

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Andréia Silva da Mata



INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM CRIANÇAS

Itatiba
2007

ANDRÉIA SILVA DA MATA RA:002200300214

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM CRIANÇAS

TCC apresentado ao Programa de
Graduação em Psicologia da
Universidade São Francisco para
obtenção do título de Psicólogo.

ORIENTADOR(A): JOSÉ MAURÍCIO HAAS BUENO

Itatiba
2007

Dedicatória

Dedico este trabalho aos pequenos Giovana, Guilherme, Nicolas e Roberto, essas delicadas flores que Deus colocou no meu caminho ao longo dos anos, onde a convivência diária serviram ainda mais para me sensibilizar quanto a necessidade de ser criança e principalmente da importância de uma infância feliz...

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais pelo apoio e carinho que dedicaram ao longo destes cinco anos ao qual concluo com o presente trabalho. Não podendo esquecer de todos os mestres com os quais tive a imensa oportunidade de conviver, onde a aprendizagem foi imensa, o exemplo dado a ser seguido, e a saudade uma doce recordação de uma fase tão importante em minha vida.

Resumo

Mata, A. S. (2007). *Inteligência Emocional em Crianças*. TCC, Programa de Graduação em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.

A inteligência emocional (IE) é definida como a capacidade para perceber as emoções, fazer uso dessa emoção para facilitar o pensamento, compreender essas emoções e gerenciar emoções. Os dois primeiros considerados como experiência e os demais como estratégia da IE. Partindo deste conceito, este trabalho objetivou investigar a relação entre IE e desempenho escolar covariando a inteligência geral. A amostra é composta de 51 crianças de 8 a 10 anos de escola pública. Foram utilizados três testes psicológicos, o IE para crianças e um teste de raciocínio verbal (RV), em desenvolvimento na Universidade São Francisco e o TDE (Teste de desempenho escolar), sendo esta a sequência da aplicação coletiva. Foram conduzidas análises de correlação de Pearson entre os instrumentos e os resultados obtidos demonstraram que houve relação entre raciocínio verbal e desempenho escolar, inteligência emocional e desempenho escolar, ou seja, tanto o RV quanto a IE são preditores do desempenho escolar. Na análise entre RV e IE o que se pretende responder é se ambos os fatores prevêm aspectos distintos ou iguais do desempenho escolar. Para tanto, analisou-se a correlação entre IE e TDE, covariando-se a RV. Foram encontradas correlações positivas, significativas altas entre RV e percepção de emoções e facilitação do pensamento (experiência da IE), correlações positivas e moderadas entre IE e regulação emocional e conhecimento emocional (estratégia da IE). A percepção de emoções, regulação emocional e a pontuação total em inteligência emocional se correlacionaram positiva e significativamente com as provas de escrita, aritmética oral e a pontuação total em desempenho escolar, em índices menores do que as correlações anteriores. Esta redução nos índices de correlação pode significar, que a inteligência emocional não interfere no desempenho escolar tanto como se pensava, que o teste de IE está impregnado de raciocínio verbal, não encontrando correlação com provas envolvendo cálculos.

Palavras-chave: raciocínio verbal, desempenho escolar, conhecimento emocional

SUMÁRIO

1.	7
INTRODUÇÃO.....	7
1.1 – Inteligência Geral	11
1.2 – Inteligência Emocional	19
1.3 – Avaliação da Inteligência	21
1.4 – Inteligência e Aprendizagem	28
1.5 – Instrumentos de medida da inteligência emocional	
2. OBJETIVO DA PESQUISA	32
3. MÉTODO.....	33
3.1 <i>Participantes</i>	33
3.2 <i>Instrumentos</i>	33
3.3 <i>Procedimento</i>	38
3.4 <i>Plano de análise de dados</i>	39
5. RESULTADOS	40
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
7. CRONOGRAMA	47
8. REFERÊNCIAS	49
9. ANEXOS I	52
ANEXOS II.....	54
ANEXOS III.....	60
ANEXOS IV.....	67

1. INTRODUÇÃO

1.1 – Inteligência Geral

Buscando na literatura mais específica encontramos basicamente três esquemas de conceituação de inteligência; o modelo psicométrico, o desenvolvimentalista e o cognitivista. A inteligência emocional originou-se no estudo da inteligência, fazendo-se necessário classificar e conceituar a inteligência geral, pois o objetivo consiste justamente em covariar estas duas inteligências. Desta forma, neste estudo será detalhado a inteligência no modelo cognitivista.

Algumas teorias foram desenvolvidas em virtude da forma como as análises estatísticas foram conduzidas, podendo ser destacadas três divisões: as teorias de inteligência de estrutura única (fator g) (*Spearman, 1927*), as de estruturas múltiplas (fatores de grupo) (*Thurstone, 1938 e Guilford, 1967*) e as de estruturas hierárquicas (*Cattell, 1971 e Horn, 1991*).

A primeira formulação teórica sobre inteligência foi concebida como um Fator geral, ou seja, que “toda a atividade mental é fundamentalmente expressão de um fator geral comum às diversas tarefas cognitivas” (*Spearman, 1923, 1927*).

Esta capacidade geral envolve três componentes básicos:

- a) Aprecensão da experiência: maior ou menor capacidade dos sujeitos em apreender ou codificar a informação, ou seja, os fundamentos que lhe chega aos sentidos.
- b) Educação de relações: Capacidade de inferir relações entre os elementos individuais da informação apresentada.

- c) Educação de correlatos: Capacidade de aplicar as relações inferidas de uma situação para a resolução de problemas em uma situação nova.

Dentro do modelo psicométrico, que se baseia na análise fatorial que é um método matemático que sistematiza os dados coletados dos sujeitos, pode-se elaborar construtos psicológicos através do empirismo indutivo, ou seja, a capacidade de descobrir os princípios ou regras de uma determinada situação. Esse conceito aproxima-se do conceito de educação de relações de Spearman. A conceituação do fator dedutivo está ligada à capacidade de aplicar esses princípios ou regras descobertas a novas situações, conceito este que está muito próximo a outro conceito também de Spearman, que é a noção de educação de correlatos (Primi, 2002).

Para *Primi (2003)*, as teorias mais importantes foram, a teoria da inteligência fluida (Gf) e inteligência cristalizada (Gc) (Cattel, 1963; Horn & Cattell, 1966; 1967; Horn, 1968). Outra teoria, dentre as três mais importantes é a teoria dos três estratos (Carrol, 1993); e finalmente, a proposta de McGrew e Flanagan (1998), que propõe a integração dos dois modelos anteriores, numa teoria denominada modelo de Cattell-Horn-Carrol, ou simplesmente, teoria CHC.

O modelo CHC consiste numa visão multidimensional com dez fatores ligados a áreas amplas do funcionamento cognitivo. Estas capacidades associam-se aos domínios da linguagem, raciocínio, memória, percepção visual, recepção auditiva, produção de idéias, velocidade cognitiva, conhecimento e rendimento acadêmico (*Carroll, 1997, citado por Primi 2003*).

O modelo CHC (Flanagan, McGrew & Ortiz, 2000; Flanagan & Ortiz, 2001) originou-se da fusão do modelo dos três estratos de Carrol, 1993, e do modelo Horn-Cattell. Nesse modelo, os estratos representam níveis de generalidade das habilidades. Os fatores do

primeiro estrato representam mais específicos e geralmente associados às tarefas existentes nos testes de inteligência.

Esses fatores se organizam em dez fatores de segunda ordem ou segundo estrato, mais abrangentes classificados em inteligência fluida (gf), inteligência cristalizada (gc), conhecimento quantitativo (gq), memória a curto prazo (gsm), processamento visual (gv), processamento auditivo (ga), velocidade de processamento (gs), memória a longo prazo (glr), leitura/escrita (grw) e decisão/tempo de reação ou velocidade (gt). Todos esses fatores juntos dão origem ao terceiro estrato também denominado de fator g, numa concepção muito próxima ao da inteligência geral (g) desenvolvida por *Spearman*, (1927).

Buscando uma compreensão de cada fator desenvolvido por Sperman, entende-se a partir da leitura de Primi, (2003, 2005):

- 1) Inteligência fluida (Gf) a capacidade de abstração e estabelecimento de relação causal, envolvendo a habilidade de raciocinar em situações novas e inesperadas, sendo manifestada na reorganização, transformação e generalização da informação. Dificuldades em generalizar regras, formas e conceitos e observar implicações, caracterizam as deficiências neste fator. No nível mais específico, ou seja no estrato III, a inteligência fluída é composta por raciocínio seqüencial geral, indução e raciocínio quantitativo.
- 2) a inteligência cristalizada (Gc) está relacionada às experiências de aprendizagem, quantidade e profundidade do conhecimento adquirido, habilidade de representação simbólica das informações, conhecimento e habilidade de raciocinar com base no conteúdo aprendido anteriormente. As deficiências neste fator caracterizam pela carência de informações e habilidades lingüísticas.
- 3) O conhecimento quantitativo (gq) está relacionado á habilidade em compreender conceitos e relações quantitativas manipulando símbolos numéricos. A deficiência neste fator é refletida na dificuldade com tarefas numéricas.

4) A memória de curto prazo (gsm) relaciona-se á capacidade ou habilidade de apreender, reter e manter muitas informações na consciência por um curto momento mantendo a capacidade de recuperá-la e usá-las, ou seja, é a capacidade de ao mesmo tempo manter e processar as informações. A deficiência neste fator é caracterizada pela dificuldade em recordar uma informação recém-adquirida.

5) O processamento visual (gv) está relacionada á capacidade de percepção de informações visuais, o processamento de estímulos visuais, incluindo gerar, armazenar, analisar, manipular, ou seja, raciocinar a partir dessas representações ou imagens mentais, podendo inclusive transformar imagens visuais.

6) o processamento auditivo (ga) parte de um estímulo sonoro onde há a habilidade de perceber, compreender e sintetizar padrões dos estímulos auditivos, incluindo a linguagem oral. Esta habilidade cognitiva é fundamental para a realização de atividades musicais, como também para o desenvolvimento da linguagem. A deficiência neste fator pode ser caracterizada pela dificuldade em discriminar sons.

7) A velocidade de processamento (gs) entende-se pela rapidez de processamento relacionado a tarefas cognitivas simples, envolvendo também a habilidade de atenção fixa em uma tarefa. A deficiência neste fator caracteriza-se pela lentidão na execução de tarefas cognitivas de pouca dificuldade.

8) A memória á longo prazo (glr) está relacionada a habilidade em armazenar e a extensão da recuperação das informações através de associação, produção de idéias e criatividade. As deficiências neste fator estão relacionadas a dificuldade em recordar informações importantes e aprender novas informações.

9) A leitura/escrita (grw) compreende a habilidade de apreensão de fundamentos através da leitura implicando através de processos elaborativos uma melhora na transcrição de idéias.

