

Pré-validação de um teste de emoções na idade pré-escolar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sara Guimarães de Magalhães
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

julho | 2015

T/R
159.9
MAG Pse'
+PO-R

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

Pré-validação de um teste de emoções na idade pré-escolar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sara Guimarães de Magalhães
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR
Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTADOR
Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo

Aos meus pais

Agradecimentos

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."

Antoine de Saint-Exupéry

No final de mais uma etapa da minha vida académica, são muitas as pessoas que deixaram em mim, um pouco de si. Por isso, agradeço:

À Professora Doutora Margarida Pocinho e à Professora Doutora Regina Capelo, pela preciosa orientação e partilha de conhecimentos, mas, acima de tudo, pela motivação, otimismo e desafios constantes.

A todas as escolas e crianças que participaram neste estudo, pela colaboração que tornou esta investigação possível.

A todos os professores que encontrei ao longo, desta fase, do meu percurso académico e que foram parte importante da minha formação.

A todos os colegas e amigos que fizeram parte desta jornada e que contribuíram, de alguma forma, para a minha chegada até esta etapa, especialmente à Ana Andrade, à Petra Coelho, à Sónia Coelho, à Maria De La Paz Berenguer, à Joana Cipriano, ao Fábio Rodrigues, ao Roberto Nuno José e à Nicola Fernandes.

À Beatriz Ribeiro Diniz por ter partilhado comigo os seus conhecimentos, pelos momentos divertidos ao longo destes cinco anos, mas sobretudo, por ter contribuído tanto para a minha construção como pessoa.

Ao Sancho Rodrigues pela excelente ajuda na fase inicial deste estudo e pela forma descontraída de olhar a vida, que faz com que tudo pareça melhor.

À Beatriz Gonçalves pela amizade e carinho que tem sempre para oferecer, mesmo estando longe.

À Sónia Figueira pela amizade, pela disponibilidade e apoio, pelas emoções partilhadas, pelo companheirismo e, sobretudo, pelas palavras certas nos momentos certos que me fizeram continuar mesmo nos momentos menos bons.

À minha irmã Sandra Magalhães e ao meu cunhado Nuno Henriques por se terem organizado, tantas vezes, consoante as minhas necessidades e pela disponibilidade e compreensão que sempre mostraram.

Às minhas filhas Diana e Beatriz, por me ensinarem algo novo todos os dias, por entenderem os meus momentos de ausência e pelos sorrisos genuínos que me motivam na procura de um futuro melhor.

Aos meus pais, por serem o meu porto de abrigo sempre que as águas estão agitadas, pelo apoio incondicional em tudo a que me proponho, pelo amor e carinho com que me educaram e por serem os principais responsáveis por ter chegado aqui e pela pessoa que hoje sou.

Ao Ivan Vieira por tudo... pelo amor, carinho e apoio incondicional, pela paciência, pelas palavras diárias de motivação e encorajamento, pela compreensão e pela atenção, pelas críticas construtivas, mas acima de tudo, por ser quem é e conseguir tirar de mim o melhor que tenho.

Resumo

O tema das emoções tem suscitado muito interesse nos últimos anos em campos distintos como a psicologia, a biologia, as neurociências ou as ciências computacionais. A importância das emoções na vida do indivíduo tem ganhado um papel preponderante em estudos e investigações científicas mas, que têm envolvido, maioritariamente, fases mais avançadas do ciclo vital. Por conseguinte, a etapa correspondente à infância mostra ainda muitos aspetos pouco estudados. Tendo em linha de conta que a inteligência emocional, concebida à luz do modelo de habilidades, considera que a competência emocional se inicia com a identificação correta de emoções, ainda na idade pré-escolar, é de uma importância fulcral o estudo desta nas fases iniciais do ciclo vital. Esta investigação visa a pré-validação de um teste para avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar as emoções de crianças em idade pré-escolar, denominado de PERCEVAL V2.0. Através de um estudo exploratório pretendeu-se avaliar esta capacidade numa amostra de 164 crianças residentes na Região Autónoma da Madeira e verificar se o género, a idade e o tipo de escola têm influência nos resultados. A investigação teve, ainda, como objetivo relacionar os resultados do teste com uma série de critérios externos, baseados na perceção das educadoras e que envolvem questões relacionadas com a adaptação pessoal e social das crianças. Os resultados indicam que as emoções mais facilmente identificadas, nesta fase, são a alegria e a tristeza, que não existem muitas diferenças, estatisticamente significativas, entre os grupos estudados e que parece existir uma correlação significativa e positiva com o nível de rendimento académico e uma correlação significativa e negativa com o nível de conflitividade. Apesar de apresentar algumas limitações, por se encontrar no seu estado inicial, o instrumento parece mostrar potencialidades para estudos futuros.

Palavras-chave: Emoções, inteligência emocional, competência emocional, idade pré-escolar.

Abstract

The issue of emotion has raised much interest in recent years in various fields such as psychology, biology, neuroscience and computer science. The importance of emotions in the individual's life has earned a prominent place in the scientific and research studies, but they are, mostly, directed to the later stages of the lifespan. Therefore, the childhood stage shows many aspects that have not yet been addressed. Given that emotional intelligence, as described in ability model, believes that emotional competence begins with the correct identification of emotions in early ages, it is of great importance to study this topic in the early stages of lifespan. Thus, this research aims to test an instrument for assessing the ability to perceive, appreciate and express emotions of preschoolers, called PERCEVAL V2.0. Through an exploratory study this paper aims to assess this ability in a sample of 164 children living in Madeira and verify if gender, age and type of school influence the results. The research also aims to relate the test results with a series of external criteria based on the perception of educators that involve issues of personal and social adaptation of children. The findings suggest that preschooler's can identify more easily joy and sadness, there are not many significant differences between the groups and appears to be a significant and positive correlation with the level of academic achievement and a significant negative correlation with level of tensions and disputes. Despite showing some limitations, as it is in its initial stages, the instrument seems to show potential for future studies.

Keywords: Emotions, emotional intelligence, emotional competence, preschoolers.

Índice Geral

Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico	2
Capítulo I – Emoção	3
Conceitualizar Emoção	3
Contextualização histórica: da filosofia às neurociências.	3
Teorias das Emoções.....	7
Teorias fisiológicas e o sistema límbico.	8
Teorias cognitivas.....	11
Emoção, Expressões Faciais e Tipos de Emoção	12
Definição e Conceitos	14
Fenómenos afetivos: distinguir conceitos.....	16
Emoção vs. sentimentos.....	17
Capítulo II - Inteligência Emocional	19
Contextualização Histórica.....	19
Modelos de Inteligência Emocional.....	21
Modelo de habilidades ou competências.	21
Modelos mistos.	22
Modelo de traço.....	24
Avaliação da Inteligência Emocional	25
Principais Instrumentos	27
Medidas de autorrelato.....	27
Medidas multifontes.	30
Medidas de desempenho ou habilidade.	31
Capítulo III – Emoções na Idade Pré-Escolar	34
Desenvolvimento Emocional na Idade Pré-Escolar.....	34
Avaliar o Conhecimento Emocional na Idade Pré-Escolar	38

Parte II - Estudo Empírico	40
Metodologia.....	41
Objetivos	41
Amostra	41
Instrumento.....	42
Procedimento	45
Apresentação dos Resultados	45
Discussão dos Resultados.....	54
Considerações Finais.....	56
Referências Bibliográficas.....	59

Índice de Figuras

Figura 1. Expressões faciais que representam as seis emoções básicas de Ekman.	13
Figura 2. Roda das emoções de Plutchik.....	14
Figura 3. Exemplo de um item da subescala percepção de emoções primárias.	43
Figura 4. Exemplo de um item da subescala percepção e valorização de emoções primárias.....	44
Figura 5. Média de acertos da pontuação total por idade.....	48
Figura 6. Média de acertos da pontuação total por género.....	49
Figura 7. Média de acertos da pontuação total por tipo de escola.	51
Figura 8. Média de acertos na pontuação total por escola.....	52

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização da amostra no que respeita à idade.	42
Tabela 2. Caracterização da amostra no que respeita ao género e tipo de escola.	42
Tabela 3. Percentagem (%) de acertos referentes a todas as escalas.	46
Tabela 4. Percentagem (%) de acertos na subescala perceção de emoções básicas.	46
Tabela 5. Percentagem (%) de acertos na subescala perceção e valorização de emoções básicas.	46
Tabela 6. Média (M) e Desvio Padrão (DP) da percentagem de acertos por idade para todas as escalas.	47
Tabela 7. Correlações entre escalas e idade.	48
Tabela 8. Média (M) e Desvio Padrão (DP) da percentagem de acertos por género para todas as escalas.	49
Tabela 9. Média (M) e Desvio Padrão (DP) da percentagem de acertos por tipo de escola para todas as escalas.	50
Tabela 10. One way ANOVA para as três escolas.	52
Tabela 11. Estatística descritiva da perceção das educadoras.	53
Tabela 12. Correlações entre as escalas do teste e perceção das educadoras.	54

Introdução

O tema das emoções tem suscitado interesse em investigadores e autores de diferentes áreas nos últimos 100 anos. No entanto, o papel das emoções foi sendo alterado e assumindo diferentes características e, atualmente, embora seja um conceito que parece ser geralmente bem compreendido e utilizado diariamente no léxico da população global, não assume uma definição consensual. Apesar desta indefinição, a importância fulcral das emoções na vida do indivíduo não levanta dúvidas e esta certeza traz, nas últimas décadas, numerosos estudos em torno do conceito de inteligência emocional (Tirri, Nokelainen & Komulainen, 2013; Woyciekoski & Hutz, 2010).

Com o crescente interesse neste campo, começa a surgir a preocupação em construir instrumentos, à imagem do que sucede com a inteligência *per se*, que permitam medir de forma objetiva este conceito. Contudo, quantificar algo que traz em pano de fundo inúmeras indefinições, não tem mostrado ser tarefa fácil e livre de críticas. No entanto, o reconhecimento da sua importância no que respeita ao bem-estar e à adaptação bem-sucedida do indivíduo tem gerado interesse no estudo e na avaliação desta área, em idades cada vez mais precoces (McFarlane, 2011; Tirri, Nokelainen & Komulainen, 2013; Woyciekoski & Hutz, 2010).

Neste sentido, pretende-se nesta dissertação, realizar um estudo exploratório e efetuar a pré-validação de um instrumento para avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar as emoções de crianças em idade pré-escolar. Assim, numa primeira parte será realizada uma revisão da literatura que aborda o tema das emoções, da inteligência emocional e das emoções na idade pré-escolar e num segundo momento, apresentam-se os aspetos metodológicos, a apresentação dos resultados, a discussão dos mesmos à luz do referencial teórico e as considerações finais.

Parte I
Enquadramento Teórico

Capítulo I – Emoção

Conceitualizar Emoção

A necessidade de conceitualizar termos nas ciências sociais é de extrema importância tanto na teoria como na investigação empírica. Não obstante, para a maioria dos conceitos não existe uma definição estanque. As diferenças culturais e individuais, bem como a constante descoberta e conseqüente evolução em torno da investigação tornam quase impossível a emergência de uma definição universal, invariável e consensual no meio científico (Izard, 2010). Deste modo, definir emoção torna-se uma tarefa complicada, não existindo na literatura científica uma definição clara e que reúna consenso, embora, seja um termo muito utilizado na linguagem do cotidiano científico, acadêmico e do público geral (Berking & Whitley, 2014). Falar de emoção envolve, concomitantemente, aspectos tão distintos como o cognitivo, o psicológico e o biológico, tornando a sua descrição muitas vezes parcial e remetendo para um dos campos de investigação específicos, não contemplando, assim, os diversos aspectos transversais ao conceito em si (Bartram, 2015).

Desta forma, ao longo do tempo foram surgindo variadas definições e diversos papéis atribuídos às emoções, sendo que, atualmente, continua a não existir unanimidade na sua definição, que difere consoante a abordagem ou modelo defendido (Izard, 2010).

Contextualização histórica: da filosofia às neurociências.

O interesse nas emoções e a preocupação com a importância que esta tem na vida do indivíduo, não é recente, tendo as suas raízes em filósofos gregos como Platão ou Aristóteles, que debatiam o papel destas em relação à razão. Para Platão, as emoções aparecem como um obstáculo à razão, já que esta tinha que se sobrepor às emoções a fim de ser possível alcançar o saber e objetivos futuros (Barnett, 2015; Cowie, Sussman & Ben-Ze'ev, 2011; Vaid & Ormenisan, 2013). Já Aristóteles atribui às emoções funções importantes, com uma base cognitiva e ligadas às ações, apresentando, assim, uma forma embrionária de um modelo

cognitivo das emoções. Para o autor, as emoções tinham a função de amplificar uma tendência existente, de fornecer um motivo para agir e influenciar a forma como o sujeito percebe os acontecimentos e o ambiente. Defendia que a ligação entre a percepção e a emoção pode ocorrer de duas formas: por um lado, as emoções resultam do nível de importância atribuído aos estímulos do ambiente para o bem-estar individual e, por outro, a emoção e o conhecimento moral são construídos internamente, sendo que, para adquirir esse conhecimento moral era necessário reagir emocionalmente, de forma apropriada, a cada situação. Ou seja, para Aristóteles as emoções possuem um papel importante na construção do saber moral, desde que exista um equilíbrio entre o uso da razão e da emoção, percebendo, desta forma, as emoções como fundamentais para a construção do conhecimento sociomoral (Cowie et al., 2011; Dixon, 2012).

Posteriormente, o debate razão-emoção traz à luz o dualismo corpo-mente introduzido por Descartes, que afirmava que a razão pura (mente) era independente do corpo e das emoções. Este conceito assentava no método cartesiano que concebe as emoções como algo experienciado no corpo, não estando relacionadas com a mente ou com o uso da razão. Esta abordagem cartesiana de Descartes influencia ainda hoje algumas pesquisas científicas, nomeadamente no que respeita às investigações na área da inteligência artificial. Estas têm por base o pressuposto de que a mente é separada e independente do corpo, o que leva os investigadores a supor, através da simulação computadorizada de processos biológicos, que serão capazes de entender o indivíduo biologicamente. Por conseguinte, esta perspectiva assume que, atribuindo aos computadores a função da “mente” é possível compreender processos humanos, não contemplando a ideia que esta e o corpo podem apresentar modificações que advêm das emoções (Vaid & Ormenisan, 2013).

Não obstante, até aos dias de hoje, a ideia sobre o papel e a importância das emoções foi alterando a sua forma. Se, como vimos anteriormente, para os filósofos as emoções surgem, a

maioria das vezes, como algo que tem que ser eliminado ou controlado, com a teoria da evolução de Charles Darwin, estas ganham uma função diferente e valorizada. De um ponto de vista da biologia e, na concepção do autor, as emoções seriam algo conseguido durante a evolução das espécies, sendo vistas como uma vantagem. O interesse de Darwin pelas emoções inicia-se na sua obra “A origem das espécies” (1859) e leva o autor a publicar anos mais tarde (em 1872) o livro “Expressões das emoções no homem e nos animais”. Neste último, Darwin inicia um estudo, com o intuito de perceber a relação entre emoções e expressões faciais e gestos. Assenta a obra em observações feitas com animais, crianças e pessoas com problemas mentais e numa série de questões que elabora num folheto intitulado “Questões sobre a expressão” (Fox & Davidson, 2014). Este folheto é enviado a várias pessoas que estão em contacto com povos primitivos em diversas regiões do mundo, como missionários ou protetores de aborígenes. As questões visam perceber se diferentes emoções (e.g. surpresa, vergonha, desprezo) obtêm expressões faciais e gestos semelhantes aos apresentados pelo povo europeu (e.g. “Quando um homem olha para outro com desprezo ou ironia, ergue-se o canto do lábio superior por sobre o canino do lado pelo qual ele o está encarando?”) (Castilho & Martins, 2012).

Baseando-se nas respostas obtidas ao folheto, em informações recolhidas junto de outros naturalistas e nas suas próprias observações, Darwin publica o estudo e conclui que existem não só semelhanças entre povos primitivos e europeus, mas também entre humanos e animais. Afirma que certos animais expressam emoções de forma muito similar aos humanos, nomeadamente, a boa-disposição e a fúria (Fridlund, 2014). Das observações com animais, o autor destaca as efetuadas com macacos antropóides e defende existirem semelhanças significativas no que respeita ao movimento dos músculos da face, quando estes expressam certas emoções (Cates, 2011). Estas observações servem de pilar à conclusão deste estudo e, simultaneamente, reforçam a sua teoria da descendência de um ancestral comum, visto que

esta semelhança é explicada como sendo uma característica adquirida através da herança filogenética (Castilho & Martins, 2012; Fridlund, 2014).

