intervenções realizados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) que são desenvolvidos no contexto cultural brasileiro (SANTOS; PRIMI, 2014).

Mediante o exposto, no tocante a esta investigação parte-se do entendimento que a inteligência emocional e o modelo dos cinco grandes fatores constituem-se como habilidades socioemocionais, por sua vez a inteligência representa uma habilidade cognitiva. Esse conjunto de habilidade cognitivas e socioemocionais serão investigadas como possíveis predictoras da adaptação acadêmica na vivência dos estudantes universitários.

Os resultados obtidos com a população dos estudantes do ensino básico são promissores, e já se reverteram em práticas de intervenção nesse ambiente, recebendo apoio em escala mundial de órgãos como a OCDE. Entretanto, a população que atualmente encontra-se na formação universitária ainda não foi amplamente investigada no tocante ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais ou ao impacto que essas habilidades podem causar para um bom desempenho acadêmico e para a futura colocação no mercado de trabalho. Nesse sentido, é que se propõe a presente investigação de caráter exploratório relacionada as habilidades cognitivas, socioemocionais e a adaptação acadêmica dos estudantes universitários.

### 3 OBJETIVOS E HIPÓTESES

- a) Objetivo Geral: Investigar as relações dinâmicas e o poder preditivo de medidas de inteligência, inteligência emocional e traços de personalidade e nível socioeconômico em relação à adaptação acadêmica e ao desempenho acadêmico
- b) Objetivos específicos:
- i) Investigar as relações existentes entre a inteligência, inteligência emocional, traços de personalidade, nível socioeconômico e a adaptação acadêmica em estudantes universitários;
  - ii) Investigar as relações existentes entre a inteligência, inteligência emocional, traços de personalidade, nível socioeconômico e o índice de desempenho acadêmico,
  - iii) Investigar as relações existentes entre o índice de desempenho acadêmico e a adaptação acadêmica.
  - iv) Investigar o poder preditivo das medidas de inteligência, inteligência emocional, traços de personalidade e nível socioeconômico em relação à adaptação acadêmica.
  - v) Investigar o poder preditivo das medidas de inteligência, inteligência emocional, traços de personalidade e nível socioeconômico e da adaptação acadêmica em relação ao índice de desempenho acadêmico.
  - vi) Verificar as relações dinâmicas entre todas as variáveis investigadas no estudo, inteligência, inteligência emocional, traços de personalidade e nível socioeconômico, adaptação acadêmica e desempenho acadêmico através das análises de redes.
- c) Hipóteses:
- i) Com base nos dados encontrados na literatura, espera-se que as variáveis inteligência, inteligência emocional, traços de personalidade, nível socioeconômico apresentem correlações moderadas e significativas com a adaptação acadêmica.
  - ii) Espera-se que existam correlações moderadas e significativas entre as variáveis inteligência, inteligência emocional, traços de personalidade (especialmente conscienciosidade) e nível socioeconômico com o índice de desempenho acadêmico.

- iii) Espera-se que fatores da adaptação acadêmica apresentem correlações moderadas e significativas com o índice de desempenho acadêmico.
- iv) Espera-se que a adaptação acadêmica seja predita pelas variáveis cognitivas e socioemocionais. Os traços de conscienciosidade e extroversão apresentarão evidências robustas como preditores significativos da adaptação acadêmica.
- v) Espera-se que o desempenho acadêmico seja predito pelas variáveis cognitivas e socioemocionais, com o destaque para as variáveis da inteligência e o traço de conscienciosidade. E que os fatores da adaptação acadêmica também apresentem um poder de predição sobre o desempenho acadêmico.
- vi) Neste estudo, de caráter mais exploratório, espera-se observar as relações dinâmicas entre as variáveis estudadas, cujas hipóteses foram apresentadas nos itens anteriores, buscando a compreensão sobre a forma com que a adaptação e o desempenho acadêmico se relacionam com variáveis cognitivas e socioemocionais.

## 4 MÉTODO

### 4.1 Participantes

O presente estudo contou com uma amostra de 226 participantes, predominantemente do gênero feminino (75,7%), com média de idade de 27,5 anos (DP=9,4). A maioria declarou residir no estado de Pernambuco (89,2%). Quando à cor, o 42,9% dos participantes se declararam pardas/os; 35,8%, brancas/as; 17,6%, pretas/os; 2,6%, amarelos; e 0,8%, preferiram não informar. Além disso, 72,5% dos participantes cursam a graduação em instituições de ensino privada e 27,4% em instituições públicas, em sua grande maioria são alunos do curso de Psicologia (66, 81%), seguidos do curso de pedagogia (4,86%), Direito (3,98%), Ciências Biológicas (3,53%) e Administração (3,53%). Os demais cursos integrantes da amostra não alcançaram um percentual de acima de 3%.

### 4.2 Instrumentos

Os participantes responderam aos seguintes questionários e instrumentos de avaliação psicológica: questionário socioeconômico (NSE), Índice de desempenho acadêmico/média geral, Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), Prova de Raciocínio Verbal (RV), Teste de Compreensão de Emoções (TCE), Teste de Regulação de Emoções (TRE) e Inventário dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade (IGFP-5). Considerando os objetivos propostos para o presente estudo, os instrumentos foram escolhidos e classificados de acordo com os grupos de variáveis que se desejava investigar. Portanto, foram utilizados instrumentos para avaliar a adaptação acadêmica (variável critério), variáveis cognitivas (inteligência) e socioemocionais (inteligência emocional e traços de personalidade) que são propostas como variáveis preditoras, além das informações socioeconômicas (variável preditora) e do índice de desempenho acadêmico (variável critério) dos estudantes. Os instrumentos serão descritos detalhadamente a seguir, com base no seu referencial teórico, propriedades psicométricas e características gerais sobre o formato de avaliação.

#### 4.2.1 Questionário socioeconômico (Apêndice A)

Para caracterizar a amostra investigada, os participantes responderam a questões relacionadas ao gênero, local onde residem e nível socioeconômico através de questões que

caracterizam o domicílio (presença de empregada doméstica, número de quartos e número de banheiros) e questões que indicam a posse (ou não) dos seguintes bens: TV, TV com acesso à internet, TV por assinatura, DVD ou Blu-ray, geladeira, jogos eletrônicos, computador/notebook, equipamentos musicais, telefone fixo, internet no celular, máquina de lavar roupa, automóvel.

#### 4.2.2 Índice de desempenho acadêmico/Média Geral

Os participantes foram convidados a informar o coeficiente de rendimento acadêmico, que é composto pela média de todas as notas obtidas pelos estudantes até o seu momento atual do curso. Esse coeficiente ou média geral é facilmente encontrado nos portais acadêmicos online das instituições de ensino superior.

#### 4.2.3 Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)(Anexo A)

Apresenta 40 afirmações que avaliam cinco fatores relacionadas a adaptação ao ensino superior. O Fator 1- *Projeto de Carreira* compreende itens para avaliar as perspectivas de carreira do curso escolhido com itens como, por exemplo: “*Acredito que posso me realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.*”. O Fator 2- *Adaptação Social*, faz jus aos relacionamentos com os colegas, professores e funcionários da universidade (“*Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.*”). O Fator 3- *Adaptação Pessoal-Emocional*, compreende o bem-estar físico e psicológico ligados a entrada no meio universitário rastreando os sentimentos negativos vivenciados semanas antes da aplicação (“*Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.*”). Fator 4- *Adaptação ao Estudo*, avalia a autopercepção do estudante sobre seu desempenho nos estudos (“*Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.*”). E o Fator 5- *Adaptação a Instituição*, avalia a qualidade da infraestrutura disponibilizada pela IES (“*As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.*”). As afirmações foram lidas e respondidas por meio de uma escala Likert de cinco pontos, em que os participantes poderiam atribuir desde 1 (um) que significa “*discordo totalmente*” até 5 (cinco) que significa “*concordo totalmente*” (ARAÚJO et al., 2014). As pontuações foram calculadas pela média dos valores atribuídos aos itens de cada fator. Os índices de consistência interna dos QAES, obtidos por meio do Alfa de Cronbach foram: Projeto de Carreira ( $\alpha = 0,88$ ); Adaptação Social ( $\alpha = 0,86$ ); Adaptação Pessoal- Emocional ( $\alpha = 0,74$ ); Adaptação ao Estudo ( $\alpha = 0,75$ ) e Adaptação Institucional ( $\alpha =$

0,81) (SANTOS et al., 2016). No presente estudo as pontuações do fator Adaptação pessoal-emocional estão invertidas, portanto todas estão na direção da adaptação apenas esse fator que está em sentido contrário, simbolização a não adaptação no critério pessoal-emocional.

#### 4.2.4 Raciocínio Verbal

Para avaliação da inteligência fluida e cristalizada foi utilizada a Prova de Raciocínio Verbal (NAKANO; PRIMI; RIBEIRO, 2014). A bateria é embasada no modelo CHC da inteligência, e tem como objetivo avaliar as capacidades cognitivas, principalmente a inteligência fluida (Gf). A prova de Raciocínio Verbal, subteste utilizado nesta pesquisa, avalia a capacidade de estabelecer relações entre conceitos verbais de forma abstrata e avalia também a extensão do vocabulário do avaliando, avaliando também a inteligência cristalizada (Gc). A prova é composta por 12 frases onde a última palavra está ausente, sendo então necessário encontrar a palavra correta para completar a frase. Por exemplo, “Ex. A: *Dia está para noite como pequeno está para \_\_\_\_\_* A. Luz B. Grande C. Forte D. Criança E. Escuro” (NAKANO; PRIMI; RIBEIRO, 2014). Para calcular a pontuação dos participantes realizou-se a somatória dos acertos, no qual foi atribuído 1(um) ponto para acerto e 0 (zero) para o erro. Em função da alteração do público e da faixa etária dos respondentes, as propriedades psicométricas da prova foram verificadas e estão descritas na seção resultados.

#### 4.2.5 Bateria de Inteligência Emocional

A Bateria de Inteligência Emocional é composta por quatro escalas relativas às habilidades da IE proposta por Mayer e Salovey (1997) (RODRIGUES; BUENO, 2016), no entanto, a literatura tem recomendado fortemente a adoção da avaliação da área estratégica da IE, composta pela regulação de emoções e pela compreensão das emoções (MACCANN et al., 2020). Portanto, no presente estudo os participantes foram convidados a responder as subescalas de Regulação de Emoções (Anexo B) e Compreensão de Emoções (Anexo C).

a) Teste de Compreensão de Emoções (TCE): é composto por 18 questões-problema com cinco alternativas de resposta que avalia a compreensão das emoções básicas propostas Teoria Psicoevolutiva das Emoções de Plutchick (2002), que considera a existência de oito emoções primárias, primitivas, são elas: medo, surpresa, tristeza, aversão, raiva, ansiedade, alegria, aceitação. As questões do teste apresentam conteúdos sobre transição de uma emoção para

outra e sobre mistura de emoções. Um exemplo de um item com a temática da transição de emoções:

*“Larissa recebeu flores de seu namorado (Situação 1) com um cartão que dizia “Às 18 horas passo para te buscar, tenho outra surpresa pra você, meu amor!” (Situação 2). Qual sucessão de sentimentos pode ter acometido Larissa?*

*a) Surpresa e depois medo.*

*b) Alegria e depois medo.*

*c) Ansiedade e depois amor.*

*d) Alegria e depois ansiedade.*

*e) Surpresa e depois raiva.”*

O item supracitado representa uma situação típica onde há uma transição de emoções, sendo a resposta mais adequada a que se encontra na alternativa d. As respostas das questões-problemas foram estabelecidas pelos autores em função da compatibilidade teórica com o modelo teórico. A análise da precisão de uma versão inicial do teste apresentou um índice de 0,67 pelo Coeficiente de Kuder-Richardson (OLIVEIRA; BUENO, 2013).

b) Teste de Regulação das Emoções: é caracterizado como um teste de julgamento situacional composto por 8 vinhetas, nas quais um personagem principal está numa situação típica em que uma emoção básica é experimentada. 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, que os participantes deverão avaliar como estratégias eficazes ou ineficazes para regular as emoções por meio de uma escala Likert. Por exemplo, *“Ana está voltando para casa mais tarde do que de costume. Ela está andando sozinha e sabe que na rua à sua frente já houve vários assaltos. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Ana lidar com o que está sentindo: (A) Tomar outro caminho considerado mais seguro, porém mais longo. (B) Ficar parada à espera de que alguém a ajude. (C) Pensar positivo e confiar que mesmo seguindo por esta rua chegará em casa segura.* As respostas dos participantes foram computadas a partir de pontuações dicotômicas, na qual receberam 1 (um) ou (0) zero caso a resposta estivesse de acordo ou não com as respostas dos participantes com maior nível de habilidade. O TRE avalia dois fatores que são relativos à detecção de estratégias eficazes de regulação emocional (fator 1) e estratégias ineficazes de regulação emocional (fator 2). Os índices de consistência interna avaliadas pelo Coeficiente de Kuder-Richardson foram, 0,75 e 0,62, respectivamente (LIRA; BUENO, 2020).

#### 4.2.6 Inventário dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade (IGFP-5) (Anexo D)

O Inventário dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade (IGFP-5) tem como objetivo avaliar os cinco fatores da personalidade com base no modelo Big Five. Apresenta 44 itens de autorrelato que buscam descrever características da personalidade dos cinco fatores: abertura, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e neuroticismo. Os participantes responderam por meio de uma escala Likert na qual 1 (um) significa *Discordo totalmente* até 5 (cinco)- *Concordo totalmente* a itens como por exemplo: “*Eu me vejo como alguém que...*” “*03....tende a ser crítico com os outros*”. O instrumento foi desenvolvido inicialmente em língua inglesa, denominado Big Five Inventory (BFI) e apresentou índices de precisão variando de 0,75 a 0,90 (JOHN; DONAHUE; KENTLE, 1991). Andrade (2008) validou a bateria para o contexto cultural brasileiro e verificou que o IGFP-5 obteve uma estrutura fatorial compatível como o modelo dos cinco grandes fatores, com os seguintes índices de consistência interna pelo coeficiente Alfa de Cronbach: abertura ( $\alpha=0,65$ ), neuroticismo ( $\alpha=0,75$ ), extroversão ( $\alpha=0,75$ ), conscienciosidade ( $\alpha=0,64$ ) e amabilidade ( $\alpha=0,69$ ). As pontuações foram calculadas pela média dos valores atribuídos aos itens de cada fator.

#### 4.3 Procedimentos de Coleta de Dados

A proposta de pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Estácio do Recife, aprovado sob CAAE nº 30682520.7.0000.5640, o que indica que o estudo atende a todos as diretrizes e normas do Conselho Nacional de Saúde recomendados na Resolução nº 510/2016 que versa sobre as pesquisas envolvendo seres humanos no âmbito das ciências humanas.

Em função da pandemia de COVID-19 toda a divulgação da pesquisa ocorreu utilizando as tecnologias da informação e comunicação através de divulgação em aulas remotas, redes sociais e aplicativos de mensagens (WhatsApp). Os possíveis participantes foram informados dos objetivos do estudo e convidados a acessar o formulário online por meio de um link de acesso. Os que se interessavam em acessar o formulário eram novamente informados sobre os objetivos do estudo em uma página de boas-vindas e direcionados a leitura e concordância, caso desejassem, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Uma vez concedido o consentimento os participantes tinham acesso à próxima tela, na qual era possível iniciar a participação na pesquisa de fato.

#### 4.4 Procedimentos de Análises de Dados

Inicialmente, visando caracterizar a amostra de participantes do estudo foram realizadas as análises de estatísticas descritivas, nas quais foram empregados os cálculos das médias de idade, desvio padrão e análises de frequências das características sociodemográficas da amostra (gênero, raça e estado onde residem).

Em um segundo momento iniciou-se a investigação das propriedades psicométricas dos instrumentos de avaliação psicológica utilizados no estudo, pois ainda que todos os instrumentos utilizados apresentem um histórico vasto de estudos de validação entende-se que é necessário analisar como eles se apresentam nesse novo contexto de pesquisa com essa amostra específica. Então, iniciou-se pela verificação da consistência interna e caso houvesse algum índice que não fosse satisfatório, seria verificada a estrutura fatorial dos instrumentos. Dessa forma, foram verificados além das características descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo) os coeficientes Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e Ômega de McDonald ( $\omega$ ) para avaliar a consistência interna dos instrumentos. O Alfa de Cronbach estima a consistência interna por meio da magnitude da covariância dos itens, já o Ômega de McDonald utiliza cargas fatoriais que é compreendida como a soma ponderada das variáveis padronizadas (CRONBACH, 1951; MCDONALD, 1999; VENTURA-LEÓN; CAYCHO-RODRÍGUEZ, 2017). Para fins de interpretação, com relação ao Alfa de Cronbach 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 ( $\alpha > 0,90$ ). Já para o Ômega de McDonald, é considerado um valor aceitável os índices que estão entre 0,70 e 0,90 (CAMPO-ARIAS; OVIEDO, 2008).

Depois de averiguar e atestar as propriedades psicométricas dos instrumentos verificou-se as relações estabelecidas entre as variáveis investigadas por meio da análise da Correlação de Pearson ( $r$ ), que corresponde ao primeiro objetivo do estudo. O valor do coeficiente pode variar de -1 a 1, no qual a partir do sinal se entende a direção do relacionamento entre as variáveis (direta ou inversa) e por meio do valor a força da relação entre as variáveis. Para Dancey e Reidy (2005), considera que: 0,10 até 0,30 apontam correlações fracas; 0,40 até 0,6, moderadas; e a partir de 0,70, fortes. Além do valor de  $r$  indica-se observar o valor de  $p$  (Sig.), valor da significância estatística, que indica a probabilidade de ocorrência de erro estatístico do tipo I (que verifica a probabilidade de a correlação ter sido obtida ao acaso, sem relação real entre as variáveis). Os valores de  $p \leq 0,05$ , que indicam a possibilidade de a correlação ser obtida

ao acaso é menor que 5% serão considerados estatisticamente significativos (IGLESIAS; VALENTINI, 2021).

Para verificar o poder preditivo das variáveis cognitivas (inteligência), socioemocionais (inteligência emocional e traços de personalidade) e nível socioeconômico em relação a adaptação acadêmica e ao índice de desempenho acadêmico foram realizadas análises de regressão linear múltipla. Este tipo de técnica estatística é comumente utilizado para analisar as relações entre uma variável dependente também denominada da variável critério, e várias variáveis independentes ou preditoras (HAIR, 2005; TABACHINICK; FIDELL, 2013). O objetivo principal é possibilitar que a partir dos valores das variáveis preditoras seja possível prever os valores da variável critério, ou seja a intenção principal é a predição dos valores da variável investigada pelo pesquisador, no caso do presente estudo a adaptação acadêmica.

Mourão, Ferreira e Martins (2021), apontam que a regressão linear múltipla é bastante utilizada em diversos tipos de pesquisa com o objetivo de prever o comportamento de uma variável em função de outras, mas pressupondo uma relação de predição. Dessa forma se torna possível verificar o impacto de um conjunto de variáveis sobre outra. Os autores acrescentam que para realizar uma análise de regressão linear múltipla é necessário chegar seus pressupostos específicos, que são: tamanho mínimo da amostra; normalidade das variáveis; linearidade entre as variáveis; multicolinearidade e checagem dos resíduos (normalidade, média zero, independência dos erros e homoscedasticidade). O modelo de regressão linear múltipla adotado para as análises foi a *regressão múltipla padrão* (MOURÃO, FERREIRA; MARTINS, 2021). Neste método as variáveis independentes são inseridas na equação de regressão concomitantemente, assim é possível observar a contribuição de cada variável independente (VI) ao modelo ou o poder preditivo de cada uma em relação a variável dependente (VD). Para a realização das análises estatísticas empregadas no estudo utilizou-se o Software R (R CORE TEAM, 2020).

Por fim, para obter uma avaliação da dinâmica das associações das variáveis estudadas foram realizadas análises de redes para as dimensões avaliadas pelo QAES e as demais variáveis empregadas no estudo (inteligência, inteligência emocional, traços de personalidade, nível socioeconômico e média geral). De acordo com Borsboom e Cramer (2013), as redes são um modelo abstrato e bidimensional que evidencia como as variáveis podem estar relacionadas através dos nós e hastes, que representam respectivamente as variáveis e associação entre as variáveis. Quando mais fortes as relações entre as variáveis mais largas e mais próximas serão as hastes que as conectam. Pode-se também se observar através das cores das redes o sentido

das correlações entre as variáveis, quando azuis as relações são positivas e quando vermelhas negativas.