10) decisão/tempo de reação ou velocidade (gt) implica na velocidade em responder corretamente às tarefas cognitivas mais complexas envolvendo situações que relacionam a compreensão, raciocínio e solução de problemas.

Pasquali (2005), faz uma crítica ao construto de inteligência afirmando que os indivíduos se diferenciam um dos outros e que o mesmo indivíduo em situações diferentes tende a apresentar desempenho diferente, em virtude de domínios diferentes e conforme o critério utilizado para essa medição. Afirmar também que não há um único construto acerca da inteligência pois, ao consultar vários teóricos todos deram uma definição muito diferente um dos outros (Sternberg & Detterman, 1986, apud Primi, 2003).

Afirma ainda que os pesquisadores não se entendem sobre o que seja inteligência, embora cada um considere ter a solução para esse problema conceitual. Portanto, se para Pasquali não há uma definição acerca da conceituação e entendimento do termo inteligência, menos ainda pode-se conceituar inteligência emocional.

1.2 - Inteligência Emocional

Nossos sentimentos experimentados diante dos fatos e das pessoas, sejam eles empáticos, apáticos ou antipáticos, por exemplo, sejam eles de prazer ou de desprazer, de felicidade ou tristeza, etc., dependerão dos valores que atribuímos á realidade. Esses valores serão sempre uma atribuição de cada pessoa que é o agente capaz de atribuir valores e não do objeto. (Ballone, 2004).

Inicialmente em 1989, Mayer e Salovey realizaram diversos estudos na compreensão sobre inteligência emocional e definiram primeiramente como sendo a habilidade para monitorar os sentimentos e pensamentos e discriminá-los entre os

pensamentos e ações. Em 1993 os dois autores receberam algumas críticas a respeito de sua elaboração sobre inteligência emocional alegando que tal termo era uma metáfora inapropriada e enganosa. As acusações vão mais longe, afirmando que os dois autores estariam re-descrevendo a inteligência social (IS), que não havia nenhuma habilidade conectada com a emoção e de que seria infrutífero tentar conectar ambas as áreas.

Em resposta as críticas recebidas, Mayer e Salovey defenderam a idéia de IE afirmando que tal conceituação se diferencia da inteligência social (IS) porque a primeira envolve processamento de informações emocionais, apresentando mecanismos envolvidos que facilitam e inibem o fluxo de emoções e que o processamento de informações requer mecanismos neurais especializados.

Mayer e Salovey (1997) redefinem a inteligência emocional (IE) como a capacidade para perceber as emoções, fazer uso dessa emoção para facilitar o pensamento, compreender essas emoções e gerenciá-las. A partir disso, constróem um teste de desempenho para avaliar a IE denominado de MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Test) e o MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Teste).

Goleman (1995), apoiado nos conceitos de Salovey, Mayer e Caruso; lança seu primeiro livro sobre o tema inteligência emocional, num conteúdo bastante parecido aos autores originais, porém numa concepção muito mais ampla classificando quatro facetas da inteligência com os nomes de autocontrole, zelo, persistência e capacidade de automotivação. Suas afirmações, no entanto, não encontram nenhum embasamento teórico visto que Goleman nunca realizou pesquisas publicando seus resultados em periódicos científicos.

Assim sua afirmação de que a inteligência emocional é mais importante do que a inteligência geral e de que a ampliação da inteligência emocional pode ampliar a inteligência geral podem ou não ser verdadeiras, pois não existem evidências apoiando-as

(Mayer, 2001). Desta forma, as publicações de Goleman ganharam um estatuto de populesco não encontrando respaldo no meio científico. O problema advindo disso está no fato de que as publicações de Goleman foram amplamente comercializadas, transmitindo um falso construto referente ao tema, fazendo com que muitos teóricos não compreendessem o assunto não dando importância (Mayer, Caruso, & Salovey, 2002).

É necessário compreender a conceituação da inteligência emocional, pelo fato do termo conter duas terminologias distintas, inteligência e emoção. A definição da inteligência emocional depende da definição de inteligência e emoção e da interação entre os dois termos. Existem muitas definições de inteligência e subtipos, mas todas elas se referem à capacidade de perceber, compreender e utilizar símbolos, ou seja, ao emprego do raciocínio abstrato (Mayer, 2001, citado por Primi, 2003b).

Uma outra conceituação de inteligência extraída do dicionário de psicologia define inteligência como sendo uma função psicológica, ou conjunto das funções graças às quais o organismo humano se adapta a seu meio. Pelo emprego de combinações originais de condutas, adquire e explora novos conhecimentos, e, eventualmente, discute e resolve os problemas, conforme as regras extraídas pelas formalizações da lógica (Doron e Parot, 2001). Desta forma, partindo das conceituações apresentadas podemos entender que a inteligência diz respeito aos processos cognitivos ou processos do pensamento que envolve as funções da memória, raciocínio, julgamento e pensamento abstrato.

O termo emoção pode ser definido como reações afetivas intensas e momentâneas, desencadeadas por estímulos significativos, tanto internos quanto externos, conscientes ou inconscientes (Dalgarrondo, 2000). Pode-se também conceituar emoção como sendo, estado particular de um organismo, que ocorre em condições bem definidas, numa situação chamada emocional, acompanhada de experiência subjetiva e de manifestações somáticas e viscerais (Doron e Parot, 2001). Em outras palavras, significa dizer que há relação dos

afetos ou emoções em si, o humor, as apreciações e outras sensações, inclusive a fadiga ou energia.

Um primeiro aspecto importante é o caráter funcional e adaptativo das emoções, constituindo num conjunto organizado de reações programadas evolutivamente no cérebro para enfrentar situações-problema que ameaçam a sobrevivência do organismo (Primi, 2003a).

Um segundo aspecto diz respeito aos diferentes tipos de emoções e suas conseqüentes associações a situações particulares da vida de um indivíduo. As reações desencadeadas pelas emoções estão ligadas a situações específicas. Sensações de perda implicam em estados depressivos ou passo que situações significativas que representam algum ganho importante ao indivíduo despertam alegria, sentimentos de prazer e felicidade (Primi, 2003a). O mesmo autor descreve um terceiro aspecto que diz respeito ao processamento das emoções que diz respeito a processos iniciais ocorrem em estruturas mais primitivas do cérebro de forma automática e inconsciente.

Desta forma, a inteligência emocional pode ser definida como uma capacidade geral de adaptação. Assim, os dois construtos, inteligência e emoção estão ligados pelo fato de terem influência na estrutura evolutiva do ser humano, constituindo-se assim em funções adaptativas (Primi, 2003a). Outra informação importante trazida pelo referido autor é a idéia de Gohm e Clore (2002) conceituando afeto como informação.

Ainda no campo das definições, um outro ponto importante a ser destacado refere-se á distinção de dois termos que parecem, a princípio, significarem a mesma coisa: Inteligência e Raciocínio. O primeiro, já explicitado, refere-se á capacidade de apreender e estabelecer relações, capacidade de pensar ou trabalhar com símbolos abstratos, capacidade de resolver novos problemas ou capacidade para adquirir e raciocinar com novos sistemas conceituais. Enquanto que raciocínio é entendido como aptidão intelectual por excelência,

integrando os processos cognitivos mais elaborados, mais abstratos ou complexos, do ponto de vista intelectual (Almeida, 1988).

Se por inteligência entendesse todos os processos cognitivos desde a recepção da informação à elaboração da resposta, passando pela codificação, memorização, aprendizagem, evocação e relacionamento da informação, pode-se dizer que o raciocínio se situa preferencialmente nos componentes de tratamento ou relacionamento da informação. No tocante a resolução de problemas, o raciocínio constitui num dos elementos mais importantes para o êxito da tarefa, sabendo que o pensamento entra como uma capacidade intermediária entre o raciocínio e a resolução de problemas, ou seja, o pensamento se refere à utilização do raciocínio diante de uma situação concreta (Almeida, 1988).

O termo pensamento é amplamente utilizado na conceituação da inteligência emocional, destacando-se inclusive quanto à relação, entendimento e compreensão que o indivíduo estabelece com as suas emoções e a dos outros interfere no seu pensamento. Desta forma, se faz necessário definir o que é inteligência emocional, sua abrangência e limitações, para compreender sua interface com o construto de inteligência geral.

A Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. (Mayer & Salovey, 1997).

O processamento de informações emocionais é explicado através de um sistema de quatro níveis, que se organizam de acordo com a complexidade dos processos psicológicos diferenciados em quatro concepções formando assim os quatro níveis ou facetas (Mayer e Salovey, 1997):

a) Percepção, avaliação e expressão da emoção,

- b) Emoção como facilitadora do pensamento,
- c) Compreensão e análise de emoções, emprego do conhecimento emocional,
- d) Controle reflexivo de emoções para prover o crescimento emocional e intelectual.

A respeito desses níveis, Primi (2003) discorre que o primeiro nível refere-se à capacidade de identificar emoções em si mesmo e em outras pessoas e a capacidade de expressar essas emoções. Refere-se ainda a capacidade de avaliar a autenticidade de uma expressão emocional, avaliando sua veracidade, falsidade ou tentativa de manipulação.

A percepção relaciona-se a capacidade de introspecção e formulação de idéias coerentes com seu estado emocional, abertura a experiências emocionais e sua compreensão, bem como a adaptação às situações emocionais, facilitando a compreensão empática do outro, pela capacidade de experienciar os sentimentos dos outros em si mesmo elaborando novos entendimentos sobre o comportamento das pessoas (Primi, 2003).

Ainda o mesmo autor define o segundo nível de processamento de informações emocionais relacionando-o ao uso das emoções para facilitar o pensamento. Neste nível as emoções servem como um sistema de alerta direcionando o pensamento para determinadas informações de ordem interna ou externa consideradas mais relevantes. O indivíduo consegue gerar sentimentos em si mesmo como forma de ensaio ou treino para ajudar na tomada de decisões nas situações onde lhe é exigida a adaptação. Quanto ao direcionamento do pensamento geralmente os afetos positivos direcionam a atenção aos estímulos internos já os afetos negativos nos movem em direção aos estímulos externos. Desta forma as emoções interferem em vários aspectos do funcionamento mental, como exemplo a atenção, aprendizagem, lembranças, julgamentos e decisões.

O terceiro nível está relacionado ao conhecimento emocional. É a capacidade ligada aos conceitos elaborados sobre as emoções, à percepção das diferenças e várias nuances entre as emoções e no entendimento de emoções complexas formadas pela junção de emoções

básicas. Segundo Plutchik, 1997, citado por Primi, 2003a) as emoções básicas são: tristeza-alegria, surpresa-expectativa, aversão-aceitação, medo-raiva.

Buscando uma conceituação das emoções descritas por Plutchik, recorreremos a Melanie Klein a qual contribui com a formulação de quatro das oito emoções descritas por Plutchik. A psicanalista que descreve que duas dentre as fontes principais dessas manifestações emocionais familiares são os dois grandes instintos primários do homem: fome e amor, ou seja, o instinto de autopreservação e o instinto sexual (Klein, 1975).