Apesar das suas ideias serem postas em causa pelo debate *nature versus nurture*, as contribuições de Darwin e os estudos da biologia trazem uma proposta de classificação de emoções (Castilho & Martins, 2012; Lindquist, 2013) e um maior interesse nesta temática que se estende a outras áreas de investigação (Labouvie-Vief, 2015). Na área da fisiologia surge a preocupação e a tentativa de explicar os mecanismos fisiológicos das emoções e, destas investigações, surgem diversos pressupostos que divergem essencialmente sobre o *locus* das mesmas. Enquanto a fisiologia se debatia com a tentativa de explicar os mecanismos das emoções, a psicologia sugere a ideia de estas possuírem um papel de suma importância na função adaptativa na vida humana e propõe diversas teorias que viram o foco para um ponto de vista cognitivo. No âmbito da sociologia, surge o interesse em ligar as emoções à esfera da construção social, particularmente ao papel destas na manutenção da coesão de grupos (Castilho & Martins, 2012; Labouvie-Vief, 2015).

Mais recentemente, as investigações no campo das neurociências, onde se destaca o trabalho de António Damásio, trazem informações cruciais para o estudo das emoções (Lopatovska & Arapakis, 2011). O autor é um dos investigadores pioneiros na área das emoções e das neurociências e lança uma das grandes críticas à abordagem cartesiana ao publicar em 1995, a obra “O Erro de Descartes”. O livro assenta na premissa de que as emoções são indispensáveis à cognição e que é o nosso comportamento emocional que nos torna únicos. Damásio aponta o erro de Descartes e do dualismo corpo-mente, defendendo que o nosso repertório emocional depende, não só do nosso cérebro, mas também da interação deste com o corpo (Damásio, 1995). Deste modo, corpo e mente não poderão ser vistos como independentes, pois o corpo (aqui representado no cérebro) é indispensável para os processos neurais que se manifestam na mente (Damásio, 2012). As operações mentais

que têm lugar no cérebro influenciam o corpo e este influencia os processos mentais, não havendo lugar para uma separação entre razão e emoção, mas sim uma interação entre ambas (Damásio, 1995, 2012). O autor apresenta, assim, uma abordagem integrativa onde é clara a fusão da neurobiologia com a investigação psicológica (Rolls, 2014).

São muitas as investigações e estudos apresentados por Damásio, na obra, que sustentam as afirmações acima descritas. Destas destacam-se as efetuadas com sujeitos que apresentam lesões no córtex frontal e que, devido a estas, mostram muita dificuldade nos processos de tomada de decisão. Damásio observou, através de análises neuropsicológicas, que estes pacientes apresentam baixa reatividade emocional e afirma que este défice no comportamento emocional é a causa principal da dificuldade em tomar decisões (Damásio, 1995). Esta observação leva o investigador a concluir que a razão sozinha, não é capaz de avaliar todos os parâmetros para tomar uma decisão, pois são as emoções as responsáveis por selecionar as opções. Com os dados dos seus estudos introduz o termo “marcador somático”¹, baseado na existência de uma estreita relação entre áreas envolvidas nas expressões das emoções e as áreas do córtex ligadas ao processo de tomada de decisão (Damásio, 1995; Rolls, 2014).

Em suma, as investigações das neurociências e, principalmente de Damásio trazem resultados cientificamente fiáveis para provar que as emoções são parte essencial da nossa vida racional, e só a interação do raciocínio com as emoções permite o equilíbrio no processo da tomada de decisão (Lopatovska & Arapakis, 2011).

Teorias das Emoções

Ao longo dos anos, foram surgindo várias teorias que tentam explicar as origens das emoções. Estas teorias seguem várias abordagens (e.g. comportamentalistas, desenvolvimentistas, fisiológicas, cognitivistas) e, cada uma destas, possuiu diversas

¹ Mecanismo automático que ajuda no processo de tomada de decisão, ao recuperar emoções passadas.

variantes (Freitas-Magalhães, 2013). Face à grande diversidade de correntes e teorias, abordaremos de seguida, algumas das principais teorias fisiológicas e cognitivas.

Teorias fisiológicas e o sistema límbico.

O crescente interesse nos processos mentais e nas estruturas cerebrais envolvidas nos mesmos, originaram uma série de investigações aprofundadas e sistemáticas. Estas estenderam-se ao campo das emoções, fazendo surgir teorias que tentaram entender a função da componente fisiológica e identificar estruturas cerebrais envolvidas nos processos e respostas emocionais (Kalat & Shiota, 2011).

Uma das mais antigas (1884) é denominada teoria de **James-Lange**, que foi apresentada pelos dois autores – William James e Carl Lange – concomitantemente e de forma independente. Os autores propõem que o estímulo provoca uma mudança ou resposta corporal que, por sua vez, gera emoções (Friedman, 2010; Lillo, 2013), ou seja, “a emoção induz o comportamento” (Freitas-Magalhães, 2013, p. 34). Explicam a sua teoria ao afirmar que as respostas fisiológicas provocam emoções que desencadeiam processos nas áreas sensoriais e motoras do córtex. Estes processos variam consoante a emoção sentida, pois o *feedback* sensorial depende das respostas fisiológicas e confere qualidades particulares a cada emoção (Lillo, 2013; Roxo, Franceschini, Zubarán, Kleber, Sander, 2011).

Posteriormente surge a teoria de **Cannon-Bard** (1929) que refuta a anterior ao defender que o estímulo provoca simultaneamente uma resposta corporal e a emoção, ou seja, a emoção não é gerada pela resposta corporal mas sim pelo estímulo em si. Esta afirmação foi sustentada em investigações feitas pelos autores que serviram, ainda, para comprovar que o córtex não é o único responsável pelas respostas emocionais (Lillo, 2013).

As suas investigações com animais consistiram em provocar lesões nas diferentes estruturas cerebrais e os resultados evidenciaram que os animais só com lesão do córtex não deixavam de mostrar respostas emocionais. Por outro lado, os animais com lesões no

hipotálamo tinham respostas emocionais praticamente inexistentes, fazendo crer que as informações sensoriais passavam do tálamo para o córtex e para o hipotálamo simultaneamente. Neste sentido, os autores não negam o papel do córtex nesta área mas defendem o hipotálamo como o centro emocional do cérebro (Kalat & Shiota, 2011; Roxo et al., 2011).

Em 1937, James Papez sugere uma das teorias mais completas, até à altura, ao apresentar um circuito, que ficou conhecido como **Circuito de Papez**. A sua teoria destaca a importância do hipotálamo, mas propõe que este faz parte de uma rede neural mais complexa que abrange outras estruturas cerebrais. O autor afirma que a informação sensorial chega ao tálamo e que se divide em dois canais diferentes: canal do pensamento e canal dos sentimentos. No primeiro os dados sensoriais são transmitidos para o tálamo e para as zonas laterais do neocórtex, onde são convertidas em pensamentos, percepções e memórias. No canal dos sentimentos a informação sensorial passa do tálamo diretamente para o hipotálamo onde são geradas as reações corporais características das emoções (Livingston, 2013). Papez defende, também, que existe uma ligação entre os dois canais que permite ao ser humano controlar as emoções. Neste sentido, afirma que a informação sensorial é, também, transmitida ao córtex cingulado (também conhecido como córtex límbico) e deste para o hipocampo, onde são ativados os processos de memória. Esta informação sensorial modificada é retransmitida ao hipotálamo permitindo controlar as emoções (LeDoux, 2012a; Livingston, 2013).

Em 1952, surge pela primeira vez, através de **Paul MacLean** o termo sistema límbico. O seu trabalho com indivíduos que apresentavam epilepsia psicomotora² (ou do lobo temporal) despertou o interesse pelas experiências emocionais subjetivas que estes pacientes

² Tipo de epilepsia que engloba fenómenos sensoriais, sensitivos e automatismos ligeiros e complexos, que podem incluir alucinações auditivas, visuais ou olfativas.

apresentavam quando tinham crises associadas a sensações auditivas, visuais ou olfativas. Argumentou que, de alguma forma, o aparelho sensorial externo teria acesso à zona do cérebro que despoletava as crises e que as vias de associação cortical poderiam ligar as áreas visuais, auditivas e somáticas ao giro do hipocampo. Estes argumentos levaram o autor a procurar Papez, no sentido de entender melhor a sua teoria e acompanhar algumas das suas investigações (Livingston, 2013; Newman & Harris, 2009).

Associando os dados recolhidos com Papez, estudos de Paul Broca sobre o “lobo límbico”³ e as suas próprias investigações, amplia e conceptualiza a teoria de Papez e introduz, em 1949, o conceito de “cérebro visceral”, que seria composto pelo lobo límbico, pelo hipotálamo, pela amígdala e pelo septo. No entanto, o uso do termo visceral foi criticado por não contemplar as funções somáticas, também, atribuídas às estruturas identificadas por MacLean. A crítica foi aceite pelo autor que resgata o termo usado por Broca e atribui ao conjunto de estruturas a denominação “sistema límbico” (Livingston, 2013).

Atualmente, o termo é amplamente utilizado, mas, mesmo com a evolução das neurociências e com recursos cada vez mais eficazes da neuroimagem, as estruturas que o constituem não geram acordo. Existe um consenso relativo a certas estruturas como a amígdala, o hipocampo ou o córtex frontal e pré-frontal, mas as descobertas na área da biologia molecular e da neuroimagem, estão a expandir cada vez mais as fronteiras do conhecimento nesta área. A ideia de tentar explicar as emoções com conceitos anatómicos está a perder terreno e os investigadores contemporâneos voltam-se para tarefas que visam estudar o sistema cerebral de emoções específicas (LeDoux, 2012b).

³ Paul Broca identificou em 1878, uma estrutura comum a todos os mamíferos, à qual chamou “lobo límbico”. Esta estrutura situa-se em torno do topo do tronco encefálico e o seu nome provém do latim *limbus*, que significa “em torno de”.

Um dos autores que defende este rumo é o neurocientista **Joseph LeDoux** que afirma a impossibilidade de o sistema límbico ser o único sistema cerebral com um papel nas emoções. Para o investigador, estudos recentes no campo da neuroimagem funcional mostram a ausência de critérios estruturais e funcionais que sustentem o conceito de sistema límbico e aponta que os progressos nesta área têm acontecido quando se procura entender quais os mecanismos (ou circuitos) cerebrais de emoções específicas em detrimento da procura de um sistema específico das emoções (LeDoux, 2012b).

Teorias cognitivas.

Atualmente cognição e emoção são dois conceitos que surgem, diversas vezes, juntos na literatura científica. Não obstante, esta ligação passou por diversas fases e só nos anos 60 com a teoria de **Schachter e Singer**, surge a primeira teoria cognitiva da emoção. Esta, também conhecida como a teoria dos dois fatores, apresenta uma revisão da teoria James-Lange e postula que um estímulo exterior provoca uma reação corporal que, por sua vez, origina uma emoção. No entanto, afirmam que devido às semelhanças entre reações fisiológicas, é necessário uma vertente cognitiva para produzir uma emoção. Ou seja, ampliam a teoria de James-Lange ao incluir, além do fator fisiológico, um fator cognitivo (dois fatores). Este fator cognitivo seria, assim, responsável por rotular as diferentes emoções, através de informações recolhidas no meio social do sujeito. (Dias, Cruz & Fonseca, 2010; Forgas, 2008; Gendron & Barrett, 2009).

Uma das teorias cognitivas mais reconhecida na literatura é a teoria de **Richard Lazarus**, que se apresenta como uma das mais completas ao introduzir diferentes aspetos, pois o autor defende além da vertente cognitiva, aspetos relacionais e motivacionais (Dias et al., 2010; Frijda, 2009). Por conseguinte, assume-se cognitiva ao afirmar que é necessário um processo de avaliação (*appraisal*) cognitiva que é responsável por definir a importância de uma situação para o bem-estar do indivíduo. Esta avaliação é o conceito base da teoria e assenta

na premissa que estamos constantemente a avaliar (a atribuir um significado) a nossa interação com o ambiente e com o outro, e que esta avaliação se traduz na emoção experienciada (Dias et al., 2010; Gendron & Barrett, 2009). A introdução do aspeto relacional advém desta ideia de interação, pois considera que toda a emoção é gerada na relação com o outro. Seguindo esta linha de pensamento, o autor defende um aspeto motivacional ao afirmar que todas as avaliações destas interações dependem de metas e objetivos individuais (Gendron & Barrett, 2009).

Emoção, Expressões Faciais e Tipos de Emoção

A relação entre expressões faciais e emoção não é recente e, como já mencionado, tem início com as investigações de Darwin. Desde essa altura, alguns autores têm investigado esta área e um dos pioneiros é **Paul Ekman**. Defensor das ideias de Darwin nesta área, o autor, iniciou na década de 1960 uma série de estudos com o intuito de identificar tipos de emoção e relacioná-los com uma variedade de expressões faciais (Freitas-Magalhães, 2013). Com os dados das suas investigações, Ekman defende a existência de seis emoções básicas e universais (não dependentes da cultura) que são: alegria, tristeza, medo, surpresa, raiva e nojo (Ekman, Friesen & Ellsworth, 2013; Scherer & Ekman, 2014). A Figura 1 demonstra as expressões faciais, que representam as emoções básicas identificadas por Ekman.

Figura 1. *Expressões faciais que representam as seis emoções básicas de Ekman.*



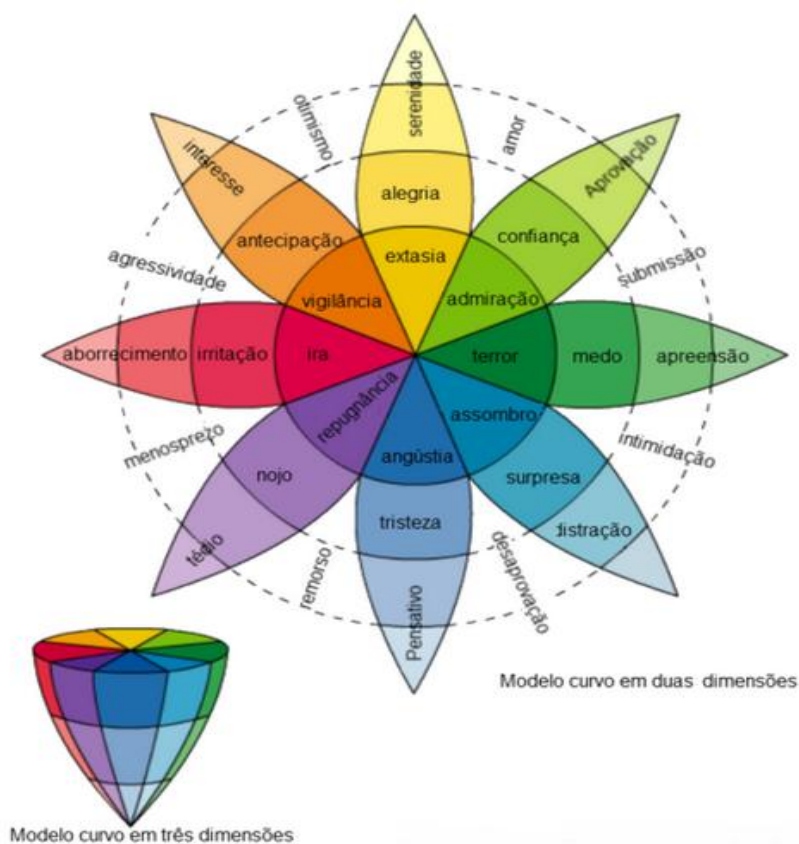
(Adaptado de Ekman, 2007)

Para o investigador, estas emoções são inatas e universais, produto da história da nossa evolução, e podem depois sofrer diversas variações que são fusões das emoções primárias (Scherer & Ekman, 2014).