Para a estimação da Análise de Rede optou-se pelo método da correlação parcial, já para a avaliação da rede foram verificados os parâmetros de centralidade. De acordo com Fonseca-Pedrero (2018) a centralidade indica qual dos nós é mais importante na constituição da rede, já que nem todos os nós têm a mesma importância. Por exemplo, existem os nós periféricos, menos influentes, e os nós centrais que por sua vez tem muitas conexões e são mais influentes para a configuração da rede. Portanto, para verificar a centralidade da rede observou-se: a) *degree centrality*; b) *closeness centrality*; c) *betweenness centrality*. A força da centralidade (*degree centrality*) indica a magnitude da associação com os outros nós. A proximidade (*closeness centrality*), por sua vez, é o inverso da soma da distância entre um nó e os demais nós da rede. Por fim, a conectividade (*betweenness centrality*) é o número de vezes que um nó está entre outros dois nós, indicando o caminho mais curto entre os pares de nós conectados a rede. Para realizar as análises de redes foi utilizado o software Jasp 0.16.2 (JASP TEAM, 2022).

## 5 RESULTADOS

Para uma melhor compreensão acerca dos resultados que serão apresentados a seguir, esta seção será dividida em quatro subseções. Desta feita, inicialmente serão apresentados as estatísticas descritivas e os índices de consistência interna dos instrumentos. Em seguida serão apresentados os resultados das análises de correlação das variáveis investigadas no estudo por meio das análises de da correlação de Pearson ( $r$ ). Posteriormente os resultados das análises de regressão linear múltiplas, bem como os seus pressupostos. E por fim, os resultados das análises de redes.

### 5.1 Estatísticas descritivas e índices de consistência interna dos instrumentos

Nas tabelas apresentadas a seguir é possível encontrar os resultados das análises das estatísticas descritivas dos instrumentos, são elas: média, desvio padrão (DP), valor mínimo e valor máximo, assimetria e curtose. Além disso, observa-se também os índices de consistência interna avaliados pelos coeficientes Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e Ômega de McDonald ( $\omega$ ). Em razão da quantidade de variáveis envolvidas, serão apresentadas duas tabelas: a Tabela 1, em que constam os resultados do QAES, variável critério do presente estudo; e a Tabela 2, na qual serão apresentados os resultados das variáveis predictoras, a saber: Teste de Compreensão de Emoções (TCE), Teste de Regulação de Emoções (TRE), Raciocínio Verbal (RV), Extroversão, Neuroticismo, Conscienciosidade, Abertura, Amabilidade (*IGFP-5*) e nível socioeconômico (NSE).

**Tabela 1-** Estatísticas Descritivas e Índices de Consistência Interna do QAES

	Alfa	Ômega	Média (M)	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
Projeto de Carreira	0,93	0,95	4,19	0,75	1,25	5	-1,26	1,69
Adaptação Social	0,92	0,95	3,81	0,91	1	5	-0,98	0,74
Adaptação Pessoal e Emocional	0,93	0,95	3,38	1,14	1	5	-0,37	-0,97
Adaptação ao Estudo	0,82	0,87	3,69	0,67	1,75	5	-0,4	-0,14

Adaptação Institucional	0,82	0,88	3,63	0,72	1,62	5	-0,27	-0,12
Fator Geral-QAES	0,72	0,77	3,59	0,57	1,93	4,92	-0,4	0,02

Fonte: A autora (2022)

Com relação aos índices de consistência interna avaliados pelo Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), os valores de  $\alpha$  obtidos pelos cinco fatores do QAES variam entre 0,82 e 0,93. O fator geral, por sua vez, obteve o valor de  $\alpha=0,72$ . De acordo com os critérios apresentados por George e Mallery (2002), os valores obtidos podem ser classificados como bons e excelentes para os fatores e aceitável para o fator geral. Já os valores do Ômega de McDonald ( $\omega$ ) são considerados aceitáveis os índices que estão acima de 0,70 (CAMPO-ARIAS; OVIEDO, 2008), critério que foi atingido pelo QAES já que os valores nos fatores estão entre 0,87 e 0,95 e no fator geral 0,77.

Em relação as médias nos fatores é possível notar que o fator Projeto de Carreira apresentou uma  $M=4,19$  e  $DP=0,75$ , o fator Adaptação Social apresentou uma  $M=3,81$  e  $DP=0,91$ , o Fator Adaptação pessoal e emocional apresentou  $M=3,38$  e  $DP=1,14$ , o fator Adaptação ao Estudo apresentou uma  $M=3,68$  e  $DP=0,66$  e o fator Adaptação Institucional apresentou  $M=3,63$  e  $DP=0,71$ . O Fator Geral, por sua vez obteve uma  $M=3,59$  e  $DP=0,57$ . As possíveis pontuações atribuídas ao QAES variam de 1 (um) que significa “*discordo totalmente*” até 5 (cinco) que significa “*concordo totalmente*”, com a possibilidade de atribuir as pontuações intermediárias. Nota-se, então que em todos os fatores há uma tendência de atribuir pontuações intermediárias com uma maior tendência de concordância com as afirmações, já que as médias estão acima de 3. Nesse sentido, destaca-se o fator Projeto de Carreira que obteve a maior média ( $M=4,19$ ), se aproximando do valor 5 (“*concordo totalmente*”). Quanto aos valores mínimos e máximos atribuídos aos fatores, é possível notar que há uma boa variabilidade em todos os fatores, com valores que variam em torno de 1 e em torno de 5.

Com relação a assimetria apenas o fator Projeto de Carreira ( $A=-1,26$ ) apresentou uma assimetria negativa, já os demais fatores e o Fator Geral apresentaram uma distribuição simétrica. Já com relação a curtose, o fator Projeto de Carreira apresentou uma curva de distribuição leptocúrtica e os demais fatores e o Fator Geral apresentaram uma curva de distribuição mesocúrtica. Runyon et al (1996), apontam que para se seja caracterizada como uma distribuição normal o ideal é que os valores dos parâmetros de assimetria e curtose estejam entre -0,5 e 0,5. E estabelecem que quando se observam valores entre -1,0 e 1,0 indicam que a distribuição não é normal. Considerando esse parâmetro interpretativo, observa-se que dentre

os fatores do QAES, variável critério, apenas o fator projeto de carreira apresentou valores que indicam que a distribuição da curva não é normal (assimetria=-1,26 e curtose=1,69).

**Tabela 2-** Estatísticas Descritivas e Índices de Consistência Interna do Teste de Compreensão de Emoções (TCE), Teste de Regulação de Emoções (TRE), Raciocínio Verbal (RV), Extroversão, Neuroticismo, Conscienciosidade, Abertura, Amabilidade (*IGFP-5*) e nível socioeconômico (NSE).

	Alfa	Ômega	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
TCE	0,72	0,80	15,3	2,07	6	18	-1,02	1,39
TRE-Estratégias Eficazes	0,80	0,86	6,05	2,16	0	10	-0,57	-0,28
TRE-Estratégias Ineficazes	0,78	0,84	5,48	2,18	0	10	-0,27	-0,32
Raciocínio Verbal	0,79	0,87	8,79	1,87	1	12	-0,66	0,5
Extroversão	0,87	0,92	3,16	0,84	1	4,88	-0,16	-0,46
Neuroticismo	0,85	0,90	3,04	0,93	1	5	0,2	-0,44
Conscienciosidade	0,72	0,83	3,29	0,75	1,5	5	-0,03	-0,38
Abertura	0,75	0,82	3,84	0,57	1,78	5	-0,41	0,22
Amabilidade	0,87	0,87	4,57	0,57	2	5	-1,59	2,68
NSE	0,62	0,66	2,18	1,38	0	5	0,22	-0,73

Fonte: A autora (2022)

Os índices de consistência interna apresentados na Tabela 2 avaliados pelo Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) interpretados pelos critérios propostos por George e Mallery (2002) indicam que nas medidas de avaliação da inteligência emocional, TCE ( $\alpha=0,72$ ) e TRE- Estratégias Ineficazes ( $\alpha=0,78$ ) são considerados aceitáveis e TRE- Estratégias Eficazes ( $\alpha=0,80$ ) considerado bom. Na medida de Raciocínio Verbal para avaliação da inteligência o  $\alpha=0,79$  é considerado aceitável. Os fatores do *IGFP-5* para avaliar os cinco grandes fatores da personalidade os traços de abertura ( $\alpha=0,75$ ) e conscienciosidade ( $\alpha=0,72$ ) são considerados aceitáveis e os traços de Neuroticismo ( $\alpha=0,85$ ), Extroversão ( $\alpha=0,87$ ) e Amabilidade ( $\alpha=0,87$ ) considerados bons. Por fim, nível socioeconômico (NSE) apresentou um  $\alpha= 0,56$  considerado questionável. Já os valores do Ômega de McDonald ( $\omega$ ), com exceção do nível socioeconômico ( $\omega=0,66$ ), as demais variáveis apresentaram  $\omega$  acima de 0,80 atingindo o critério proposto, que considera aceitáveis valores entre 0,7 a 0,9 (CAMPO-ARIAS; OVIEDO, 2008).

A média obtida pelo TCE ( $M=15,3$ ,  $DP=2,07$ ) indica que os participantes obtiveram pontuações altas nesse teste. O TCE que apresenta um total de 18 questões problemas e obteve um valor mínimo de 6 acertos e máximo de 18. Outra escala que merece destaque é o Teste de Raciocínio Verbal que obteve  $M= 8,79$  e  $DP=1,87$ , indicando uma média de acertos um pouco elevada, já que o teste apresenta um total de 12 itens. O valor mínimo foi 1 e o máximo 12. Os fatores do TRE obtiveram médias centrais e valores que mínimos e máximos que representam uma boa variabilidade de respostas. Dentre os fatores do *IGFP-5*, destaca-se o fator amabilidade que obteve  $M=4,57$  e  $DP=0,57$ , indicando que os participantes tendem a concordar com os itens desse fator e atribuem valores mais altos. Os demais fatores apresentam médias mais centralizadas. Quanto aos valores mínimos e máximos os fatores do *IGFP-5* apresentam uma boa variabilidade. Com relação ao nível socioeconômico, observa-se uma boa variabilidade quanto aos valores mínimos e máximos e uma média centralizada.

Com relação a assimetria, o TCE ( $A=-1,02$ ) e o fator amabilidade ( $A=-1,59$ ) apresentam uma distribuição assimétrica negativa. As escalas TRE- Estratégias Eficazes ( $A=-0,57$ ), TRE- Estratégias Ineficazes ( $A=-0,27$ ), Raciocínio Verbal ( $A=-0,66$ ) e os fatores Extroversão ( $A=-0,16$ ), Neuroticismo ( $A=0,2$ ), Conscienciosidade ( $A=-0,41$ ), Abertura ( $A= -0,41$ ) e NSE ( $A= 0,22$ ) apresentam uma distribuição simétrica. Em relação a curtose TCE e o fator amabilidade apresentam uma curva de distribuição leptocúrtica. Já escalas TRE- Estratégias Eficazes, TRE- Estratégias Ineficazes, Raciocínio Verbal e os fatores Extroversão, Neuroticismo, Conscienciosidade, Abertura, apresentam uma curva de distribuição do tipo mesocúrtica. Por fim, o NSE apresentou uma curva de distribuição platicúrtica. Considerando o critério proposto por Runyon et al (1996), apenas as variáveis TCE e o fator Amabilidade apresentaram valores acima  $-1,0$ , o que indica que a distribuição não é normal.

Nesta primeira subseção foram apresentados as estatísticas descritivas e os índices de consistência interna das variáveis critério e predictoras deste estudo. Mediante o exposto, nota-se que de modo geral as propriedades psicométricas das medidas utilizadas no estudo são boas e garantem a fidedignidade dos resultados encontrados. Portanto, não houve a necessidade de realizar um estudo da estrutura interna dos instrumentos. Ressalta-se que as interpretações dos resultados que apresentaram índices de consistência interna questionáveis, como o NSE serão observadas com cautela. Ademais, com as boas propriedades psicométricas das medidas se torna possível prosseguir com as análises almeçadas de acordo com os objetivos propostos. Dessa forma, nas próximas subseções serão apresentados os resultados das análises estatísticas necessárias para alcançar os objetivos do presente estudo, iniciando com as análises de

correlação, seguidas das análises de regressão linear e seus pressupostos e finalizando com as análises de redes.

## 5.2 Análises de Correlação

### 5.2.1 Adaptação Acadêmica

Com vistas atender o objetivo “i” de investigar os padrões das relações entre a adaptação acadêmica e as variáveis independentes foram realizadas análises Correlação de Pearson (r). O QAES representado pelos fatores Projeto de Carreira, Adaptação Social, Adaptação Pessoal e Emocional, Adaptação ao Estudo, Adaptação Institucional e o Fator Geral foi correlacionado com as medidas de inteligências emocional (TCE e TRE), inteligência (Raciocínio Verbal), personalidade (*IGFP-5*- Extroversão, Neuroticismo, Conscienciosidade, Abertura, Amabilidade) e nível socioeconômico (NSE). Os resultados podem ser observados a seguir na Tabela 3.

**Tabela 3** - Coeficientes de Correlação de Pearson entre a medida de Adaptação Acadêmica e Inteligência Emocional, Personalidade, Inteligência e nível socioeconômico

	Projeto de Carreira	Adaptação Social	Adaptação Pessoal e Emocional	Adaptação ao Estudo	Adaptação Institucional	Fator Geral-QAES
TCE	0,05	0,04	0,04	-0,02	0,08	0,02
TRE- Eficazes	0,14*	0,04	0	0,07	0,11	0,09
TRE- Ineficazes	0,14*	0	-0,05	0,07	0,05	0,09
Extroversão	0,16*	0,23***	-0,16*	0,22**	0,15*	0,27***
Neuroticismo	-0,24***	-0,22**	0,48***	-0,25***	-0,12	-0,41***
Conscienciosidade	0,22***	0,19**	-0,31***	0,45***	0,13*	0,38***
Abertura	0,08	0,14*	0,04	0,23***	0,02	0,11
Amabilidade	0,18	0,24***	-0,06	0,22**	0,17*	0,24***

Raciocínio Verbal	0,12	0,03	0	0,03	0,09	0,07
NSE	0,09	0,01	-0,04	-0,01	0,02	0,07

\*\*\*.  $p < 0,001$  \*\*.  $p < 0,01$  \*.  $p < 0,05$

Fonte: A autora (2022)

É possível observar que o fator Projeto de Carreira apresentou um padrão de correlações positivas e significativas e de magnitude fraca com os fatores de TRE - Estratégias Eficazes ( $r=0,14$ ) e TRE - Estratégias Ineficazes ( $r=0,14$ ), e com os fatores Extroversão ( $r=0,16$ ) e Conscienciosidade ( $r=0,22$ ). Também apresentou uma correlação negativa e significativa de magnitude fraca com o fator Neuroticismo ( $r=-0,24$ ). O fator Adaptação Social apresentou um padrão de correlações positivas significativas e fracas com os fatores Extroversão ( $r=0,23$ ), Conscienciosidade ( $r=0,19$ ), Abertura ( $r=0,14$ ) e Amabilidade ( $r=0,24$ ) e negativas e fracas com o fator neuroticismo ( $r=-0,22$ ). O fator Adaptação Pessoal e Emocional, cujas pontuações elevadas indicam desadaptação, apresentou um padrão de correlações negativas significativas e de magnitude fraca com o fator Extroversão ( $r=-0,16$ ) e conscienciosidade ( $r=-0,31$ ) e moderada e positiva com o fator Neuroticismo ( $r=0,48$ ). O fator Adaptação ao Estudo obteve correlações de magnitude fraca, positivas e significativas de com os fatores Extroversão ( $r=0,22$ ), Abertura ( $r=0,23$ ) e Amabilidade ( $r=0,22$ ), e negativas com o fator neuroticismo ( $r=-0,25$ ), já com o fator Conscienciosidade apresentou correlação de magnitude moderada, positivas e significativas ( $r=0,45$ ). O fator Adaptação a Instituição apresentou um padrão de correlações de magnitude fraca, positivas e significativas com os fatores Extroversão ( $r=0,15$ ), Conscienciosidade ( $r=0,13$ ) e Amabilidade ( $r=0,17$ ). Por fim, o Fator Geral apresentou correlações positivas de magnitude fracas com os fatores Extroversão ( $r=0,27$ ) e Amabilidade ( $r=0,24$ ), de magnitude moderada com o fator conscienciosidade ( $r=0,38$ ) e de magnitude moderada e negativa com o fator Neuroticismo ( $r=-0,41$ ). Os critérios adotados para a classificação da magnitude das correlações foram apresentados por Dancey e Reidy (2005), e estão descritos na subseção procedimentos de análises de dados.

### 5.2.2 Índice de Desempenho Acadêmico

Para atender ao objetivo “ii” foram realizadas análises de Correlação de Pearson entre a Média Geral e as variáveis de inteligência, inteligência emocional, traços de personalidade e nível socioeconômico. Os resultados encontram-se na Tabela 4, a seguir.

**Tabela 4** - Coeficientes de Correlação de Pearson entre o Índice de Desempenho Acadêmico e Inteligência, Inteligência Emocional, Traços de Personalidade e Nível Socioeconômico.

	Média Geral
TCE	0,1
TRE- Eficazes	-0.06
TRE- Ineficazes	0.01
Extroversão	-0.03
Neuroticismo	-0.09
Conscienciosidade	0,12
Abertura	-0,02
Amabilidade	0,02
Raciocínio Verbal	0,19**
NSE	0,13

\*\*\*.  $p < 0,001$  \*\*.  $p < 0,01$  \*.  $p < 0,05$

Fonte: A autora (2022)

É possível observar que a Média Geral apresentou correlações com a medida de magnitude fraca, positiva e significativa ( $r=0,19$ ,  $p<0,01$ ) com a medida de inteligência (raciocínio verbal) (DANCEY; REIDY, 2005). Já para alcançar o objetivo “iii”, verificou-se a relação entre a Média Geral a os fatores da Adaptação Acadêmica também por meio da correlação de Pearson. Os resultados podem ser observados na Tabela 5.

**Tabela 5** - Coeficientes de Correlação de Pearson entre Média Geral e medida de Adaptação Acadêmica.

	Média Geral
Projeto de Carreira	0,12
Adaptação Social	0,05

Adaptação Pessoal e Emocional	-0,09
Adaptação ao Estudo	0,18**
Adaptação Institucional	0,0
Fator Geral- QAES	0,12

\*\*\*.  $p < 0,001$  \*\*.  $p < 0,01$  \*.  $p < 0,05$

Fonte: A autora (2022)

Nota-se a presença de uma correlação de magnitude fraca, positiva e significativa entre a Média Geral e o Fator Adaptação ao Estudo ( $r=0,18$ ,  $p<0,01$ ) (DANCEY; REIDY, 2005). Os demais fatores não obtiveram relações com o índice de desempenho acadêmico.

### 5.3 Regressão Linear Múltipla

5.3.1 Pressupostos das Análises de Regressão Linear Múltipla para predição da Adaptação Acadêmica (objetivo iv)

#### 5.3.1.1 Normalidade e Tamanho Amostral

A normalidade da distribuição dos dados das variáveis diretas e indiretas é um dos pressupostos estabelecidos para a realização da Análise de Regressão Linear. Uma das formas de realizar a análise de normalidade é por meio do teste estatístico de Shapiro-Wilk, que calcula se a distribuição é semelhante à distribuição normal. Para tanto, deve-se observar se o valor da significância, *p-value*, é maior que 0,05. Além do teste de Shapiro-Wilk, considerado mais rigoroso e mais sensível a amostras com  $N > 500$  (MIOT, 2017), uma outra possibilidade é verificar a assimetria e curtose de cada variável. Para Runyon et al (1996), os valores de assimetria e curtose acima de 1 ou abaixo de -1 indicam que a distribuição não é do tipo normal. A Tabela 6 apresenta os valores do Teste de Shapiro-Wilk, *p-value*, assimetria e curtose das variáveis critério, a Tabela 7 apresenta dos dados das variáveis preditoras.