Conceitua o medo como sendo um sentimento que traduz um estado de alerta demonstrado pelo receio de fazer alguma coisa, geralmente por sentir-se ameaçado, tanto fisicamente como psicologicamente, sendo o pavor uma ênfase do medo. Pode provocar reações físicas como descarga de adrenalina, aceleração cardíaca e tremor, podendo provocar atenção exagerada a tudo que ocorre ao redor, depressão, pânico, etc.

A tristeza é um sentimento humano que expressa desânimo ou frustração em relação a alguém ou algo. A tristeza pode causar reações físicas como depressão, choro e insônia. A raiva é um sentimento de protesto ou frustração contra alguém. O ódio é uma ênfase da raiva, que geralmente dura mais tempo e acompanha um desejo contínuo de mal a alguém. A raiva pode gerar violência verbal ou física.

A alegria, prazer, júbilo, contentamento ou felicidade representa um sentimento humano de bem-estar, euforia, empolgação, paz interna.

De acordo com Plutchik, as emoções secundárias surgem através de combinações dessas emoções primárias, por exemplo, o sentimento de culpa formado pela união de medo e alegria, do sentimento de susto formado pelo medo e surpresa, o sentimento do remorso formado pela tristeza e aversão, a vergonha formada pelo sentimento de medo e aversão. Todos esses conceitos fazem parte da inteligência cristalizada, ou seja, de tudo o que o sujeito aprendeu sobre emoções.

O quarto nível refere-se ao gerenciamento das emoções, a forma como o indivíduo controla suas emoções promovendo assim seu crescimento emocional. No gerenciamento envolve processos de regulação, monitoramento, avaliação e utilização do entendimento que se faz das emoções regulando assim nosso próprio humor. Quando se fala em regulação das emoções estamos falando também da regulação nas demais pessoas. Isto quer dizer que à medida que o indivíduo percebe como seu comportamento afeta nas demais pessoas, este é capaz de controlar ou alterar seu comportamento favorecendo a produção e a regulação das emoções dessas pessoas (Primi, 2003a).

Na esfera da inteligência acadêmica, inteligência é a aptidão, realização representa o que uma pessoa realizou e competência indica que a realização de alguém atinge um determinado padrão. A inteligência emocional representa a aptidão ou a capacidade central de raciocinar com emoções. A realização emocional representa o que uma pessoa aprende sobre emoção ou informação relacionada com a emoção, e a competência emocional existe quando alguém atinge um nível desejado de realização.

Mas para afirmar que inteligência emocional é de fato uma inteligência, são necessários que as emoções e afetos se relacionem com a inteligência geral, para ser considerada dependente dela, sem que essa dependência seja muito alta, caracterizando assim uma nova habilidade (*Mayer e Geher, 1996, apud Primi, 2002*). Os mesmos autores publicaram em 2000 um estudo bastante completo sobre os critérios que uma inteligência deve preencher para ser legitimada como tal. Os três critérios elaborados devem ser preenchidos na sua totalidade: a) deve permitir a operacionalização em grupos de habilidades, b) deve preencher certos requisitos correlacionais, ou seja, deve estar moderadamente correlacionada com inteligências anteriormente definidas (para ser considerada como uma inteligência) e ainda apresentar alguma variância única (para ser considerada independente das demais); e c) as habilidades do modelo proposto devem

desenvolver-se com a idade e a experiência. O construto de inteligência emocional não só preencheu todos os quesitos descritos acima, como também se mostrou preditora de outras qualidades, como a empatia, estilo parental e atividades de vida nos aspectos culturais, crescimento pessoal e entretenimento.

1.3 - Avaliação da inteligência

Os típicos testes de inteligência planejados para uso com crianças em idade escolar ou adultos, medem habilidades em grande parte verbais; em grau menor, eles também abrangem habilidades para lidar com símbolos numéricos e outros abstratos. (Anastasi e Urbina, 2000). As mesmas autoras continuam afirmando que estas são as habilidades predominantes no processo de aprendizagem escolar e os testes de inteligência, em sua maioria, medindo essas habilidades, pode-se concluir que tais testes são considerados como uma medida da aptidão escolar ou acadêmica.

Outro dado importante citado por Anastasi e Urbina, 2000 é que o QI é um reflexo da realização educacional anterior quanto um preditor do desempenho educacional subsequente e em virtude do caráter da aprendizagem, constituindo assim a inteligência cristalizada não é fixa e imutável, estando sujeita a modificações através de intervenções ambientais. Essa afirmativa nos faz pensar o quanto a mesma se aplica ao construto da inteligência emocional e o quanto a idade da criança e seu aprendizado sobre suas emoções e dos outros podem influenciar no desempenho da avaliação desta capacidade. Isso nos faz pensar que crianças menores tendem a ter uma performance mais modesta que crianças com alguns anos a mais na avaliação de sua inteligência emocional.

Embora haja evidências de que as crianças com problemas de aprendizagem são especialmente deficientes na autocrítica e no monitoramento da própria cognição (Kotsonis & Patterson, 1980 citado por Anastasi e Urbina, 2000), essa informação nos mostra que a questão da inteligência emocional não é uma crescente em relação à idade, mas que esta se apresenta em níveis diferentes causando implicações nos indivíduos afetados por uma IE em níveis não satisfatórios.

O desempenho de um indivíduo em um teste de aptidão, assim como o seu desempenho na escola, no trabalho, ou em qualquer outro contexto, é influenciado por seu impulso de realização, persistência, sistema de valores, inexistência de problemas emocionais limitadores, e outras características tradicionalmente classificadas sob o termo “personalidade”. (Anastasi e Urbina, 2000).

Os interesses, as atitudes e o autoconceito do indivíduo como aprendiz influencia sua abertura em relação a uma tarefa de aprendizagem, seu desejo de aprender bem, a atenção dada ao professor e o tempo dedicado à tarefa. E há evidências de que as reações desses indivíduos estão significativamente relacionadas à realização educacional (Baron, 1982 citado por Anastasi e Urbina, 2000).

Em um nível mais básico, há um crescente consenso de que as aptidões não podem mais ser investigada independentemente das variáveis afetivas (Anastásia e Urbina, 2000). Os efeitos transitórios sobre o desempenho momentâneo do indivíduo estão bem estabelecidos.

O sucesso que um indivíduo obtém no desenvolvimento e no uso de suas aptidões vai influenciar seu ajustamento emocional, suas relações interpessoais e seu autoconceito. No autoconceito, nós podemos ver mais claramente a influência mútua das aptidões e dos traços de personalidade. A realização de uma criança na escola, no playground e em outras situações ajuda a moldar seu autoconceito; e esse autoconceito, em qualquer estágio dado,

influencia seu desempenho subsequente, em uma espiral contínua. (Anastásia e Urbina, 2000).

De fato, alguns dos achados sugerem que os indicadores iniciais da motivação infantil para a maestria ambiental podem ser um melhor preditor da competência intelectual posterior do que as medidas iniciais de competência. A pesquisa sobre o período de bebê está levando a uma aproximação entre o estudo do desenvolvimento afetivo e o do desenvolvimento cognitivo.

1.4 - Inteligência e Aprendizagem

De acordo com Primi, (2004), um dos temas importantes da psicologia escolar é a questão das relações entre inteligência e aprendizagem. Quanto aos critérios de avaliação da inteligência, estes já foram explicitados no presente trabalho, necessitando abordar as questões concernentes ao desenvolvimento da aprendizagem em seus estádios.

Para caracterizar os estádios de desenvolvimento cognitivo (Carmichael, 1977), afirma que é preciso integrar duas condições necessárias sem introduzir contradições observadas em outras teorias do desenvolvimento, como exemplo a teoria da evolução sexual de Freud. Estas condições para os estádios são:

- (a) que eles devem ser definidos no sentido de garantir uma constante ordem de sucessão e
- (b) que a definição permita a progressiva construção sem implicar a total pré-formação.

De acordo com (Piaget citado por Carmichael, 1977), estas duas condições são necessárias porque o conhecimento obviamente envolve aprendizagem pela experiência, que significa uma contribuição externa além daquela que implica

estruturas internas, e as estruturas parecem evoluir de uma maneira que não é inteiramente predeterminada.

Buscando na literatura desenvolvimentista de Piaget, dentre todas as fases descritas do desenvolvimento infantil, é possível considerarmos somente os períodos principais (Piaget, 1947, citado por Carmichael, 1977), podendo enumerar três:

- a) Um período sensorial-motor que vai até aproximadamente 1 ½ ano de idade, com um primeiro sub-período de centralização no próprio corpo do sujeito (durante aproximadamente 7 a 9 meses), seguido por um segundo sub-período de objetivação e especialização dos esquemas da inteligência prática.
- b) Um período de inteligência representativa que conduz às operações concretas (classes, relações e números ligados a objetos) com um primeiro sub-período pré-operacional (não há reversibilidade ou conservação, mas o início de funções direcionais e identidades qualitativas) que se inicia por volta de 1 ½ e 2 anos de idade com a formação dos processos semióticos tais como a linguagem e a imagem mental. Este é seguido por um segundo sub-período (7 a 8 anos) caracterizado pelo início de agrupamentos operacionais nas suas diversas formas concretas e com seus diversos tipos de conservação.
- c) Finalmente, há o período das operações proposicionais ou formais. Este também começa com um sub-período de organização (11 a 12 anos) e é seguido por um sub-período de aquisição da combinatória geral e do grupo INRC de dois tipos de reversibilidade.

O mesmo autor levanta a questão sobre por que a linguagem e a função semiótica aparecem somente depois de um longo período sensorial-motor, onde os únicos são

índices e sinais e onde não há símbolos e signos? Foi demonstrado que a aquisição da linguagem requer a satisfação de, no mínimo, duas condições. Em primeiro lugar, deve existir um contexto geral de imitação que permita a interação; e em segundo lugar, os diversos caracteres estruturais que constituem a unidade básica da gramática devem estar presentes.

Um segundo exemplo do caráter sequencial de nossos períodos e sub-períodos é o sub-período de 2 a 7 anos, que resulta de esquemas sensorial-motores elaborados durante 9 ou 10 meses e que preparam as operações concretas das idades de 7 a 10 anos. Este período é caracterizado por alguns aspectos negativos (falta de reversibilidade e ausência de conceito de conservação), mas também desenvolve aquisições positivas tais como funções direcionais (gráficos onde $y = f(x)$ com a unidade de valor $f(x)$ para cada (x) e a identidade qualitativa $a = a$).