As conclusões de Ekman foram, e são ainda, refutadas pelas teorias construtivistas que defendem uma abordagem cultural ao afirmar que as emoções são construídas socialmente. Existem evidências científicas que sustentam ambas e o debate continua até os dias de hoje, e estende-se não só às questões da universalidade das emoções (Gendron, Roberson, Van der Vyer & Barrett, 2014; Jack, Garrod, Yu, Caldara & Schyns, 2012; Lindquist, Siegel, Quigley & Barrett, 2013), mas, também, à classificação das mesmas. Alguns autores, que não refutam a ideia de universalidade, discordam de Ekman quanto à quantidade de emoções primárias existentes (Harmon-Jones, Schmeichel, Mennitt & Harmon-Jones, 2011). Um dos mais referidos na literatura é **Robert Plutchik** que segue uma linha de pensamento muito idêntica à do autor anterior ao reiterar a existência de um conjunto de emoções primárias que podem ser combinadas para formar emoções mais complexas (Izard, 2010). O modelo de Plutchik difere de Ekman ao sustentar a existência de oito emoções básicas: alegria, confiança, medo,

surpresa, tristeza, nojo, irritação e antecipação. Esta teoria é representada pela denominada roda das emoções de Plutchik, que representa as emoções básicas e todas as combinações de emoções mais complexas identificadas pelo autor (Plutchik & Kellerman, 2013). Esta representação pode assumir um modelo a duas ou a três dimensões (Figura 2).

Figura 2. *Roda das emoções de Plutchik.*



(Adaptado de Plutchik, 1980)

Definição e Conceitos

Embora não exista uma única definição de emoção, há um consenso significativo no que concerne ao pensar os estados emocionais como um processo que envolve uma variedade de componentes. A maioria das definições defende que este processo envolve a existência de três componentes, normalmente denominado por tríade de reação (*reaction triad*) emocional

e compreende excitação fisiológica, expressão motora e sensação subjetiva (Harrison, Gray, Gianaros & Critchley, 2010). Apesar de este relativo consenso acerca da ideia da existência de um processo multicomponente, continuam a existir dúvidas se estes podem ser considerados a emoção em si ou só parte desta. Assim, um episódio emocional pode ser descrito como uma mudança significativa no funcionamento do organismo, que pode ser ativada por um acontecimento externo ou interno (memórias, pensamentos ou sensações) e inicia-se com uma percepção avaliativa (*appraisal*) do acontecimento (Smith & Kirby, 2009). A apreciação emocional (*emotional appraisal*) avalia de forma negativa ou positiva eventos ou objetos que afetam de forma significativa as preocupações, os objetivos e as crenças/valores do indivíduo (Moors, 2013; Smith & Kirby, 2009).

Fica claro que as reações emocionais envolvem mudanças ao nível do pensamento, da fisiologia, do comportamento e das expressões, sendo que o efeito destas mudanças influenciam a disponibilidade para pensar e agir de determinada forma. Por conseguinte, afetam a disponibilidade para o outro e conseqüentemente as interações e relações sociais. Este efeito do episódio emocional desenvolve-se o longo do tempo e vai diminuindo de intensidade até eventualmente desaparecer. Este tempo varia dependendo da apreciação/avaliação atribuída pelo indivíduo à situação, da forma como este lida com a mesma e dos diferentes tipos de emoção. Neste sentido, podemos afirmar que um estado emocional termina quando a atenção do sujeito se volta para outro estímulo ou situação, ou seja, dura até ao momento em que a apreciação/avaliação do evento é alterada significativamente (Moors, Ellsworth, Scherer & Frijda, 2013; Smith & Kirby, 2009).

Em suma, podemos, em termos gerais, definir emoção como uma reação intensa a um evento significativo para o indivíduo, sendo que esta reação é acompanhada por manifestações fisiológicas e psicológicas (Freitas-Magalhães, 2013) e que inclui uma

componente biológica, cognitiva e comportamental, interligada a sensações subjetivas de prazer ou de dor (Moors, 2013).

Fenómenos afetivos: distinguir conceitos.

Grande parte da dificuldade em definir claramente emoção assenta na complicação em distinguir entre vários fenómenos afetivos (*affective phenomena*) que incluem, entre outros, as emoções, os afetos e os estados de humor (Gross & Barrett, 2013).

Se analisarmos a história da psicologia, podemos considerar que um dos momentos marcantes do século XX foi a emergência da ciência cognitiva, que se focou nos variadíssimos aspetos da cognição. Da mesma forma, assistimos, atualmente, a um crescente interesse no campo e nos fenómenos afetivos.

À imagem do que sucedeu com o estudo da emoção, os fenómenos afetivos fazem parte dos primórdios da história da psicologia, por exemplo, com William James ou Wilhelm Wundt que defendiam os afetos como uma parte importante da consciência. Mais recentemente assistimos a um aumento muito significativo de publicações no campo das ciências afetivas e podemos afirmar que este interesse, teve início com a fundação, nos anos 80, da *Internacional Society for Research on Emotion* e um pós doutoramento em ciências afetivas, no *National Institute of Mental Health* (Gross & Barrett, 2013). O aumento significativo de publicações e o crescente interesse na esfera afetiva (Gable & Harmon-Jones, 2010), faz emergir em 2012 a Sociedade para a Ciência afetiva (*Society for Affective Science*) que em Abril de 2014, realiza a sua primeira conferência visando fomentar a pesquisa empírica no âmbito dos afetos (Gross & Barrett, 2013). O aumento das pesquisas, neste campo, torna elementar distinguir os principais termos relacionados com os afetos, de modo a diferenciar e delimitar conceitos (Ekkekakis, 2013).

Deste modo, Gray e Watson (2007), Russell e Barrett (2009) e Gable e Harmon-Jones (2010) definem afeto, como um estado neurofisiológico que é acessível de forma consciente e que inclui emoções e estados de humor.

Nesta linha de pensamento, Ekkekakis (2013) distingue e define três conceitos:

- Emoção – Episódios curtos suscitados por uma reação a uma situação ou objeto específico e facilmente identificável;
- Estado de humor – Estado mais longo e difuso, que não possui um objeto específico;
- Afeto – Estado neurofisiológico, que compreende emoções e estados de humor.

Emoção vs. sentimentos.

É usual na linguagem comum do quotidiano, o uso destes dois conceitos como sinónimos, não obstante, a maioria dos modelos de emoções, prefere diferencia-los e, para grande parte deles, os sentimentos são componentes das emoções, mas não o único, uma vez que estas têm outros, como a cognição (Pettinelli, 2013).

Prinz (2005) e Pettinelli (2013) afirmam que as emoções diferem dos sentimentos, no sentido em que as primeiras são formas inconscientes e os segundos são percebidos de forma consciente. Em consonância, Damásio (2012), na sua obra *Ao encontro de Espinosa*, defende que estes conceitos devem ser distinguidos mas salienta que estão intimamente relacionados. Afirma que, sendo as emoções alterações fisiológicas resultantes de um estímulo, os sentimentos podem ser descritos como a percepção consciente e consequente dessas alterações. Para o autor os sentimentos espelham o que se passa no interior do indivíduo, ou seja são a parte privada que só o sujeito tem acesso. Em contraste, as emoções são a parte pública, pois há uma alteração temporária no estado do corpo e nas estruturas cerebrais, que pode ser acedida por outro que não o sujeito (Damásio, 2012).

Apesar da relação entre ambos os conceitos ser muito estreita, podemos afirmar que os sentimentos têm uma duração mais longa, são menos intensos e não se associam muitas vezes a causas imediatas, surgindo quando tomamos consciência das nossas emoções (Damásio, 2012).

Capítulo II - Inteligência Emocional

Contextualização Histórica

O estudo da inteligência tem sofrido consideráveis alterações ao longo dos anos e tem sido alvo de debates que duram até aos dias de hoje (McFarlane, 2011; Neta, García, & Gargallo, 2008; Tirri, Nokelainen & Komulainen, 2013). Uma das questões mais polémicas relaciona-se com a dicotomia unicidade-multiplicidade, ou seja, se a inteligência pode ser descrita como uma capacidade geral ou como um conjunto de capacidades independentes (McFarlane, 2011; Tirri et al., 2013; Woyciekoski & Hutz, 2010).

Não obstante, atualmente, as definições de inteligência tendem a abranger um contexto mais amplo e a noção de que podem existir vários tipos de inteligência parece estar intrincada no quotidiano académico e científico (Silva, Lourenço, Peralta & Carvalho, 2010; Woyciekoski & Hutz, 2010). Este conceito de multiplicidade deve-se, em grande parte, às teorias de Thorndike, Gardner e de Sternberg que defendem a inteligência num âmbito multidimensional e reconhecem a importância dos aspetos não cognitivos da mesma, atribuindo desta forma uma definição mais abrangente e pluralista (Afolabi, Awosola & Omole, 2010; Behjat, 2012; Birknerová, Frankovský & Zbihlejšová, 2013; Petrides, 2011).

Thorndike assume que é possível definir vários fatores dentro da estrutura da inteligência, entre os quais, a inteligência social que é descrita como uma habilidade para perceber os indivíduos e, conseqüentemente, cooperar com eles (Birknerová et al., 2013; Petrides, 2011). Por sua vez, Gardner foi o precursor da teoria de inteligências múltiplas e defende a existência, entre outras, das inteligências interpessoal e intrapessoal. A primeira envolve a habilidade de perceber intenções, motivações e desejos no outro e conseqüentemente, trabalhar e comunicar (verbalmente e não verbalmente) com o outro de forma eficaz, a segunda o conhecimento de si próprio e a autorreflexão (Petrides, 2011). Finalmente, Sternberg apresenta uma teoria que abrange três tipos de inteligência, atribuindo grande

importância ao que denominou de inteligência prática, que pode ser descrita como a capacidade de adaptação ao ambiente que engloba as habilidades sociais (Silva et al., 2010).

Por conseguinte, os pressupostos anteriores permitiram perceber que as funções comunicativas e sociais representam um ponto central na organização e na adaptação do ser humano ao contexto em que este se desenvolve e se constrói (Silva et al., 2010). Consequentemente, este interesse no processo de interação social e na forma como o sujeito organiza os seus sistemas psicológicos, culturais e sociais, trazem à luz a influência das emoções e o reconhecimento que o pensar e o sentir não podem ser vistos como dois campos isolados. Navegar o campo social de forma bem-sucedida, exige gerenciar o processo e a dinâmica emocional de maneira inteligente, visto que, ser emocionalmente competente é crucial na criação e manutenção das relações interpessoais (Beckes & Coan, 2011; Kleef, 2009; Lopes et al., 2004). Concomitantemente, olhar o pensar e sentir como um todo é reconhecer que só através da interação funcional destes dois processos é possível compreender de forma holística o indivíduo (Mayer, Salovey & Caruso, 2008). Mais recentemente, os contributos de Damásio, vêm reforçar estes pressupostos. Os seus trabalhos permitiram, como já referido, comprovar a influência das emoções nas funções cognitivas do indivíduo, nomeadamente no que se refere aos processos de tomada de decisão e memória.

As contribuições de todos estes autores surgem, assim, como importantes precursores do conceito de inteligência emocional (IE) ao apontarem a necessidade de perceber as emoções como ponto fulcral e essencial no processo de relação com o meio interno e externo do sujeito (Beckes & Coan, 2011).

Em 1990 surge uma primeira definição de IE através dos autores Salovey e Mayer, que a definem como sendo uma habilidade ou competência, mas apesar de esta primeira definição preconizar a IE desta forma, foram surgindo ao longo do tempo, outros modelos teóricos que a descrevem de forma diferente. Contudo, as diferentes definições parecem não se contradizer

ou sobrepor mas sim completar-se, visto que acabam por cobrir quatro áreas fundamentais e distintas: percepção das emoções, regulação, compreensão e utilização (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001). Deste modo, apresentam-se de seguida os diferentes modelos existentes na atualidade.

Modelos de Inteligência Emocional

Modelo de habilidades ou competências.

Como mencionado anteriormente, Salovey e Mayer descrevem o conceito de IE como uma competência individual para controlar e distinguir emoções em si próprio e nos outros, sendo que esta capacidade permite orientar pensamentos e comportamentos. Posteriormente, em 1997, complementam esta definição ao conceber a IE como um conjunto de habilidades ou aptidões mentais ligadas à emoção. Esta definição aproxima o conceito de IE à inteligência tradicional, acabando por tornar o conceito mais científico (Mayer, Panter, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2005; Monteiro, 2009; Neta et al., 2008).

A IE é, assim, concebida como a associação de quatro competências:

- Capacidade de perceber, valorizar e expressar emoções com exatidão;
- Habilidade para aceder e utilizar estados emocionais para facilitar a cognição;
- Capacidade para compreender a emoção;
- Habilidade para gerir intencionalmente as emoções com o objetivo de promover o crescimento emocional e intelectual (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Mayer, Salovey & Caruso, 2012; Mayer et al., 2008).

Baseados nestes pressupostos, desenham o denominado *four-branch model*, constituído por quatro componentes (ramos) responsáveis pelo processamento de informação emocional. Estes componentes são: a percepção emocional, a facilitação do pensamento, a compreensão emocional e a regulação emocional (Mayer et al., 2005; Mayer et al., 2008; Monteiro, 2009; Mohoric, Taksic & Duran, 2010; Neta et al., 2008; Wojciekoski & Hutz, 2010).

O pilar central deste modelo, defende que o processamento da informação emocional parte da combinação entre a cognição e a emoção, sendo independente de outros aspetos do funcionamento humano (e.g. traços da personalidade). Assim, o conceito de IE proposto por estes autores defende-o como uma forma de inteligência, pois correlaciona-se, significativamente, com a noção geral de inteligência, mas mantém a sua identidade não sendo confundida com a mesma (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Mayer et al., 2005; Mayer et al., 2008).

Modelos mistos.

Os modelos mistos incluem os modelos apresentados por Daniel Goleman e por Reuven Bar-On e devem a sua denominação ao facto de apresentarem teorias que interrelacionam traços da personalidade e motivação com aspetos centrados nas capacidades (Joseph & Newman, 2010).

Modelo de inteligência emocional-social de Bar-On.

Em 1997, Bar-On introduz o conceito de inteligência emocional-social, defendendo que esta é um conjunto de competências não cognitivas que determinam a eficácia da compreensão própria e do outro, a capacidade de expressão e relacionamento e a eficácia perante as exigências quotidianas. Pressupõe que estas capacidades determinam o sucesso na adaptação ao meio e sugere a existência de 15 capacidades agrupadas em cinco grupos (Fletcher, Leadbetter, Curran & O'Sullivan, 2009; Said, Birdsey & Stuart-Hamilton, 2013).

Desta forma, a autoconsciência emocional, a assertividade, a autoestima, a autorrealização e a independência, constituem as capacidades do primeiro grupo, denominado **autoconhecimento** e referem-se à habilidade de compreender emoções e sentimentos próprios. O segundo grupo é constituído pelas relações interpessoais, responsabilidade social e empatia e em conjunto formam o grupo das **aptidões interpessoais** que dizem respeito à capacidade de compreender emoções e sentimentos no outro. A **adaptabilidade** compreende

a resolução de problemas, o realismo e a flexibilidade e diz respeito à capacidade de modificar emoções mediante diferentes contextos e/ou situações. A **gestão de stress** é composta pela tolerância ao *stress* e pelo controlo da impulsividade e é caracterizada pela capacidade de lidar com o stress e controlar emoções. O último grupo é composto pela felicidade e otimismo e denomina-se **disposição geral**, sendo que esta é caracterizada pela capacidade em sentir e expressar emoções positivas (Ghanizadeh & Moafian, 2010; Silva et al., 2010).

Modelo de competências emocionais de Goleman.

Embora, como vimos anteriormente, o termo IE tenha sido preconizado primeiramente por Salovey e Mayer, Goleman pode ser considerado o autor que popularizou este conceito, ao publicar em 1995 o livro “Emotional Intelligence”. O autor explica, através de uma linguagem acessível, o conceito inicial de IE proposto pelos primeiros autores, mas acrescenta ao modelo aspetos não cognitivos, como os atributos da personalidade. Apresenta, inicialmente, um modelo composto por um conjunto de capacidades pessoais e sociais, nomeadamente: capacidade de motivação própria e persistência, apesar da existência de obstáculos; habilidade para controlar os seus impulsos e adiar as recompensas; capacidade para regular o seu estado psicológico; sentir empatia e promover a esperança e capacidade para confiar nos outros (Ghanizadeh & Moafian, 2010).