**Tabela 6-** Pressuposto da normalidade das variáveis critério (Shapiro-Wilk, Assimetria e Curtose)

	Shapiro-Wilk (W)	p-value	Assimetria	Curtose
Projeto de Carreira	0,88	0,00	-1,26	1,69
Adaptação Social	0,92	0,00	-0,98	0,74
Adaptação Pessoal e Emocional	0,95	0,00	-0,37	-0,97
Adaptação ao Estudo	0,98	0,00	-0,40	-0,14
Adaptação Institucional	0,98	0,00	-0,27	-0,12
Fator Geral- QAES	0,99	0,03	-0,40	0,02

Fonte: A autora (2022)

Observa-se que, nenhuma das variáveis critério atendeu aos parâmetros estabelecidos pelo Teste de Shapiro-Wilk. Já em relação aos valores de Assimetria e Curtose, o critério estabelecido por Runyon et al (1996), apenas não foi atendido pelo fator Projeto de Carreira.

**Tabela 7 -** Pressuposto da normalidade das variáveis predictoras (Shapiro-Wilk, Assimetria e Curtose)

	Shapiro-Wilk (W)	p-value	Assimetria	Curtose
TCE	0,91	0,00	-1,02	1,39
TRE-Estratégias Eficazes	0,95	0,00	-0,57	-0,28
TRE-Estratégias Ineficazes	0,97	0,00	-0,27	-0,32
Raciocínio Verbal	0,94	0,00	-0,66	0,5
Extroversão	0,99	0,07	-0,16	-0,46
Neuroticismo	0,98	0,00	0,2	-0,44
Conscienciosidade	0,99	0,08	-0,03	-0,38
Abertura	0,98	0,01	-0,41	0,22
Amabilidade	0,76	0,00	-1,59	2,68
NSE	0,93	0,00	0,22	-0,73

Fonte: A autora (2022)

Por sua vez, o resultado do Teste de Shapiro-Wilk das variáveis predictoras indicou que as variáveis Extroversão e Conscienciosidade, ambas do *IGFP-5*, atendem ao critério estabelecido indicando p-value maior que 0,05. Ao observar os valores de assimetria e curtose nota-se que apenas as variáveis TCE e Amabilidade não atendem aos critérios indicados por

Runyon et al (1996). Desta forma, das nove variáveis preditoras testadas apenas duas não se encaixam em algum critério de verificação da normalidade.

Acrescenta-se que, ainda que o critério da normalidade não tenha sido plenamente atendido por todas as variáveis, de acordo com Hair et al (2009) quando uma distribuição não é considerada normal há um maior impacto quando as amostras são pequenas. No caso de amostras superiores a 200, como neste estudo (N=226), esse impacto pode ser negligenciado.

### 5.3.1.2 Multicolinearidade (não colinearidade)

A multicolinearidade indica o grau em que uma variável preditora é correlacionada com outras preditoras/VIs (CUNHA et al., 2021). Quando as variáveis são altamente correlacionadas entre si podem prejudicar os valores preditivos dos modelos já que se corre o risco de estar avaliando o mesmo fenômeno, portanto a multicolinearidade deve ser evitada. Uma forma de avaliar a colinearidade é por meio do *Variance Inflation Factor (VIF)*. De acordo com Maroco (2003) os valores inferiores a 5 indicam a ausência de multicolinearidade. A Tabela 8 apresenta os resultados obtidos com os preditores de cada um dos fatores do QAES.

**Tabela 8-** Pressuposto da Multicolinearidade- *Variance Inflation Factor (VIF)*

Critérios	Preditores	VIF
Projeto de Carreira	Estratégias Eficazes-TRE	1,264
	Estratégias Eficazes-TRE	1,178
	Extroversão	1,021
	Neuroticismo	1,185
	Conscienciosidade	1,264
	Amabilidade	1,217
Adaptação Social	Extroversão	1,135
	Neuroticismo	1,191
	Conscienciosidade	1,205
	Abertura	1,144
	Amabilidade	1,071
Adaptação Pessoal e Emocional	Extroversão	1,002
	Neuroticismo	1,171
	Conscienciosidade	1,169
Adaptação ao Estudo	Extroversão	1,135
	Neuroticismo	1,191
	Conscienciosidade	1,205
	Abertura	1,144
	Amabilidade	1,071

Adaptação Institucional	Extroversão	1,013
	Conscienciosidade	1,045
	Amabilidade	1,060
Fator Geral- QAES	Extroversão	1,015
	Conscienciosidade	1,205
	Neuroticismo	1,175
	Amabilidade	1,063

Fonte: A autora (2022)

É possível observar que todos os valores de VIF obtidos foram menores do que 5, indicando que não há multicolinearidade entre as variáveis. Os valores próximos a 1 indicam que as variáveis não se correlacionam com as outras variáveis do modelo (DAMÁSIO, 2021).

### 5.3.1.3 Resíduos- Normalidade, Independência dos Erros e Homocedasticidade

#### I. Normalidade

Além de verificar a normalidade das variáveis diretas e indiretas também é necessário analisar a normalidade da distribuição dos resíduos dos modelos de Regressão Linear Múltipla. De acordo com Mourão, Ferreira e Martins (2021) esse pressuposto é considerado importante porque está relacionado ao cálculo do intervalo de confiança e aos testes de significância, ambos são baseados no pressuposto que os erros têm média zero e se distribuem normalmente. Logo, caso os erros não apresentem distribuição normal pode haver um impacto nos intervalos de confiança. De acordo com os resultados do teste de Shapiro-Wilk realizado nos resíduos, que se encontram na Tabela 9, apenas o fator Adaptação Pessoal e Emocional apresentou distribuição normal. Observando os valores de assimetria e curtose de acordo com os parâmetros de Runyon et al (1996), apenas o fator Projeto de Carreira não atende ao critério, o que indica que os resíduos não apresentam distribuição do tipo normal.

**Tabela 9-** Pressuposto da normalidade dos resíduos- Shapiro-Wilk, Assimetria e Curtose dos resíduos.

	Shapiro-Wilk (W)	p-value	Assimetria	Curtose
Projeto de Carreira	0,91	0,00	-1,28	2,15
Adaptação Social	0,94	0,00	-0,95	0,86
Adaptação Pessoal e Emocional	0,99	0,05	-0,17	-0,49
Adaptação ao Estudo	0,99	0,04	-0,34	0,13
Adaptação Institucional	0,98	0,01	-0,38	-0,12
Fator Geral- QAES	0,99	0,04	-0,36	0,27

Fonte: A autora (2022)

Considerando que o fatores Projeto de Carreira não atendeu ao critério da verificação da adequação a distribuição normal, procedeu-se a verificação da existência de outliers extremos. Os resultados apontam que apenas no Fator Projeto de Carreira há a presença de dois valores extremos (151 e 152). Portanto, ao considerar a presença de apenas dois participantes nessas condições acrescenta-se que as interpretações dos resultados provenientes das análises de regressão desse fator serão analisadas com cautela.

## II. Independência dos erros

Outro pressuposto que deve ser analisado em relação aos resíduos é a independência dos erros. Esse pressuposto indica que não há correlação entre os resíduos, pois caso contrário isso indicaria que o modelo pode ser melhorado (MOURÃO; FERREIRA; MARTINS, 2021). Para verificar esse pressuposto foi realizada a o teste estatístico de Durbin-Watson, no qual o valor de  $d$  deverá variar entre  $1,5 < d < 2,5$  para indicar que não há autocorrelação entre os erros. Os resultados podem ser observados na Tabela 10. É possível observar que todos os fatores atendem ao critério especificado, indicando que os resíduos são independentes.

**Tabela 10-** Pressuposto da Independência dos resíduos- Índices de Durbin-Watson.

	Autocorrelação	Durbin-Watson (d)	p-value
Projeto de Carreira	-0,005	2,009	0,966
Adaptação Social	0,0003	1,995	0,934
Adaptação Pessoal e Emocional	-0,041	2,067	0,596
Adaptação ao Estudo	-0,113	2,223	0,076
Adaptação Institucional	-0,045	2,089	0,496
Fator Geral- QAES	-0,033	2,065	0,576

Fonte: A autora (2022)

## III. Homocedasticidade

O pressuposto da homocedasticidade busca verificar se os resíduos são semelhantes para todas as pontuações possíveis da variável direta, portanto os escores das VIs e VDs devem variar da mesma forma (MOURÃO; FERREIRA MARTINS, 2021). Para verificar o pressuposto da homocedasticidade foi empregado o teste de Breusch-Pagan, uma vez que o p-value seja maior que 0,05 considera-se que não há homocedasticidade. Os resultados podem ser encontrados na Tabela 11.

**Tabela 11** - Homocedasticidade- Breusch-Pagan Test

	BP	df	p-value
Projeto de Carreira	15,361	6	0,017
Adaptação Social	10,523	5	0,061
Adaptação Pessoal e Emocional	11,557	3	0,009
Adaptação ao Estudo	8,3294	5	0,139
Adaptação Institucional	12,431	3	0,006
Fator Geral- QAES	16,043	4	0,002

Fonte: A autora (2022)

É possível observar que os fatores Adaptação Pessoal e Emocional, Adaptação Institucional e o Fator Geral não atendem ao critério especificado. No entanto vale ressaltar que a violação desse pressuposto pode indicar um enfraquecimento do modelo, mas não o invalida (MOURÃO; FERREIRA; MARTINS, 2021). Considerando que os resultados das análises dos pressupostos para a realização das análises de regressão linear múltipla foram em sua maioria favoráveis à realização das análises de regressão, optou-se pela sua implementação. Portanto, na próxima subseção serão descritos os resultados das análises de regressão linear realizadas para atender ao objetivo “iv”, que buscou verificar o poder preditivos das variáveis critérios sob a adaptação acadêmica.

### 5.3.2 Resultados das Análises de Regressão Linear para predição da Adaptação Acadêmica (objetivo iv)

Após a realização e checagem dos pressupostos das análises de regressão linear, foram realizadas as análises de regressão linear múltipla pelo método padrão com vistas a investigar o poder preditivo das medidas inteligência, inteligência emocional e traços de personalidade com relação a adaptação acadêmica. As análises foram realizadas considerando os cinco fatores do QAES e o fator geral separadamente. As variáveis independentes inseridas em cada um desses modelos foram pré-selecionadas observando os resultados das análises de correlação descritos anteriormente na subseção 5.2.1. Assim, só foram inseridas nos modelos de regressão variáveis que apresentaram correlações significativas com as variáveis o QAES. Deste modo, a seguir serão apresentados os resultados de cada um dos modelos de regressão separadamente.

O fator Projeto de Carreira (VD) apresentou inicialmente correlações com as variáveis independentes TRE- Estratégias Eficazes, TRE- Estratégias Ineficazes, Extroversão,

Neuroticismo e Amabilidade. No entanto, em uma primeira análise com todas essas variáveis, apenas os traços de Extroversão e de Neuroticismo se mantiveram como preditores estatisticamente significativos. Por isso, as demais variáveis foram eliminadas e na Tabela 12, encontram-se os resultados das variáveis retidas na equação de regressão.

**Tabela 12-** Modelo de Regressão para o fator Projeto de Carreira

Modelo	B	Erro padrão	t	p
(Intercepto)	4,361	0,251	17,34	0.000***
Extroversão	0,131	0,057	2,28	0.023*
Neuroticismo	-0,191	0,052	-3,68	0.000***

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Fonte: A autora (2022)

Na Tabela 12 observa-se que das variáveis independentes iniciais, apenas duas foram retidas no modelo final, Extroversão e Neuroticismo. O modelo foi significativo ( $F(9,806)=223$ ;  $p < 0,001$ ) e de acordo com o  $R^2$  ajustado explica 7,2% da variância.

O fator Adaptação Social (VD) apresentou correlações com as VI Extroversão, Neuroticismo, Conscienciosidade, Abertura e Amabilidade. Foi realizada uma primeira análise de regressão com todas as variáveis que apresentaram correlações significativas, no entanto apenas as variáveis Extroversão, Neuroticismo e Amabilidade foram preditores estatisticamente significativas. Na Tabela 13 encontram os resultados obtidos em uma segunda análise, apenas com as preditoras significativas.

**Tabela 13 -** Modelo de Regressão para o fator Adaptação Social

Modelo	B	Erro padrão	t	p
(Intercepto)	2,250	0,546	4,11	0,000***
Extroversão	0,216	0,067	3,20	0,001**
Neuroticismo	-0,174	0,061	-2,84	0,004**
Amabilidade	0,308	0,100	3,06	0,002**

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Fonte: A autora (2022)

É possível observar na Tabela 13 que apenas as variáveis independentes Extroversão, Neuroticismo e Amabilidade foram retidas no modelo final de regressão. O modelo foi considerado significativo ( $F(11,35)=222$ ;  $p < 0,001$ ) e explica 12,1% da variância total de acordo com  $R^2$  ajustado.

O fator Adaptação Pessoal e Emocional (VD) apresentou correlação com as variáveis independentes Extroversão, Neuroticismo e Conscienciosidade. A análise de regressão realizada com essas variáveis apontou que todas elas se mostraram preditoras significativas deste fator. Na tabela 14 encontram-se os resultados obtidos para esse modelo.

**Tabela 14** - Modelo de Regressão para o fator Adaptação Pessoal Emocional

Modelo	B	Erro padrão	t	p
(Intercepto)	3,159	0,528	5,984	0,000***
Extroversão	-0,190	0,078	-2,435	0,015*
Neuroticismo	0,509	0,076	6,659	0,000***
Conscienciosidade	-0,22	0,094	-2,349	0,019*

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Fonte: A autora (2022)

Os resultados obtidos indicaram todas as variáveis que apresentaram correlações iniciais com o fator Adaptação Pessoal e Emocional mantiveram-se significativas no modelo de regressão e foram retidas na equação. O modelo foi considerado significativo ( $F(26,7)=222$ ;  $p < 0,001$ ) e explica 25,5% da variância total de acordo com  $R^2$  ajustado.

O fator Adaptação ao Estudo (VD) apresentou correlações com as variáveis independentes Extroversão, Neuroticismo, Conscienciosidade, Abertura e Amabilidade. A análise de regressão inicial realizada com todas essas variáveis apontou que apenas os traços de Extroversão, Neuroticismo e Abertura foram preditores significativos. Foi realizada uma segunda análise apenas com os preditores significativos, os resultados obtidos no modelo de regressão encontram-se na Tabela 15.

**Tabela 15** - Modelo de Regressão para o fator Adaptação ao Estudo

Modelo	B	Erro padrão	t	p
(Intercepto)	1,097	0,320	3,426	0,000***
Extroversão	0,114	0,047	2,390	0,017*

Conscienciosidade	0,402	0,050	7,903	0,000***
Abertura	0,235	0,071	3,302	0,001**

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Fonte: A autora (2022)

Os resultados descritos na Tabela 15, indicam que apenas as variáveis independentes Extroversão, Conscienciosidade e Abertura foram retidas no modelo final. O modelo foi considerado significativo ( $F(28,5)=222$ ;  $p < 0,001$ ) e explica 26,8% da variância total de acordo com  $R^2$  ajustado.

O fator Adaptação Institucional (VD) apresentou correlações iniciais com as variáveis independentes Extroversão, Conscienciosidade e Amabilidade. A primeira análise de regressão revelou que apenas a variável independente Extroversão se manteve como preditora significativa desse fator. Uma segunda análise de regressão foi realizada apenas com esse preditor, o resultado do modelo de regressão encontra-se na Tabela 16.

**Tabela 16** - Modelo de Regressão para o fator Adaptação Institucional

Modelo	B	Erro padrão	t	p
(Intercepto)	3,147	0,169	18,590	0,000***
Extroversão	0,171	0,051	3,312	0,001**

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Fonte: A autora (2022)

Observa-se nos resultados obtidos na Tabela 16, que apenas a variável independente Extroversão foi retida na equação de regressão. O modelo foi considerado significativo ( $F(10,97)=224$ ;  $p < 0,001$ ) e explica 4,2% da variância total de acordo com  $R^2$  ajustado.

Por fim, o Fator Geral havia apresentado correlações com as variáveis independentes Extroversão, Conscienciosidade, Neuroticismo e Amabilidade. A análise de regressão inicial apontou que todas as variáveis independentes foram predictoras significativas do Fator Geral. Dessa forma, os resultados do modelo de regressão encontram-se na Tabela 17.

**Tabela 17** - Modelo de Regressão para o Fator Geral

Modelo	B	Erro padrão	t	p
(Intercepto)	2,460	0,346	7,094	0,000***
Extroversão	0,160	0,038	4,168	0,000***

Conscienciosidade	0,181	0,047	3,845	0,0001***
Neuroticismo	-0,180	0,037	-4,821	0,000***
Amabilidade	0,125	0,058	2,167	0,0313*

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Fonte: A autora (2022)

Nota-se que todas as variáveis que apresentaram correlação com o Fator Geral foram retidas no modelo de regressão. O modelo foi considerado significativo e ( $F(124,12)=221$ ;  $p < 0,001$ ) e explica 29,1% da variância total de acordo com  $R^2$  ajustado.

### 5.3.3 Pressupostos das Análises de Regressão Linear Múltipla para predição do desempenho acadêmico (objetivo v)

Os resultados das análises correlacionais realizados com o Índice de desempenho acadêmico/Média Geral indicou a presença de correlações significativas, ainda que consideradas de magnitude fraca, com o Raciocínio verbal (medida de inteligência) e com o fator Adaptação ao Estudo (fator da medida de adaptação acadêmica). Considerando esse resultado inicial, as variáveis Raciocínio Verbal e Adaptação ao Estudo serão consideradas como variáveis independentes no modelo de regressão linear para a predição do desempenho acadêmico. Portanto, os pressupostos para a realização da análise de regressão a seguir serão realizados com foco nessas variáveis.

#### 5.3.3.1 Normalidade e Tamanho Amostral

Para verificar a normalidade das variáveis critérios e preditoras foi realizado o teste de Shapiro-Wilk(W) e a verificação da assimetria e a curtose. Os resultados presentes na Tabela 18 indicam que nenhuma das variáveis atendeu ao critério do teste de Shapiro-Wilk. Quanto aos critérios de assimetria e curtose, apenas a variável média geral não atendeu. Sabe-se que o impacto da distribuição não normal é maior em amostras pequenas (HAIR et al., 2009), no entanto os resultados advindos dessa análise de regressão serão analisados com cautela. Acrescenta-se também que a variável média geral é composta pelas médias dos alunos em todos os períodos cursados até o momento, a maioria dos participantes desses estudos obtiveram médias em torno de 8 e 9 pontos. Esse fato pode ter contribuído para a construção da distribuição da curva normal assimétrica negativa e leptocúrtica.

**Tabela 18** - Pressuposto da normalidade das variáveis critério (média geral) e preditoras (raciocínio verbal e adaptação ao estudo) - Shapiro-Wilk, Assimetria e Curtose.

	Shapiro-Wilk (W)	p-value	Assimetria	Curtose
Média Geral	0,78	0,00	-3,44	25,06
Raciocínio Verbal	0,94	0,00	-0,66	0,50
Adaptação ao Estudo	0,98	0,00	-0,40	-0,14

Fonte: A autora (2022)

### 5.3.3.2 Multicolinearidade (não colineadidade)

A multicolinearidade foi avaliada por meio do *Variance Inflation Factor (VIF)*, são esperados valores abaixo de 5 que indicam que as variáveis preditoras não estão correlacionadas entre si. Na Tabela 19 encontram os resultados das variáveis preditoras da média geral. Nota-se que os valores de VIF foram próximos a 1, indicando que as variáveis preditoras do modelo de regressão não se correlacionam entre si.

**Tabela 19** - Pressuposto da Multicolinearidade- *Variance Inflation Factor (VIF)*

Critérios	Preditores	VIF
Média Geral	Raciocínio Verbal	1.001
	Adaptação ao Estudo	1.001

Fonte: A autora (2022)

### 5.3.3.3 Resíduos- Normalidade, Independência dos Erros e Homocedasticidade

#### I. Normalidade

Para avaliar o pressuposto da normalidade nos resíduos foram realizados o Teste de Shapiro-Wilk(W) e a verificação da assimetria e da curtose. Os resultados descritos na Tabela indicam que os resíduos não obtiveram uma distribuição normal e não atenderam aos critérios da assimetria e curtose. Desse modo, ressalta-se que as análises de regressão serão observadas com cautela.