Na realidade, estas funções já desempenham função extensiva no pensamento pré-operacional. A sua orientação unidirecional explica a primazia geral do conceito de ordem a este nível, com seus aspectos adequados, mas isto também é a fonte de distorções sistemáticas (por exemplo, “mais tempo” entendido como “ir mais longe”; a estimativa de uma quantidade de água tomando-se como base apenas seu nível). As funções elementares não são outras que as conexões inerentes aos esquemas de ação (as quais, antes de se tornarem operacionais, são sempre orientadas em direção a um objeto), portanto, se originam dos próprios esquemas sensorial-motores.

A identidade qualitativa (o tipo de identidade que a criança exprime quando diz: “é a mesma água”, mesmo quando a quantidade da água muda) tem sua origem no conceito do objeto permanente e na noção de que o próprio corpo do sujeito (como também os corpos de outros sujeitos) mantém sua identidade tanto no espaço quanto no tempo; e estas são três aquisições do estágio sensorial-motor. De outro lado, as funções

de sentido único e as identidades que implicam constituem a condição necessária para operações futuras. Assim podemos ver que os estádios entre 2 e 7 anos são ao mesmo tempo um extensão dos estádios sensorial-motores e a base das futuras operações concretas (Carmichael, 1977).

Se dermos o nome de aprendizagem a todo o tipo de aquisição cognitiva, é obvio que o desenvolvimento consiste somente em uma soma ou uma sucessão de situações de aprendizagem. Geralmente o termo é restrito para indicar essencialmente aquisições exógenas, onde ou o sujeito repete respostas, paralelamente à repetição de seqüências externas (como no condicionamento), ou o sujeito descobre uma resposta repetitiva usando as seqüências regulares geradas por algum dispositivo, sem ter que estruturá-las ou reorganizá-las por meio de uma atividade construtiva e gradativa ou aprendizagem instrumental (Carmichael, 1977).

Estudos de (Greco, Morf e Smedslund, 1959, citados por Carmichael, 1977), mostraram que para aprender como construir e dominar uma estrutura lógica o sujeito deve partir de uma outra estrutura lógica mais elementar que será diferenciada e completada. Em outras palavras, aqui a aprendizagem não é mais que um setor do desenvolvimento cognitivo que é facilitado ou acelerado pela experiência. Ao contrário, a aprendizagem com reforço externo (por exemplo, permitir que o sujeito observe os resultados da dedução que ele deveria ter feito ou informá-lo verbalmente) produz muito pouca mudança no pensamento lógico ou então uma extraordinária mudança momentânea, sem compreensão real.

É fácil fazer com que crianças aprendam a conservação de peso onde as observações facilitam a generalização, mas esses processos não são suficientes para induzir a aquisição de transitividade em equivalências de peso: $A = C$ se $A = B$ e $B = C$. Em outras

palavras, a estrutura lógica da conservação na é adquirida da mesma maneira que o conteúdo físico desta conservação (Carmichael, 1977).

O mesmo autor relata que considerando as funções semióticas, Pierce introduziu uma distinção entre “índices” (percepções), “ícones” (imagens) e símbolos, onde ele inclui a linguagem. Fazendo uma comparação com a terminologia de Saussure, mais difundida em lingüística e psicologicamente caracterizada da seguinte maneira:

- a) Índices são significados não diferenciados de seus significantes porque são partes deles ou um resultado causal; por exemplo, para uma criancinha, ouvir uma voz é um índice da presença de alguém.
- b) Símbolos são significados diferenciados de seus significantes, mas que conservam uma certa semelhança a estes; por exemplo, um jogo simbólico onde o pão é representado por uma pedra branca e as verduras por capim.
- c) Signos são significados também diferenciados de seus significantes, mas são convencionais, e assim, mais ou menos “arbitrários”: o signo sempre é social, enquanto o símbolo pode ter uma origem puramente individual como em jogos simbólicos ou em sonhos.

A função semiótica é a capacidade adquirida pela criança, no decorrer de seu segundo ano de vida, para representar um objeto ausente ou um evento não percebido, por meio e símbolos ou signos, isto é, significados diferenciados de seus significantes. Assim, a função semiótica inclui, além da linguagem, brinquedos simbólicos, imagens mentais e gráficas (desenhos) e imitação diferenciada (iniciando na ausência de seu modelo) que aparecem quase simultaneamente (exceto o desenho, que aparece um pouco mais tarde), enquanto que índices (incluindo os “sinais”) implícitos no condicionamento já

desempenham um papel significativo durante as primeiras semanas de vida (Carmichael, 1977).

A transição dos índices para símbolos e signos, está definitivamente relacionada com o progresso da imitação, que, ao nível sensorial-motor, é um tipo de representação através de ações atuais. Assim que a imitação se torna diferenciada e é interiorizada em imagens, torna-se também a fonte dos símbolos e o instrumento de intercâmbio comunicativo, o que possibilita a aquisição da linguagem. A percepção é uma atividade figurativa, mas não pertence à função semiótica, já que usa somente índices e nenhum significado representativo. A linguagem pertence a função semiótica, mas é apenas figurativa (Carmichael, 1977).

No estudo da relação de imagens mentais e inteligência, o que se conclui em um experimento de (Piaget, citado por Michael, 1977) que as imagens mentais não provem da percepção, provavelmente é o resultado de uma interiorização da imitação. Esta hipótese parece confirmada nos jogos simbólicos em seus estádios iniciais. Podemos distinguir imagens “reprodutivas” (imaginar um objeto ou acontecimento que é realmente conhecido, mas não realmente percebido naquela hora) de imagens “de antecipação” (imaginar o resultado de uma nova combinação), os resultados demonstraram o seguinte:

- a) Antes dos 7 anos encontramos somente imagens reprodutivas e todas elas, pode-se dizer, estáticas.
- b)** Após 7 a 8 anos aparecem imagens antecipatórias, que não somente são aplicadas a novas combinações mas que também parecem ser necessárias para a representação de qualquer transformação, mesmo quando esta é conhecida, como se tais representações sempre acarretassem uma nova antecipação.

A pesquisa de (Carmichael, 1977) demonstrou acima de tudo a estrita interdependência entre a evolução de imagens mentais e a das operações. As imagens antecipatórias são possíveis quando existem operações correspondentes. Em resumo, mesmo que as imagens mentais possam facilitar as operações, elas não constituem sua origem. O estudo da imagem mental levou a investigar o desenvolvimento da memória.

De acordo com os argumentos apresentados, teorias levantadas e levadas em consideração, e acima de tudo, que a inteligência emocional é um construto pautado na inteligência cristalizada, justifica-se, portanto, intervenções escolares, inclusive na pré-escola, que auxiliem na construção da compreensão, do ponto de vista prático, dos fatores que estão implicados na conceituação da IE uma vez que essas intervenções, bem planejadas de caráter educativo preventivo, podem apresentar resultados significativos do desempenho dessas crianças quanto essa habilidade. Outro fator que justifica a intervenção na escola dependerá em parte dos resultados deste trabalho, que levanta a possibilidade da inteligência emocional interferir no desempenho escolar.

No tocante a avaliação do desempenho escolar e sua possível interferência pelos seus estados emocionais, (Feshbach & Feshbach, 1987 citados por Papalia, 2000) relatam um estudo desenvolvido com 143 crianças de oito a onze anos de idade. Os pesquisadores avaliaram a empatia das crianças por suas reações a vinhetas audiovisuais. Os pesquisadores citados também fizeram perguntas destinadas a avaliar suas condições emocionais. As crianças foram testadas em leitura, ortografia e aritmética e foram classificadas pelos professores quanto a suas tendências a depressão e a agressão. Entre as meninas, particularmente, a empatia estava associada com bons escores em leitura e ortografia, ao passo que a depressão e a agressão pareciam interferir no desenvolvimento de habilidades cognitivas.

1.5 - Instrumentos de Medida da Inteligência Emocional

Quanto aos critérios de avaliação da inteligência emocional, encontram-se várias medidas de avaliação desenvolvidas por diversos autores, sendo basicamente divididas em duas formas: os modelos de auto-relato e os de desempenho. Os modelos de auto-relato apresentam-se na forma de inventários buscando a autodescrição do sujeito avaliado. Essa forma de avaliação é constituída de perguntas que investiga os hábitos de estudo, interesses, atitudes sociais entre outros, onde as respostas obtidas apresentam um caráter preditivo, ou seja, o fato de uma pessoa fazer algo pode indicar que ela o fará (*Cronbach, 1996*).

As medidas de desempenho ou teste de capacidade ou de inteligência, são caracterizadas pela participação do sujeito em fornecer dados sobre suas capacidades e habilidades em atividades que representam seu cotidiano. Essas medidas podem ser de diversas naturezas e baseadas tanto no produto como no comportamento e estabelecem uma extensão pela qual os resultados podem ser generalizáveis a uma parte do domínio. A maneira de distinguir a avaliação de desempenho e outras formas de testes é feita com base no tipo de resposta esperada (*AERA, APA & NCME, 1999*).

São descritos por Ciarrochi, Chan, Caputi e Roberts (2001), cinco diferenças entre os dois testes de Inteligência Emocional (IE). Os testes de desempenho avaliam a IE atual, na administração do teste consomem mais tempo, não há como o sujeito sintetizar seu próprio nível de IE, não exige do sujeito insight, e, neste tipo de teste é mais difícil o sujeito distorcer suas respostas comprometendo assim o resultado, não apresentam tanta relação com as medidas de personalidade, apresentando coincidências com medidas de inteligência tradicional. Os testes de auto-relato avaliam a percepção da IE, consomem menos tempo na administração dos testes, permite que as pessoas sumariem seu próprio

nível de IE, exige que o sujeito tenha insight em relação ao seu próprio nível de IE que podem ser comprometidos pelas distorções que cada um tem sobre sua inteligência, estão mais relacionados a traços de personalidade (Mayer & Salovey, 1999; Roberts & cols. 2002).

Os testes de auto-relato são: a Escala de Traço Meta-humor (Trait Meta-Mood Scale – TMMS), que avalia três aspectos da competência emocional, tais como a atenção à emoção, reparação da emoção e clareza emocional. O Inventário de Auto-Relato de Schutte (Schutte Self-Report Inventory – SSRI), que avalia a percepção das emoções, o gerenciamento das emoções dos outros e o uso das emoções; e o Inventário de Competência Emocional (Emotional Competency Inventory – ECI), bateria de testes da inteligência emocional que avalia autoconsciência, auto-regulação, motivação, empatia e habilidades sociais (Ciarrochi & cols. 2001; Bueno e Primi, 2001; Roberts & cols. 2002), entre outros.

Os testes relacionados às medidas de desempenho podem ser exemplificadas pela Escala de Níveis de Consciência Emocional (Levels of Emotional Awareness Scale – LEAS), composto de cenas, envolvendo duas pessoas, que provocam quatro tipos de emoções (raiva, tristeza, felicidade e medo) e em cada cena apresentada ao examinando pergunta como ele se sentiria e como a outra pessoa se sentiria frente às reações. Outra medida é o Multifactor Emotional Intelligence Scale – MEIS, primeira versão do Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT, composto por 8 tarefas que têm objetivo avaliar a percepção, a facilitação do pensamento, a compreensão e o gerenciamento das emoções. O MSCEIT contribui no aprimoramento do instrumento de desempenho referente ao construto da IE (Bueno & Primi, 2001; Ciarrochi & cols. 2001; Roberts & cols. 2002).