Mais recentemente, Goleman redefiniu o seu modelo inicial, defendendo a existência de quatro domínios que englobam a motivação e vários aspetos da personalidade. Estes quatro domínios subdividem-se em 20 competências e estão organizados em dois grandes grupos. Desta forma, um grupo diz respeito ao domínio das competências pessoais e engloba a **autoconsciência** e a **autogestão** e o outro grupo reporta às competências sociais e inclui a **consciência social** e a **administração de relacionamentos** (Ghanizadeh & Moafian, 2010; Silva et al., 2010). A autoconsciência compreende competências que permitem ao sujeito

reconhecer sentimentos; a autogestão refere-se à capacidade de controlar emoções desagradáveis e inibir a impulsividade emocional; a consciência social engloba competências que permitem ao indivíduo adquirir empatia, e a administração de relacionamentos envolve competências de outros domínios, principalmente da autogestão, pois reflete a maneira como o sujeito gere as emoções nas relações que estabelece com o outro (Silva et al., 2010).

Modelo de traço.

O modelo de traço é defendido por Petrides e Furnham e enfatiza a importância dos traços da personalidade na IE. Os autores apresentam pressupostos que atendem às diferenças individuais e às características não cognitivas, preconizando deste modo a sua independência face aos modelos apresentados anteriormente (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007; Petrides, 2011).

O modelo enfatiza que a IE deve ser estudada e medida tendo por base a percepção que os indivíduos possuem das suas competências emocionais (auto percepção emocional), objetivando a classificação das diferenças a este nível. Neste sentido, a IE pode ser definida como uma constelação de disposições comportamentais, localizadas nos níveis mais baixos da hierarquia da personalidade (Freudenthaler, Neubauer, Gabler, Scherl & Rindermann, 2008; Petrides, Vernon, Schermer & Veselka, 2011) que não se relacionam com as capacidades cognitivas, podendo ser avaliada através de instrumentos de autorrelato (Petrides et al., 2011).

Por conseguinte, este modelo assenta em pressupostos da psicologia diferencial colocando a ênfase nas teorias da personalidade e considerando que a IE deve ser concetualizada como um traço da personalidade, e não como uma habilidade ou competência. Visando identificar as várias facetas envolvidas na inteligência emocional, os autores recorreram ao método da análise de conteúdo, analisando as teorias de Bar-On, de Goleman e de Salovey e Mayer, concluindo que existem quatro fatores principais (emotividade,

sociabilidade, bem-estar e autocontrolo) e 15 componentes (facetas) distintos (Freudenthaler et al., 2008; Petrides et al., 2010; Siegling, Sfeir & Smyth, 2014). Neste sentido, a empatia (traço), a perceção emocional, a expressão emocional e as habilidades sociais são componentes do fator **emotividade**; a gestão emocional, a assertividade e a competência social compõe a **sociabilidade**; a autoestima, o otimismo (traço) e a felicidade (traço) fazem parte do fator **bem-estar** e a regulação emocional, a baixa impulsividade e a gestão do *stress* integram o **autocontrolo**. Além dos componentes referidos que englobam os quatro fatores principais, existem, ainda, dois componentes autónomos – adaptabilidade e auto motivação - que não contribuem para nenhum fator (Siegling et al., 2014).

Avaliação da Inteligência Emocional

Os diferentes pressupostos que estruturam os vários modelos, trazem diferentes formas de avaliar a IE, que como anteriormente mencionado, acabam por se complementar ao invés de se contradizerem ou sobreporem (Ciarrochi et al., 2001). Neste sentido, os instrumentos existentes que visam avaliar a IE, podem ser agrupados em três grupos: **medidas de autorrelato** ou autoavaliação, **medidas multifontes** ou método dos informantes (*360° tests*) e **medidas de desempenho** ou aptidão (Ângelo, 2007; Aslan & Erkus, 2008; Davies, Lane, Devonport & Scott, 2010).

As escalas de autorrelato integram-se nos modelos mistos e no modelo do traço e consistem na recolha de informações, obtidas através do próprio sujeito, relativa a comportamentos que envolvem componentes emocionais. Apresentam como inconveniente o facto de se basearem no autoconceito do indivíduo, o que pode não gerar resultados muito precisos se este for muito baixo ou muito alto, acabando por produzir uma avaliação do autoconceito e não do constructo em causa. Por outro lado, apresentam como vantagem a simplicidade na aplicação e o acesso a informações internas do sujeito que não pode ser obtida de outra forma (Davies et al., 2010).

As medidas multifontes relacionam-se com os modelos mistos e baseiam-se à imagem das anteriores em recolha de informação dada pelo próprio sujeito (autorrelato), mas caracterizam-se pela utilização de múltiplas fontes, ou seja, à informação relatada pelo indivíduo juntam-se informações recolhidas junto de pessoas que convivem em diversos contextos com o mesmo. Em semelhança às críticas ao autorrelato, este método é muitas vezes apontado por medir a forma como o sujeito é visto pelos outros e não a sua verdadeira competência emocional (Fiori & Antonakis, 2011).

Finalmente, as medidas de desempenho, inserem-se nos modelos de habilidades ou competências e visam caracterizar o nível de desempenho objetivo na execução ou resolução de determinada tarefa, avaliando o desempenho em tarefas emocionais, em condições experimentais controladas. As principais críticas envolvem discussões em torno da subjetividade relacionada com a experiência emocional, pois, ao contrário do que sucede com os testes de habilidade cognitiva usuais, testes que envolvem a IE não podem, a maioria das vezes, ser cotados objetivamente, visto não existir um critério claro quanto à resposta correta (Cherniss, 2010; Fiori & Antonakis, 2011). Este problema envolve maioritariamente questões culturais, uma vez que, as experiências emocionais assumem diferenças significativas entre culturas, por exemplo no que respeita às expressões faciais de emoções mais complexas (emoções secundárias). Não obstante, estas medidas são avaliadas tendo em linha de conta três tipos de técnicas: especialistas, consenso e alvo (Li & Yu, 2013). Na primeira a resposta correta é atribuída por um grupo de especialistas em IE. Este grupo é por norma constituído por especialistas que possuem comprovada experiência na área e pertencem normalmente a sociedades ou associações com credibilidade científica. Na segunda técnica, um grupo de indivíduos escolhe uma resposta, sendo que a que reúne maior consenso é considerada a resposta correta. Na última técnica, é solicitado aos alvos da experiência que expressem determinadas emoções, que são fotografadas ou filmadas, sendo depois verificado se a

resposta do indivíduo sujeito ao teste, coincide com a transmitida pelos alvos (Fiori & Antonakis, 2011; Cherniss, 2010)

Principais Instrumentos

Medidas de autorrelato.

Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue).

Construído por Petrides, este teste é constituído por 153 itens que são respondidos através de uma escala Likert com sete pontos. O questionário permite obter uma pontuação global do funcionamento emocional geral, quatro fatores principais e 15 componentes específicos, conforme mencionado na descrição do modelo (Petrides & Furnham, 2009).

De acordo com o manual técnico do questionário (Petrides & Furnham, 2009), este foi validado com uma amostra da população do Reino Unido (n=1874) e possui uma boa representação no que respeita às questões de género, idade, etnia e escolaridade. Apresenta bons índices de consistência interna com valores do alfa de Cronbach elevados (na ordem dos 0.85) para os quatro fatores principais, para os quinze componentes específicos e para a pontuação global (Kok, 2013; The British Psychological Society, 2013). Os dados em relação ao teste-reteste reportam um período de 12 meses e indicam uma estabilidade temporal alta para todos os fatores, com exceção do fator “empatia” (Kok, 2013; Petrides & Furnham, 2009; The British Psychological Society, 2013). Em relação à validade, o questionário demonstra, também, boas qualidades (Kok, 2013; Petrides & Furnham, 2009; The British Psychological Society, 2013), nomeadamente no que respeita à validade convergente e discriminante, mostrando fortes correlações com diferentes instrumentos de personalidade (The British Psychological Society, 2013) e fracas correlações com testes de QI, provando a sua independência das habilidades cognitivas (Petrides, Furnham & Mavroveli, 2007). Apesar das boas qualidades em diferentes tipos de validade, o questionário é criticado por

não apresentar investigações no âmbito da validade incremental e preditiva (The British Psychological Society, 2013).

Além da versão original foram posteriormente construídas outras versões, designadamente, uma versão curta (TEIQue-SF), uma versão para adolescentes (TEIQue-AF) e uma versão para crianças (TEIQue-CF).

TEIQue-SF: Baseada na versão original, possui um total de 30 itens que incluem dois itens para cada um dos 15 componentes específicos. Dois estudos efetuados pelo autor demonstram que o instrumento possui boas qualidades psicométricas (Cooper & Petrides, 2010; Petrides, 2011).

TEIQue-AF: Construído à imagem da versão original, é dirigido a adolescentes entre os 13 e os 17 anos. Apesar de possuir características psicométricas consideradas boas, os valores são mais baixos que os da versão original (Petrides, 2011). Esta versão originou uma versão mais curta denominada TEIQue-ASF, que segue o desenho da TEIQue-SF.

TEIQue-CF: Versão construída especialmente para crianças e não apenas uma adaptação da escala original. É constituída por 75 itens, respondida através de uma escala Likert de cinco pontos e apresenta boas qualidades psicométricas (Russo et al., 2012).

The Emotional Quotient Inventory (EQ-i).

Construído por Bar-On, é composto por 133 itens, respondido através de uma escala de Likert de cinco pontos e visa medir as 15 capacidades (agrupadas em cinco grupos) presentes no seu modelo teórico, atribuindo, também, um valor total de IE (Bangun & Iswari, 2015). O inventário inclui quatro indicadores de validade que avaliam o grau com que as respostas são ao acaso ou distorcidas (Ângelo, 2007), aumentando a segurança dos resultados e reduzindo o efeito da desajustabilidade social (Van Zyl, 2014).

No que respeita às características psicométricas, a escala apresenta boas qualidades no âmbito da fiabilidade, sendo que a consistência interna possui valores do alfa de Cronbach

elevados (entre 0.75 e 0.85), revelando valores semelhantes no teste-reteste em intervalos que vão de um a quatro meses. Apesar de os dados referentes à validade reportarem valores aceitáveis (Multi Health Systems, 2011), o instrumento é alvo de algumas críticas, visto não apresentar estudos significativos no que se refere à validade preditiva e incremental (Van Zyl, 2014). Não obstante, os dados referentes à validade fatorial demonstram bons resultados (Ângelo, 2007; Van Zyl, 2014).

Como complemento a este instrumento, existe uma versão multifontes (*360° tests*), abordadas mais à frente e, ainda, uma versão denominada EQ-Interview que consiste numa entrevista semiestruturada, efetuada depois do questionário e que visa obter mais informações sobre o sujeito e verificar se existe concordância com as respostas dadas no instrumento (Lillo, 2013). O autor construiu posteriormente uma versão reduzida (EQ-Is) deste inventário e uma versão para crianças e adolescentes (Van Zyl, 2014; Lillo, 2013), explicadas de seguida.

EQ-i:S: Constituída por 51 itens, avalia as mesmas escalas, incluindo as medidas de validade, que a escala original (Multi Health Systems, 2011). As qualidades psicométricas são satisfatórias, nomeadamente no que respeita à consistência interna, estabilidade temporal e validade de constructo (Parker, Keefer & Wood, 2011).

EQ-i:YV: Destinado a crianças e adolescentes entre os sete e os 18 anos, é constituído por 60 itens e avalia os mesmos componentes da escala original. Existe, também, uma versão reduzida, que difere da versão mais longa, pois não avalia uma das escalas (disposição geral) e um dos indicadores de validade (Multi Health Systems, 2011). No que respeita às qualidades psicométricas, os dados indicam boas características nestas duas versões (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando & Sáinz, 2012).

Medidas multifontes.

Trait Emotional Intelligence Questionnaire 360° (TEIQue 360°).

Questionário complementar ao TEIQue, que é respondido por indivíduos que têm contacto regular com o sujeito que responde ao teste de autorrelato. As informações podem ser recolhidas nos diversos contextos do sujeito, nomeadamente o profissional e o familiar. O número de itens e as escalas que medem são iguais aos do instrumento original. Esta versão possui também uma versão reduzida, que inclui 15 itens e avalia os 15 componentes específicos do modelo teórico (Lillo, 2013).

No que respeita às qualidades psicométricas, tanto para a versão longa como para a curta, e segundo o manual técnico, o instrumento apresenta valores considerados bons ao nível da consistência interna (entre 0.89 e 0.82) (Lillo, 2013) e validade (Lillo, 2013; Petrides & Furnham, 2009).

The Emotional Quotient 360° (EQ 360°).

Complementa o EQ-i e é constituído por 88 itens que avaliam as 15 capacidades, agrupadas em cinco grupos, expressas no modelo teórico. É por norma utilizado em contexto profissional e preenchida por colegas, chefes e/ou subordinados, mas também pode ser respondido por familiares ou pessoas próximas. No que respeita às qualidades psicométricas, o manual técnico reporta bons resultados tanto ao nível da fiabilidade como da validade (Multi Health Systems, 2011), com valores de consistência interna entre os 0.70 e 0.86 (Lillo, 2013).

Emotional and Social Intelligence Competency Inventory (ESCI-360).

Construído por Daniel Goleman, Richard Boyatzis e o *Hay Group*, é baseado nas competências identificadas no modelo teórico de Goleman (Bangun & Iswari, 2015; Lillo, 2013). Desta forma, mede os quatro domínios principais através de 68 itens e ao contrário dos instrumentos multifontes mencionados anteriormente, não existe uma versão de autorrelato

separada, sendo que a totalidade do teste inclui informações do próprio sujeito e de terceiros. Esta é a versão mais recente do teste com base no modelo de Goleman e vem substituir a versão anterior denominada de ECI (*Emotional Competence Inventory*). Segundo os autores a introdução do termo inteligência social, descreve melhor as competências presentes no domínio da administração de relacionamentos (habilidades sociais na versão anterior), visto que a versão mais recente pretende medir a habilidade para perceber e aplicar o conhecimento emocional na relação com o outro (Bangun & Iswari, 2015; Hay Group, 2011).

No que diz respeito às qualidades psicométricas, a última versão apresenta resultados melhorados, com valores de consistência interna elevados (entre 0.82 e 0.90) e com boas evidências ao nível da validade de conteúdo, de constructo e critério, validadas através de uma variedade de estudos em contexto organizacional, clínico e educacional (Bangun & Iswari, 2015; Hay Group, 2011; Lillo, 2013).

Medidas de desempenho ou habilidade.

Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT V2.0).

Construído por Mayer, Salovey e Caruso, tem por base o modelo teórico que defende a IE como habilidade ou competência proposto por Salovey e Mayer. O MSCEIT V2.0 surge em 2002 e é o mais recente de uma série de testes de habilidades de IE. Em 1999 é lançada a primeira versão denominada de MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*) e em 2001 os autores apresentam a versão seguinte designada MSCEIT RV1.0 (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Research Version*). Todas estas versões têm por base o modelo mencionado e seguem a mesma estrutura, possuindo variações no número de itens e nas tarefas propostas. Assim, a versão mais recente tem um total de 141 itens que avaliam o grau de eficiência na resolução de problemas emocionais. O teste está dividido em duas grandes áreas (IE experiencial e IE estratégica) que avaliam os quatro componentes defendidos no modelo teórico. A área experiencial é avaliada através da percepção emocional e da facilitação

do pensamento e a área estratégica através da compreensão emocional e regulação emocional (Rivers et al., 2012). Deste modo, o teste permite obter, além de um resultado geral de IE, valores para os quatro componentes em separado e para as duas áreas distintas (Bangun & Iswari, 2015; Kong, 2014; Lillo, 2013).

A cotação deste instrumento segue dois dos métodos explicados anteriormente para as medidas de desempenho: o de consenso e o de especialistas. Apesar de existir alguma controvérsia em torno deste género de cotação, os autores referem que existe uma concordância quase total (correlação que ronda os 0.90) entre os dois tipos de métodos, justificando a sua utilização e comprovando a sua eficácia científica (Brackett, Rivers & Salovey, 2011; Lillo, 2013).