**Tabela 20-** Pressuposto da normalidade dos resíduos- Shapiro-Wilk, Assimetria e Curtose dos resíduos.

	Shapiro-Wilk (W)	p-value	Assimetria	Curtose
Média Geral	0,76	0,00	-3,78	29,3

Fonte: A autora (2022)

## II. Independência dos Erros

Com o objetivo de verificar a independência entre os resíduos foi realizado o teste estatístico de Durbin-Watson. É esperado que valor  $d$  esteja entre  $1,5 < d < 2,5$  para indicar a independência entre os resíduos. Nota-se na Tabela 21, que o valor de  $d$  foi 2,037 atendendo ao critério esperado que indica a independência entre os erros.

**Tabela 21** - Pressuposto da Independência dos resíduos- Índices de Durbin-Watson.

	Autocorrelação	Durbin- Watson	p-value
Média Geral	-0,018	2,037	0,796

Fonte: A autora (2022)

## III. Homocedasticidade

Por fim, para verificar a homoscedasticidade foi realizado o teste de Breusch-Pagan. Espera-se que o p-value seja maior que 0,05, indicando que não há homocedasticidade entre os resíduos e os escores da VDs e VIs variam da mesma forma. Os resultados na Tabela 22 indicam que o p-value foi maior que 0,05, o que indica que não homocedasticidade entre os resíduos do modelo.

**Tabela 22** - Homocedasticidade- Breusch-Pagan Test

	BP	df	p-value
Média Geral	0,171	2	0,918

Fonte: A autora (2022)

### 5.3.4 Resultados das Análises de Regressão Linear para predição do desempenho acadêmico (objetivo v)

Depois da verificação dos pressupostos das análises de regressão linear para a predição do desempenho acadêmico foi realizada a análise de regressão linear do método padrão para investigar o poder preditivo das variáveis independentes (raciocínio verbal e adaptação ao

estudo) com relação ao desempenho acadêmico. Vale ressaltar que as variáveis independentes foram selecionadas observando-se os resultados provenientes das análises de correlação descritos anteriormente na subseção 5.2.2, que indicaram correlações apenas com as variáveis; raciocínio verbal e adaptação ao estudo. Os resultados obtidos serão apresentados na Tabela 23 a seguir.

**Tabela 23** - Modelo de Regressão para Média Geral

Modelo	B	Erro padrão	t	p
(Intercepto)	6,620	0,445	14,85	0,000***
Raciocínio Verbal	0,096	0,033	2,91	0,003**
Adaptação ao Estudo	0,249	0,092	2,69	0,007***

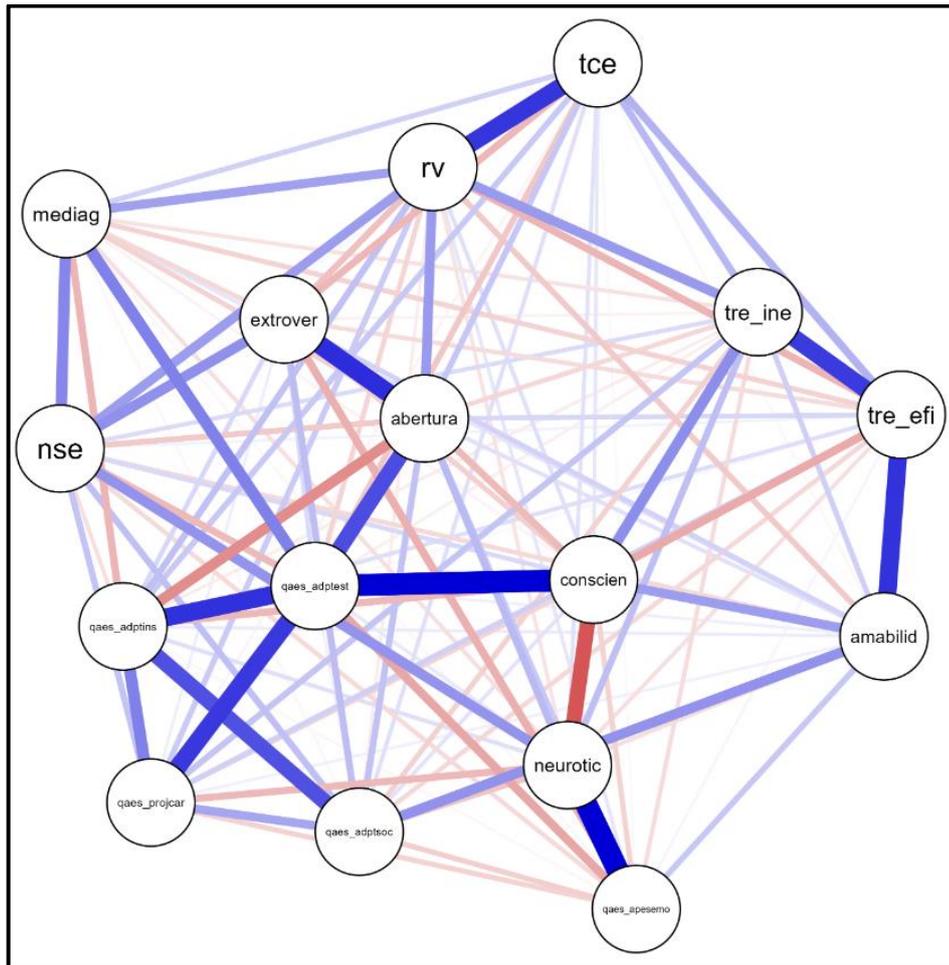
Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Fonte: A autora (2022)

É possível observar nos resultados descritos na tabela, que as duas variáveis que apresentaram correlações iniciais com a variável média geral foram retidas no modelo de regressão. O modelo foi considerado significativo ( $F(8,16) = 223$ ;  $p < 0,0003$ ) e explica 5,9% da variância total de acordo com o  $R^2$  ajustado.

#### 5.4 Análises de Redes (objetivo vi)

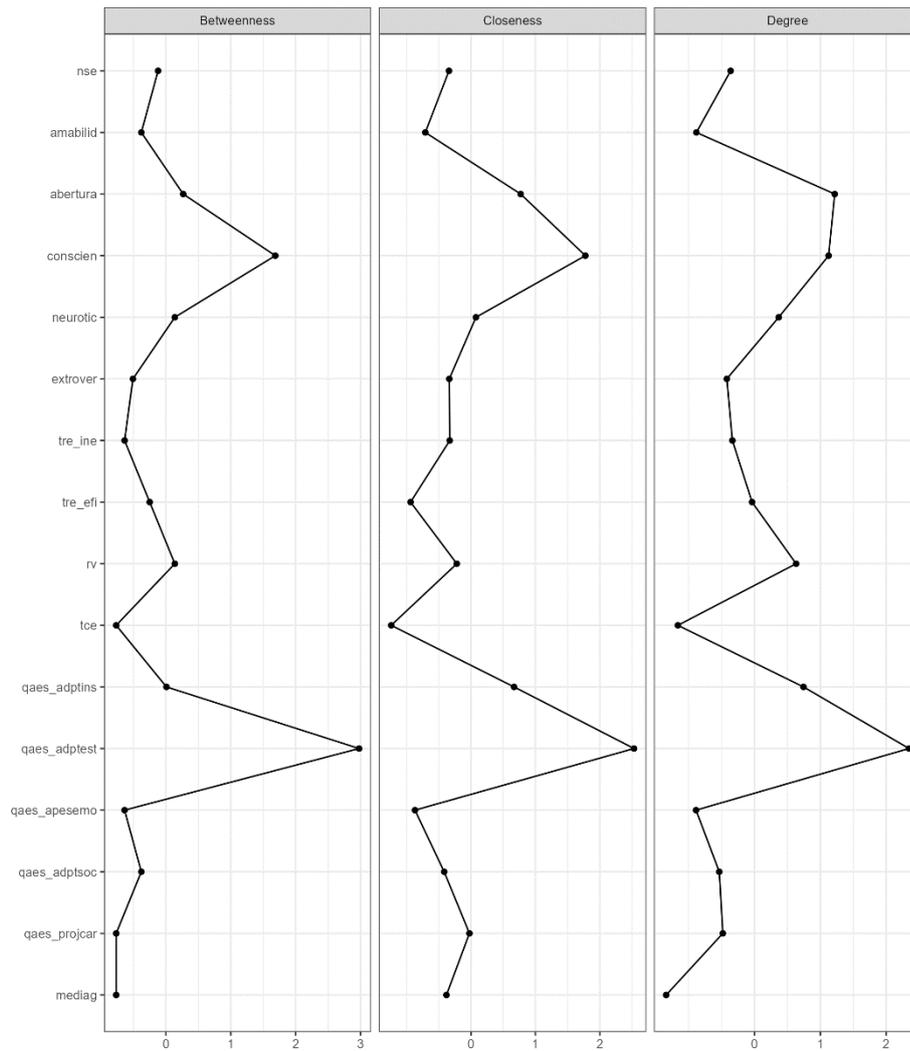
Com objetivo de obter uma maior clareza a respeito das relações dinâmicas entre as variáveis que integram o estudo foram realizadas análises de redes com o estimador correlação parcial. As variáveis do estudo totalizam 16 nós presentes na rede e as relações dinâmicas entre elas podem ser observadas por meio das hastes azuis e vermelhas na Figura 5.

**Figura 5-** Representação gráfica da análise de rede

Fonte: A autora (2022)

Ao considerar as variáveis dependentes do estudo, os fatores da medida de adaptação acadêmica e média geral pode-se observar alguns padrões de relações entre as variáveis. Entre os fatores do QAES observa-se uma relação de forte magnitude entre a Adaptação pessoal-emocional (qaes\_apesemo) e o fator neuroticismo (neurotic), e o fator Adaptação social (qaes\_adptsoc) apresentou uma relação de média magnitude também com fator neuroticismo. Além disso o fator Adaptação ao estudo (qaes\_adptest) apresentou relações de forte magnitude com os fatores conscienciosidade (conscien) e abertura e de média magnitude com a média geral (mediag) e neuroticismo, todas as relações foram positivas. Por sua vez, a média geral apresentou relações positivas entre o Raciocínio Verbal (rv), o Nível Socioeconômico (nse), fator Adaptação ao estudo (qaes\_adptest) e com o Teste de Compreensão Emocional (tce). É possível observar que as variáveis adaptação ao estudo, abertura e conscienciosidade apresentam-se em posição mais central na rede. Com vistas a verificar os indicadores de centralidade é possível observar a Figura 6.

**Figura 6- Índices de centralidade da rede.**



Fonte: A autora (2022)

Por meio da Figura 6, é possível observar os índices de centralidade da rede. Nota-se que o fator Adaptação ao estudo (*qaes\_adatest*) apresentou os maiores índices de centralidade, seja pelo parâmetro da força, proximidade ou conectividade. Isso indica que o fator Adaptação ao estudo é o nó que mais influencia os outros nós pela magnitude das associações entre eles (*degree centrality*), e que também é o nó que apresenta menor distância entre as variáveis da rede, logo é mais associada as outras variáveis da rede e tem uma boa capacidade de predição em relação aos outros nós (*closeness centrality*). Além disso, é a variável com que tem o caminho mais curto entre os demais pares de variáveis da rede (*betweenness centrality*) (FONSECA-PEDRERO, 2018).

Semelhantemente, destaca-se também a variável conscienciosidade com relação a conectividade (*betweenness centrality*), conscienciosidade, abertura na categoria proximidade (*closeness centrality*) e abertura e conscienciosidade com relação a força (*degree centrality*).

Por outro lado, as variáveis projeto de carreira, compreensão emocional e média geral apresentaram os piores índices de conectividade. Na categoria proximidade compreensão emocional apresentou o pior índice. E na categoria força, compreensão emocional e média geral apresentaram os piores índices.

## 6 DISCUSSÃO

O presente estudo trouxe o objetivo de realizar uma investigação das relações dinâmicas e do poder preditivo de variáveis como a inteligência, inteligência emocional, traços de personalidade e nível socioeconômico com relação a adaptação ao ensino superior e ao desempenho acadêmico. As variáveis empregadas nesse estudo foram classificadas da seguinte forma, as variáveis dependentes são divididas em três grupos, cognitivas (inteligência), socioemocionais (traços de personalidade e inteligência emocional) e socioeconômicas (NSE). Enquanto as variáveis independentes foram adaptação acadêmica, uma medida de ajustamento e integração social, e o desempenho acadêmico, avaliado pela média geral dos estudantes.

Para o desenvolvimento dessas investigações, foram realizadas análises de correlação, análise de regressão linear múltipla e análises de redes. Esperava-se que para a adaptação acadêmica fossem encontradas relações moderadas e significativas com a inteligência, inteligência emocional, traços de personalidade e nível socioeconômico, e que especialmente os traços de conscienciosidade e extroversão fossem capazes de predizê-la. No caso do desempenho acadêmico, a adaptação ao ensino superior também foi considerada uma variável dependente. Portanto esperava-se que houvesse relação moderadas significativas entre o desempenho acadêmico e a inteligência, inteligência emocional o traço de conscienciosidade, abertura e amabilidade e adaptação acadêmica, e que essas variáveis também fossem capazes de prever o desempenho acadêmico. No que tange as análises de redes, esperava-se que fosse possível entender de que forma todas as variáveis estudadas se correlacionam para uma melhor compreensão da natureza e magnitude dessas relações de uma forma mais dinâmica. Com o objetivo de proporcionar um melhor entendimento dos resultados encontrados os dados serão discutidos da seguinte forma: resultados com a variável adaptação acadêmica, resultados com a variável desempenho acadêmico e por fim os resultados das análises de redes.

A adaptação ao ensino superior é entendida como um processo complexo e multidimensional, que envolve fatores de natureza interpessoal, intrapessoal e contextual para a resolução de tarefas em quatro domínios principais: acadêmico, social, pessoal e vocacional/institucional (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000). Para tanto, diante das novas demandas provocadas pelo ingresso no ensino superior será necessário que o estudante faça o uso de processos cognitivos, sociais e afetivos, com vistas a modificar seus padrões de respostas comportamentais para que seja possível vivenciar uma adaptação e integração mais satisfatória a esse novo contexto (SOARES; PINHEIRO; NAVARRO, 2015; CASTRO; ALMEIDA, 2016; OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018). Buscando compreender as relações

da adaptação acadêmica com algumas variáveis que representam processos cognitivos (inteligência) e socioemocionais (traços de personalidade e inteligência emocional) e nível socioeconômico foram realizadas análises de correlação, e a partir dos resultados obtidos foram realizadas as análises de regressão linear múltipla.

As análises de correlação apontaram um padrão consistente de relações moderadas e significativas, principalmente entre os fatores do QAES e os cinco grandes fatores da personalidade. Não houve correlação de nenhuma ordem com o teste de compreensão de emoções, raciocínio verbal, nível socioeconômico. Com base nos padrões de correlações obtidos, foram selecionadas as variáveis a serem inseridas nos modelos de regressão. Como as análises foram realizadas em função dos seis fatores do QAES, a seguir serão discutidos os resultados relacionados a cada um dos fatores, a saber: Projeto de Carreira, Adaptação Social, Adaptação Pessoal e Emocional, Adaptação ao Estudo, Adaptação Institucional e Fator Geral.

O fator *Projeto de Carreira* se relaciona com a percepção dos estudantes a respeito do seu curso, a satisfação com a escolha e as competências necessárias para a sua formação, bem como com as perspectivas futuras de carreira na área em que escolheu (OLIVEIRA, SANTOS; INÁCIO, 2018; FERRAZ; LIMA; SANTOS, 2020). Esse fator apresentou correlações positivas e significativas com o Teste de Regulação de Emoções, o fator extroversão e conscienciosidade e negativas com o fator neuroticismo. Acrescenta-se que o fator obteve uma média alta, o que demonstra que os participantes endossaram as afirmações ligadas ao projeto de carreira, isso pode indicar que os participantes relataram estarem satisfeitos com a escolha do curso e com as perspectivas futuras relacionadas a construção de uma carreira na área escolhida.

A habilidade de regular as emoções, envolve a capacidade de controlar ou gerenciar as emoções com vistas a possibilitar um crescimento emocional e intelectual ou alcançar algum objetivo. O processo de regular as emoções abrange a área estratégica do processamento das informações emocionais e comporta a capacidade de lidar com os aspectos emocionais das situações problemas vivenciados ao longo da vida (MAYER, CARUSO; SALOVEY, 2016). A habilidade de regular as emoções é considerada uma preditora importante do desempenho acadêmico (MACCANN et al., 2020). Considerando que o fator Projeto de Carreira envolve os desenvolvimentos das competências necessárias para o desenvolvimento profissional visando o desenvolvimento de uma carreira na área escolhida, pode-se considerar que a habilidade de regular emoções seria de grande importância para lidar com os aspectos emocionais diante dos desafios que se impõe durante a formação acadêmica e a trajetória profissional. No entanto, considerando a magnitude fraca (TRE- Estratégias Eficazes -  $r= 0,14$ ; Estratégias Ineficazes -  $r=0,14$ ) dessa correlação os resultados devem ser observados com cautela. Como os estudos

correlacionando a Adaptação Acadêmica e a IE como habilidade não foram encontrados, esse resultado ainda que pouco expressivo pode indicar novas possibilidades de investigações futuras.

Dentre os traços de personalidade, houve correlações positivas e significativas entre projeto de carreira, extroversão ( $r=0,16$ ;  $p<0,05$ ) e conscienciosidade ( $r= 0,22$ ;  $p<0,001$ ). A extroversão indica um padrão de intensidade e quantidade de interações sociais, e está ligado características dos indivíduos que gostam de se comunicar e de interagir socialmente, possuem muitos amigos e se interessam por situações desafiadoras (NUNES; HUTZ, 2002). Portanto, nota-se uma relação entre esse traço e o fator projeto de carreira, que pode indicar que os participantes que têm muitos amigos gostam de se comunicar e interagir socialmente, se percebem melhor adaptados em relação a escolha do curso e as perspectivas futuras de carreira. Datu (2012) aponta que o traço de extroversão é um importante preditor na adaptação dos estudantes e ajuda a vivenciar as mudanças exigidas pelo ambiente acadêmico. Já Bardagi e Albanes (2015), indicam que a extroversão está altamente relacionada a preocupação com a carreira.

Por sua vez a conscienciosidade se reflete em características de uma pessoa que é responsável e busca se planejar para alcançar suas metas e objetivos. As pessoas que apresentam altas pontuações nesse traço, são organizadas, responsáveis e motivados para alcançar seus objetivos (NUNES; HUTZ, 2002). Características como essas são importantes para as pessoas que desejam construir uma carreira na área de formação escolhida, já que requer um planejamento a longo prazo e persistência para alcançar seus objetivos. Nesse sentido, Datu (2012) aponta que conscienciosidade é um fator que exerce um efeito positivo no ajustamento, juntamente com o fator extroversão. Tomás (2014), em seu estudo com estudantes portugueses utilizando o QAES obteve uma correlação positiva do fator projeto de carreira com a conscienciosidade ( $r=0,36$ ).

O fator projeto de carreira também apresentou correlações negativas com o traço neuroticismo ( $r=-0,24$ ;  $p<0,001$ ). Este traço indica a presença de características ansiosas e instabilidade emocional, pessoas com altas pontuações são vistas como ansiosas, preocupadas e são mais vulneráveis a autocrítica. Por outro lado, as pessoas com baixa pontuação são descritas como pessoas calmas e estáveis emocionalmente (NUNES; HUTZ, 2002). Portanto, os resultados apontam que quem apresenta altas pontuações em neuroticismo é menos adaptado ao fator projeto de carreira. Datu (2012) aponta que o neuroticismo tem uma influência negativa sob adaptação. Credé e Niehorster (2012), por meio dos resultados de uma meta análise

acrescentam que a estabilidade emocional, baixas pontuações em neuroticismo, facilitam o ajustamento.