Embora já existam vários instrumentos de avaliação da inteligência emocional, Mayer e cols, (2002); afirma que a partir da elaboração do instrumento MEIS, muitos outros testes desenvolvidos até então não mediam a IE como capacidade para debater sobre emoções e como capacidade das emoções de favorecer o pensamento. No entanto, todos os testes desenvolvidos até o momento se propõem a medir a inteligência emocional em adultos, não sendo encontrado nenhum teste de inteligência emocional para crianças validado.

Diante dos argumentos mencionados, desde a conceituação de inteligência emocional, desenvolvimento infantil e sua relação com a estruturação de inteligência geral e emocional, além da necessidade de medição da inteligência emocional em crianças, fato este não realizado com instrumental adequado á idade escolar, é que baseia-se este trabalho.

Este estudo se justifica pela importância dos seus resultados obtidos, uma vez que poderão inferir e justificar trabalhos de natureza preventiva em crianças do ensino fundamental, bem como de fornecer dados para análise de dois testes para crianças que se encontram em desenvolvimento na Universidade São Francisco. Muitos estudos mostraram correlação entre a inteligência emocional e o desempenho acadêmico de estudantes universitários, o que nos faz pensar que esta relação também exista em estudantes do ensino fundamental.

Outro ponto importante é o levantamento da possibilidade de medição da inteligência emocional em crianças. Para isso, foi utilizado um teste de inteligência emocional para crianças (IE p/ crianças), e um teste de inteligência cristalizada para crianças (BPR-5i), ambos ainda em desenvolvimento e um teste de desempenho escolar (TDE) devidamente validado pelo Conselho Federal de Psicologia. Este estudo também fornecerá dados para a análise de consistência dos testes BPR5-i e IE p/ crianças, porque

foram coletados dados diretamente com a sua aplicação e segundo estarão sendo avaliados conjuntamente com outro teste validado, o TDE.

Desta forma, o que se pretende com o presente estudo é levantar dados para uma possível relação entre IE e desempenho escolar, eliminando-se a possível mediação da inteligência geral.

Acredita-se que os resultados obtidos possam reforçar os argumentos referentes à importância do trabalho do profissional da psicologia no contexto escolar e na pré-escola, principalmente se os resultados demonstrarem que crianças com baixa inteligência emocional também apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento.

Assim muitos projetos de intervenção primária, elaborados com a intenção de prevenção de problemas possam ser desenvolvidos objetivando a introjeção dos conceitos referentes a emoções, sua percepção, controle e descarga adequada, sendo este último, a descarga adequada de emoções, estar relacionada com problemas de comportamento e adaptação em ambiente escolar.

2. OBJETIVO

Investigar a relação entre inteligência emocional e desempenho escolar, controlando (covariando) a inteligência geral.

3. MÉTODO

Local

O presente estudo foi realizado em três instituições: uma instituição pública religiosa que realiza trabalhos assistenciais, a segunda uma instituição de apoio a população de um bairro rural e a terceira uma escola de ensino infantil pública, todas situadas numa cidade do interior de São Paulo.

3.1. Participantes

Foram avaliados 51 crianças, sendo 27 (52,9%) do sexo feminino e 24 (47,1%) do sexo masculino, com idades entre 8 e 11 anos, média de 9,7 anos. Do total de participantes, 4 alunos cursavam a 2ª série (7,8%), 18 cursavam a 3ª série (35,3%), 29 cursavam a 4ª série (56,9%) todos de escola pública, residentes em uma cidade do interior de São Paulo, e cujos pais ou responsáveis autorizaram a participação na referida pesquisa.

3.2. Instrumentos

Foi utilizado na presente pesquisa o Termo de Esclarecimento livre e esclarecido, direcionado aos responsáveis pelos sujeitos acima descritos. Além destes, foram ainda utilizados os seguintes instrumentos, cujas descrições encontram-se a seguir.

Teste de Inteligência Emocional para crianças (IE p/ crianças)

O Teste de inteligência Emocional para crianças (IE p/ crianças) (Bueno & Primi, 2005), encontra-se em desenvolvimento no laboratório de pós graduação da Universidade São Francisco. Tal instrumento encontra-se em anexo a este relatório (Anexo 2).

O Teste de Inteligência Emocional para Crianças adota o princípio de construção do instrumento para avaliação da inteligência emocional em crianças envolvendo tanto a teoria da inteligência emocional (Mayer e Salovey, 1997) quanto a teoria psicoevolutiva das emoções (Plutchik, 2002). O instrumento será baseado no desempenho dos sujeitos em tarefas cujos estímulos serão apresentados na forma de histórias e os problemas na forma de perguntas sobre os acontecimentos narrados nas histórias.

As histórias sempre narram dois ou mais personagens em interação. Em cada história a interação deve produzir, caracteristicamente uma das emoções básicas propostas por Plutchik (2002) e as perguntas serão baseadas nas habilidades relacionadas à inteligência emocional (Mayer e Salovey, 1997). Por exemplo, a história abaixo retrata uma situação de injustiça, que leva um dos personagens a experimentar a emoção de raiva, mas essa emoção não é descrita ou referenciada na história.

Paulo e Marcos estudavam na mesma classe e sentavam sempre juntos. Naquele dia eles estavam fazendo desenhos e tinham que dividir os lápis de cor. Em determinado momento os dois queriam usar a cor vermelha, mas só havia um lápis vermelho. Paulo foi mais rápido que Marcos e pegou logo o único lápis vermelho que havia na caixa. Marcos não gostou nem um pouco, mas Paulo disse a ele "agora você espera, quem manda ser devagar!".

As perguntas que vêm em seguida se referem ao processamento das informações emocionais contidas na história:

Como Marcos se sentiu no final da história? (Percepção de Emoções)

☐ Se sentiu mal.

☐ Com medo.

☐ Ficou irritado.

Esse sentimento é: (Facilitação do Pensamento)

☐ Quente

☐ Vermelho

☐ Calmo

☐ Frio

☐ Branco

☐ Agitado

Quando Marcos percebeu que Paulo estava demorando de propósito, ele ...

(Compreensão Emocional)

☐ Continuou irritado.

☐ Ficou com raiva do amigo.

☐ Nem ligou.

O que Marcos poderia fazer para se sentir melhor? (Regulação Emocional)

☐ Chorar.

☐ Tomar o lápis de Paulo à força.

☐ Ver se mais alguém tinha o lápis que ele queria.

☐ Contar pra professora.

Assim, o instrumento completo é constituído por oito histórias, cada uma representando uma das emoções básicas propostas por Plutchik (2002), e por um conjunto

de perguntas que têm o objetivo de investigar as habilidades relacionadas ao processamento das informações carregadas de afeto (Mayer e Salovey, 1997). As histórias foram gravadas e podem ser reproduzidas a partir de um aparelho de som, com o objetivo de padronizar os estímulos apresentados.

As respostas corretas foram definidas com base na sua adequação ao estímulo proposto, podendo ser atribuído zero, um ou dois pontos em alguns casos e, em outros, apenas um ou zero. O instrumento pode ser aplicado individual ou coletivamente e avalia as quatro habilidades relacionadas à inteligência emocional: percepção de emoções, utilização da emoção para facilitar o pensamento, compreensão emocional e regulação emocional. Contudo, embora o instrumento apresente indícios de validade desenvolvimental e de construto, as precisões das escalas foram muito baixas.

BPR-5i

O teste BPR-5i (Zaranelo & Primi, 2005) encontra-se em desenvolvimento no laboratório de pós graduação da Universidade São Francisco em Itatiba e pode ser consultado no item anexo deste relatório (Anexo III e IV).

O BPR-5i para crianças trata-se de uma bateria que avalia as habilidades cognitivas. Composta por 4 provas, todas formadas por itens envolvendo o raciocínio, denominadas de RA, RN, RP e RV. Neste estudo, utilizou-se apenas a Prova de Raciocínio Verbal (Prova RV), composta por trinta e dois itens, com cinco alternativas de respostas de múltipla escolha, envolvendo analogia entre palavras. A relação analógica existente entre um primeiro par de palavras deverá ser descoberta e aplicada de forma a identificar a quarta

palavra entre as quatro alternativas de resposta que mantém a mesma relação com uma terceira apresentada.

Exemplo: Dia está para noite como pequeno está para _____

A. Luz B. Grande C. Forte D. Criança E. Escuro

Neste exemplo a palavra que completa o espaço em branco é: Grande

Teste de Desempenho Escolar

O Teste de Desempenho Escolar (TDE, 1994) de Lilian Milnitsky, emprega itens em escala, sendo um instrumento psicométrico que busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar de 1ª a 6ª séries. Composto por 3 subtestes: escrita, aritmética e leitura, sendo apresentado uma escala de itens do mais fácil ao mais elaborado sendo os escores bruto (EB) e total (EBT) classificados em superior, médio e inferior para cada série escolar. O tempo de duração de aplicação individual é de 20 a 30 minutos.

O sub teste de escrita é composto de 34 palavras que são lidas pelo examinador e transcritos pelo examinando na folha de resposta.. O sub teste de aritmética é dividido em parte oral e parte escrita, a parte oral composta de 3 perguntas feitas ao examinando e as respostas anotadas pelo examinador; sendo a parte escrita apresentada uma sequência de 35 equações matemáticas a serem respondidas pelo examinando. O sub teste de leitura é composto por uma lista de 70 palavras que devem ser lidas pelo examinando de forma correta.

3.3. Procedimento

Os participantes foram contatados através dos pais ou responsáveis, ocasião em que foi explicado o objetivo da pesquisa, que a mesma não trará nenhum prejuízo para o bem estar do sujeito participante e que ainda os dados coletados, estarão sob sigilo e que servirão para a implementação de testes futuros que serão utilizados na avaliação de crianças com o objetivo de ajudá-las. Foram orientados de que a criança poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento. Aos pais que compreenderam o objetivo da pesquisa e que concordaram com a participação do filho foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1) para assinatura do representante legal. Após a coleta da assinatura foi abordado o menor e explicado a ele sobre a pesquisa e se havia o interesse por parte da criança em participar. Nos casos afirmativos foi agendado com a criança o horário e o local para a aplicação dos testes. A coleta de dados foi realizada nos locais previamente autorizados: um Centro Comunitário com salas disponíveis aos finais de semana, uma instituição de bairro em uma segunda feira e na escola em dois horários distintos abrangendo duas turmas, uma do período da manhã e outra da tarde.. Para evitar possíveis interferências, as salas para coleta dos dados eram reservadas das demais atividades dos locais autorizados e durante toda a aplicação a porta permaneceu fechada com uma placa na porta avisando que a sala estava sendo usada para estudos.