No que respeita às qualidades psicométricas, o instrumento apresenta boas características de fiabilidade, com valores de consistência interna elevados (entre os 0.76 e os 0.93) para todos os resultados que permite obter (Boyle, Matthews & Saklofske, 2008; Lillo, 2013; Mayer et al., 2012). Em relação à validade, os estudos efetuados pelos autores ao longo dos anos (e.g. Brackett & Mayer, 2003; Brackett & Salovey, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 2004), demonstram boas qualidades ao nível da validade de constructo, discriminante e preditiva (Boyle et al., 2008).

Este instrumento possui uma versão desenhada para pré-adolescentes e adolescentes denominada *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version* (MSCEIT-YV), explorada de seguida.

MSCEIT-YV: Constituída por 180 itens e indicada para uma população entre os 11 e os 17 anos, segue a mesma estrutura que a escala original, mas a sua cotação é baseada apenas no método dos especialistas. Não obstante, as qualidades psicométricas são consideradas aceitáveis tanto para a fiabilidade (consistência interna entre 0.62 e 0.89) como para a validade de constructo, discriminante e preditiva (Climie, 2012).

Esta versão está a ser revista atualmente, estando já disponível uma versão denominada MSCEIT-YV-R. Os dados apresentados até à data revelam resultados promissores, com valores de consistência interna entre os 0.70 e os 0.79 (Busko & Cikes, 2013; Climie, 2012; Parhomenko, 2014).

Capítulo III – Emoções na Idade Pré-Escolar

Desenvolvimento Emocional na Idade Pré-Escolar

Como já mencionado, este estudo, aborda a fase do ciclo vital entre os três e os seis anos, que em psicologia do desenvolvimento é denominada de segunda infância (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Esta fase é caracterizada, em termos gerais, por um aperfeiçoamento na memória e na linguagem, pelo aumento da independência e iniciativa e por uma maior complexidade na compreensão das emoções e no autoconceito (Papalia, Olds & Feldman, 2001). O desenvolvimento emocional acompanha, assim, os restantes domínios (e.g. cognitivo, motor) e assume, cada vez mais, um papel de destaque, a par das habilidades puramente cognitivas, na investigação no âmbito educacional.

Sabe-se hoje que o desenvolvimento emocional adequado tem um papel preponderante no desenvolvimento global da criança, nomeadamente ao nível das relações interpessoais e das competências comunicativas e académicas (Saarni, 2011). O incremento de investigações e estudos relacionados com o tema das emoções produziu uma variedade de termos (e.g. competência emocional, compreensão emocional, literacia emocional) que estão intrincados no conceito de IE, tornando complicada a tarefa de definir concreta e consensualmente cada um (Denham, Zinsser & Bailey, 2011). Esta variedade é ainda maior se tivermos em linha de conta a ligação íntima que surge entre desenvolvimento emocional e social, já que os dois se afetam mutuamente, misturando conceitos e dificultando o traçar da fronteira entre um e outro (Saarni, 2011).

Atendendo a esta variedade de termos e conceitos, que surgem muitas vezes como sinónimos, verificou-se que o termo mais utilizado nesta fase do ciclo vital e atendendo à noção de desenvolvimento infantil, é competência emocional (CE). Esta pode ser descrita como a capacidade de expressar emoções, de identificar emoções em si e nos outros e regular a expressão e experiência emocional em si e nos outros (Denham et al., 2011; Kidwell et al.,

2010; Saarni, 2011). Estas capacidades emergem no decorrer do tempo conforme o sujeito se vai desenvolvendo no contexto social (Saarni, 2011), e nos primeiros seis anos, possui três grandes componentes (Denham et al., 2011):

- Expressão – São capazes de utilizar expressões emocionais e identificar linguagem emocional verbal e não-verbal para expressar as suas emoções em situações sociais e nas suas relações interpessoais; Envolvem-se de forma empática nas emoções dos outros; Expressam emoções mais complexas, como a vergonha ou a culpa, em situações apropriadas.
- Conhecimento – Identificam corretamente emoções em si e nos outros, especialmente, as emoções básicas e conseguem relacionar situações com emoções.
- Regulações – Esforçam-se por regular as emoções monitorizando-as e modificando-as quando necessário, contudo, não o fazem em todas as situações, necessitando do apoio de um adulto neste esforço.

Nesta linha de pensamento, Saarni (2011) afirma que entre os três e os seis anos, há um aumento no uso da linguagem emocional e uma associação mais complexa entre situações e emoções. Também Pons e Harris (2005) afirmam que, nesta fase, já identificam emoções primárias através de expressões faciais, sendo que identificam mais facilmente a alegria e a tristeza e com mais dificuldade, o medo e o nojo (Machado et al., 2008). Na mesma sequência, Mayer et al. (2008), defendem que a primeira competência da IE a ser adquirida é a capacidade de identificar estados emocionais próprios e dos outros, sendo que entre os três e os cinco anos são capazes de responder a diferentes expressões faciais. A capacidade de identificar corretamente expressões faciais é, segundo Mestre, Palmero e Guil (2004), particularmente importante nas funções adaptativas, já que permite uma adaptação rápida da

criança ao seu contexto imediato, pois a informação adquirida através das expressões faciais promove um comportamento interpessoal eficiente que pode ajudar nas relações sociais.

Apesar destas evidências, existem inúmeros fatores que podem influenciar a CE como o gênero, a idade, a capacidade cognitiva, o temperamento, os estilos parentais ou as condições socioeconômicas (Denham et al., 2011; Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán & González, 2011; Saarni, 2011). Deste modo, apesar de as capacidades emocionais serem, em parte, inatas, podem sofrer a influência das diferenças individuais e de contexto. Por exemplo, em relação ao gênero, as raparigas parecem apresentar uma maior capacidade no que toca a identificar corretamente as emoções nos outros (Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000; Halberstadt & Lozada, 2011).

No que respeita à idade, está amplamente confirmado que os aspetos da CE se desenvolvem e complexificam ao longo do ciclo vital, ou seja, as crianças tornam-se cada vez mais, ao longo do tempo, emocionalmente competentes (Denham, Bassett & Wyatt, 2007; Saarni, 2011).

No âmbito das capacidades cognitivas, as habilidades e atributos das crianças podem promover ou impedir a CE, por exemplo, crianças com capacidade cognitiva e de linguagem superior têm mais facilidade em entender o seu mundo social e as emoções dentro dele e em comunicar melhor os seus sentimentos, metas e desejos (Denham et al., 2011). Também, crianças mais flexíveis em termos racionais têm mais possibilidades de entender como as outras pessoas se sentem e crianças com melhores capacidades verbais questionam mais os adultos e os pares sobre as suas emoções e entendem melhor as respostas que lhes são dadas, trazendo-lhes uma maior vantagem em perceber e lidar com emoções (Denham et al., 2011; Saarni, 2011).

De forma similar, diferentes temperamentos influenciam a disposição emocional, já que características emocionais distintas guiam a expressão ou inibição das emoções.

Exemplificando, crianças cujo temperamento as predispõe para a flexibilidade, são mais capazes de desviar a atenção de uma situação ou objeto que lhes traz angústia, permitindo uma melhor regulação das emoções (Denham et al., 2011).

No que concerne aos estilos parentais, Saarni (2011), identifica dois tipos de cuidadores:

- ***Emotion-dismissing*** - assumem que o seu papel é negar, ignorar e alterar emoções negativas;
- ***Emotion-coaching*** - monitorizam e identificam as emoções negativas, vendo-as como oportunidade para ensinar. Ajudam a identificar e atribuir um nome às emoções.

Os últimos foram identificados em várias investigações (e.g. Saarni, 2011; Santrock, 2012) como cuidadores de crianças que utilizam formas mais positivas de lidar com frustrações e situações complicadas, regulando melhor as suas emoções e apresentando menos problemas de comportamento e concentração.

Finalmente, as questões socioeconómicas parecem influenciar a CE, sendo que as crianças de estratos mais baixos adquirem mais tardiamente estas competências e obtêm piores pontuações nos testes de habilidades (Mestre et al., 2011). Neste seguimento, um estudo realizado em 2009 por Ricarte, Minervino, Viana, Dias e Roazzi, concluiu que as crianças que frequentam creches privadas obtêm melhores pontuações que as obtidas por crianças em creches públicas.

O interesse na capacidade emocional das crianças emerge, sobretudo, com dados de estudos que provam que as habilidades emocionais são de extrema importância para o sucesso académico e para a vida em geral (Denham, Brown, Domitrovich, 2010; Hymel & Ford, 2014; Trentacosta & Fine, 2010). Estes têm evidenciado que crianças em idade pré-escolar que demonstram mais capacidade ou competência emocional são mais ajustadas socialmente e obtêm melhores resultados académicos, mesmo controlando variáveis como o

temperamento e o quociente de inteligência (QI) (Garner & Waajid, 2008; Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins & Lange, 2008). Para além disto, são crianças que mantêm boas relações com os pares e são vistas pelos professores como menos conflituosas e agressivas e com maior capacidade de adaptação ao ambiente escolar e às novas situações (Denham et al., 2010; Trentacosta & Fine, 2010; Silva, 2010).

Estes dados podem ser explicados, uma vez que, crianças emocionalmente competentes controlam melhor os impulsos, regulam melhor as suas emoções (recorrendo a estratégias corretas) e identificam com maior facilidade as suas emoções e as dos outros e, conseqüentemente conseguem melhores relações interpessoais (Rhoades, Warren, Domitrovich & Greenberg, 2011).

Embora o estudo das emoções na idade pré-escolar suscite interesse, este está ainda numa fase inicial quando comparado com a literatura existente sobre o tema na adolescência e fase adulta. Por conseguinte, são necessárias mais investigações e estudos que permitam conhecer melhor a competência emocional, nesta fase, bem como, as implicações que esta pode ter na vida futura e os fatores que a influenciam (Denham et al., 2011; Saarni, 2011).

Avaliar o Conhecimento Emocional na Idade Pré-Escolar

Desde o reconhecimento científico da existência de varias áreas da inteligência e da noção de que esta abrange muito mais que as habilidades puramente cognitivas, que os estudos no campo das emoções sofreram um acréscimo significativo. Estas passaram a ter um papel preponderante e transversal a diversas áreas da psicologia, como o campo das organizações ou da educação. Na psicologia da educação, a sua importância estende-se aos diversos contextos da mesma (formal e não formal) e, dentro destes, aos vários intervenientes. Existe atualmente uma preocupação em perceber o papel das emoções na forma de ensinar e na forma de adquirir o conhecimento. Desta forma, uma das vertentes cruciais nestes estudos é perceber se o processo de aprendizagem pode ser influenciado pelas

emoções, mais especificamente pela forma como o aluno as percebe e lida com elas, mas também qual a expressão das mesmas na aquisição de competências sociais e relacionais (Berrocal & Aranda, 2008; Brackett & Mayer, 2003).

Assim, entender como se desenrola o desenvolvimento das competências emocionais e se este, possui características inatas e/ou contextuais torna-se de suma importância nas investigações e estudos neste campo. Deste modo, o conceito de inteligência emocional emerge nas últimas décadas como um conceito pilar nos contextos educativos e, a prova desse facto, é o número crescente de programas de intervenção na área das emoções e da inteligência emocional. Estes têm como objetivo último, cultivar, a par das competências académicas, competências relacionais e sociais com as emoções em pano de fundo (Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte, 2006; Mestre et al., 2011).

Pelo acima descrito, torna-se óbvio que o tema das emoções e da inteligência emocional tem ganho importância no campo educacional e no papel do psicólogo no contexto escolar. As diversas investigações que emergiram nos últimos anos têm comprovado que as emoções têm um papel preponderante no desenvolvimento infantil e que a estrutura da inteligência emocional se vai desenrolando e complexificando a par deste (Saarni, 2011).

Por conseguinte, é necessária a existência de instrumentos que permitam perceber como ocorre este desenvolvimento da inteligência emocional, mas também que permitam medir e avaliar a eficácia dos supramencionados programas de intervenção neste campo (Mestre et al., 2011).

Parte II
Estudo Empírico

Metodologia

Esta investigação segue uma metodologia quantitativa e apresentam-se, de seguida, os aspetos metodológicos e a apresentação e discussão dos resultados.

Objetivos

Esta investigação visa a pré-validação de um teste que avalia a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções das crianças em idade pré-escolar. Pretende-se, ainda, verificar se o género, a idade e o tipo de escola (privada/pública) têm influência nos resultados da escala e perceber se existem correlações entre estes e a perceção das educadoras no que respeita ao: nível de adaptação da criança à escola, nível de controlo dos impulsos, nível de rendimento académico, nível de aceitação pelos colegas e ao nível de conflitividade.

Deste modo, os objetivos desta investigação são:

- Efetuar uma descrição geral dos resultados e avaliar a capacidade das crianças, nesta faixa etária, para perceber e valorizar emoções básicas;
- Obter dados sobre a relação entre os resultados do teste e a idade, género e tipo de escola (pública/privada);
- Determinar a validade preditiva através da perceção das educadoras quanto ao nível de adaptação da criança à escola, nível de controlo dos impulsos, nível de rendimento académico, nível de aceitação pelos colegas e nível de conflitividade.

Amostra

O tipo de amostra consiste na amostragem por grupos, que se caracteriza por ser não probabilística e pensada, isto é, as crianças em estudo foram selecionadas propositadamente em virtude das suas características. Desta forma, escolheram-se crianças entre os três e os seis anos que frequentam o ensino pré-escolar em escolas públicas e privadas na Região Autónoma da Madeira. Os dados foram recolhidos em três escolas, sendo duas delas privadas e em meio urbano e uma pública em meio rural. No que respeita à idade, a média corresponde

a 4,54 anos ($M= 4,54$; $DP= 0,93$), sendo que se encontra distribuída conforme a Tabela 1. O género e o tipo de escola, da amostra, encontram-se caracterizados na Tabela 2.

Tabela 1. *Caracterização da amostra no que respeita à idade.*

Idade (em anos)	N
3	23
4	57
5	57
6	27

Tabela 2. *Caracterização da amostra no que respeita ao género e tipo de escola.*

Género	N	Tipo de Escola	N
Masculino	80	Privada	118
Feminino	84	Pública	46

Instrumento

O instrumento é um teste que avalia a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções das crianças em idade pré-escolar, denominado de PERCEVAL V2.0 de Mestre, Guil, Martínez–Cabañas, Larrán e González (2011). A sua versão original apresenta-se em língua espanhola e foi construída no âmbito das investigações do laboratório de inteligência emocional da Universidade de Cádiz.

É constituído por 16 itens e é realizado mediante o uso de uma apresentação em Power Point, em que cada diapositivo corresponde a um item. Dos 16 itens, oito correspondem à subescala perceção de emoções primárias (exemplo na Figura 3) onde é solicitado às crianças que identifiquem entre seis hipóteses, que expressão teria a criança, representada nas figuras, em determinada situação. Ou seja, a perceção da emoção, corresponde à identificação de uma expressão facial perante uma situação concreta.

Figura 3. Exemplo de um item da subescala percepção de emoções primárias.

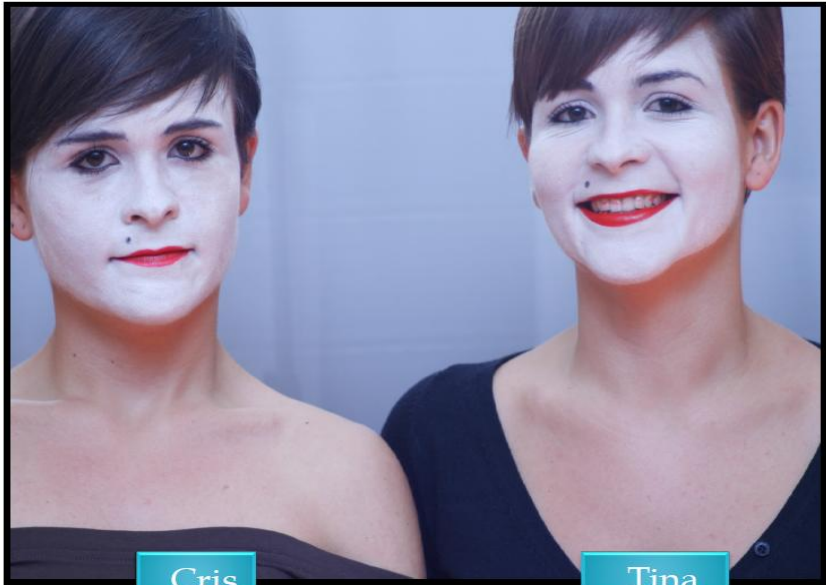


Os restantes oito itens avaliam a subescala percepção e valorização de emoções primárias (exemplo na Figura 4) e, nestes, é solicitado à criança que discrimine emoções ente duas personagens (irmãs gémeas). Esta subescala difere da primeira, pois implica situações mais ambíguas, onde é necessário que a criança identifique a emoção (sem situação concreta) e depois a valorize em relação à outra imagem apresentada. Além disso, existe a hipótese de nenhuma das imagens representar a emoção enunciada, o que obriga a criança a atribuir à emoção, não apenas uma identificação, mas também uma valorização adequada. Estes itens são assim de dificuldade acrescida, visto que exigem mais esforço para discernir se existe alguma imagem que se adequa ao solicitado e, quando existe, saber qual a correta (Mestre et al., 2011).