Ferraz, Lima e Santos (2020), encontraram que fator projeto de carreira está relacionado a *meta aprender*, que é um perfil motivacional de um estudante que é dedicado as atividades com o ideal de aumentar o seu conhecimento, e que muitas vezes se mantém motivado para aprender ainda que as tarefas sejam mais exigentes. Pessoas com esse perfil preferem atividades desafiadoras e que provoquem um crescimento intelectual. A relação com o fator projeto de carreira, pode indicar o estudante que se percebe mais adaptado nesse fator pode se interessar mais em se dedicar a sua formação com vistas a se preparar para exercer sua profissão futuramente. Por outro ângulo, no caso de um trabalho de promoção da adaptação acadêmica, investir em ações que envolvam o planejamento de carreira junto aos estudantes podem possibilitar um maior engajamento nas atividades do curso (FERRAZ; LIMA; SANTOS, 2020). Acrescenta-se que Ambiel e Barros (2018), obtiveram correlações negativas entre projeto de carreira e motivos para evasão relacionados a carreira, isso pode indicar que uma maior clareza em relação aos projetos de carreira na profissão pode diminuir a probabilidade de os alunos desistirem do curso.

Por sua vez, os resultados das análises de regressão linear evidenciaram que apenas as variáveis preditoras extroversão e neuroticismo contribuíram de modo significativo para a predição da variável critério projeto de carreira. Dentre elas, o neuroticismo contribui mais para explicação do fator projeto de carreira como preditora negativa ( $\beta = -0,191$ ;  $t = -3,68$ ;  $p < 0,001$ ), seguida da extroversão como preditora positiva ( $\beta = 0,131$ ;  $t = 2,28$ ;  $p < 0,001$ ). Conclui-se que os sujeitos que apresentarem traços de estabilidade emocional, pessoas vistas como calmas e conscientes com relação as suas mudanças emocionais; e que apresentam traços de extroversão, logo buscam o contato social, gostam de fazer amigos e se comunicar serão mais adaptadas no que tange as características do fator projeto de carreira. Os resultados desse estudo diferem dos encontrados por Tomás (2014), que em sua investigação observou que apenas a conscienciosidade foi considerado preditor significativo do fator projeto de carreira.

O fator *Adaptação Social* envolve a percepção dos estudantes sobre os relacionamentos com seus pares e sobre a qualidade dessas relações. Além das relações com os colegas acrescentam-se as relações com os professores e demais funcionários da IES (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018; FERRAZ; LIMA; SANTOS, 2020). Os resultados apontam que esse fator obteve correlações positivas com extroversão ( $r = 0,23$ ;  $p < 0,001$ ), conscienciosidade ( $r = 0,19$ ;  $p < 0,01$ ), abertura ( $r = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ) e amabilidade ( $r = 0,24$ ;  $p < 0,001$ ) e correlações negativas com neuroticismo ( $r = -0,22$ ;  $p < 0,01$ ). Como visto, o traço de extroversão está ligado

características de pessoas que tem a tendência de interagir socialmente, fazer amigos e são vistas como espontâneas. A conscienciosidade, indica características ligadas a organização, persistência, e responsabilidade. A abertura a novas experiências, indica pessoas que tem a disposição para vivenciar experiências novas, sejam elas estéticas, culturais ou intelectuais. São pessoas vistas como curiosas, que não são resistentes a mudanças. E o traço de amabilidade caracteriza pessoas que são vistas como cooperativas, altruístas, tolerantes e simpáticas e sempre se preocupam com o bem-estar do outro (SANTOS; PRIMI, 2014; NUNES; HUTZ, 2002). Já o neuroticismo, que apresentou correlação negativa, como visto, indica um perfil de instabilidade emocional, quando se obtém altas pontuações, e estabilidade emocional em baixas pontuações (NUNES; HUTZ, 2002).

Tomás (2014) obteve em seus resultados que o fator adaptação social se correlacionou positivamente com os fatores extroversão e abertura e negativamente com neuroticismo. Dalbosco (2018), encontrou uma correlação bastante expressiva ( $r=0,55$ ) entre a adaptação social e a dimensão interação social da EAFS, que se refere a crença na capacidade de se relacionar com os pares e professores com fins tanto sociais como acadêmicos. Oliveira, Santos e Inácio (2018), por sua vez observaram que adaptação social se correlacionou com o estilo de pensamento externo, que indica preferências para o trabalho em grupo. Luca, Noronha e Queluz (2018), em seus resultados obtiveram que o fator adaptação social se correlaciona com a estratégia de coping voltada ao suporte social. Ambiel e Barros (2018) observaram correlações negativas e significativas entre adaptação social e motivos interpessoais para a evasão do ensino superior, apontando a possibilidade de quanto maior a dificuldade em fazer vínculos, maiores poderão ser as possibilidades de abandono do curso. Kurtz, Puher e Cross (2012), observaram correlações negativas entre o ajustamento social do SACQ com a traço de neuroticismo e positivas com o traço de extroversão quando observada pelos pares.

Por sua vez, os resultados nas análises de regressão linear indicaram que as variáveis preditoras extroversão, neuroticismo e amabilidade apresentaram um poder preditivo significativo sobre a variável critério adaptação social. A amabilidade ( $\beta =0,308$ ;  $t=3,06$ ;  $p<0,01$ ) foi a variável que mais contribuiu para a explicação da adaptação social como preditora positiva, seguida pela variável extroversão ( $\beta =0,216$ ;  $t=3,20$ ;  $p<0,01$ ). Já o neuroticismo, completou o modelo de regressão como preditor negativo ( $\beta =-0,174$ ;  $t=-2,84$ ;  $p<0,01$ ). Portanto, pessoas que se preocupam com o bem-estar do outro, são vistas como altruístas e simpáticas (amabilidade), gostam de estar com pessoas e fazer amigos (extroversão) e que são estáveis emocionalmente (neuroticismo) tendem a se adaptar melhor socialmente ao contexto acadêmico. Esse resultado, é próximo ao que foi obtido por Tomás (2014) que verificou que a

extroversão, é um preditor significativo a adaptação social juntamente os elementos que o sujeito percebe com sua rede de suporte.

O fator *Adaptação Pessoal-Emocional*, por sua vez, compreende os aspectos do bem-estar físico, psicológico e a autoestima relacionadas ao processo de adaptação ao meio universitário (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018; FERRAZ; LIMA; SANTOS, 2020). Os resultados das análises de correlação apontaram que este fator obteve correlações negativas com os fatores de extroversão ( $r=-0,16$ ;  $p<0,05$ ), e conscienciosidade ( $r=-0,31$ ;  $p<0,001$ ), e positivas com neuroticismo ( $r=0,48$ ;  $p<0,001$ ), ressalta-se que através das altas pontuações no fator observa-se uma condição de não adaptação. Como citado, o traço de extroversão indica pessoas que gostam de interagir, estar com pessoas e que desenvolvem relações interpessoais com maior facilidade. O traço de conscienciosidade indica características de pessoas responsáveis e comprometidas com suas atividades e focadas em seus objetivos (NUNES; HUTZ, 2002). A correlação negativa com o fator adaptação pessoal-emocional, indica que pessoas que estão em uma condição de não adaptação no fator tem menores pontuações em extroversão e em conscienciosidade. Por sua vez, o neuroticismo em altas pontuações indica com padrão de instabilidade emocional, e sua correlação expressiva e positiva com o fator adaptação pessoal emocional indica que são pessoas que estão vivenciando desconforto psicológico, baixa estima e mal-estar físico em relação a adaptação ao meio acadêmico.

Kurtz, Puher e Cross (2012), apontam que o ajustamento pessoal-emocional do SACQ obteve correlações negativas com a traço de neuroticismo, tanto considerando a autoavaliação por parte dos estudantes como com avaliação dos pais. Semelhantemente, Tomás (2014), obteve correlações negativas do fator adaptação pessoal-emocional do QAES com o traço neuroticismo e positivas com os traços de amabilidade, extroversão e conscienciosidade. Apesar da diferença no sentido da correlação, como no presente estudo o fator adaptação pessoal emocional está representando a desadaptação, os resultados são compatíveis com o esperado.

Por sua vez, os resultados das análises de regressão linear indicaram que as variáveis extroversão, neuroticismo e conscienciosidade apresentaram um poder preditivo significativo sobre a variável critério adaptação pessoal-emocional. O neuroticismo ( $\beta =0,509$ ;  $t=6,65$ ;  $p<0,001$ ) foi a variável critério que mais contribuiu para explicação da adaptação pessoal emocional como preditor positiva, seguida da variável extroversão ( $\beta =-0,190$ ;  $t=-2,43$ ;  $p<0,05$ ) e da conscienciosidade ( $\beta =-0,22$ ;  $t=-2,34$ ;  $p<0,05$ ) como preditoras negativas completando o modelo de regressão. Dessa forma, pessoas que apresentam traços de neuroticismo, que vivenciam o sofrimento psicológico de forma mais intensa e apresentam instabilidade emocional, tem mais possibilidade de enfrentar dificuldades no que tange a

adaptação pessoal emocional. A relação negativa com a extroversão, indica a possibilidade de os estudantes em condição de não adaptação pessoal emocional podem ser pessoas que são mais reservadas e introspectivas, e que diante de todo o sofrimento vivenciado podem ser pessoas menos conscienciosas, ou seja, pouco responsáveis e descuidadas. Tomás et al (2014), obteve como resultado que a conscienciosidade e o suporte social percebido são preditores positivos da adaptação pessoal-emocional e o neuroticismo um preditor positivo.

O fator *Adaptação ao estudo* está relacionado as percepções dos estudantes em relação ao seu desempenho nos estudos e aos métodos de estudo adotados, dessa forma busca identificar se os comportamentos dos estudantes têm ou não favorecido o aprendizado na dinâmica das vivências acadêmicas (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018; FERRAZ; LIMA; SANTOS, 2020). Os resultados das análises de correlação indicaram que este fator apresentou correlações com os cinco fatores da personalidade. De forma que foram correlações positivas com extroversão ( $r=0,22$ ;  $p<0,01$ ), conscienciosidade ( $r=0,45$ ;  $p<0,001$ ), abertura ( $r=0,23$ ;  $p<0,001$ ) e amabilidade ( $r=0,22$ ;  $p<0,01$ ); e correlação negativa com neuroticismo ( $r=-0,25$ ;  $p<0,001$ ). Destaca-se a correlação com o fator conscienciosidade, que foi a correlação mais expressiva apresentando um grau moderado ( $r=0,45$ ). A conscienciosidade, está relacionada a capacidade de realizar planejamentos para alcançar os objetivos e a persistência e a motivação empregadas nesse processo, envolve características como organização, disciplina, competência, empenho e reponsabilidade. Poropat (2009) e Mammadov (2021), por meio de meta análise apontam que a conscienciosidade tem se mostrado um importante preditor do desempenho acadêmico, especialmente em estudantes universitários. Komarraju et al (2011), observou a correlação da conscienciosidade com os estilos de aprendizagem.

Dalbosco (2018), buscando verificar as relações da adaptação acadêmica com autoeficácia e autorregulação da aprendizagem encontrou um resultado bastante expressivo entre o fator adaptação ao estudo e a escala de autoeficácia na formação do ensino superior (EAFS) na dimensão acadêmica ( $r=0,52$ ). Tanto o fator adaptação ao estudo como a dimensão acadêmica da EAFS são relacionadas a necessidade de o estudante se dedicar aos estudos e se empenhar diante dos novos conteúdos e acreditar na própria capacidade para galgar uma melhor adaptação acadêmica. Tomás (2014), obteve uma correlação positiva classificada como alta entre o fator adaptação ao estudo e os traço de conscienciosidade ( $r=0,63$ ) e correlações significativas de menor magnitude com os fatores de amabilidade e abertura e novas experiências, ambas com  $r=0,22$ .

Os resultados das análises de regressão indicaram que apenas as variáveis extroversão, conscienciosidade e abertura apresentaram poder preditivo sobre a variável critério adaptação

ao estudo. A conscienciosidade ( $\beta = 0,402$ ;  $t=7,9$ ;  $p<0,001$ ) foi a variável critério que mais contribuiu para a explicação da adaptação ao estudo como preditora positiva, seguida da abertura ( $\beta = 0,235$ ;  $t=3,30$ ;  $p<0,01$ ). A extroversão ( $\beta = 0,114$ ;  $t=2,39$ ;  $p<0,05$ ) completa o modelo como a variável que menos contribuiu para a predição da adaptação ao estudo. Desse modo, reafirma-se a importância da relação entre a conscienciosidade e o fator adaptação ao estudo, agora como uma preditora significativa da adaptação. As características atribuídas ao traço conscienciosidade como, organização, planejamento, persistência parecem contribuir para uma melhor adaptação ao estudo. A abertura a novas experiências e o fator extroversão, também demonstram características de pessoas que buscam contato social e são flexíveis para experimentar novas vivências, características como essas podem auxiliar os estudantes nos trabalhos em equipe (projetos, seminários etc.) que ocorrem ao longo da graduação. Tomás (2014), observou que a conscienciosidade foi um preditor significativo da adaptação ao estudo.

O fator *Adaptação Institucional*, observa a adaptação do estudante a infraestrutura oferecida pela IES por meio do uso que ele faz dos espaços como por exemplo sala de estudos, biblioteca. Além de também observar o desejo do estudante de se manter na instituição até a finalização do curso em função dos sentimentos relacionados a IES (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018; FERRAZ; LIMA; SANTOS, 2020). Diariamente, as questões burocráticas podem ser um complicador no dia a dia dos estudantes da mesma forma que alguns aparatos disponibilizados pela instituição podem ser um facilitador. Algumas instituições, por exemplo oferecem programas de incentivo financeiro para possibilitar a permanência dos estudantes nos cursos, outras investem em núcleos de apoio de empregabilidade e carreira. Iniciativas como essas podem ser bastante importantes para uma melhor adaptação do estudante a instituição. O fator adaptação a instituição apresentou correlações de magnitude fraca com as variáveis extroversão ( $r=0,15$ ;  $p<0,05$ ), conscienciosidade ( $r=0,13$ ;  $p<0,05$ ) e amabilidade ( $r=0,17$ ;  $p<0,05$ ), esses fatores indicam características de pessoas que são propensas ao contato social, cooperativas e simpáticas empenhadas em alcançar seus objetivos.

Ambiel e Barros (2018), observaram que ao controlar os efeitos da satisfação da escolha profissional entre o QAES e uma escala de motivos para a evasão, observou-se uma correlação negativa entre a adaptação a instituição e os motivos interpessoais, que indica dificuldades nos relacionamentos com os colegas. Nesse sentido, reforça-se o entendimento que a instituição precisa buscar promover integração entre os alunos e os integrantes da IES para auxiliar o aluno a desenvolver um senso de pertencimento a instituição que pode vir a facilitar a adaptação (AMBIEL; BARROS, 2018). Dalbosco (2018) observou em seus resultados correlações moderadas e fracas entre o fator adaptação a instituição e a autoeficácia acadêmica e de carreira

da AEFS. Para a autora esses resultados indicam uma dificuldade da parte dos alunos ingressantes em usufruir das condições ofertadas pela universidade, ainda que sejam positivas, e indica a necessidade de as IES estimularem os estudantes a conhecerem melhor seu espaço de formação. Por sua vez, Tomás (2014), encontrou correlações entre os fatores adaptação a instituição e os traços de extroversão, amabilidade e conscienciosidade.

Os resultados das análises de regressão apontam que dentre as variáveis que se correlacionaram com o fator adaptação a instituição, apenas a variável extroversão se manteve como preditora. A extroversão foi a variável critério preditora significativa ( $\beta = 0,171$ ;  $t=3,31$ ;  $p<0,01$ ) da adaptação a instituição. Como visto, as características relacionadas aos traços de personalidade extroversão revelam pessoas que tomam iniciativa, são expressivas e buscam ativamente por interações sociais como por exemplo, a realização de atividades em grupo. Essas características podem facilitar a busca pelo uso dos espaços das IES e na busca ativa pelos programas ofertados pelas instituições como por exemplo programas de tutorias, monitorias, entre outros. Tomás (2014) obteve que a conscienciosidade e os elementos que o sujeito percebe na sua rede social foram os preditores significativos da adaptação institucional.

Por fim, acrescenta-se os resultados do *Fator Geral*, este fator foi calculado a partir de uma média dos outros fatores do QAES. O objetivo é apresentar uma pontuação geral simbolize a adaptação ao ensino superior, apesar de não ser comum a presença em outros estudos com o instrumento. O fator geral apresentou correlações positivas com extroversão ( $r=0,27$ ;  $p<0,001$ ), conscienciosidade ( $r=0,38$ ;  $p<0,001$ ) e amabilidade ( $r=0,24$ ;  $p<0,001$ ) e negativas com o neuroticismo ( $r=0,41$ ;  $p<0,001$ ). Já os resultados das análises de regressão linear, todos as variáveis que já se correlacionavam com o fator se mantiveram como preditores significativos. A conscienciosidade ( $\beta = 0,181$ ;  $t=3,84$ ;  $p<0,001$ ) foi a variável que mais contribuiu para a explicação do fator geral como preditora positiva, seguida pela variável neuroticismo ( $\beta = -0,180$ ;  $t=-4,82$ ;  $p<0,001$ ) como preditora negativa. Em seguida extroversão ( $\beta = 0,160$ ;  $t=4,16$ ;  $p<0,001$ ), e a amabilidade ( $\beta = 0,125$ ;  $t=2,16$ ;  $p<0,05$ ) completaram o modelo de regressão como preditores positivos.

Os resultados obtidos nas análises de regressão do fator geral, reafirmam os resultados obtidos com os fatores isolados. E indicam que as características de personalidade são variáveis de suma importância para o processo de adaptação ao ensino superior. Alguns estudos inclusive, apontam para a importâncias dos traços de personalidade em detrimento de características sociodemográficas, sexo, idade, histórico escolar, traço de inteligência emocional e coping (CREDÉ; NIEHORSTER, 2012; TOMÁS, 2014)

Ressalta-se, especialmente, o fator extroversão que figura como preditor significativo em todos os fatores do QAES. Esse resultado chama atenção pois difere dos encontrados em outros estudos realizados em diferentes contextos culturais, como por exemplo, o estudo de Tomás (2014) com estudantes portugueses no qual se observa um predomínio do traço de conscienciosidade. Semelhantemente aos resultados encontrados nos estudos realizados com o SACQ, no qual também se observou uma maior força na relação com a conscienciosidade, neuroticismo e a adaptação acadêmica (CREDÉ; NIEHORSTER, 2012).

Seguindo com os objetivos traçados para o estudo, foram realizadas análises de correlação para verificar relações das variáveis estudadas (inteligência, inteligência emocional, traços de personalidade, nível socioeconômico, adaptação acadêmica) com o índice de desempenho acadêmico dos estudantes. Em seguida com os resultados obtidos foram realizadas análises de regressão linear. O índice de desempenho acadêmico ou média geral dos estudantes foi avaliada a partir do coeficiente de rendimento acadêmico, que sintetiza em uma média geral do desempenho dos estudantes universitários nas disciplinas ao longo dos semestres cursados. Portanto, esse índice simboliza o desempenho do estudante ao longo do curso e muitas vezes é utilizado como critério em alguns processos seletivos internos, como por exemplo nos editais de monitoria e concessão de bolsas no contexto acadêmico.

As análises de correlação realizadas entre a média geral e as medidas de inteligência, inteligência emocional, traços de personalidade e nível socioeconômico revelaram que houve correlação positiva e estatisticamente significativa entre a média geral e o raciocínio verbal ( $r=0,19$ ,  $p<0,01$ ). Baseada no modelo CHC, a prova de raciocínio verbal avalia a inteligência fluida e a inteligência cristalizada, que são habilidades cognitivas integrantes do segundo estrato do modelo CHC. A inteligência fluida envolve a capacidade de raciocinar em situações novas e resolver problemas que não eram conhecidos previamente. A inteligência cristalizada, por sua vez envolve os conhecimentos adquiridos por meio de experiências de aprendizagem em uma determinada cultura (SCHNEIDER; MCGREW, 2012)

A inteligência fluida e cristalizada, são desde a sua conceitualização consideradas variáveis de suma importância nos contextos de aprendizagem, e reconhecidas pelas ciências psicológicas como relacionadas ao desempenho acadêmico (POSTLETHWAITE, 2011; FLORES-MENDOZA, 2015). A inteligência fluida é considerada uma plataforma de sustentação para a aquisição das novas habilidades e a inteligência cristalizada crucial para a linguagem e a aculturação (CATTEL, 1987; MCGREW, 2009). Os resultados encontrados na literatura confirmam os encontrados no presente estudo. A inteligência, especialmente a

inteligência fluida, tem sido observada como relacionada ao desempenho acadêmico avaliado pela média geral (TRIWAHYUNI et al., 2021; BRAMBILA-TAPIA et al., 2022).