Os testes, IE para crianças e o BPR-5i e o TDE foram aplicados de forma coletiva. Antes do início da coleta dos dados, foi estabelecido um bom rapport, explicando de forma geral o objetivo da pesquisa e perguntando novamente se havia o interesse em participar. Com a confirmação dos participantes foi explicado inicialmente o teste IE para crianças segundo as instruções do teste, distribuído as folhas de respostas e o teste. Após o término de todos os participantes, foi recolhido o teste e a folha de respostas. Em seguida foi

distribuído o segundo teste, o BPR-5i Prova de Raciocínio Verbal, seguido da explicação sobre o mesmo. Ao término da aplicação, foi recolhido as folhas de respostas e os participantes liberados para um descanso de 15 minutos, podendo inclusive sair da sala de testagem. Após o descanso, todos os participantes foram chamados para o terceiro teste que foi o TDE, com aplicação coletiva. Todos os três testes foram aplicados no mesmo dia, iniciando pelo IE para crianças, seguido pelo BPR-5i e por último o TDE.

Previamente foram montados jogos com as folhas de aplicação de cada teste, sendo identificados com a sigla: Suj-01, Suj-02, Suj-03 e assim sucessivamente até 51 jogos. Em uma planilha à parte foi elaborado um controle dos jogos de folhas de aplicação dos testes numeradas Suj-01, Suj-02, que foi preenchido com os dados referentes a data de nascimento, sexo, período escolar dos respectivos participantes, permitindo assim uma análise individual dos participantes e de forma coletiva, análise por sexo, por idade e período letivo. Na mesma planilha foi demarcado os participantes de cada instituição, sendo possível promover análises entre as mesmas.

3.4. Plano de análise de dados

As respostas dos sujeitos ao teste foram digitadas em planilha eletrônica, sem identificação nominal, e os originais foram arquivados em local apropriado da Universidade São Francisco. Para atingir os objetivos propostos, foi realizada a análise estatística descritiva e coeficiente de correlação de Pearson, investigando as correlações entre os dados do IE e TDE, controlando-se a IG.

4. RESULTADOS

Foram conduzidas análises de correlação de Pearson entre os instrumentos TDE, prova RV da BPR-5i e TDE. A tabela 1 apresenta as relações entre TDE e a Prova RV do teste BPR-5i. As correlações significativas encontram-se evidenciadas em negrito.

Tabela 1. Matriz de correlações entre TDE e RV.

		<i>Escrita</i>	<i>Aritmética Escrita</i>	<i>Aritmética Oral</i>	<i>Aritmética Total</i>	<i>TDE Total</i>
Raciocínio Verbal	Correlação de Pearson	0,737	0,671	0,460	0,689	0,761
	Significância	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	51	51	51	51	51

** Correlações são significativas até 0,01

Como é possível observar na tabela 1 o RV conforme avaliado pelo BPR5-i, apresenta correlações positivas, significativas altas com TDE Total ($r=0,761$, $p=0,000$); escrita ($r=0,737$, $p=0,000$); subteste de aritmética total ($r=0,689$, $p=0,000$); aritmética escrita ($r=0,671$, $p=0,000$) e correlação moderada com aritmética oral ($r=0,460$, $p=0,001$).

Esses resultados sugerem que crianças com boa capacidade de raciocínio verbal tendem a apresentar melhores habilidades em leitura, escrita e aritmética. Esses resultados ditos com Anastasi e Urbina (2000), segundo as quais “*essas são as habilidades que predominam na aprendizagem escolar*”. Afirmam ainda que os típicos testes de inteligência planejados para uso com crianças em idade escolar medem em grande parte as habilidades verbais, em um grau menor, eles também abrangem habilidades para lidar com símbolos numéricos e outros símbolos abstratos. Segundo ainda Anastasi e Urbina (2000), a maioria dos testes

de inteligência pode, portanto, ser considerada como uma medida da aptidão escolar ou da inteligência acadêmica.

De modo a verificar a IE e o TDE em termos de escores nos sub testes e no total foi realizada nova análise de correlação de Pearson cujos resultados são apresentados na tabela 2.

Tabela 2. Matriz de correlações entre TDE e IE.

		Escrita	Aritmética Escrita	Aritmética Oral	Aritmética Total	TDE Total
Percepção de Emoções	Correlação de Pearson	0,617	0,494	0,552	0,540	0,621
	Significância	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	51	51	51	51	51
Facilitação do Pensamento	Correlação de Pearson	0,568	0,459	0,400	0,485	0,566
	Significância	0,000	0,001	0,004	0,000	0,000
	N	51	51	51	51	51
Conhecimento Emocional	Correlação de Pearson	0,431	0,480	0,160	0,466	0,472
	Significância	0,002	0,000	0,261	0,001	0,000
	N	51	51	51	51	51
Regulação Emocional	Correlação de Pearson	0,569	0,423	0,459	0,461	0,557
	Significância	0,000	0,002	0,001	0,001	0,000
	N	51	51	51	51	51
Inteligência Emocional	Correlação de Pearson	0,704	0,596	0,518	0,629	0,714
	Significância	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	51	51	51	51	51
Correlações são significativas até 0,01						

Foram evidenciadas várias correlações significativas e positivas entre ambos os instrumentos. Considerando o escore total em IE, foram evidenciadas correlações de moderadas a altas em ordem de significância, com TDE Total, sub teste de escrita, aritmética total, aritmética escrita e aritmética oral.

Com relação ao sub teste de percepção de emoções, correlações significativas e positivas foram evidenciadas com TDE Total e sub testes de escrita, aritmética oral, aritmética total e aritmética oral.

Com relação ao conhecimento Emocional, correlações significativas foram encontradas entre aritmética escrita, TDE total, aritmética total, escrita. Cabe relevar que não foi encontrada correlação significativa entre o sub teste de conhecimento emocional do IE para criança e o sub teste aritmética oral do TDE.

Por fim, considerando o sub teste Regulação Emocional do IE correlações significativas foram encontradas entre este e o TDE total, sub teste escrita, aritmética total, aritmética oral e aritmética escrita.

De acordo com Anastasi e Urbina (2000), em um nível mais básico, há um crescente consenso de que as aptidões não podem mais ser investigadas independentemente das variáveis afetivas. Desta forma, os dados supra citados corroboram os apontamentos destas autoras, o que é possível inferir a partir dos resultados deste estudo uma vez que relações importantes foram evidenciadas entre IE e o desempenho escolar.

Apesar de se ter uma tendência de se interpretar que IE exerce influência no desempenho escolar, não é possível com o delineamento aqui em uso, sustentar tal afirmação. De acordo com Anastasi e Urbina (2000), o sucesso que um indivíduo obtém no desenvolvimento e no uso de suas aptidões vai influenciar seu ajustamento emocional, suas relações interpessoais e seu autoconceito.

De modo a verificar a IE e o RV do BPR5-i em termos de escores nos sub testes e no total foi realizada nova análise de correlação de Pearson cujos resultados são apresentados na tabela 3.

Tabela 3. Matriz de correlações entre BPR5-i sub teste RV e IE.

Correlações		
		Raciocínio Verbal
Percepção de Emoções	Correlação de Pearson	0,606
	Significância	0,000
	N	51
Facilitação do Pensamento	Correlação de Pearson	0,601
	Significância	0,000
	N	51
Conhecimento Emocional	Correlação de Pearson	0,493
	Significância	0,000
	N	51
Regulação Emocional	Correlação de Pearson	0,529
	Significância	0,000
	N	51
Inteligência Emocional	Correlação de Pearson	0,711
	Significância	0,000
	N	51
Correlações são significativas até 0,01		

Como é possível observar na tabela 3 o RV apresentou correlações positivas, significativas altas com IE Total ($r=0,711$, $p=0,000$); percepção de emoções ($r=0,606$, $p=0,000$); facilitação do pensamento ($r=0,601$, $p=0,000$); e correlação moderada com regulação emocional ($r=0,529$, $p=0,000$) e conhecimento emocional ($r=0,493$, $p=0,000$).

De acordo com a análise das duas tabelas anteriores, vimos que de acordo com Anastasi e Urbina (2000), a maioria dos testes de inteligência pode, portanto, ser considerada como uma medida da aptidão escolar ou da inteligência acadêmica, portanto espera-se que os resultados do TDE se apresentassem compatíveis, o que é possível constatar nos dados analisados. Por outro lado, foi possível observar que na tabela 2 houve correlação entre a IE e o TDE. Portanto, de acordo com os resultados anteriores apresentados a tabela 3 confirma a

correlação entre as medidas obtidas nos instrumentos de inteligência geral (RV) e inteligência emocional (IE).

De acordo com o objetivo deste trabalho que é o de investigar a relação entre inteligência emocional e desempenho escolar, controlando (covariando) a inteligência geral, foi realizada uma análise de correlação de Pearson entre inteligência emocional e desempenho escolar, controladas pelo raciocínio verbal, cujos resultados são apresentados na tabela 4.

Tabela 4 – Correlações parciais entre inteligência emocional e desempenho escolar, controladas pelo raciocínio verbal.

Controle de Variáveis			Escrita	Aritmética Escrita	Aritmética Oral	Aritmética Total	TDE Total
Raciocínio Verbal	Percepção de Emoções	Correlação de Pearson	0,318	0,148	0,387	0,214	0,311
		Significância	0,025	0,304	0,005	0,136	0,028
	Facilitação do Pensamento	Correlação de Pearson	0,232	0,095	0,174	0,122	0,211
		Significância	0,106	0,513	0,226	0,397	0,142
	Conhecimento Emocional	Correlação de Pearson	0,116	0,231	-0,086	0,201	0,173
		Significância	0,423	0,106	0,552	0,162	0,231
	Regulação Emocional	Correlação de Pearson	0,312	0,109	0,286	0,157	0,280
		Significância	0,028	0,453	0,044	0,276	0,049
	Inteligência Emocional	Correlação de Pearson	0,379	0,228	0,306	0,273	0,380
		Significância	0,007	0,111	0,031	0,055	0,006

Nota-se que somente a percepção de emoções, a regulação emocional e a pontuação total em inteligência emocional se correlacionaram positiva e significativamente com as provas de escrita, aritmética oral e a pontuação total em desempenho escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a amostra avaliada no presente estudo não traz relevância estatística para uma afirmação relacionada ao objetivo proposto no presente estudo, não podemos, portanto, afirmar que existe relação da IE com o desempenho escolar. O que é possível afirmar é que este trabalho levanta evidências positivas quanto esta relação.