Figura 4. Exemplo de um item da subescala percepção e valorização de emoções primárias.

ITEM 4

Qual das duas achas que está mais ZANGADA? Cris, Tina ou nenhuma das duas?



Cris Tina

UCA
Universidad
de Cádiz

Este teste tem por base o modelo teórico de IE de Salovey e Mayer, insere-se nas medidas de habilidades ou competências e utiliza o método dos especialistas na avaliação da escala. Deste modo, um grupo de 12 especialistas em emoções respondeu ao teste, tendo sido obtido ao nível da fiabilidade, entre especialistas, valores de 0.93 para a subescala percepção de emoções primárias e de 0.90 para a subescala percepção e valorização de emoções primárias.

A aplicação não tem tempo limite para os itens ou para o teste global e as respostas são apontadas em folha de resposta, construída pelo autor do teste, onde consta o nome, idade, género e escola da criança.

Para além do teste efetuado pelas crianças, é solicitado às educadoras que preencham um questionário sobre cada criança com cinco questões que visam perceber qual a percepção das mesmas em relação ao nível de adaptação da criança à escola, nível de controlo dos impulsos, nível de rendimento académico, nível de aceitação pelos colegas e nível de conflitividade.

Este é respondido em forma de uma escala de Likert de seis pontos, em que o 1 corresponde ao “nada” e o 6 corresponde ao “completamente”.

Procedimento

Atendendo a que o teste original se encontra escrito em língua espanhola, o primeiro passo consistiu na tradução do mesmo para a língua portuguesa. Esta tradução foi efetuada por um sujeito bilingue e especialista na área de conhecimento do instrumento.

Seguidamente, solicitou-se à Secretaria Regional de Educação autorização para a realização da investigação e tendo esta sido concedida, procedeu-se aos pedidos de autorização às escolas. Nas escolas que aceitaram participar, foi pedida autorização aos encarregados de educação.

Num segundo momento iniciou-se a recolha de dados, que foi efetuada, de forma individual, nas escolas frequentadas pelas crianças, durante o ano letivo 2014/2015.

Finalmente procedeu-se à introdução dos dados recolhidos no *Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 22 e procedeu-se à análise estatística dos mesmos.

Apresentação dos Resultados

O primeiro objetivo do estudo é fazer uma descrição geral do teste, assim, a Tabela 3, apresenta as percentagens médias de respostas corretas e em relação à subescala perceção de emoções primárias, a média foi de 50,23 ($M= 50,23$; $DP= 16,87$), tendo como valor mínimo 0 e valor máximo 88. Já no que respeita à subescala perceção e valorização de emoções básicas, a média de respostas corretas foi de 63,12 ($M= 63,12$; $DP= 14,23$), sendo a percentagem mínima 25 e a máxima 100. No que concerne à escala total, a média foi de 57,02 ($M= 57,02$; $DP= 11,71$), apresentando um valor mínimo de 31 e máximo de 88.

Como se pode verificar, a subescala com maior média de acertos é a de perceção e valorização de emoções primárias.

Tabela 3. *Percentagem (%) de acertos referentes a todas as escalas.*

	Subescala Percepção	Subescala Percepção e Valorização	Pontuação Total
N	164	164	164
Média	50,23	63,12	57,02
Desvio Padrão	16,87	14,23	11,71
Mínimo	0	25	31
Máximo	88	100	88

As Tabelas 4 e 5 apresentam os resultados referentes à percentagem de acertos sem fazer distinção por idade, género ou tipo de escola. A resposta correta, atendendo à validade de conteúdo, surge, nas mesmas, a negro.

Tabela 4. *Percentagem (%) de acertos na subescala percepção de emoções básicas.*

	Alegria	Nojo	Medo	Raiva	Tristeza	Surpresa	NS/NR
Item 1	2,4	13,4	1,8	3,7	75	2,4	1,2
Item 3	1,2	14,6	12,2	5,5	14,6	51,2	0,6
Item 5	1,8	68,9	1,2	21,3	5,5	0,6	0,6
Item 7	0,6	4,9	3	5,5	78	7,3	0,6
Item 9	0,6	62,2	1,2	26,8	6,7	2,4	0
Item 11	82,9	0	6,7	1,8	2,4	6,1	0
Item 13	29,9	6,1	20,1	1,8	3	38,4	0,6
Item 15	1,2	67,1	6,7	15,2	6,1	3,7	0

Tabela 5. *Percentagem (%) de acertos na subescala percepção e valorização de emoções básicas.*

	Cris	Tina	Nenhuma	NS/NR
Item 2	32,9	59,1	6,1	1,8
Item 4	72	4,3	23,8	0
Item 6	96,3	3	0,6	0
Item 8	5,5	93,9	0,6	0
Item 10	34,1	47	18,3	0,6
Item 12	96,3	3	0,6	0
Item 14	10,4	88,4	1,2	0
Item 16	51,2	27,4	22	0

Pela análise da Tabela 4, conclui-se que as emoções mais facilmente identificadas são a alegria e a tristeza, existindo uma maior dificuldade em identificar o medo e a raiva. As restantes emoções são confundidas entre elas, sendo que a raiva é maioritariamente confundida com o nojo e o medo com a surpresa.

A Tabela 5 mostra que existe muita dificuldade em acertar quando a resposta é “nenhuma” (item 4 e 10). Não obstante, a maioria das crianças identifica a resposta certa quando esta se ajusta a uma das personagens.

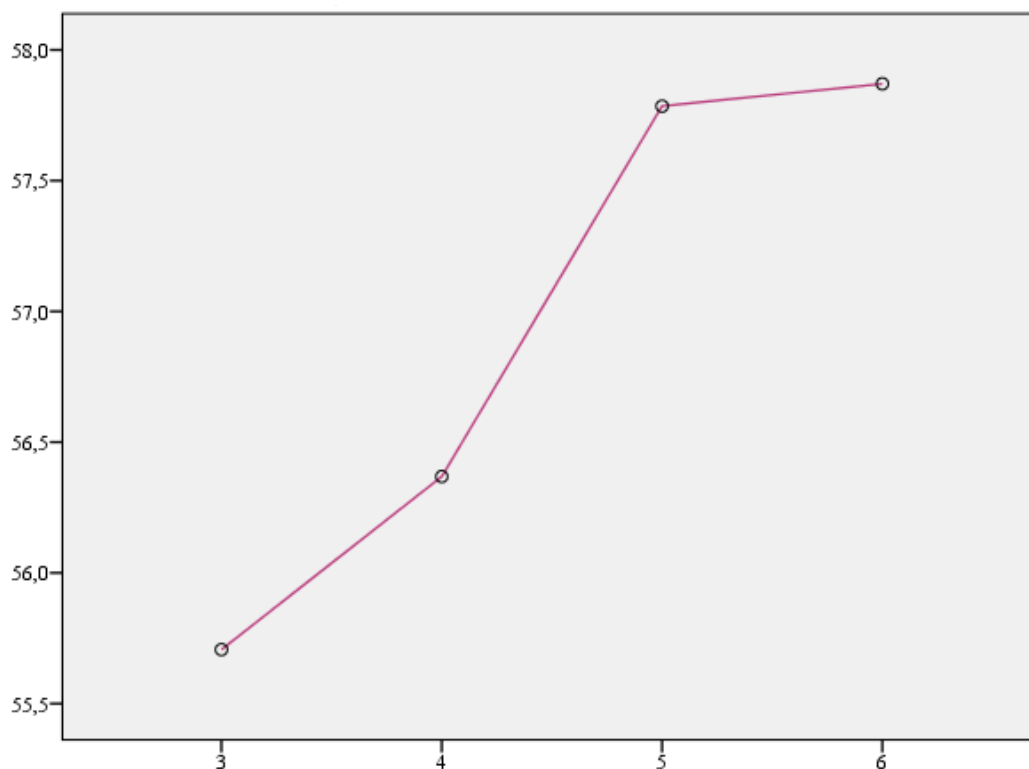
O objetivo seguinte relaciona-se com a análise dos resultados por idade, género e tipo de escola.

A Tabela 6 é relativa à média (*M*) e desvio padrão (*DP*) de todas as escalas por idade. De forma geral, existe um aumento na média de acertos conforme a idade vai aumentando. Este facto só não se verifica na subescala percepção e valorização de emoções, onde os quatro anos apresentam um valor maior (+0,01) que os cinco anos. A Figura 5 ilustra o aumento da média de acertos com a idade.

Tabela 6. Média (*M*) e Desvio Padrão (*DP*) da percentagem de acertos por idade para todas as escalas.

	3 Anos		4 Anos		5 Anos		6 Anos	
	(n=23)		(n=57)		(n=57)		(n=27)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Percepção de Emoções Primárias	40,76	14,7	48,46	14,57	52,41	18,66	57,41	15,61
Percepção e Valorização de Emoções Primárias	62,52	15,04	62,95	13,34	62,94	13,36	64,35	17,58
Pontuação Total	55,71	11,75	56,37	12,63	57,79	14,4	57,87	10,77

Figura 5. Média de acertos da pontuação total por idade.



A Tabela 7 indica os valores de correlação entre as diferentes subescalas, escala total e a idade. Todas apresentam valores significativos e positivos (subescala percepção de emoções primárias, $r= 0,286$, $p= 0,01$; subescala percepção e valorização de emoções primárias $r= 0,232$, $p= 0,01$; escala total $r= 0,338$, $p= 0,01$).

Tabela 7. Correlações entre escalas e idade.

	Percepção de Emoções Primárias	Percepção e Valorização de Emoções Primárias	Pontuação Total
Correlação de Pearson	,286**	,232**	,338**
Sig. (2 extremidades)	,000	,003	,000
N	164	164	164

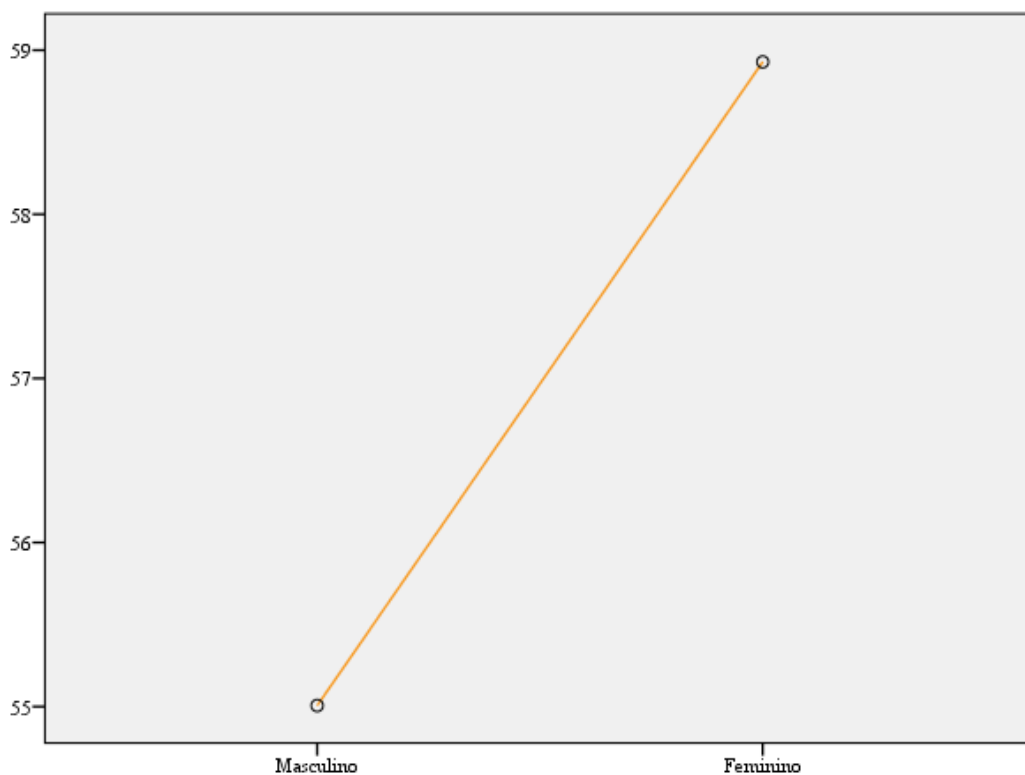
** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

A Tabela 8 é relativa à média (*M*) e desvio padrão (*DP*) de todas as escalas por género. Verifica-se que em todas as escalas, o género feminino obtém melhores pontuações. A Figura 6 ilustra a média de acertos na pontuação total quando comparados por género.

Tabela 8. Média (*M*) e Desvio Padrão (*DP*) da percentagem de acertos por género para todas as escalas.

	Masculino		Feminino	
	(n=80)		(n=84)	
	M	DP	M	DP
Perceção de Emoções Primárias	49,38	16,63	51,04	17,16
Perceção e Valorização de Emoções Primárias	61,10	13,30	65,04	14,86
Pontuação Total	55,01	12,06	58,93	11,11

Figura 6. Média de acertos da pontuação total por género.



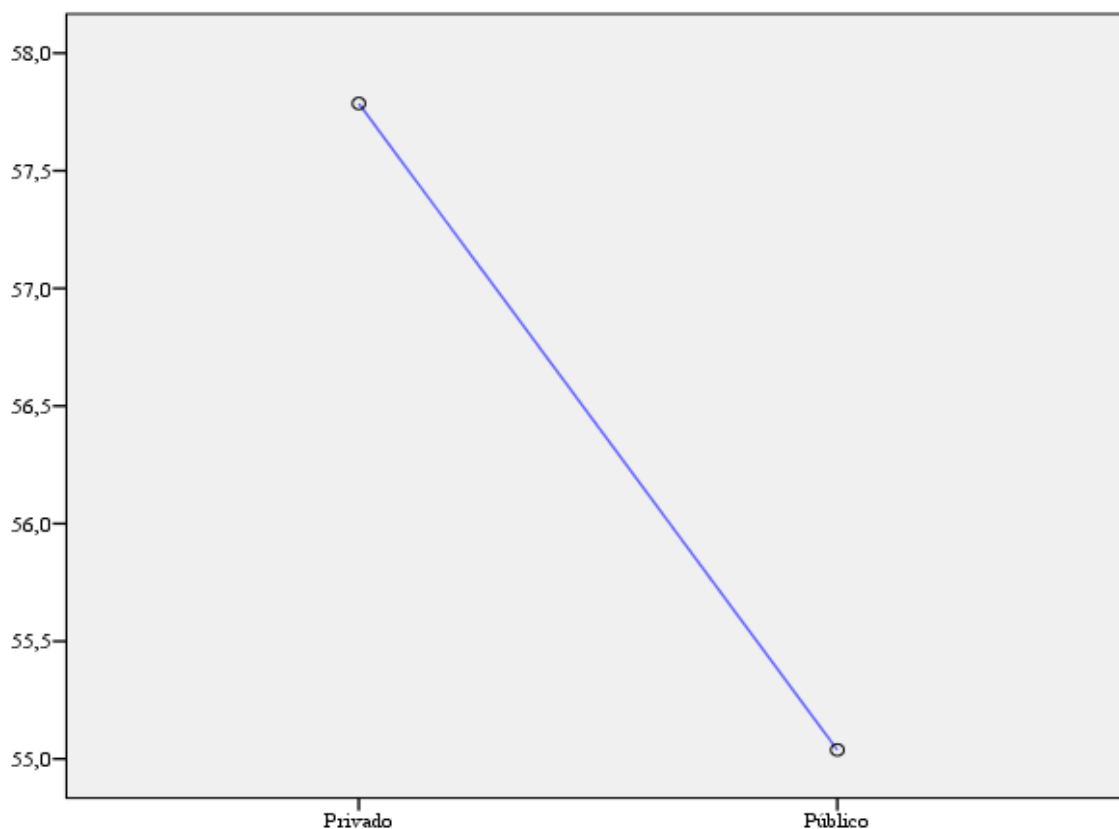
Para verificar se a diferença de médias é estatisticamente significativa entre gêneros, efetuou-se um teste *t*, que permitiu concluir que apenas na subescala percepção e valorização de emoções primárias a diferença entre gêneros é estatisticamente significativa, pois $t(162) = -2,16$; $p = 0,03$, sendo que nas restantes escalas $p > 0,05$.