Por sua vez, as análises de correlação entre média geral e os fatores do QAES revelaram uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a média geral e o fator Adaptação ao estudo ( $r=0,18$ ,  $p<0,01$ ). Como vimos, este fator sintetiza as percepções dos estudantes sobre o seu desempenho nos estudos e suas estratégias de estudo, compreendendo os comportamentos adotados pelos estudantes que venham a favorecer ou não o aprendizado ao longo do curso (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018; FERRAZ; LIMA; SANTOS, 2020). Considerando o resultado obtido, compreende-se que quando maior a média geral, maior a adaptação do estudante na dimensão estudo. Nhachengo (2019), também observou um padrão de correlações positivas entre o fator adaptação ao estudo e o rendimento acadêmico no primeiro e segundo semestre.

O resultado encontrado no presente estudo também está alinhado ao que se observa na literatura, que têm apontado a importância da média geral tanto para o sucesso acadêmico, como para a adaptação acadêmica. A média geral também aparece como um elemento crucial na decisão dar ou não continuidade na formação universitária, especialmente no primeiro ano de curso. Observa-se uma alta taxa de evasão nos estudantes com baixo desempenho acadêmico, e que fatores de risco (por exemplo, depressão, uso de álcool e maconha) podem prejudicar o desempenho dos estudantes causando um efeito negativo tanto na média geral como na adaptação acadêmica (RESPONDEK ET AL, 2020; TENTSHOL; MCNEIL; TONGKUMCHUM, 2019; HO; KRISHNA, 2016; PÁRAMO et al, 2020).

Quanto as análises de regressão, ambas as variáveis que já se correlacionavam com a média geral, raciocínio verbal e adaptação ao estudo, se mantiveram como preditoras significativas. A adaptação ao estudo ( $\beta =0,249$ ;  $t=2,69$ ;  $p<0,001$ ) foi a variável que mais contribuiu para a explicação da média geral, seguida pela variável raciocínio verbal ( $\beta = 0,096$ ;  $t=2,91$ ;  $p<0,001$ ), ambas como preditoras positivas. Nesse sentido, tanto a adaptação ao estudo como a inteligência são preditoras significativas do desempenho acadêmico, nessa amostra de estudantes universitários. Pode-se concluir que os comportamentos adotados pelos estudantes para favorecer o aprendizado, juntamente com a capacidade de raciocinar em situações novas e adquirir conhecimentos a partir das experiências de aprendizagem estão cooperando para o crescimento da média geral dos estudantes e consequentemente do sucesso acadêmico.

Bate et al (2022), observou que a inteligência é um preditor significativo do desempenho acadêmico avaliado a partir das médias. Dalbosco (2018), encontrou relações consistentes entre o fator adaptação ao estudo e a autoeficácia acadêmica, que indica a capacidade do estudante

de aprender e aplicar os conhecimentos adquiridos no curso. Por sua vez Adams e Breneiser (2018), observaram relações importantes entre a média geral, estratégias de estudo e a adaptação acadêmica. Credé e Niehorster (2012), por sua vez, chamam atenção para a influência da adaptação acadêmica na média geral, visto que as dimensões da adaptação acadêmica foram responsáveis por aumentar em 50% a variância explicada das médias dos estudantes. Desse modo, é possível inferir que, tanto uma habilidade cognitiva, como a inteligência, tanto habilidades comportamentais voltadas a estratégias de estudos, que permeiam a adaptação ao estudo, podem vir a favorecer o processo de aprendizagem e contribuir de modo importante para o desempenho acadêmico.

Por fim, recorreu-se a Análise de Rede com a finalidade de verificar a dinâmica das associações entre todos os grupos de variáveis empregados na presente pesquisa. Os resultados indicaram que o fator *Adaptação ao Estudo* tem um papel central no sistema analisado, como citado esse fator envolve a percepção dos estudantes sobre o desempenho nos estudos e sobre sua capacidade em adotar comportamentos que possam contribuir no processo de aprendizagem (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018; FERRAZ; LIMA; SANTOS, 2020). Esse achado pode ser um ponto de partida interessante em direção a intervenções mais práticas para com os estudantes em processos de transição e adaptação para o ensino superior. Essas intervenções podem ser focadas em aspectos que possibilitem aos estudantes desenvolverem um repertório comportamental com estratégias que facilitem a organização nos estudos e o processo de aprendizagem.

Além da adaptação ao estudo, outras variáveis assumiram um papel importante na rede, conscienciosidade, em todos os parâmetros de centralidade; e a abertura, nos parâmetros proximidade e força. Tanto a conscienciosidade como a abertura têm apresentado resultados consistentes na literatura no que tange a relação com o desempenho acadêmico e aos estilos de aprendizagem (POROPAT, 2009; MAMMADOV, 2021; KOMARRAJU et al, 2011). Além disso, a conscienciosidade têm se mostrado um importante preditor da adaptação acadêmica, indicando que traços e características individuais que estão ligadas a organização e persistência em atingir os objetivos parecem ser cruciais para a adaptação dos estudantes ao ensino superior (CREDÉ; NIEHORSTER, 2012; KURTZ; PUHER; CROSS, 2012, PRIYANKA; LUQMAN; GROVER, 2014; TOMÁS, 2014).

Inclusive, vale ressaltar que, no presente estudo os achados do *objetivo iv* revelaram que a conscienciosidade e a abertura foram preditores significativos da *adaptação ao estudo* juntamente com a extroversão. E por sua vez, no *objetivo v*, observamos a *adaptação ao estudo* como preditor significativo da média geral. É possível observar a relação entre essas variáveis

também na organização gráfica da rede (*objetivo iv*), esse fato reforça a importância das variáveis que assumiram papel de centralidade na rede. Essa dinâmica entre elas pode indicar uma relação importante entre uma dimensão importante da adaptação acadêmica (adaptação ao estudo), variáveis que representam habilidades socioemocionais (conscienciosidade, abertura e extroversão) e uma variável que representa o desempenho acadêmico (média geral).

Partindo-se do entendimento das habilidades sociais e emocionais e das habilidades cognitivas defendido pela OCDE (2014), pressupõe-se que essas habilidades se influenciam mutuamente através da chamada produtividade cruzada. Nesse contexto, de acordo com Cunha, Hecman e Schennach (2010), um tipo de habilidade pode ajudar a promover a outra, assim as habilidades cognitivas podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais e vice-versa, de modo que ambas estariam conectadas intimamente.

As habilidades sociais e emocionais, têm sido relacionadas à conquista de objetivos, trabalho com outras pessoas e gerenciamento das emoções. Tais habilidades são requeridas mais diversas fases de desenvolvimento do ciclo vital e estão presentes em diversas situações cotidianas (OCDE, 2015). Como visto, as habilidades sociais e emocionais estão alinhadas com o modelo dos cinco grandes fatores da personalidade, dessa forma por meio dos traços observam-se as características individuais necessárias para que seja possível alcançar objetivos e metas, trabalhar e conviver com outras pessoas e manejar e gerenciar as emoções. Esse mesmo modelo, cujo reconhecimento científico é inquestionável, foi o que se apresentou como o preditor significativo de todas as dimensões da Adaptação Acadêmica. Esse fato permite a reflexão sobre a importância dessas habilidades para o processo de adaptação e integração acadêmica. Considerando o cenário estudantil universitário, as IES podem assumir o papel de serem um dos contextos de aprendizagem disponível para que tanto as habilidades sociais e emocionais, quanto as habilidades cognitivas se desenvolvam, e que por consequência haja um incremento na adaptação acadêmica.

Quando ao desempenho acadêmico, sabe-se que cientificamente já há um reconhecimento sobre a sua relação da inteligência. Mais uma vez esse aspecto foi confirmado através dos achados do presente estudo. Sobretudo, há um avanço no reconhecimento da importância de uma dimensão da adaptação acadêmica, a adaptação ao estudo, como preditora do desempenho acadêmico no contexto cultural brasileiro e utilizando o QAES como medida avaliativa.

A literatura tem demonstrado que a adaptação bem-sucedida e o desempenho acadêmico são preditores muito importantes do sucesso dos estudantes ao longo dos anos de formação.

Essas variáveis se colocam como uma espécie de “fator protetivo” contra à evasão, que é um grave problema quando se trata da formação universitária tanto nas instituições públicas como nas privadas. Somando a essa equação o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais ao longo da vida e, mais especificamente, durante a formação acadêmica almeja-se um cenário de vivências mais positivas ao longo da formação universitária. Dessa forma, esse trabalho possibilitou informações importantes que podem contribuir para a viabilização de projetos interventivos, tanto para os ingressantes como para os estudantes que já estão com o curso em andamento. Tais programas, por meio do desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, podem ajudar a prevenir as dificuldades na adaptação dos estudantes universitários. Já que, essas dificuldades podem vir a acarretar uma queda no rendimento acadêmico e inclusive no abandono da formação universitária.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta central dessa tese foi possibilitar um estudo exploratório acerca das relações de variáveis cognitivas e socioemocionais, e nível socioeconômico com a adaptação e o desempenho acadêmico. Assim, de modo geral, o objetivo principal foi investigar as relações dinâmicas e o poder de predição dessas variáveis sobre a adaptação e o desempenho os estudantes universitários. Dessa forma, esse processo de investigação foi operacionalizado metodologicamente por meio de análises correlacionais, análises de regressão linear e análises de redes.

Quanto aos objetivos específicos e os resultados esperados, todos em geral foram alcançados, mas alguns aspectos chamam atenção. Nota-se a ausência de relações com a variável nível socioeconômico, tanto da a adaptação como com o desempenho acadêmico. Esse fato pode ser atribuído ao instrumento utilizado, que não obteve bons índices de consistência interna. Além disso, quanto a relação com o desempenho acadêmico chama atenção a ausência de relações com a conscienciosidade e com as medidas de inteligência emocional, já que achados da literatura apontam uma relação consistente entre essas variáveis a o sucesso acadêmico.

Os resultados, de modo geral, foram promissores apontando uma relação consistente entre a adaptação acadêmica e os traços de personalidade (habilidades sociais e emocionais), e entre a adaptação acadêmica (adaptação ao estudo) e a inteligência para com o desempenho acadêmico. Por se tratar de um estudo exploratório considera-se que os resultados encontrados são um bom ponto de partida para a construção futura de estudos com foco interventivo, que possam integrar de forma prática o desenvolvimento da adaptação acadêmica com as habilidades socioemocionais e cognitivas, por exemplo.

Apesar dos resultados encontrados, algumas dificuldades e limitações devem ser destacadas. Em primeiro lugar cita-se readaptações necessárias em função da pandemia de COVID-19. Em segundo lugar, observa-se que amostra é composta em sua de maioria por mulheres e estudantes de psicologia e integrantes de instituições de ensino privadas, fato que pode inviabilizar a generalização dos resultados encontrados. Dessa forma, seria importante a ampliação dessa amostra para contemplar um perfil mais diversos de áreas de formação acadêmica.

Por fim, apesar das limitações e dificuldades, depreende-se que a proposta de investigação possibilitou alguns esclarecimentos sobre as relações dinâmicas das variáveis sociais e emocionais e cognitivas para com a adaptação e o desempenho acadêmico. Obter

conhecimento sobre essas variáveis podem trazer um grande impacto no que tange a construção de modelos e programas interventivos no contexto universitário, que impliquem em mudanças na política educacional e na gestão universitária e como consequência fomentem a adaptação e o desempenho acadêmico. E esses modelos por sua vez, tem o potencial de impactar diretamente na retenção dos estudantes universitários e no sucesso acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Katharine S.; BRENEISER, Jennifer E. Learning Processes and Study Strategies Influential to College Adjustment. **Journal of College Orientation, Transition, and Retention**, v. 25, n. 2, 2018.
- AIZPURUA, A.; LIZASO, I.; ITURBE, I. Learning strategies and reasoning skills of university students. **Revista de Psicodidáctica** (English ed.), [S.l.]: v. 23, n. 2, p. 110-116, 2018.
- ALMEIDA, L. et al. Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA). **Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000.
- ALMEIDA, L. S. As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise fatorial. **Paidéia**, [S.l.]: v. 12, n. 23, 2002.
- 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.; FERREIRA, J. A. G.; SOARES, A. P. Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 3, p. 181-207, 1999.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. **Questionário de vivências acadêmicas (QVA)**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1997.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. **Questionário de vivências acadêmicas (QVA)**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1997.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, [S.l.]: v. 1, n. 2, p. 81-93, 2002.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA). **Psicologia**, [S.l.]: v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000.
- ALMLUND, M. et al. Personality psychology and economics. In: **Handbook of the Economics of Education**, Vo 4, E. Hanushek, S. Machin, and L. Woessman, eds. Amsterdam: Elsevier. P. 1-181, 2011.
- ALTARAS-DIMITRIJEVIĆ, A.; JOLIĆ-MARJANOVIĆ, Z. The Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test: Psychometric properties of the Serbian version. **Psihologija**, [S.l.]: v. 43, n. 4, p. 411-425, 2010.
- AMBIEL, R. A. M. **Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior**: manual técnico. São Paulo: Hogrefe, 2017.
- AMBIEL, R. A.; BARROS, L. O. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v.20, n.2, p.254 – 267, 2018.

- AMBIEL, R. A.; SANTOS, A. A.; DALBOSCO, S. N. Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. **Psico**, v.47, n.4, p. 288-297, 2016. DOI:10.15448/1980-8623.2016.4.23872
- ANDRADE, J. M. **Evidências de validade do inventário dos cinco grandes fatores de personalidade para o Brasil**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília. 2008.
- ANJOS, D. R.; SILVA, R. H. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-R): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, p. 105-123, 2017.
- ARAÚJO, A. M. et al. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. **Psicologia, Educação e Cultura**, [S.l.]: v. 18, n. 1, p. 131-145, 2014.
- AUDIBERT, A.; TEIXEIRA, M. Escala de Adaptabilidade de Carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 83-93, 2015.
- BATE, Glynne P. et al. Influence of IQ and Personality on College Students' Academic Performance In A Philippine State University. **Journal of Positive School Psychology**, p. 5876-5882, 2022.
- BAKER, R. W.; SIRYK, B. Measuring adjustment to college. **Journal of counseling psychology**, [S.l.]: v. 31, n. 2, p. 179, 1984.
- BAKER, R. W.; SIRYK, B. **Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)** Manual. Los Angeles: Western Psychological Services.1989.
- BARDAGI, M. P.; ALBANAES, P. Relações entre adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. **Psicologia**, v. 29, n.1, p. 35-44, 2015.
- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. **Psico**, v.43, n.2, 2012.
- BAR-ON, R. **Bar On Emotional Quotient Inventory (EQ-i):Tecnical manual**. Toronto, Canadá Multi-Health Systems, 2006.
- BOND, M. H. Dimensions used in perceiving peers: Cross-cultural comparisons of Hong Kong, Japanese, American, and Filipino university students. **International Journal of Psychology**, v. 14, p. 47-56, 1979.
- BORSBOOM, D.; CRAMER, A. O. Network analysis: an integrative approach to the structure of psychopathology. **Annual review of clinical psychology**, v. 9, p. 91-121, 2013.
- BRAMBILA-TAPIA, Aniel Jessica Leticia et al. Association of Health and Psychological Factors with Academic Achievement and Non-Verbal Intelligence in University Students with Low Academic Performance: The Influence of Sex. **International journal of environmental research and public health**, v. 19, n. 8, p. 4804, 2022.

BRACKETT, M A.; RIVERS, S. E. Transforming students' lives with social and emotional learning. **International hand book of emotions in education**, New Haven, v. 368, p.1 – 22, 2014.

BRACKETT, M. A. et al. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n.2, p. 218-224, 2012.

BRACKETT, M. A.; KREMENITZER, J. P. **Creating emotionally literate classrooms**: Na introduction to the RULER approach to social emotional learning. National Professional Resources Inc./Dude Publishing, 2011.

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. 56p.

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.; 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, José Maurício Haas et al. Emotional intelligence in university students. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 305-316, 2006.

CABELLO, Rosario et al. Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. **Developmental Psychology**, v. 52, n. 9, p. 1486, 2016.

CAMPO-ARIAS, A; OVIEDO, H. C. Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. **Revista de Salud Pública**, v.10, n.5, p. 831-839, 2008.

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.

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

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **Guide**: Effective Social and Emotional Learning Programs—Preschool and Elementary School Edition. Chicago, IL: Author. 2013.

CASTRO, R. V.; ALMEIDA, L. S. Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da uminho. Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano, v. 1, 2016.

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

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

CATTELL, R. B. The description of personality: Basic traits resolved into clusters. **Journal of Abnormal and Social Psychology**. v. 38, p. 476-506, 1943b. DOI: 10.1037/h0054116.

CATTELL, R. B. The ergic theory of attitude and sentiment measurement. **Educational and Psychological Measurement**, v. 7, n.2, p. 221–246, 1947.

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

CATTELL, R.B. The measurement of adult intelligence. **Psychological Bulletin**, v. 40, p. 153-193, 1943.

CETIC. **TIC Domicílios**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. 328 p.

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.

COSTA, P. T.; MCCRAE, R. R. **NEO PI-R: Inventário de personalidade NEO revisado e inventário de cinco fatores NEO revisado NEO-FFI-R** [Versão curta]. São Paulo: Vetor Editora. Psico-Pedagógica. 2007.

COSTA, P. T.; MCCRAE, R. R. Trait theories of personality. In **Advanced personality Springer**, Boston, MA. 1998. P. 103-121.

COSTA, P. T.; WIDIGER, T. A. Introduction. In: COSTA, P. T.; WIDIGER, T. A. (ORGS.), **Personality Disorders and the Five-Factor Model of Personality** Washington, DC: American Psychological Association. P.110, 1993.

COSTA, P.T. JR.; MCCRAE, R.R. **Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual**. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. 1992.

COSTA, P. T.; MCCRAE, R. R. Solid ground in the wetlands of personality: A reply to Block. **Psychological Bulletin**, v. 117, p. 216–220, 1995.

CREDÉ, M.; NIEHORSTER, S. Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. **Educational Psychology Review**, v.24, n.1, p. 133-165, 2012.

CRONBACH, L. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, p. 297-334, 1951

CUNHA, F.; HECKMAN, J. J.; SCHENNACH, S. M. Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. **Econometrica**, v.78, n.3, p. 883-931, 2010.

- CUNHA, R. et al. Análise exploratória de dados utilizando o R. In: FAAD, C.; BAPTISTA, M.; PRIMI, R. (Org). **Tutoriais em análise de dados aplicados à psicometria**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2021. P. 32.
- CUNHA, S.; CARRILHO, D. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 2, 2005.
- 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.
- DALBOSCO, N., S. **Adaptação Acadêmica no Ensino Superior**: estudos com ingressantes. 2018. 136 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas, 2018.
- DAMÁSIO, B. F. O que é (Multi) colinearidade?. **Psicometria Online**, 2021. Disponível em: <https://psicometriaonline.com.br/o-que-e-multicolinearidade/> Acesso em: 13 de fev. de 2022.
- DANCEY, C.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. 5º ed. Porto Alegre: Penso. 2006.
- 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
- DATU, J. A. D. Drawing predictive determinants of college adjustment: Perspectives from two private sectarian collegiate institutions. **Researchers World**, v. 3, n. 2, 2012.
- DIGMAN, J. M.; TAKEMOTO-CHOCK, N. K. Factors in the natural language of personality: Re-analysis, comparison, and interpretation of six major studies. **Multivariate behavioral research**, v. 16, n.2, p. 149-170, 1981.
- DISETH, A. Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. **European Journal of personality**, v. 17, n. 2, p. 143-155, 2003.
- DURLAK, J. A. et al. The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v.82, p. 405–432, 2011.
- EXTREMERA, N.; REY, L. Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. **Personality and Individual Differences**, v. 102, p. 98-101, 2016.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. Ability emotional intelligence, depression, and well-being. **Emotion Review**, v. 8, n. 4, p. 311-315, 2016.
- FERRAZ, A. S.; LIMA, T. H.; SANTOS, A. A. O papel da adaptação ao ensino superior na motivação para aprendizagem. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-18, 2020.
- FERRAZ, M.; PEREIRA, A. Dinâmica da personalidade e do homesickness ( saudades de casa ) dos jovens estudantes universitários. **Psicologia, Saúde e Doenças**, Lisboa, v. 3, n.2, p. 149-164, 2002.

- FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: Diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **Psico-USF**, p. 1-10, 2001.
- FLORES-MENDOZA, C. et al. Fluid intelligence and school performance and its relationship with social variables in Latin American samples. **Intelligence**, v. 49, p. 66-83, 2015.
- FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S. If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 48, n.1, 1945. DOI: 10.1037/0022-3514.48.1.150
- FONSECA-PEDRERO, E. Network analysis in psychology. **Papeles del Psicólogo**, v.39, n.1, p.1-12, 2018.
- 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.
- FREITAS, H. C.; RAPOSO, N. A.; ALMEIDA, L. S. Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. **Revista portuguesa de pedagogia**, p. 179-188, 2007.
- GALTON, F. Measurement of character. **Fortnightly**, v. 36, n.212, p. 179-185, 1884.
- GARCIA, L. F. Teorias Psicométricas da Personalidade. In: CARMEN FLORES-MENDOZA; R. C. (Org.). **Introdução à Psicologia das Diferenças Individuais**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. P. 189-200.
- GEORGE, D.,; MALLERY, P. **SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference**. 11.0 update ,4th ed. Boston: Allyn ; Bacon, 2002.
- GOLDBERG, L. R. The development of markers for the big-five factor structure. **Psychological Assessment**, v.4, n.1, p. 26-42, 1992.
- GOLDBERG, L. R. The structure of phenotypic personality traits. **American psychologist**, v. 48, n. 1, 1993.
- GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence**. New York: Bantam. 1995.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. **Primal leadership: Unleashing the Power of emotional intelligence**. Harvard Business Press, 2013.
- GRANADO, J. F. et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-41, 2005.
- GREENBERG, M. T. et al. Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. **American Psychologist**, v. 58, p. 466-474. American Psychological Association (APA), 2003.
- GUILFORD, J. P. **The nature of human intelligence**. New York: McGraw-Hill,1967.
- GUILFORD, J. P. Three faces of intellect. **American psychologist**, v. 14, n. 8, p. 469, 1959.
- HAIR, J F. **Análise Multivariada de Dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. Bookman editora, 2009.

- HAKIMI, S.; HEJAZI, E.; LAVASANI, M. G. The relationships between personality traits and students' academic achievement. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 29, p. 836-845, 2011.
- HO, T. K.; KRISHNA, D. **Risk Factors Associated with First-Year College Dropout**. Poster session presented at Virginia Commonwealth University Poster Symposium for Undergraduate Research and Creativity, Richmond, VA. 2016.
- HONORIO, A. C.; OTTATI, F.; CUNHA, F. A. Avaliação da adaptação ao ensino superior. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 32, p. 97-105, 2019 .
- HORN, J. H. **Measurement of intellectual capabilities**: A review of theory, 1991.
- HORN, J. L.; CATTELL, R. B. Age differences in fluid and crystallized intelligence. **Acta psychologica**, v. 26, p. 107-129, 1967.
- 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.
- HUTZ, C. S. et al. O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 11, n.2, p. 395-411, 1998. DOI: doi.org/10.1590/S0102-79721998000200015
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**: 2010. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- IGLESIAS, F.; VALENTINI, F. Testes t para amostras independentes e pareadas. In: FAAD, C.; BAPTISTA, M.; PRIMI, R. (Org). **Tutoriais em análise de dados aplicados à psicometria**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2021. P.64.
- ILHA, V.; SANTOS, A.; QUELUZ, F. Propriedades Psicométricas do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) em Estudantes Universitários Finalistas. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica**, vol. 4, n. 57, p. 41, 2020.
- ILIESCU, D. et al. Examining the Psychometric Properties of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. **European Journal of Psychological Assessment**, 2013.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar – 2018**. 2018. Acesso em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> .
- JACOBS, S. R.; DODD, D. Student burnout as a function of personality, social support, and workload. **Journal of college student development**, v. 44, n.3, p. 291-303, 2003.
- JASP TEAM. JASP (Version 0.16.3) , 2022. [Computer software]
- JERDEN, E. **Extant versus criterion-focused compound personality scales**: Toward a clearer understanding of personality-job performance relations (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.2010.
- JESUS JR, 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.

JOHN, O. P.; DONAHUE, E. M.; KENTLE, R. L. **Big Five Inventory (BFI)** [Database record]. APA PsycTests. 1991.

KARIM, J.; SHAH, S. H. Ability emotional intelligence predicts quality of life beyond personality, affectivity, and cognitive intelligence. **Applied Research in Quality of Life**, v. 9, n.3, p. 733-747, 2014.

KOMARRAJU, M. et al. The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. **Personality and individual differences**, v. 51, n.4, p. 472-477, 2011.

KURTZ, J. E.; PUHER, M. A.; CROSS, N. A. Prospective prediction of college adjustment using self-and informant-rated personality traits. **Journal of personality assessment**, v. 94, n. 6, p. 630-637, 2012.

LAMAS, K.C.; AMBIEL, R.A.; SILVA, B.T. Vivências Acadêmicas e Empregabilidade de Universitários em Final de Curso. **Trends in Psychology**, v.22, n.2, p. 329-340, 2014.

LIPNEVICH, A. A.; ROBERTS, R. D. Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. **Learning and Individual Differences**, v.22, n.2, p. 173–177, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.016>

LIRA, C. L.; BUENO, J. M. Validity evidences for the Emotion Regulation Test. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 25, n. 4, p. 613-624, 2020. DOI:10.1590/1413/82712020250402.

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.

LOZANO, J. H.; GORDILLO, F.; PÉREZ, M. A. Impulsivity, intelligence, and academic performance: Testing the interaction hypothesis. **Personality and Individual Differences**, v.61, p.63-68, 2014.

LUCA, L., NORONHA, A. P.; QUELUZ, F. N. Relações entre estratégias de coping e adaptabilidade acadêmica em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n.2, p. 169-176, 2018.

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. Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, Sydney, v.146, n.2, p.150-186, 2020.

MACCANN, C.; DUCKWORTH, A. L.; ROBERTS, R. D. Empirical identification of the major facets of conscientiousness. **Learning and Individual Differences**, v.19, n.4, p. 451-458, 2009.

MAMMADOV, S.. Big Five personality traits and academic performance: a meta :analysis. **Journal Of Personality**, v. 90, n. 2, p. 222-255, 2021.

MAROCO, J. **Análise estatística – Com utilização do SPSS**, 2ª ed., Lisboa: Edições Sílabo, 2003.

MATTANAH, J. F.; HANCOCK, G. R.; BRAND, B. L. Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. **Journal of Counseling Psychology**, v. 51, n. 2, p. 213, 2004.

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, pp.3-31, 1997.

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

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. **The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test and Youth Version (MSCEIT-YV)**. Research version. Toronto, Canada: Multi Health Systems. 2005.

MCCRAE, R. R. O que é personalidade? In: Carmen Flores-Mendoza; R. C. (Org.). **Introdução à Psicologia das Diferenças Individuais**. Porto Alegre: ArtMed. 2006. P.189 – 200.

MCCRAE, R. R.; COSTA, P. T. Personality trait structure as a human universal. **American psychologist**, v.52, n.5, 1997.

MCCRAE, R. R.; COSTA, P. T. Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. **Journal of personality and social psychology**, v. 52, n.1, 1987.

MCCRAE, R. R.; JOHN, O. P. An introduction to the five-factor model and its applications. **Journal of personality**, v. 60, n.2, p. 175-215, 1992.

MCDONALD, R. P. **Test theory: A unified treatment**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1999.

MCGREW, K. et al. The Motivation and Academic Competence (MACM) Commitment Pathway to Learning Model: Crossing the Rubicon to Learning Action. **The MinHub**, v.1, p. 2-11, 2013.

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.

MCGREW, K. S.; FLANAGAN, D. P. **The intelligence test desk reference (ITDR): Gf-Gc Cross-Battery assessment**. Allyn & Bacon. 1998.

MEGÍAS, A. et al. The relationship between aggression and ability emotional intelligence: The role of negative affect. **Psychiatry research**, v. 270, p. 1074-1081, 2018.

MENEZES-FILHO, N. A. Evasão escolar no ensino superior. **Valor Econômico**, São Paulo, n. 19, jan. 2018.

MIOT, H. A. Assessing normality of data in clinical and experimental trials. **Jornal Vascular Brasileiro**, v. 16, p. 88-91, 2017.

MOURÃO, L.; FERREIRA, M.; MARTNS, L. Regressão Múltipla Linear. In: FAAD, C.; BAPTISTA, M.; PRIMI, R. (Org). **Tutoriais em análise de dados aplicados à psicometria**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2021. P.102.

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

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.

NAKANO, T. C.; PRIMI, R.; RIBEIRO, W. J. Validade da estrutura fatorial de uma bateria para avaliação das altas habilidades / superdotação. **Psico**, [S.l.], v. 45, p. 100-109, 2014. DOI: [10.15448/1980-8623.2014.1.13636](https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.1.13636).

NHACHENGO, M. V.. **Adaptação Acadêmica de estudantes do 1º ano do Ensino Superior e sua Relação com o Rendimento Acadêmico no final do ano: caso universidade pedagógica, maputo**. 2020. 198 f. Tese (Doutorado) – Psicologia Educacional, Universidade Pedagógica de Maputo, Maputo, 2020.

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

NUNES, C. H. S.; HUTZ, C. S. O modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. In: PRIMI, R. (Org.), **Temas em avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. P. 40-49.

NUNES, R. C. An overview of the evasion of university students during remote studies caused by COVID-19 pandemic. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, 2021. DOI: [10.33448/rsd-v10i3.13022](https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13022).

OECD. **Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills**, OECD Skills Studies, OECD Publishing. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.

OLDERBAK, S.; SEMMLER, M.; DOEBLER, P.. Four-Branch Model of Ability Emotional Intelligence With Fluid and Crystallized Intelligence: A Meta-Analysis of Relations. **Emotion Review**, v. 11, n. 2, p. 166-183, 2019.

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

OLIVEIRA, K. L., SANTOS, A. A.; INÁCIO, A. L. Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, v.9, p.73-89, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp73>.

- OSMON, D. C. et al. Big Five personality relationships with general intelligence and specific Cattell-Horn-Carroll factors of intelligence. **Personality and Individual Differences**, v. 131, p. 51-56, 2018.
- PACE, C. R.; KUH, G. D. College student experiences questionnaire. **Center for Post secondary Research and Planning**, Indiana University, Bloomington, 1998.
- PÁRAMO, M. F. et al. Binge drinking, cannabis co-consumption and academic achievement in first year university students in Spain: Academic adjustment as a mediator. **International journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 2, p. 542, 2020.
- PARKER, J. D. et al. Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. **Personality and individual differences**, v.36, n.1, p. 163-172, 2004.
- PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na Psicologia e na educação** (5ª ed). Petrópolis: Vozes. 2013.
- PEABODY, D.; GOLDBERG, L. R. Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. **Journal of personality and social psychology**, v.57, n.3, 1989.
- PETRIDES, K. V.; FURNHAM, A.. On the dimensional structure of emotional intelligence. **Personality and individual differences**, v. 29, n. 2, p. 313-320, 2000.
- 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.
- PIMENTEL, C. E.; DONNELL, E. D. A relação da preferência musical com os cinco grandes fatores da personalidade. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.28, n.4, p. 696-713, 2008.
- PIRES, H. S.; ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. Adaptação do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. **Transição para o ensino superior**, p. 119-127, 2000.
- PLUTCHIK, R. **Emotions and life: perspectives from psychology, biology and evolution**. Washington, DC: American Psychological Association. 2002.
- POLYDORO, S.A. et al. Sucesso no ensino superior e variáveis envolvidas. In: **CONPE-Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: Caminhos trilhados, caminhos a percorrer**. 2011.
- POROPAT, A. E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. **Psychologic albulletin**, v. 135, n. 2, p. 322, 2009.
- POSTLETHWAITE, B. E. **Fluid ability, crystallized ability, and performance across multiple domains: a meta-analysis**. Tese de Doutorado - The University of Iowa, Iowa City, 2011.
- 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.

PRIYANKA; LUQMAN, N.; GROVER, N. To Study Personality Traits as Predictors of College Adjustment among Students. **Indian Journal of Health and Wellbeing**, [S.l.]: v.5, n.11, p. 1346 – 1350, 2014.

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.

R CORE TEA. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2020. URL <https://www.R-project.org/>.

RAAD, B. D.; PERUGINI, M. Big five factor assessment: Introduction. **Big five assessment**, p. 1-26, 2002.

REBOLLO, I.; HARRIS, J. R. Genes, ambiente e personalidade. In C.E. FLORES-MENDOZA; R. C. **Introdução à Psicologia das diferenças individuais**. Porto Alegre: Artmed. 2006. P. 300-322.

REN, X. et al. On the relationship between executive functions of working memory and components derived from fluid intelligence measures. **Acta psychologica**, v.180, p. 79-87, 2017.

REYNOLDS, A. L. College student concerns: Perceptions of student affairs practitioners. **Journal of College Student Development**, v.54, n.1, p. 98-104, 2013.

RIVERS, S. E. et al. Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. **Prevention science**, v. 14, n.1, p. 77-87, 2013.

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.

RUNYON, R. P. et al. **Fundamentals of Behavioral Statistics**. 8 ed, New York: McGraw-Hill, 1996. 624p.

SAARNI, C. **The development of emotional competence**. Guilford Press. 1999.

SAKLOFSKE, D. H. et al. Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n.2, p. 251-257, 2012.

SALDAÑA, P. **Cerca de 4 milhões abandonaram a estudos na pandemia: diz estudo**. Folha de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml> Acesso em: 20. jul. 2021.

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.

- SANTOS, A. et al. **Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil**. Relatório técnico não publicado. Universidade São Francisco/Universidade do Minho, 2016.
- SANTOS, A. et al. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, p. 780-793, 2013.
- SANTOS, A.; NORONHA A.; ZANON, C. Construção e estudos psicométricos de uma escala de avaliação da adaptação ao ensino superior. Trabalho apresentado no 7º Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica, São Paulo, SP, 2015.
- SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo:MEC/IAS/OCDE. 2014.
- SANTOS, L. ; ALMEIDA, L. S. Vivências e rendimento acadêmicos: estudo com alunos universitários do 1º ano. **Transição para o Ensino Superior**, p. 99-110, 2000.
- SCHNEIDER, W. J.; MAYER, J. D.; NEWMAN, D. A. Integrating hot and cool intelligences: Thinking broadly about broadabilities. **Journal of Intelligence**, v. 4, n. 1, p. 1, 2016. DOI:10.3390/jintelligence4010001.
- SCHNEIDER, W. J.; MCGREW, K. S. The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. In FLANAGAN, D. P.; HARRISON P. L.(Eds.), **Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues**. New York, NY, US: The Guilford Press, 2012.
- SILVA, I. B.; NAKANO, T. C. Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. **Avaliação Psicológica**, v.10, n.1, p.51-62, 2011.
- SILVIA, P. J.; BEATY, R. E. Making creative metaphors: The importance of fluid intelligence for creative thought. **Intelligence**, v. 40, n.4, p. 343-351, 2012.
- SISTO, F. F.; OLIVEIRA, A. F. Traços de personalidade e agressividade: Um estudo de evidência de validade. **Psic**, v.8, n.1, p.89-99, 2007.
- SOARES, A. B. et al. Intelligence and social competence in university adaptation. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, p. 317-328, 2013.
- SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; MELLO, T. V. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia**, v.29, p. 27-42, 2009.
- SOARES, A. B.; SEABRA, A. M. R.; GOMES, G. Inteligência, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 15, n. 1, p. 85-94, 2014.
- SOARES, A. M.; PINHEIRO, M. D.; CANAVARRO, J. M. Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. **Psychologica**, v.58, n.2, p.97 – 116, 2015.
- SPEARMAN, C. General Intelligence: objectively determined and measured. **The American Journal of Psychology**, v. 15, n. 2, p. 201-292, 1904.
- SPEARMAN, C. **The ability of man: Their nature and measurement**. New York: Macmillan, 1927.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; ZHANG, L. F. **Thinking styles inventory : revised II (TSI - R2)**. Tufts University, 2007.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using Multivariate Statistics** (6th ed.). Boston, MA: Pearson, 2013.

TENTSHOL, K.; MCNEIL, Rhysa; TONGKUMCHUM, Phattrawan. Determinants of university dropout: A case of Thailand. **Asian Social Science**, v. 15, n. 7, p. 49-56, 2019.

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

THURSTONE, L. L. The vectors of mind. **Psychological review**, v. 41, n.1, 1934.

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

TRIWAHYUNI, Airin et al. Exploring Factors Related to First Year College Students' Academic Achievement in Indonesia. In: **1st Paris Van Java International Seminar on Health, Economics, Social Science and Humanities (PVJ-ISHESSH 2020)**. Atlantis Press, 2021. p. 246-250.

TINTO, V. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**. (2nd ed.) Chicago: University of Chicago Press. 1993.

TOMÁS, R. A. et al. Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p.87-107, 2014.

TOMÁS, R. M. **Adaptação ao ensino superior: o efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional**. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

TOPHAM, P.; MOLLER, N. New students' psychological well-being and its relation to first year academic performance in a UK university. **Counsell in gand Psychotherapy Research**, v. 11, n. 3, p. 196-203, 2011.

TUPES, E. C.; CHRISTAL, R. C. **Recurrent personality factors based on trait ratings** (Tech. Rep.). Lackland Air Force Base, TX: USAF. 1961.

UNESCO. **COVID-19: como a coalizão global de educação da unesco está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história. como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizacao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>. Acesso em: 20. jul. 2021.

VALENTI, G. D.; FARACI, P. Predicting university adjustment from coping-styles, self-esteem, self-efficacy, and personality: Findings from a survey in a sample of Italian students. **Europe an Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, Enna, v.11, n.3, p. 894 – 907, 2021.

VALENTINI, F.; LAROS, J. Inteligência e desempenho acadêmico: revisão de literatura. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 285-299, 2014.

VAN ROOIJ, Els; JANSEN, Ellen PWA; VAN DE GRIFT, Wim JCM. First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. **European Journal of Psychology of Education**, v. 33, n. 4, p. 749-767, 2018.

VENTURA-LEÓN, J. L.; CAYCHO-RODRÍGUEZ, T. El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud**, v. 15, n. 1, p. 625-627, 2017.

VERNON, P. E. **The validation of Civil Service Selection Board procedures**. Occupational Psychology. 1950.

WANG, N. et al. The role of personality and career decision-making self-efficacy in the career choice commitment of college students. **Journal of Career Assessment**, v. 14, n. 3, p. 312-332, 2006.

ZEIDNER, M.; MATTHEWS, G. Ability emotional intelligence and mental health: Social support as a mediator. **Personality and Individual Differences**, v. 99, p. 196-199, 2016.

ZENORINI, R.; SANTOS, A. Escala de Metas de Realização como Medida da Motivação para Aprendizagem. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 44, n. 2, pp. 291-298, 2010.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**

1. No domicílio tem empregada doméstica ou babá?

[1] não

[2] sim

[9] ns/nr

2. No domicílio tem televisão?

[1] não

[2] sim

[9] ns/nr

3. No domicílio tem tv com acesso a internet?

[1] não

[2] sim

[9] ns/nr

4. No domicílio tem tv por assinatura?

[1] não

[2] sim

[9] ns/nr

5. No domicílio tem vídeo, dvd ou blu-ray?

[1] não

[2] sim

[9] ns/nr

6. No domicílio tem geladeira?

[1] não

[2] sim

[9] ns/nr

7. No domicílio tem jogos eletrônicos?

[1] não

[2] sim

[9] ns/nr

8. No domicílio tem computador/notebook?

[1] não

[2] sim, sem acesso a internet

[3] sim, com acesso a internet

[9] ns/nr

9. No domicílio tem equipamentos musicais (bateria, guitarra, violão, órgão, etc.)?

[1] não

[2] sim

[9] ns/nr

10. No domicílio tem telefone fixo?

[1] não

[2] sim

[9] ns/nr

11. Alguém no domicílio tem internet no celular?

[1] não

[2] sim

[9] ns/nr

12. No domicílio tem máquina de lavar roupa (sem ser tanquinho)?

[1] não

[2] sim

[9] ns/nr

13. No domicílio tem automóvel (carro)?

[1] não

[2] sim

[9] ns/nr

14. No domicílio tem banheiro (considerar o banheiro completo: bacia sanitária, chuveiro e pia)?

[1] não

[2] sim, um.