Outro ponto a considerar, que suscitou questionamento quanto á avaliação dos resultados apresentados na tabela 4 está justamente calcada na falta de relação entre inteligência emocional e as provas de aritmética do TDE. Pensou-se num primeiro momento que a inexistência de tal relação poderia inferir que o desempenho escolar calcado no raciocínio lógico-matemático não sofresse alteração da inteligência emocional como os demais itens. O que se verificou na verdade é que na tabela 4, quando há a covariação do raciocínio é justamente essa a variável de ligação entre o desempenho matemático e o raciocínio verbal. Portanto, pode-se suscitar a hipótese de que o desempenho em matemática e a inteligência emocional se interligam pela variável raciocínio.

Outro ponto discutido, é que o teste de inteligência emocional está impregnado de raciocínio verbal, por isso houve correlação deste com as provas de escrita, aritmética oral e TDE total da prova de desempenho escolar (TDE), relação esta não encontrada, como já mencionado, com a prova de aritmética escrita, que consiste basicamente de cálculos matemáticos. Este dado acaba por refutar a idéia de Goleman (1995) de que a inteligência emocional é capaz de ampliar a inteligência geral, o que com as considerações acima, isto não pode ser confirmado.

De qualquer forma, o importante neste estudo está justamente em seu resultado, que suscita a hipótese de uma relação direta da inteligência emocional e o desempenho escolar

em estudantes do ensino fundamental. Esta hipótese reforça a idéia de projetos educativos e intervenções de natureza primária no ensino fundamental. De acordo com dados mencionados por Anastasi e Urbina (2000), intervenções de natureza primária em alunos de pré-escola de países como Venezuela e Chile na década de 80 mostraram um excelente desempenho destes alunos nas séries subseqüentes.

Desta forma, pode-se pensar que tal dado também se aplica na aprendizagem da inteligência emocional, que a mesma trabalhada de forma eficaz desde a pré-escola poderá colaborar para um ambiente escolar nas séries subseqüentes com um nível menor de problemas de comportamento com a ampliação do aumento da produtividade estudantil, não somente em notas, mas principalmente em conteúdo e aprendizagem.

Sendo um dos componentes da inteligência emocional a regulação de emoções; às intervenções escolares pautadas na aprendizagem e compreensão da IE poderá e em muito ajudar na melhor adequação dos afetos e exteriorização das emoções de crianças e adolescentes, diminuindo assim a incidência de atos agressivos dentro e fora das escolas.

Diante de todas essas afirmações, a necessidade de trabalhar á inteligência emocional de crianças e adolescentes e os benefícios que tais intervenções podem trazer para a coletividade, justifica a presença de profissionais da psicologia no ambiente escolar, uma vez que a essência deste trabalho que envolve as emoções e suas implicações e interações com o outro, pertencerem ao campo de atuação deste profissional.

Desta forma, o presente trabalho cumpre seu papel, o de levantar dados que possibilitem novos estudos quanto a correlação entre desempenho escolar e inteligência emocional, além de suscitar a necessidade e importância da presença do profissional da psicologia em ambiente escolar.

7. REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (1998). O Raciocínio diferencial dos jovens. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). Testagem Psicológica. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bueno, J. M. H. & Primi, R. (2001). Inteligência emocional: definição do construto e instrumentos de medida. Em: Sisto, F.; Sbardelini, E. T. B. & Primi, R. (orgs). *Psicologia: contextos e questões de avaliação*. (135-154). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Bueno, J. M. H. (2002). *Inteligência Emocional: Um estudo de validade da capacidade de perceber emoções*, Dissertação de mestrado não publicada, Universidade São Francisco
- Carmichael, L (1977). *Manual da psicologia da criança – volume 4 – Desenvolvimento cognitivo I*. São Paulo: Edusp
- Cronbach, L. J. (1996) *Fundamentos da testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. 1ª ed. São Paulo: Ática
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1999). O que é inteligência emocional? Em: P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Inteligência emocional da criança: Aplicações na educação e no dia-a-dia* (pp 15-49). Rio de Janeiro: Editora Campus.

Primi, R. (2002) *Inteligência Fluída: Definição fatorial, cognitiva e neuropsicológica. LabAPE.*¹

Primi, R. (2003a) *Inteligência: Avanços nos Modelos Teóricos e nos Instrumentos de Medida*. Psicologia Reflexão e Crítica 2(1), 67-77

Primi, R. (2003b) *Inteligência Emocional: Um Estudo de Validade sobre a Capacidade de Perceber Emoções*. Psicologia Reflexão e Crítica. 16(2), 279-291.

Primi, R. (2005) *Temas em avaliação Psicológica*. Porto Alegre: Casa do Psicólogo.

Ballone, G. <http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php> - 12/10/2004.

¹

Artigo recebido para publicação em janeiro de 2002; aceito em março de 2002

8. ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA :Inteligência Emocional

Eu,,
(nome, idade, RG, endereço),
abaixo assinado Responsável Legal pelo menor.....
dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa Inteligência Emocional, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Andréia Silva da Mata, estudante de psicologia da Universidade São Francisco e do Doutorando José Maurício Haas Bueno, professor Orientador.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é verificar a relação entre Inteligência Emocional e Desempenho Escolar;
- 2- Durante o estudo serão aplicados os testes psicológicos, TDE, IE para crianças e BPR-5i;
- 3- Não há nenhum risco ao participante da pesquisa, apenas a colaboração para a comunidade científica
- 4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento a participação do menor supra citado na pesquisa;
- 6 – Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa ou ensaio clínico através do telefone: 11 - 4534-8023;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Prof. José Maurício Haas Bueno, sempre que julgar necessário pelo telefone: 11 – 4534-8023;
- 9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Itatiba, de de 2007

Assinatura do Voluntário ou do Responsável Legal:

.....

Nome do Pesquisador Responsável pelo estudo e assinatura:

ANEXO II

Teste de Inteligência Emocional para Crianças – Versão 2

Alegria

Mário queria muito ir ao parque de diversões, mas não tinha dinheiro para entrar. No dia seguinte, seu pai disse que tinha ganhado ingressos e que eles poderiam ir ao parque.

Como Mário está se sentindo?

- ☐ Está sentindo que vai ao parque. ☐ Está se sentindo bem. ☐ Está feliz e na expectativa (ansioso).

Esse sentimento é:

- ☐ Salgado ☐ Calmo ☐ Liso
☐ Doce ☐ Agitado ☐ Áspero

No dia seguinte, quando chegaram ao parque, havia uma placa dizendo que o parque estaria fechado naquele dia para conserto. Mário começou a gritar, chorar e chutar, porque ele se sentiu uma mistura de:

- ☐ Decepção e raiva ☐ Tristeza e infelicidade ☐ Raiva e medo

O que ele poderia fazer para sentir-se melhor?

- ☐ Tentar trocar os ingressos para outro dia.
☐ Ir brincar com seus amigos e esquecer o parque.
☐ Chutar e gritar até abrirem o parque para eles brincarem.

Tristeza

Carol tinha um cachorrinho que ganhou de presente de natal. O cachorrinho se chamava Pepeto, eles brincavam muito. Carol brincava com Pepeto todo dia, e Pepeto já sabia que horas Carol chegava da escola e ficava esperando no portão. Mas um dia Pepeto ficou doente, e teve que ir ao veterinário (veterinário é médico de cachorro) e ficou lá por vários dias. Durante esse tempo, Pepeto não estava mais na casa para esperar pela Carol.

Como Carol se sentiu durante esse tempo?

- ☐ Triste e com saudade.
☐ Decepcionada e magoada.
☐ Se sentiu mal.

Esse sentimento é:

- ☐ Amargo ☐ Claro ☐ Liso
☐ Doce ☐ Escuro ☐ Áspero

O que Carol podia fazer para se sentir melhor?

- ☐ Ir visitar Pepeto no veterinário sempre que possível.
☐ Chorar de saudade.
☐ Ir brincar e esquecer o problema.

Um dia, veio a notícia de que Pepeto tinha morrido, mas seu pai tinha trazido outro cachorrinho para ela. Então, ela sentiu uma mistura de:

- ☐ Tristeza e alegria.

- ☐ Raiva e decepção.
- ☐ Medo e alegria.

Aceitação

Ciça foi com seu sapatinho novo para a escola naquele dia. Mas ao chegar lá, seus amigos acharam seu sapato muito feio e esquisito, e ficaram tirando sarro dela. Percebendo que Ciça estava chateada, Mileine sentou perto dela e falou: “Não liga pra eles! Esse sapato ficou muito bonito em você!”

Como Ciça se sentiu quando Mileine falou que o sapatinho tinha ficado bem nela?

- ☐ Sentiu que a amiga gostava dela.
- ☐ Se sentiu bem.
- ☐ Se sentiu elegante.

Esse sentimento é:

- | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| ☐ Doce | ☐ Calmo | ☐ Quente |
| ☐ Salgado | ☐ Agitado | ☐ Frio |

A professora propôs que a classe pensasse sobre o que estava acontecendo, e todos chegaram à conclusão que o que importava era que Ciça era super-legal e não se seu sapatinho era feio ou não. Então Ciça:

- ☐ Se sentiu querida.
- ☐ Continuou se sentindo bem.
- ☐ Achou que todos eram falsos.

Se ninguém tivesse vindo conversar com Ciça, o que ela poderia fazer para que as pessoas parassem de falar do seu sapatinho?

- ☐ Contar pra professora.
- ☐ Tirar sarro do sapato deles também.
- ☐ Chorar.
- ☐ Usar aquele sapatinho só pra ir em outros lugares e ir na escola com um diferente.

Raiva

Paulo e Marcos estudam na mesma classe e sentam sempre juntos. Num dia, eles estão fazendo desenhos e têm que dividir os lápis de cor. Em determinado momento, os dois querem usar uma cor que só tem um lápis. Paulo é mais rápido que Marcos e pega logo o único lápis daquela cor que havia na caixa. Paulo diz a ele: “Agora você espera, quem mandou ser devagar!”.

Como Marcos se sentiu no final da história?

- ☐ Se sentiu mal.
- ☐ Com medo.
- ☐ Ficou irritado.

Esse sentimento é:

- | | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Quente | ☐ Vermelho | ☐ Calmo |
| ☐ Frio | ☐ Branco | ☐ Agitado |

Quando Marcos percebeu que Paulo estava demorando de propósito, ele ...

- ☐ Continuou irritado.
- ☐ Ficou com raiva do amigo.
- ☐ Nem ligou.

O que Marcos poderia fazer para se sentir melhor?

- ☐ Chorar.
- ☐ Tomar o lápis de Paulo à força.
- ☐ Ver se mais alguém tinha o lápis que ele queria.
- ☐ Contar pra professora.

Medo

Tiago estava brincando de bola com seus amigos e amigas no quintal. Sem querer, ele mandou a bola para a casa do vizinho. Debruçou no muro e viu que a bola havia caído perto do cachorro do vizinho, que era muito bravo, feio e muito grande, e já havia mordido e machucado outras pessoas.

O que Tiago estava sentindo?

- ☐ Dor.
- ☐ Tristeza.
- ☐ Raiva.
- ☐ Medo.