A Tabela 9 é relativa à média (*M*) e desvio padrão (*DP*) de todas as escalas por tipo de escola. Verifica-se que em todas as escalas, as crianças que frequentam a escola privada obtêm melhores pontuações. A Figura 7 representa a média de acertos na pontuação total quando comparados por tipo de escola.

Tabela 9. Média (*M*) e Desvio Padrão (*DP*) da percentagem de acertos por tipo de escola para todas as escalas.

	Privado (n=118)		Público (n=46)	
	M	DP	M	DP
Percepção de Emoções Primárias	51,27	16,78	47,55	17,00
Percepção e Valorização de Emoções Primárias	64,94	13,40	58,45	15,35
Pontuação Total	57,79	11,35	55,04	12,53

Figura 7. Média de acertos da pontuação total por tipo de escola.



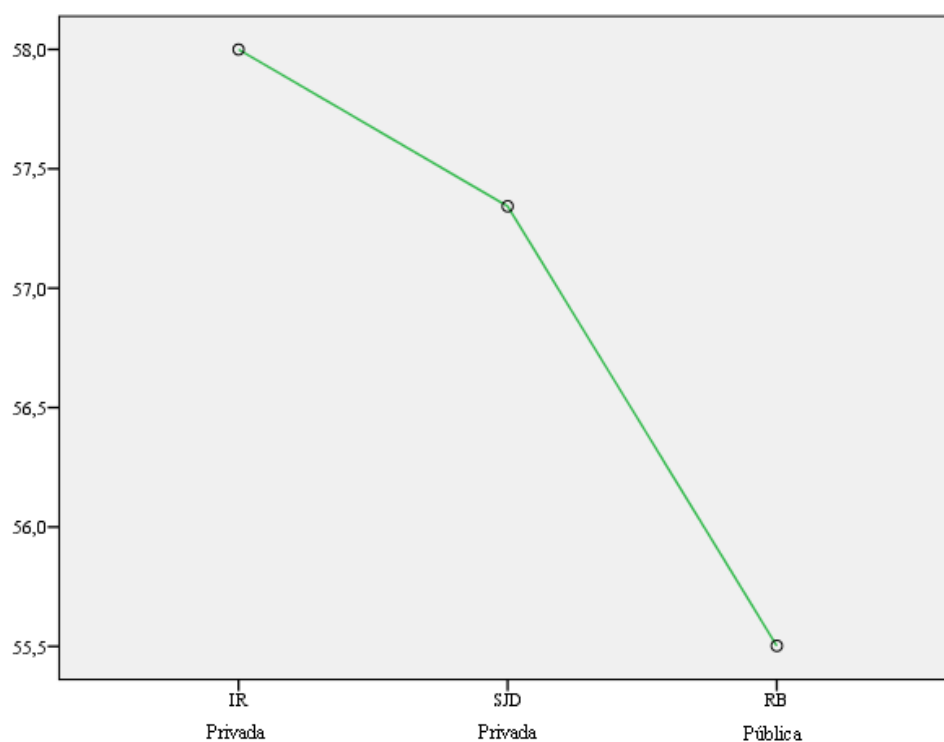
Para determinar se as diferenças entre o tipo de escola são estatisticamente significativas, efetuou-se um teste *t*. A análise verificou que apenas na subescala percepção e valorização de emoções primárias existe uma diferença estatisticamente significativa, pois $t(162) = 2,30$; $p = 0,02$, sendo que nas restantes escalas $p > 0,05$.

Para uma análise mais detalhada dos resultados relativos às escolas julgou-se pertinente efetuar um teste *one way ANOVA* para analisar cada escola individualmente (cf. Tabela 10). O teste permitiu inferir que comparando as três escolas existe uma diferença estatisticamente significativa na subescala percepção e valorização de emoções primárias $F(2, 161) = 3,95$; $p = 0,02$.

Tabela 10. *One way ANOVA para as três escolas.*

		df	Z	Sig.
Percepção de Emoções Primárias	Entre Grupos	2	2,87	0,06
	Nos Grupos	161		
	Total	163		
Percepção e Valorização de Emoções Primárias	Entre Grupos	2	3,95	0,02
	Nos Grupos	161		
	Total	163		
Pontuação Total	Entre Grupos	1	1,02	0,36
	Nos Grupos	162		
	Total	163		

A análise *Post-hoc* utilizando o teste Tukey mostra que as diferenças estatisticamente significativas acontecem entre as crianças de uma das escolas privadas e a escola pública ($p=0,03$). A Figura 8 ilustra as médias de acertos entre as três escolas, na pontuação total, que apesar de não apresentar diferenças estatisticamente significativas, apresenta valores mais altos nas escolas privadas.

Figura 8. *Média de acertos na pontuação total por escola.*

Finalmente, o último objetivo relaciona-se com a validade preditiva do teste, através da percepção das educadoras. A Tabela 11 apresenta as seis perguntas efetuadas no questionário e a estatística descritiva referente às mesmas.

Tabela 11. *Estatística descritiva da percepção das educadoras.*

		1	2	3	4	5
		Adaptação	Controlo	Rendimento	Aceitação	Conflitividade
N	Válido	164	164	164	164	164
	Ausente	0	0	0	0	0
Média		5,43	4,31	4,79	5,39	2,21
Mínimo		2,00	1,00	2,00	2,00	1,00
Máximo		6,00	6,00	6,00	6,00	5,00

1. Qual é o nível de adaptação da criança à escola?
2. Qual é o nível de controlo dos impulsos desta criança?
3. Qual é o nível de rendimento académico desta criança?
4. Qual é o nível de aceitação desta criança pelos colegas?
5. Qual é o nível de conflitividade desta criança?

A Tabela 12 identifica as correlações entre o questionário e as pontuações nas subescalas e escala total. Pode-se verificar que a subescala percepção e valorização de emoções primárias se correlaciona significativamente com todos os níveis, sendo que esta correlação é negativa ao nível da conflitividade e positiva nas restantes. A subescala percepção de emoções primárias correlaciona-se de forma positiva e significativa com o controlo dos impulsos e com o rendimento académico e de forma negativa e significativa com o nível de conflitividade. A pontuação total apresenta correlações positivas e significativas com o nível de controlo dos impulsos e o nível de rendimento académico e correlações negativas e significativas com o nível de conflitividade.

Tabela 12. *Correlações entre as escalas do teste e percepção das educadoras.*

	1 Adaptação	2 Controlo	3 Rendimento	4 Aceitação	5 Conflitividade
Percepção de Emoções Primárias	-,017	,233**	,300**	,043	-,158*
Percepção e Valorização de Emoções Primárias	,222**	,198*	,259**	,209**	-,189*
Pontuação Total	0,118	,280**	,363**	,153	-,222**

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Discussão dos Resultados

No que respeita à comparação entre as duas subescalas, julgou-se, inicialmente, que a relacionada com a percepção e valorização de emoções primárias obtivesse resultados mais baixos, já que implica situações mais ambíguas e que exigem mais esforço cognitivo por parte das crianças. Os dados obtidos indicam o contrário, pois a média da subescala percepção de emoções primárias apresenta resultados mais baixos. Não obstante, sempre que a resposta correta ao item era “nenhuma” os resultados baixaram consideravelmente, confirmando que esta hipótese no item dificulta a tarefa.

A análise das respostas aos itens relacionados com a subescala percepção de emoções primárias confirma o defendido na literatura (Machado et al., 2008; Pons & Harris, 2005). As pontuações mais altas referem-se à identificação da alegria e da tristeza e existe mais dificuldade em identificar o medo e nojo. O primeiro é confundido maioritariamente com a surpresa e o segundo é identificado com a expressão que se refere à raiva.

No que concerne às diferenças entre os grupos estudados e analisando os dados relativos à idade, podemos afirmar que estes seguem o defendido na literatura (Denham, Bassett &

Wyatt, 2007; Saani, 2011). As correlações entre as diferentes escalas e a idade são significativas e positivas, comprovando que as crianças vão, ao longo do tempo, melhorando a sua competência emocional.

No âmbito das diferenças entre géneros e segundo Fivush, Brotman, Buckner e Goodman (2000) e Halberstadt e Lozada (2011), as raparigas parecem apresentar uma maior capacidade no que toca a identificar corretamente emoções. Os resultados obtidos não confirmam esta afirmação, pois somente na escala perceção e valorização de emoções primárias, as diferenças são estatisticamente significativas. Não obstante, em todas as escalas o género feminino obtém melhores pontuações.

Relativamente ao tipo de escola, um estudo realizado por Ricarte, Minervino, Viana, Dias e Roazzi (2009), conclui que crianças em escolas privadas obtém melhores pontuações ao nível das competências emocionais. Os resultados, mais uma vez, confirmam este pressuposto apenas na subescala perceção e valorização de emoções primárias, onde se obtém diferenças estatisticamente significativas. Este resultado é confirmado mesmo com a análise das escolas de forma individual. Contudo, as escolas privadas apresentam em todas as escalas valores superiores.

No que respeita à validade preditiva, procurou-se entender se existem correlações significativas com uma série de critérios externos, baseados na perceção das educadoras e que se relacionam com a adaptação pessoal e social das crianças.

Segundo a literatura, crianças mais competentes no campo emocional são mais ajustadas socialmente (Garner & Waajid, 2008), obtém melhores resultados académicos (Leerkes et al., 2008) e são vistas como menos conflituosas e com melhor adaptação ao ambiente escolar (Denham et al., 2010). As afirmações justificam-se, com o facto de serem crianças que têm maior controlo sobre os seus impulsos, regulando as suas emoções com recurso a estratégias corretas (Rhoades et al., 2011).

Os resultados indicam correlações negativas e significativas ao nível da conflitividade, em todas as escalas, confirmando o referencial teórico. Também no que envolve o nível de rendimento académico e o controlo dos impulsos, os dados vão ao encontro da literatura, mostrando correlações positivas e significativas com as pontuações em todas as escalas. No entanto, no que se refere ao nível de adaptação e ao nível de aceitação pelos colegas, existem correlações positivas e significativas apenas na subescala perceção e valorização de emoções primárias.

Considerações Finais

Apesar de o tema das emoções e da inteligência emocional continuar a suscitar interesse por parte de autores e investigadores, os estudos na fase pré-escolar ainda apresentam muitos desafios. A mudança, relativamente recente, de um paradigma puramente cognitivo para um onde as emoções surgem como um ponto essencial no bem-estar e sucesso futuro das crianças, não permite alterações significativas nos programas educativos. Estes continuam demasiado centrados na aquisição de conhecimentos académicos, descurando muitas vezes, conteúdos de teor socio-emocional (Denham et al., 2011; Saarni, 2011). Além disso, a competência ou inteligência emocional dos professores e educadores, pode ser um fator relevante na construção da CE das crianças (Denham et al., 2011). Por conseguinte, formar educadores e professores neste sentido parece ser uma variável importante.

A exigência de introdução de programas de competência ou inteligência emocional parece, assim, surgir como um objetivo primordial no desenho dos programas educativos, em todas as fases, mas, principalmente, em idades precoces. Para tal, a necessidade da existência de instrumentos que os possam validar de forma confiável surge como uma necessidade fundamental.

O instrumento utilizado no estudo, apesar de se encontrar na sua fase inicial, aparenta potencialidades para a tarefa a que se propõe. Não obstante, o decorrer desta investigação e os próprios resultados, indicam algumas limitações.

O debate ao nível da confiabilidade e validade deste tipo de instrumentos envolve inúmeras questões e entre as principais, está a subjetividade relacionada com o que é considerado a resposta correta. Como mencionado no enquadramento teórico, os métodos existentes não estão isentos de polémica. No caso do instrumento utilizado, a sua forma original, recorreu ao método dos especialistas, com resultados de boa fiabilidade entre especialistas. Na versão aqui utilizada e tendo em linha de conta que as emoções primárias são independentes da cultura, não se julgou necessário repetir o procedimento. Contudo, teria sido pertinente realizar uma análise da confiabilidade através da técnica do teste-reteste.

No âmbito da validade preditiva, o estudo ficaria mais completo se o questionário aplicado incluísse uma versão para os pais ou cuidadores. Além disso, poderia abranger outros contextos do ambiente escolar, já que as educadoras apontaram que sentiram alguma dificuldade no preenchimento do questionário, visto que as crianças apresentam níveis diferenciados em contexto de sala de aula e em contexto de recreio.

Outra limitação relaciona-se com as escolas onde o instrumento foi aplicado, já que além de ser um número reduzido (três escolas diferentes), o tipo de escola (público/privado) não foi equilibrado.

Seguindo esta linha de pensamento, em estudos futuros será pertinente obter o grau de confiabilidade através de um teste-reteste e diversificar a amostra, estendendo-a a mais escolas. Esta extensão, além de uma diversificação maior ao nível do tipo público/privado, poderá incluir diferentes tipos de meio (rural/urbano).

Em suma, e apesar das suas limitações óbvias, o teste apresenta potencialidades e poderá ser uma mais-valia em investigações futuras neste campo. Para além disso, a sua aplicação é

fácil, de curta duração e as tarefas propostas são vistas pelas crianças como divertidas. Estes aspetos salientam-se como importantes, já que as crianças mostraram estar motivadas e interessadas para a realização do teste.

Referências Bibliográficas

- Afolabi, O. A., Awosola, R. K., & Omole, S. O. (2010). Influence of emotional intelligence and gender on Job performance and Job satisfaction among Nigerian policemen. *Current Research Journal of Social Sciences*, 2(3), 147-154.
- Ângelo, I. (2007). *Medição da Inteligência emocional e a sua relação com o sucesso escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Aslan, S., & Erkus, A. (2008). Measurement of emotional intelligence: validity and reliability studies of two scales. *World Applied Sciences Journal*, 4(3), 430-438.
- Bangun, Y. R., & Iswari, K. R. (2015). Searching for Emotional Intelligence Measurement in Indonesia Context with Innovative Approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 169, 337-345.
- Barrett, L., Wilson-Mendenhall, C., & Barsalou, L. (2015). The conceptual act theory: a road map. In L. Barrett, & J. Russell (Eds.), *The psychological construction of emotion* (pp. 83-110). New York: Guilford.
- Bartram, B. (2015). Emotion as a Student Resource in Higher Education. *British Journal Of Educational Studies*, 63(1), 67-84. doi:10.1080/00071005.2014.980222
- Beckes, L., & Coan, J. (2011). Social Baseline Theory: The Role of Social Proximity in Emotion and Economy of Action. *Social And Personality Psychology Compass*, 5(12), 976-988. doi:10.1111/j.1751-9004.2011.00400.x
- Behjat, F. (2012). Interpersonal and intrapersonal intelligences: Do they really work in foreign-language learning?. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 32, 351-355. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.052
- Berking, M., & Whitley, B. (2014). *Emotion Regulation: Definition and Relevance for Mental Health*. New York: Springer.
- Berrocal, P. F., & Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.
- Birknerová, Z., Frankovský, M., & Zbihlejšová, L. (2013). Social Intelligence in the Context of Personality Traits of Teachers. *American International Journal of Contemporary Research*, 3(7), 11-17.
- Boyle, G., Matthews, G., & Saklofske, D. (2008). *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment*. Los Angeles: SAGE.
- Brackett, M., & Mayer, J. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158. doi:10.1177/0146167203254596
- Brackett, M., & Salovey, P. (2004). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). In G. Geher (Eds.),

Measuring emotional intelligence: Common Ground and Controversy (pp. 179-94). New York: Nova Science Publishers.