[3] sim, dois.

[4] sim, três ou mais.

[9] ns/nr

15. No domicílio tem quartos para dormir?

[1] não

[2] sim, um.

[3] sim, dois.

[4] sim, três ou mais.

[9] ns/nr

16. Além dos livros escolares, quantos livros há no domicílio?

[1] nenhum (passe para a questão 18).

[2] o bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros)

[3] o bastante para encher uma estante (21 a 100 livros)

[4] o bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros)

[9] ns/nr

17. Tipo de livro

[1] escolares

[2] romances, contos, literatura

[3] livrinhos infantis

[4] religiosos (bíblia, evangélicos, catecismo)

[5] técnicos, científicos

[6] enciclopédias

[7] outro, especifique \_\_\_\_\_

18. Há jornais e revistas no domicílio?

[01] não

[02] jornal

[03] revista – de notícias

[04] revista – de tv

[05] revista – feminina

[06] revista – de fotonovela

[07] revista – de esporte

[08] revista – religiosa

[10] outro, especifique \_\_\_\_\_

[9] ns/nr

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa: O papel das variáveis cognitivas e socioemocionais na predição da adaptação acadêmica, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Fernanda Maria de Lira Correia(fernandalira.psi@gmail.com) e está sob a orientação do Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno (mauricio.ufpe@gmail.com). Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da presente pesquisa que tem como objetivo principal investigar as relações dinâmicas e o poder preditivo de medidas de inteligência fluída, cristalizada, inteligência emocional, e de traços de personalidade em relação à adaptação de estudantes universitários ao contexto acadêmico e identificar as dificuldades enfrentadas e estratégias utilizadas pelos estudantes para lidar com situações emocionais no ambiente acadêmico.

**Riscos e Benefícios:** É pouco provável que os procedimentos adotados causem prejuízos físicos ou psicológicos significativos para os participantes. Não são esperados benefícios psicológicos para o participante, no entanto sua colaboração contribuirá para o avanço do conhecimento da área e para uma melhor compreensão sobre a influência das habilidades socioemocionais e cognitivas na adaptação acadêmica.

Todas 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 dos questionários ficarão armazenados em pastas de arquivo e em pastas codificadas no computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço Av. da Arquitetura, s/n - 8º andar - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-550, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro Universitário Estácio Recife (E-mail: [comite.etica@estacio.br](mailto:comite.etica@estacio.br). (81) 3226-8830). Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP): Tel: (61) 3315-5878/ (61) 3315-5879. E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

Após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, responda abaixo: Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

- Sim, tenho interesse em participar da pesquisa
- Não, não tenho interesse em participar da pesquisa

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR (QAES)

### QAES- Questionário de Adaptação ao Ensino Superior

#### Instruções:

Este questionário pretende avaliar as suas vivências, opiniões e sentimentos em relação à sua adaptação académica no Ensino Superior.

Indique, para cada um dos itens, o seu grau de acordo, selecionando uma das opções, que variam entre 1 (*Discordo totalmente*) e 5 (*Concordo totalmente*). Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Assalase os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	1	2	3	4	5
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
3. Consigo fazer boas notas nas aulas.	1	2	3	4	5
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	1	2	3	4	5
5. Estou no curso superior com que se empresonhei.	1	2	3	4	5
6. Identifico-me com a minha Universidade (porex., valores, regras).	1	2	3	4	5
7. Sinto-me bastante próximo do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	1	2	3	4	5
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste.	1	2	3	4	5
10. Acredito que posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.	1	2	3	4	5
11. Gosto do ambiente intelectual (porex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.	1	2	3	4	5
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber por que me corrobem ou mal as aprendizagens.	1	2	3	4	5
14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a ou confuso/a.	1	2	3	4	5
15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	1	2	3	4	5
16. Tenho bons professores na minha Universidade.	1	2	3	4	5
17. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.	1	2	3	4	5
18. Planejo diariamente as minhas atividades de estudo.	1	2	3	4	5
19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.	1	2	3	4	5
20. Penso que estou tendo um bom preparo para a vida profissional que desejo no futuro.	1	2	3	4	5
21. Sempre que preciso resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade.	1	2	3	4	5
22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.	1	2	3	4	5
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.	1	2	3	4	5

24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.	1	2	3	4	5
25. Sinto que comecei o curso e já atingi os meus objetivos.	1	2	3	4	5
26. Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (porex., culturais, desportivas) disponíveis na minha Universidade.	1	2	3	4	5
27. Costumo ter companheiros nos momentos livres (porex., almoço, intervalos) na Universidade.	1	2	3	4	5
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	1	2	3	4	5
29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.	1	2	3	4	5
30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.	1	2	3	4	5
31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.	1	2	3	4	5
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	1	2	3	4	5
33. Esforço-mo estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.	1	2	3	4	5
34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controle.	1	2	3	4	5
35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	1	2	3	4	5
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (porex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	1	2	3	4	5
37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	1	2	3	4	5
38. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	1	2	3	4	5
39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.	1	2	3	4	5
40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.	1	2	3	4	5

## ANEXO B – TESTE DE COMPREENSÃO DE EMOÇÕES

### Teste de Compreensão de Emoções

Maurício Bueno & Arícia Estela Nunes de Andrade Oliveira

Cada questão que segue possui um enunciado ou questão problema, e cinco alternativas de resposta. Leia atentamente os enunciados das questões e responda-as escolhendo apenas uma das alternativas como resposta.

**1. Uma pessoa poderia ir do sentimento de raiva ao sentimento de vergonha, quando:**

- a) Pedisse e recebesse um aumento de salário.
- b) Percebesse que estava acusando injustamente uma pessoa.
- c) Tentasse resolver um problema com sua operadora telefônica e fosse mal atendido.
- d) Perdesse o horário de pegar seu ônibus.
- e) Soubesse que seu time empatou o jogo que estava perdendo.

**2. Larissa recebeu flores de seu namorado (Situação 1) com um cartão que dizia “ Às 18 horas passo para te buscar, tenho outra surpresa pra você, meu amor!”(Situação 2). Qual sucessão de sentimentos pode ter acometido Larissa?**

- a) Surpresa e depois medo.
- b) Alegria e depois medo.
- c) Ansiedade e depois amor.
- d) Alegria e depois ansiedade.
- e) Surpresa e depois raiva.

**3. Em qual situação descrita abaixo seria mais provável que uma pessoa sentisse medo e logo em seguida se sentisse aterrorizado?**

- a) Ao entrar em uma rua esquisita e ser seguido(a) por um sujeito desconhecido.
- b) Ao ver um atendente de loja ser preconceituoso com um cadeirante (usuário de cadeira de rodas).
- c) Ao ver uma sombra atrás da porta do quarto e depois perceber que era seu sobrinho.
- d) Ao ver uma senhora de idade levar uma queda na rua.
- e) Ao pisar em uma barata e constatar que esta estava morta.

**4. Celso esperava há duas semanas uma ligação do escritório onde fora entrevistado a respeito de uma vaga de emprego (Situação 1). Ao receber essa ligação e a resposta ser positiva (Situação 2), Celso vai de qual a qual sentimento?**

- a) Do medo à raiva.
- b) Da tristeza à surpresa.
- c) Da confiança à alegria
- d) Da angústia ao tédio.
- e) Da angústia à alegria.

- 5. Uma pessoa poderia ir do sentimento de alegria ao sentimento de êxtase, provavelmente quando:**
- a) Em um jantar romântico, seu companheiro(a) lhe pedisse em casamento.
  - b) Sua mãe lhe fizesse sua comida preferida.
  - c) Seu chefe chato fosse despedido.
  - d) Ao assistir uma competição na qual seu filho ficou em primeiro lugar.
  - e) Seu time favorito perdesse o campeonato.
- 6. Mário, em seu primeiro dia no emprego novo experimentou um sentimento estranho, algo que não lhe agradava e parecia demonstrar perigo (Situação 1). Em seguida, ao conhecer todos e ser bem recebido, sentiu-se melhor (Situação 2). Quais emoções Mário experimentou nesses dois momentos?**
- a) Primeiro aversão(nojo) e em seguida aceitação.
  - b) Primeiro ansiedade e depois surpresa.
  - c) Primeiro raiva e em seguida alegria.
  - d) Primeiro culpa e depois serenidade.
  - e) Primeiro angústia e em seguida aceitação.
- 7. Luiz foi a uma festa de sua faculdade, conheceu e passou a noite com uma garota (Situação 1). Ao amanhecer percebeu que estava sozinho, pois a garota havia ido embora (Situação 2). Luiz foi de qual a qual sentimento nessas duas situações?**
- a) Da alegria ao medo.
  - b) Da surpresa ao tédio.
  - c) Do amor ao ódio.
  - d) Da alegria à surpresa.
  - e) Da angústia à tristeza.
- 8. Davi, ao assistir o jogo de seu time na final do campeonato, estava com um sentimento estranho, de que algo poderia acontecer (Situação 1). Ao ouvir o “Goool!” do narrador do jogo, ele sentiu-se em um estado de satisfação plena (Situação 2). Qual o nome das duas emoções que Davi sentiu nestas duas situações?**
- a) Raiva e êxtase.
  - b) Medo e alegria.
  - c) Ansiedade e amor.
  - d) Nojo e alegria.
  - e) Ansiedade e êxtase.
- 9. Havendo a possibilidade de existir uma prova de matemática das emoções, caso multiplicássemos raiva, medo e confiança, respectivamente, por 10, quais seriam os resultados?**
- a) Aborrecimento – apreensão – amor
  - b) Aborrecimento – terror – interesse.
  - c) Fúria – terror – admiração.

- d) Angústia – apreensão – surpresa.
- e) Fúria – surpresa – alegria

**10. Ao chegar em casa, Dona Marta vai ao banheiro e lá, ao pegar sua escova de dentes observa que a mesma está suja com algo mal cheiroso, então sentiu \_\_\_\_\_. Logo em seguida percebe que esta estava suja de vômito, então sente certa(o) \_\_\_\_\_. Qual a sequência de emoções experimentada por Dona Marta?**

- a) Nojo – medo.
- b) Angústia – ansiedade.
- c) Surpresa – raiva.
- d) Nojo – repugnância.
- e) Angústia – admiração.

**11. Bruno observa uma briga de rua, onde um rapaz ataca verbalmente um senhor de idade. Logo em seguida, o rapaz se dirige a Bruno e diz “Se o senhor disser a polícia o que viu aqui, se verá comigo!”. Bruno vai de qual a qual sentimento nesses momentos?**

- a) Do medo à raiva.
- b) Da raiva à admiração.
- c) Da angústia à surpresa.
- d) Do nojo à alegria.
- e) Da raiva ao medo

**12. Mariana estava há dias esperando o resultado de uma aposta, e acreditava que ia vencê-la (Situação 1). Quando o resultado saiu, ela percebeu que não valeu a pena ter trapaceado e sentiu-se mal por isso (Situação 2). Quais sentimentos Mariana experimentou nesses dois momentos?**

- a) Otimismo – raiva.
- b) Alegria - tristeza.
- c) Ansiedade - nojo.
- d) Otimismo - remorso.
- e) Alegria - raiva.

**13. João sentiu raiva e nojo por alguém que considerava seu amigo. Influenciado por essas duas emoções, João passou a:**

- a) Admirar o amigo.
- b) Sentir pena do amigo.
- c) Desprezar o amigo.
- d) Sentir medo do amigo.
- e) Perseguir o amigo.

**14. 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.

**15. Uma pessoa que se sente otimista, provavelmente está experimentando as seguintes emoções ao mesmo tempo:**

- a) Alegria, ansiedade e confiança.
- b) Angústia, apreensão e alegria.
- c) Medo, surpresa e confiança.
- d) Ansiedade, surpresa e amor.
- e) Alegria, surpresa e submissão.

**16. Quando José está ansioso e com raiva ao mesmo tempo, ele provavelmente está:**

- a) Abatido.
- b) Manhoso.
- c) Agressivo.
- d) Submisso.
- e) Com nojo.

**17. Seria possível sentir alegria e tristeza ao mesmo tempo...**

- a) Quando seu time jogasse e perdesse.
- b) Nunca.
- c) Caso você tivesse um animal de estimação que estava doente e ele piorasse.
- d) Caso você chegasse em casa e percebesse que sua mãe fez uma faxina.
- e) Caso um amigo querido conquistasse um bom emprego em um lugar distante.

**18. Uma garotinha de 8 anos, ao cair em um poço e observar que lá embaixo existia um esgoto, sentiu uma mistura de:**

- a) Nojo e raiva.
- b) Medo e repugnância.
- c) Medo e ansiedade.
- d) Angústia e tristeza.
- e) Remorso e nojo.

## ANEXO C – TESTE DE REGULAÇÃO DE EMOÇÕES

**Teste de Regulação de Emoções**

Celine Lorena Oliveira Barboza de Lira &amp; Maurício Bueno

Este teste é constituído por oito histórias sobre pessoas em diversas situações. Para cada história, são apresentadas três estratégias que podem ser tomadas para lidar com a emoção envolvida na situação. Sua tarefa é avaliar o quão eficaz é **cada uma dessas estratégias**, atribuindo 1 para as que forem  *muito ineficazes*  ou 5 para as  *muito eficazes* . Pontuações de 2, 3 ou 4 podem ser empregadas para representar níveis de eficácia intermediários a esses dois extremos. Bom trabalho.

1. João teve um ótimodia no trabalho e estavavoltando para casa radiante. No entanto, elepegou um engarrafamentodemorado. Avalie o quãoeficaz é cadauma das açõesabaixo para que João possa lidar com suasemoções.			
A. Lamentarnãoteridopor outro caminho.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz
B. Ficar buzinando.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz
C. Ligar o som e tentarrelaxar.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz

2. Ana estávoltando para casa maistarde do que de costume. Ela estáandandosozinha e sabe que narua à suafrontejáhouve váriosassaltos. Avalie o quãoeficaz é cadauma das açõesabaixopara Ana lidar com o que estásentindo.			
A. Tomar outro caminho considerado mais seguro, porém mais longo.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz
B. Ficar parada à espera de que alguém a ajude.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz
C. Pensar positivo e confiar que mesmo seguindo por esta rua chegará em casa segura.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz

3. O filhomaisvelho de Mônica faleceu em um acidente. Apósalgumas semanasela continua sem vontade de fazer as coisas que antes gostava. Avalie o quãoeficaz é cadauma das açõesabaixo para Mônica lidar com estasição.			
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

4. Uma mãe vai levar seu filho para o primeiro dia de aula. Ele chora quando vai entrar. Avalie o quanto eficaz é cada uma das ações abaixo para essa mãe lidar com a situação.			
A. Sair sem olhar para trás, para não sofrer com o choro do filho.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz
B. Abraçar o filho e o levar de volta para casa.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz
C. Pensar no quanto esse enfrentamento é importante para a autonomia do filho e combinar de conversar com ele sobre o seu dia na escola.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz

5.IVALDO assistiu ao jogo de vôlei da seleção do seu país. O jogo foi bastante equilibrado, mas sua seleção perdeu e os torcedores adversários (estrangeiros) estão comemorando de forma provocativa. Avalie o quanto eficaz é cada uma das ações abaixo paraIVALDO lidar com esta situação.			
A. Sair logo desse ambiente.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz
B. Pensar em algum aspecto positivo do jogo e aplaudir os jogadores de sua seleção pelo empenho.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz
C. Responder às provocações adversárias.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz

6. Ricardo está andando no centro da cidade quando se depara com uma pessoa anua, se comportando de forma estranha. Avalie o quanto eficaz é cada uma das ações abaixo para Ricardo lidar com esta situação.			
A. Repreender a pessoa por seu comportamento inadequado.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz

B. Se perguntar se aquela pessoa está bem e procurar ajuda entre os passantes.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz
C. Desviar-se do caminho para não se aproximar da pessoa.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz

7. Joana foi jantar na casa de uma amiga. Quando o prato principal foi servido, seu aspecto e cheiro a deixaram enjoada. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Joana lidar com esta situação.			
A. Dizer de uma forma gentil que a comida não lhe agrada.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz
B. Experimentar mesmo assim.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz
C. Dar uma desculpa e ir embora.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz

8. Jonas foi convocado para participar de um processo seletivo para um cargo que já lhe levou muito tempo. Na hora da entrevista, ele está muito ansioso e com receio de que isso estrague tudo. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Jonas lidar com esta situação.			
A. Controlar a expressão do comportamento, dando a impressão de tranquilidade.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz
B. Ver alguma coisa no celular para distrair.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz
C. Pensar em características a respeito de si mesmo, que são compatíveis com o cargo.	Muito ineficaz	(1) (2) (3) (4) (5)	Muito eficaz

## ANEXO D – INVENTÁRIO DOS CINCO GRANDES FATORES DA PERSONALIDADE (IGFP-5)

### Inventário dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade (IGFP-5)

**INSTRUÇÕES.** A seguir encontram-se algumas características que podem ou não lhe dizer respeito. Por favor, escolha um dos números na escala abaixo que melhor expresse sua opinião em relação a você mesmo e anote no espaço ao lado de cada afirmação. Vale ressaltar que não existem respostas certas ou erradas. Utilize a seguinte escala de resposta:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente

#### Eu me vejo como alguém que ...

- \_\_\_ 01. É conversador, comunicativo.
- \_\_\_ 02. Às vezes é frio e distante.
- \_\_\_ 03. Tende a ser crítico com os outros.
- \_\_\_ 04. É minucioso, detalhista no trabalho.
- \_\_\_ 05. É assertivo, não teme expressar o que sente.
- \_\_\_ 06. Insiste até concluir a tarefa ou o trabalho.
- \_\_\_ 07. É depressivo, triste.
- \_\_\_ 08. Gosta de cooperar com os outros.
- \_\_\_ 09. É original, tem sempre novas idéias.
- \_\_\_ 10. É temperamental, muda de humor facilmente.
- \_\_\_ 11. É inventivo, criativo.
- \_\_\_ 12. É reservado.
- \_\_\_ 13. Valoriza o artístico, o estético.
- \_\_\_ 14. É emocionalmente estável, não se altera facilmente.
- \_\_\_ 15. É prestativo e ajuda os outros.
- \_\_\_ 16. É, às vezes, tímido, inibido.
- \_\_\_ 17. Pode ser um tanto descuidado.
- \_\_\_ 18. É amável, tem consideração pelos outros.
- \_\_\_ 19. Tende a ser preguiçoso.
- \_\_\_ 20. Faz as coisas com eficiência.
- \_\_\_ 21. É relaxado, controla bem o estresse.
- \_\_\_ 22. É facilmente distraído.
- \_\_\_ 23. Mantém-se calmo nas situações tensas.
- \_\_\_ 24. Prefere trabalho rotineiro.
- \_\_\_ 25. É curioso sobre muitas coisas diferentes.
- \_\_\_ 26. É sociável, extrovertido.
- \_\_\_ 27. É geralmente confiável.
- \_\_\_ 28. É, às vezes, rude (grosseiro) com os outros.
- \_\_\_ 29. É cheio de energia.
- \_\_\_ 30. Começa discussões, disputas com os outros.
- \_\_\_ 31. É um trabalhador de confiança.
- \_\_\_ 32. Faz planos e os segue a risca.
- \_\_\_ 33. Tem uma imaginação fértil.
- \_\_\_ 34. Fica tenso com frequência.
- \_\_\_ 35. É engenhoso, alguém que gosta de analisar profundamente as coisas.
- \_\_\_ 36. Fica nervoso facilmente.
- \_\_\_ 37. Gera muito entusiasmo.
- \_\_\_ 38. Tende a ser desorganizado.
- \_\_\_ 39. Gosta de refletir, brincar com as idéias.
- \_\_\_ 40. Tem capacidade de perdoar, perdoa fácil.
- \_\_\_ 41. Preocupa-se muito com tudo.
- \_\_\_ 42. Tende a ser quieto, calado.
- \_\_\_ 43. Tem poucos interesses artísticos.
- \_\_\_ 44. É sofisticado em artes, música ou literatura.