Esse sentimento é:

- | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| ☐ Amargo | ☐ Roxo | ☐ Liso |
| ☐ Doce | ☐ Amarelo | ☐ Áspero |

Quando Tiago subiu no muro, um amigo começou a falar que ele era fraquinho, que era medroso, que não servia nem pra pegar uma bola, que tinha estragado a brincadeira ... Então, Tiago sentiu uma mistura de:

- ☐ Medo e Raiva.
- ☐ Raiva e Tristeza.
- ☐ Medo e Tristeza.

O que Tiago poderia fazer para resolver a situação?

- ☐ Chorar.
- ☐ Brigar com o amigo.
- ☐ Pular, pegar a bola e tentar sair antes que o cachorro o pegue.
- ☐ Pedir ajuda para o dono do cachorro.

Surpresa

Ana tem uma boneca que ela adora. Tem o nome de Jade. Ana conversa com ela como se a boneca fosse gente. Conta tudo pra ela. Um dia, quando Ana começou a conversar com a boneca, ela respondeu com voz de gente! E Ana disse: “Nossa, a boneca tá falando!”

O que Ana sentiu ao ver que a boneca estava falando?

- ☐ Se sentiu bem.
- ☐ Ficou surpresa e um pouco desconfiada.
- ☐ Se sentiu alegre e descontraída.

Esse sentimento é:

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| ☐ Quente | ☐ Branco | ☐ Tranquilo |
| ☐ Frio | ☐ Preto | ☐ Agitado |

O que Ana poderia fazer diante dessa situação?

- ☐ Chorar.
- ☐ Contar pra sua mãe e cuidar bem da boneca.
- ☐ Destruir a boneca e não contar pra ninguém.

Na conversa, a boneca disse que também gostava muito de Ana, mas que se sentia muito triste quando ela brincava com outros brinquedos. Então, Ana sentiu uma mistura de:

- ☐ Amor e culpa.
- ☐ Decepção e raiva.
- ☐ Tristeza e medo.

Aversão

Quando Clara ficou doente, seu médico receitou uma comida para que ela melhorasse, e era justamente a comida que ela mais detestava. Ela deveria comer uma vez por dia, na hora do almoço. Naquele dia, quando sua mãe colocou a comida em seu prato, Clara teve de comer.

Como Clara se sentiu?

- ☐ Sentiu nojo e ficou com ânsia de vômito.
- ☐ Ficou triste com a mãe.
- ☐ Ficou com medo de comer a comida.
- ☐ Se sentiu doente.

Esse sentimento é:

- | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| ☐ Quente | ☐ Agitado | ☐ Liso |
| ☐ Frio | ☐ Calmo | ☐ Áspero |

Clara percebeu que sua mãe ficou preocupada porque ela não queria comer a comida. Então, quando olhou de novo pra comida, ela sentiu uma mistura de:

- ☐ Nojo e tristeza.
- ☐ Raiva e medo.
- ☐ Nojo e medo.

O que Clara poderia fazer diante dessa situação?

- ☐ Chorar e não comer a comida.
- ☐ Tentar comer de pouco em pouco.
- ☐ Brigar com a mãe.

Expectativa (Ansiedade)

Laura chegou da escola e sua mãe disse: “Não comece a brincar ainda que eu tenho uma coisa pra lhe falar”.

Como Laura se sentiu?

- ☐ curiosa.
- ☐ com medo.
- ☐ alegre.
- ☐ com raiva.

Esse sentimento é:

- | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| ☐ Salgado | ☐ Amarelo | ☐ Liso |
| ☐ Doce | ☐ Azul | ☐ Áspero |

Sua mãe contou que ela estava de férias e que todos os seus primos e primas, que ela tanto gostava, iam vir passar uma semana na casa dela. Então, ela sentiu uma mistura de:

- ☐ Curiosidade, surpresa e preocupação.
- ☐ Surpresa, alegria e ansiedade.
- ☐ Frio na barriga, arrepio e tremedeira.

Como Laura poderia fazer para agüentar esperar a chegada de todos?

- ☐ Ficar perguntando pra mãe se falta muito.
- ☐ Ajudar a mãe com os preparativos.
- ☐ Imaginar que todos são chatos e vão quebrar os brinquedos dela.

Bateria de Provas de Raciocínio Infantil (BPR-5i) - PROVA RV

INSTRUÇÕES

Esta prova é constituída por frases com a última palavra faltando. É necessário encontrar a palavra que completa a frase. Veja este exemplo:

Ex. A: Dia está para noite como pequeno está para _____

A. Luz B. Grande C. Forte D. Criança E. Escuro

A frase estaria correta ao escolhermos a palavra “B. Grande”. Na folha de respostas, na linha correspondente ao Exemplo A na coluna da **Prova RV**, foi assinalado a letra **B**, exemplificando a forma como você irá responder.

Analise agora os exemplos seguintes e assinale, na sua folha de respostas, a letra correspondente à sua escolha.

Ex. B: Ovo está para galinha como semente está para _____

A. Floresta B. Vida C. Planta D. Peixe E. Algodão

Ex. C: Pé está para mão como sapato está para _____

A. Luva B. Anel C. Braço D. Meia E. Camiseta

No Exemplo B a resposta correta é “C”. No Exemplo C a resposta correta é “A”. Verifique se as suas respostas coincidem.

Certifique-se de que compreendeu o tipo de exercícios que você irá resolver assim como a forma de responder. Trabalhe sem perder tempo e tente descobrir a melhor resposta que puder encontrar.

Não escreva nada nesta folha. Tenha cuidado para não trocar a ordem das respostas.

Não vire esta página antes de ser avisado.

PROVA RV

Não escreva nada nesta página. Responda na folha de respostas.

1. **Borracha** está para **apagar** como **lápis** está para _____

- A. Escrever B. Estudar C. Ler D. Escutar E. Caneta

2. **Meia** está para **pé** como **luva** está para _____

- A. Braço B. Dedo C. Brinco D. Pescoço E. Mão

3. **Sapo** está para **pular** como **pássaro** está para _____

- A. Voar B. Cavalgar C. Correr D. Rastejar E. Pomba

4. **Chapéu** está para **cabeça** como **sapato** está para _____

- A. Mão B. Joelho C. Braços D. Pé E. Chinelo

5. **Professor** está para **escola** como **médico** está para _____

- A. Fábrica B. Academia C. Remédio D. Loja E. Hospital

6. **Lua** está para **noite** como **sol** está para _____

- A. Semana B. Dia C. Noite D. Madrugada E. Calor

7. **Camelo** está para **deserto** como **peixe** está para _____

- A. Rio B. País C. Selva D. Floresta E. Gaiola

8. **Rádio** está para **escutar** como **televisão** está para _____

- A. Assistir B. Cantar C. Gritar D. Escrever E. Jogar

9. **Choro** está para **tristeza** como **risada** está para _____

- A. Raiva B. Ódio C. Piada D. Rancor E. Alegria

10. **Álbum** está para **foto** como **vaso** está para _____

- A. Jardim B. Lápis C. Caneta D. Flor E. Banheiro

11. **Cadeira** está para **sentar** como **cama** está para _____

- A. Pintar B. Pular C. Subir D. Esconder E. Deitar

12. **Sabão** está para **limpar** como **batom** está para _____

- A. Maquiar B. Pintar C. Colorir D. Sujar E. Perfumar

13. **Frio** está para **Inverno** como **calor** está para _____

- A. Primavera B. Férias C. Sol D. Verão E. Ventilador

14. **Alto** está para **baixo** como **estreito** está para _____

- A. Apertado B. Grande C. Largo D. Fundo E. Alto

15. **Alegria** está para **tristeza** como **saúde** está para _____

A. Médico B. Hospital C. Doença D. Dor E. Coração

16. **Anel** está para **dedo** como **gravata** está para _____

A. Pescoço B. Festa C. Camisa D. Cerimônia E. Paletó

17. **Tudo** está para **nada** como **sempre** está para _____

A. Todos B. Frequente C. Às vezes D. Nunca E. Talvez

18. **Professor** está para **aluno** como **vendedor** está para _____

A. Feirante B. Empregado C. Imposto D. Comerciante E. Cliente

19. **Hora** está para **dia** como **mês** está para _____

A. Semana B. Tempo C. Calendário D. Ano E. Século

20. **Piano** está para **música** como **voz** está para _____

A. Cantor B. Canto C. Disco D. Melodia E. Rádio

21. **Tapete** está para **chão** como **quadro** está para _____

A. Muro B. Museu C. Parede D. Sala E. Frente

22. **Asa** está para **ar** como **remo** está para _____

A. Barco B. Nadar C. Água D. Navegar E. Cachoeira

23. **Algarismo** está para **letra** como **número** está para _____

A. **Adjetivo** B. **Frase** C. **Livro** D. **Palavra** E. **Verbo**

24. **Revista** está para **leitura** como **bola** está para _____

A. **Atleta** B. **Descanso** C. **Futebol** D. **Ginástica** E. **Desporto**

25. **Incentivo** está para **vitória** como **desânimo** está para _____

A. **Expulsão** B. **Tristeza** C. **Derrota** D. **Adversário** E. **Culpa**

26. **Passado** está para **presente** como **ontem** está para _____

A. **Futuro** B. **Hoje** C. **Após** D. **Amanhã** E. **Dia**

27. **Quartel** está para **soldado** como **fábrica** está para _____

A. **Trabalho** B. **Indústria** C. **Esforço** D. **Material** E. **Operário**

28. **Terminar** está para **findar** como **iniciar** está para _____

A. **Continuar** B. **Começar** C. **Ganhar** D. **Caminhar** E. **Trocar**

29. **Fronteira** está para **país** como **margem** está para _____

A. **Marginal** B. **Rio** C. **Ponte** D. **Praia** E. **Mar**

30. **Avançar** está para **retroceder** como **prolongar** está para _____

A. Alongar B. Permanecer C. Abreviar D. Manter E.
Continuar

31. **Mudar** está para **evoluir** como **alterar** está para _____

A. Variar B. Decair C. Trocar D. Progredir E.
Permanecer

32. **Explorar** está para **encontrar** como **investigar** está para _____

A. Conhecer B. Pesquisar C. Inventar D. Encobrir E. Abrir

Anexo IV

FOLHA DE RESPOSTA

BPR-5i	PROVA RV
Folha de respostas	
Nome: _____ Sexo: ☒ M ☐ F Série _____ Escola: _____ Idade _____ anos Data ____ / ____ / ____	

PROVA RV

EX A ☐ A ☒ B ☐ C ☐ D ☐ E

EX B ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

EX C ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

1 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

2 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

3 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

4 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

5 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

6 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

7 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

8 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

9 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

10 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

11 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

12 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

13 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

14 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

15 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

16 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

17 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

18 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

19 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

20 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

21 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

22 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

23 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

24 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

25 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

26 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

27 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

28 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

29 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

30 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

31 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

32 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