- Brackett, M., Rivers, S., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social And Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x
- Busko, V., & Cikes, A. (2013). Emotional intelligence in early adolescence: Validation data based on peer ratings and an objective ability-based test. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(5), 54-62.
- Castilho, F., & Martins, L. (2012). As concepções evolutivas de Darwin sobre a expressão das emoções no homem e nos animais. *Revista Da Biologia*, 9(2), 12-15. doi:10.7594/revbio.09.02.03
- Cates, L. (2011). Nonverbal Affective Phenomena Revisited. *International Journal Of Psychoanalytic Self Psychology*, 6(4), 510-530. doi:10.1080/15551024.2011.606641
- Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: New insights and further clarifications. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 3, 183-191.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality And Individual Differences*, 31(7), 1105-1119. doi:10.1016/s0191-8869(00)00207-5
- Climie, E. (2012). *Emotional intelligence and social skill abilities in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder* (Tese de Doutorado, University of Calgary, Calgary, Canada).
- Cooper, A., & Petrides, K. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF) Using Item Response Theory. *Journal Of Personality Assessment*, 92(5), 449-457. doi:10.1080/00223891.2010.497426
- Cowie, R., Sussman, N., & Ben-Ze'ev, A. (2011). Emotion: Concepts and definitions. In P. Petta, C. Pelachaud & R. Cowie (Eds.), *Emotion-oriented systems* (pp. 9-30). Berlin: Springer.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Editora Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2012). *Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Davies, K., Lane, A., Devonport, T., & Scott, J. (2010). Validity and Reliability of a Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10). *Journal Of Individual Differences*, 31(4), 198-208. doi:10.1027/1614-0001/a000028
- Denham, S. A., & Brown, C. A., & Domitrovich, C. E. (2010). “Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success: Overlaps between socio-emotional and academic development. *Early Education and Development*, 21, 652-680.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. *Handbook of socialization: Theory and research*, 614-637.
- Denham, S. A., Zinsler, K., & Bailey, C. (2011). Emotional intelligence in the first five years of life. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Dias, C., Cruz, J., & Fonseca, A. (2010). Emoções: Passado, presente e futuro. *Psicologia*, 22(2), 11-31.
- Dixon, T. (2012). "Emotion": The History of a Keyword in Crisis. *Emotion Review*, 4(4), 338-344. doi:10.1177/1754073912445814
- Ekkekakis, P. (2013). *The measurement of affect, mood, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Macmillan.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (2013). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. London: Elsevier.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Berjemo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338. doi:10.1387/revpsicodidact.2814
- Fiori, M., & Antonakis, J. (2011). The ability model of emotional intelligence: Searching for valid measures. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 329-334.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex roles*, 42(3-4), 233-253.
- Fletcher, I., Leadbetter, P., Curran, A., & O'Sullivan, H. (2009). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical students. *Patient education and counseling*, 76(3), 376-379. doi: 10.1016/j.pec.2009.07.019
- Forgas, J. (2008). Affect and cognition. *Perspectives on psychological science*, 3(2), 94-101. doi: 10.1111/j.1745-6916.2008.00067.x
- Fox, N., & Davidson, R. (2014). *The Psychobiology of Affective Development*. New York: Psychology Press.
- Freitas-Magalhães, A. (2013). *A psicologia das emoções: O fascínio do rosto humano*. Lisboa: Leya.
- Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C., Gabler, P., Scherl, W. G., & Rindermann, H. (2008). Testing and validating the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Personality and Individual Differences*, 45, 673-678.

- Fridlund, A. (2014). *Human facial expression: An evolutionary view* (3rd ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Friedman, B. (2010). Feelings and the body: The Jamesian perspective on autonomic specificity of emotion. *Biological Psychology*, *84*(3), 383-393. doi:10.1016/j.biopsycho.2009.10.006
- Frijda, N. (2009). Mood. In D. Sander & K. Scherer (Eds.), *The Oxford companion to emotion and the affective sciences*. New York: Oxford University Press.
- Gable, P., & Harmon-Jones, E. (2010). The motivational dimensional model of affect: Implications for breadth of attention, memory, and cognitive categorisation. *Cognition & Emotion*, *24*(2), 322-337. doi:10.1080/02699930903378305
- Gendron, M., & Barrett, L. (2009). Reconstructing the past: A century of ideas about emotion in psychology. *Emotion Review*, *1*(4), 316-339. doi:10.1177/1754073909338877
- Gendron, M., Roberson, D., Van der Vyver, J., & Barrett, L. (2014). Perceptions of emotion from facial expressions are not culturally universal: Evidence from a remote culture. *Emotion*, *14*(2), 251-262. doi:10.1037/a0036052
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT journal*, *64*(4), 424-435. doi: 10.1093/elt/ccp084
- Gray, E., & Watson, D. (2007). Assessing positive and negative affect via self-report. In J. Coan & J. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (pp. 171-183). New York: Oxford University Press.
- Gross, J., & Barrett, L. (2013). The emerging field of affective science. *Emotion*, *13*(6), 997-998. doi:10.1037/a0034512
- Halberstadt, A. G., & Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, *3*(2), 158-168.
- Harmon-Jones, C., Schmeichel, B., Mennitt, E., & Harmon-Jones, E. (2011). The expression of determination: Similarities between anger and approach-related positive affect. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *100*(1), 172-181. doi:10.1037/a0020966
- Harrison, N. A., Gray, M. A., Gianaros, P. J., & Critchley, H. D. (2010). The embodiment of emotional feelings in the brain. *The Journal of Neuroscience*, *30*(38), 12878-12884.
- Hay Group. (2011). *Emotional and Social Competency Inventory*. Retrieved from http://www.haygroup.com/leadershipandtalentondemand/ourproducts/item_details.aspx?itemid=58&type=1&t=2
- Hymel, S., & Ford, L. (2014). School completion and academic success: The impact of early social-emotional competence (Rev Ed.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7.
- Izard, C. (2010). More Meanings and More Questions for the term "Emotion". *Emotion Review*, *2*(4), 383-385. doi:10.1177/1754073910374670

- Jack, R. E., Garrod, O. G., Yu, H., Caldara, R., & Schyns, P. G. (2012). Facial expressions of emotion are not culturally universal. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *109*(19), 7241-7244. doi: 10.1073/pnas.1200155109
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, *95*(1), 54. doi: 10.1037/a0017286
- Kalat, J., & Shiota, M. (2011). *Emotion*. Belmont: Cengage Learning.
- Keefer, K. V., Parker, J.D., & Wood, L. (2012). Trait emotional intelligence and university graduation outcomes using latent profile analysis to identify students at risk for degree noncompletion. *Journal of Psychoeducational Assessment*. *30*(4), 402-413.
- Kidwell, S., Young, M., Hinkle, L., Ratliff, D., Marcum, M., & Martin, C. (2010). Emotional competence and behavior problems: Differences across Preschool Assessment of Attachment Classifications. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *15*(3), 391-406. doi: 10.1177/1359104510367589
- Kleef, G. (2009). How Emotions Regulate Social Life: The Emotions as Social Information (EASI) Model. *Current Directions In Psychological Science*, *18*(3), 184-188. doi:10.1111/j.1467-8721.2009.01633.x
- Kok, C. A. (2013). *Happiness at work: are job satisfaction, job self-efficacy and trait emotional intelligence related?* (Dissertação de Mestrado, University of South Africa, Pretoria, South Africa).
- Kong, D. (2014). Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT/MEIS) and overall, verbal, and nonverbal intelligence: Meta-analytic evidence and critical contingencies. *Personality And Individual Differences*, *66*, 171-175. doi:10.1016/j.paid.2014.03.028
- Labouvie-Vief, G. (2015). Emotions and Cognition: From Myth and Philosophy to Modern Psychology and Neuroscience. *Integrating Emotions And Cognition Throughout The Lifespan*, 1-16. doi:10.1007/978-3-319-09822-7_1
- LeDoux, J. (2012a). Evolution of human emotion: a view through fear. *Progress in brain research*, *195*, 431-436. doi: 10.1016/B978-0-444-53860-4.00021-0
- LeDoux, J. (2012b). Rethinking the emotional brain. *Neuron*, *73*(4), 653-676. doi:10.1016/j.neuron.2012.02.018
- Li, H., & Yu, Y. (2013). Research on the Evaluation of Expert Scoring Method in the Competitiveness of High Colleges and Universities of Jiangxi Province. *2013 6Th International Conference On Information Management, Innovation Management And Industrial Engineering*. doi:10.1109/iciiii.2013.6702970
- Lillo, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Murcia, Murcia, Espanha).

- Lindquist, K. (2013). Emotions Emerge from More Basic Psychological Ingredients: A Modern Psychological Constructionist Model. *Emotion Review*, 5(4), 356-368. doi:10.1177/1754073913489750
- Lindquist, K., Siegel, E., Quigley, K., & Barrett, L. (2013). The hundred-year emotion war: Are emotions natural kinds or psychological constructions? Comment on Lench, Flores, and Bench. *Psychological Bulletin*, 139(1), 255-263. doi:10.1037/a0029038
- Livingston, K. (2013). *Limbic mechanisms: The continuing evolution of the limbic system concept*. New York: Springer Science & Business Media.
- Lopatovska, I., & Arapakis, I. (2011). Theories, methods and current research on emotions in library and information science, information retrieval and human-computer interaction. *Information Processing & Management*, 47(4), 575-592. doi:10.1016/j.ipm.2010.09.001
- Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034. doi:10.1177/0146167204264762
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26(3), 463- 478.
- Mayer, J., Panter, A., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2005). A Discrepancy in Analyses of the MSCEIT - Resolving the mystery and understanding its implications: A reply to Gignac (2005). *Emotion*, 5(2), 236-237. doi:10.1037/1528-3542.5.2.236
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, 63(6), 503-517. doi:10.1037/0003-066x.63.6.503
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2012). The Validity of the MSCEIT: Additional Analyses and Evidence. *Emotion Review*, 4(4), 403-408. doi:10.1177/1754073912445815
- McFarlane, D. (2011). Multiple Intelligences: The Most Effective Platform for Global 21st Century Educational and Instructional Methodologies. *College Quarterly*, 14(2), 36-48.
- Mestre, J. M., Guil, M. D., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C., & González, G. G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 37-54.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.

- Mestre, J. M., Palmero, F., & Guil, R. (2004). Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. In J. M. Mestre & F. Palmero (Eds.), *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid: McGrawHill.
- Mohoric, T., Taksic, V., & Duran, M. (2010). In search of “the correct answer” in an ability-based Emotional Intelligence (EI) test. *Studia Psychologica*, 52(3), 219-228.
- Monteiro, N. (2009). *Inteligência emocional: Validação de construto do MSCEIT numa amostra portuguesa* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Moors, A. (2013). On the causal role of appraisal in emotion. *Emotion Review*, 5, 356-368.
- Moors, A., Ellsworth P., Scherer K. R., & Frijda N. H. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, 5, 119-124.
- Multi Health Systems. (2011). *Emotional Quotient Inventory 2.0: Users handbook*. Retrieved from <http://downloads.mhs.com/eqi/EQi-Launch-Kit.pdf>
- Neta, N., García, E., & Gargallo, I. (2008). A inteligência emocional no âmbito académico: Uma aproximação teórica e empírica. *Psicologia Argumento*, 26(52), 11-22.
- Newman, J., & Harris, J. (2009). The Scientific Contributions of Paul D. MacLean (1913–2007). *The Journal Of Nervous And Mental Disease*, 197(1), 3-5. doi:10.1097/nmd.0b013e31818ec5d9
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8th ed.). Amadora: McGraw Hill.
- Parhomenko, K. (2014). Diagnostic Methods of Socio-Emotional Competence in Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 329-333. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.142
- Parker, J., Keefer, K., & Wood, L. (2011). Toward a brief multidimensional assessment of emotional intelligence: Psychometric properties of the Emotional Quotient Inventory—Short Form. *Psychological Assessment*, 23(3), 762-777. doi:10.1037/a0023289
- Petrides, K. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham & S. von Stumm (Eds.), *The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences*. New York: Wiley.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2009). *Technical manual for the trait emotional intelligence questionnaires (TEIQue)*.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner & R. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 151-166). New York: Oxford University Press.

- Petrides, K., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal Of Psychology*, *98*(2), 273-289. doi:10.1348/000712606x120618
- Petrides, K., Vernon, P., Schermer, J., & Veselka, L. (2011). Trait Emotional Intelligence and the Dark Triad Traits of Personality. *Twin Research And Human Genetics*, *14*(1), 35-41. doi:10.1375/twin.14.1.35
- Pettinelli, M. (2013). *The Psychology Of Emotions, Feelings and Thoughts*. Retrieved from <http://cnx.org/content/m14358/latest/>.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harpercollins: College Division.
- Plutchik, R., & Kellerman, H. (2013). *Theories of emotion*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pons, F., & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition & Emotion*, *19*(8), 1158-1174.
- Prinz, J. (2005). Are emotions feelings?. *Journal of Consciousness Studies*, *12*(8-10), 9-25.
- Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(2), 182-191.
- Ricarte, M. D., Minervino, C. M., Roazzi, A., Dias, M. G. B., & Viana, D. N. M. (2009). *Crianças e suas emoções: análise da capacidade de reconhecimento das emoções (resumo)*. Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica, Campinas, Brasil.
- Rivers, S., Brackett, M., Reyes, M., Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2012). Measuring Emotional Intelligence in Early Adolescence With the MSCEIT-YV: Psychometric Properties and Relationship With Academic Performance and Psychosocial Functioning. *Journal Of Psychoeducational Assessment*, *30*(4), 344-366. doi:10.1177/0734282912449443
- Rolls, E. (2014). Emotion and decision-making explained: A précis. *Cortex*, *59*, 185-193. doi:10.1016/j.cortex.2014.01.020
- Roxo, M., Franceschini, P., Zubaran, C., Kleber, F., & Sander, J. (2011). The Limbic System Conception and Its Historical Evolution. *The Scientific World Journal*, *11*, 2428-2441. doi:10.1100/2011/157150
- Russell, J., & Barrett, L. (2009). Core affect. In D. Sander & K. Scherer (Eds.), *The Oxford companion to emotion and the affective sciences* (p. 104). New York: Oxford University Press.
- Russo, P. M., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., Mavroveli, S., & Petrides, K. V. (2012). Trait emotional intelligence and the Big Five: A study on Italian children

- and preadolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 274-283. doi:10.1177/0734282911426412
- Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7.
- Said, T., Birdsey, N., & Stuart-Hamilton, I. (2013). Psychometric Properties of Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version among Omani Children. *International Journal of Learning Management Systems*, 1(2), 13-24. doi:10.12785/ijlms/010202
- Santrock, J. W. (2012). *Life-span development*. New York: McGraw-Hill.
- Scherer, K. R., & Ekman, P. (2014). *Approaches to emotion*. New York: Psychology Press.
- Siegling, A. B., Sfeir, M., & Smyth, H. J. (2014). Measured and self-estimated trait emotional intelligence in a UK sample of managers. *Personality and Individual Differences*, 65, 59-64.
- Silva, M. J. (2010). *A inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais* (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal).
- Silva, N., Lourenço, P., Peralta, C., & Carvalho, C. (2010). A inteligência emocional: da clarificação do constructo à sua aplicabilidade ao exercício da liderança. *Psychologica*, 52(2), 623-642.
- Smith, C. A., & Kirby, L. D. (2009). Putting appraisal in context: Toward a relational model of appraisal and emotion. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1352-1372. DOI: 10.1080/02699930902860386
- The British Psychological Society. (2013). *Psychological Testing Centre Test Reviews: Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. Leicester: BPS
- Tirri, K., Nokelainen, P., & Komulaine, E. (2013). Multiple intelligences: Can they be measured?. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55(4), 438-461.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19(1), 1-29.
- Vaid, S., & Ormenisan, M. (2013). From Plato to Ellis. A Short Investigation of the Concept of Emotions. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 78, 571-575. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.353
- Van Zyl, C. (2014). The psychometric properties of the Emotional Quotient Inventory 2.0 in South Africa. *Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 1-8. doi:10.4102/sajip.v40i1.1192
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. (2010). Inteligência emocional avaliada por autorrelato difere do construto personalidade?. *Psico-USF*, 15(2), 151-159