

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



MEDIÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUA RELAÇÃO COM O SUCESSO ESCOLAR

Inês Salgueiro Ângelo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Formação Pessoal e Social

2007

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



MEDIÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUA RELAÇÃO COM O SUCESSO ESCOLAR

Inês Salgueiro Ângelo

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor Mário da Costa Azevedo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Formação Pessoal e Social

2007

RESUMO

O crescente interesse pela inteligência emocional tem motivado, desde os anos 90, um pouco por todo o mundo, o desenvolvimento de numerosos trabalhos sobre o tema. Com o presente trabalho pretendeu-se contribuir para o estudo da medição da inteligência emocional e da sua relação com o sucesso escolar, nomeadamente quando retirados os efeitos da inteligência e da personalidade.

Assumi-se para a inteligência o modelo complexo, para a inteligência emocional o modelo misto e para a personalidade o modelo dos cinco factores. Uma das componentes da inteligência, o reconhecimento verbal, foi medido com um teste de vocabulário, a inteligência emocional através de uma escala de auto-avaliação, o BarOn EQ-i, e, no que diz respeito à personalidade, foram considerados apenas dois factores, o Neuroticismo e a Abertura, tendo-se recorrido ao NEO PI-R (Forma S). O sucesso escolar foi avaliado a partir das classificações obtidas no ano lectivo anterior nas disciplinas de Matemática e de Português bem como através do autoposicionamento académico. A amostra foi constituída por 218 participantes (133 raparigas e 85 rapazes) do 11º e 12º anos de seis escolas portuguesas.

Enquanto a hipótese de existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e as classificações escolares foi excluída, a que se referia à relação entre a inteligência emocional e o autoposicionamento académico foi confirmada. Os resultados não mostraram diferenças significativas na inteligência emocional entre os géneros, excepto quando consideradas as escalas do BarOn EQ-i em vez da sua pontuação global, e não apoiaram a hipótese referente à associação entre a escolaridade dos pais e a inteligência emocional.

No final deste trabalho foram apontadas as suas limitações e indicadas as questões levantadas no seu desenvolvimento. Foram ainda acrescentadas propostas para investigações próximas e aplicações na educação.

Palavras-chave: inteligência, inteligência emocional, BarOn EQ-i, personalidade, sucesso escolar.

ABSTRACT

The growing interest upon emotional intelligence since the 90s has contributed to the worldwide appearance of numerous studies on this theme. The present work aimed at contributing to the study of the measurement of emotional intelligence and its relation with academic achievement, namely when the effects of intelligence and personality are excluded.

The complex system model was assumed for intelligence, the mixed model was assumed for emotional intelligence and the five-factor model was assumed for personality. One of the components of intelligence, verbal recognition, was measured with a vocabulary test; emotional intelligence was measured with a self-report measure, the BarOn EQ-i; and, in what concerns personality, only two factors were considered, Neuroticism and Openness, with NEO PI-R (Form S) being employed. The academic achievement was assessed from the marks obtained during the previous school year in the disciplines of Mathematics and Portuguese, as well as through the academic self-positioning. The sample consisted of 218 participants (133 girls and 85 boys) from the 11th and 12th years of six Portuguese schools.

Whilst the hypothesis of the existence of a statistically significant positive correlation between emotional intelligence and the school marks was excluded, the hypothesis concerning the relationship between emotional intelligence and the academic self-positioning was confirmed. Results did not show significant differences in emotional intelligence between genders, except when the BarOn EQ-i scales were considered instead of their global score, and did not support the hypothesis of an association between parent's level of education and emotional intelligence.

Finally, the limitations of the current study and the questions raised during its development were discussed. The proposed future investigation and the application of this study to education were also discussed in the final section of this work.

Keywords: intelligence, emotional intelligence, BarOn EQ-i, personality, academic achievement.

Aos meus pais,
que me ensinaram a gostar de aprender

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Mário Azevedo, por ter aceite orientar esta tese e não só por tudo o que me ensinou mas sobretudo pelo entusiasmo com que o fez.

Aos Professores e aos meus colegas de mestrado, por todos os momentos de partilha.

A todos os que contribuíram para a aplicação dos questionários no estudo-piloto e no estudo central deste trabalho: os conselhos executivos das escolas que autorizaram a aplicação, os professores que cederam as suas aulas, os participantes que responderam aos questionários, e muito especialmente às pessoas que permitiram que chegasse a esses conselhos executivos, a esses professores e a esses participantes.

Aos meus formandos e alunos, por fazerem parte da minha vida de uma forma tão viva; pelo que com eles aprendo diariamente e pelas emoções que me transmitem.

À minha família e aos meus amigos, por estarem presentes e por todo o apoio. Sem eles nada seria possível. À Carla e à Vanda, por, além de excelentes colegas de trabalho, serem minhas amigas.

Ao meu avô, por sempre me ter incentivado a começar, continuar e terminar cada um dos meus projectos.

Aos meus pais, por me terem educado para ser livre. Pelo Amor.

Ao Filipe, por ter permanecido ao meu lado.

O meu profundo e sentido obrigada!

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	IX
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Objectivo do Estudo	2
1.2 Estrutura Geral do Estudo	3
2 CONCEPTUALIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	5
2.1 Inteligência	6
2.1.1 Precusores no Estudo da Inteligência	7
2.1.2 Teorias da Inteligência	8
2.1.3 Modelos Contemporâneos da Inteligência	11
2.2 Inteligência Emocional	13
2.2.1 Conceito de Inteligência Emocional	13
2.2.2 Modelos da Inteligência Emocional	15
2.3 Instrumentos de Medida para a Inteligência Emocional	17
2.3.1 Testes de Aptidões	22
2.3.2 Escalas de Auto-Avaliação	24
2.3.3 Método dos Informantes	27
2.4 Teorias da Personalidade	28
2.4.1 Modelo dos Cinco Factores da Personalidade	29
2.5 Inteligência, Inteligência Emocional, Personalidade e Sucesso Escolar	32
2.6 Variáveis e Hipóteses do Estudo	34
3 REVISÃO DA LITERATURA	37
3.1 Inteligência Emocional medida com o BarOn EQ-i e Sucesso Escolar: Cinco Estudos Revisitados	38

3.2 Inteligência Emocional e Sucesso Escolar: Outros Estudos	43
3.3 Inteligência Emocional, Género e Escolaridade dos Pais	46
4 MÉTODOS E MATERIAIS	48
4.1 Participantes	49
4.2 Instrumentos de Medida	50
4.2.1 Dados Pessoais	52
4.2.2 Reconhecimento Verbal	52
4.2.3 Inteligência Emocional	53
4.2.4 Personalidade: Neuroticismo e Abertura	55
4.3 Fiabilidade e Validade dos Instrumentos de Medida	56
5 RESULTADOS	60
5.1 Estatística Descritiva Relativa aos Dados Pessoais	61
5.2 Respostas às Hipóteses de Investigação	63
5.2.1 Inteligência Emocional e Reconhecimento Verbal	65
5.2.2 Inteligência Emocional e Neuroticismo	66
5.2.3 Sucesso Escolar e Abertura	66
5.2.4 Inteligência Emocional e Sucesso Escolar	67
5.2.5 Inteligência Emocional e Género	72
5.2.6 Escolaridade dos Pais e Inteligência Emocional	74
5.3 Outros Resultados	75
6 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	78
6.1 Síntese e Discussão dos Resultados	79
6.2 Limitações do Trabalho	82
6.3 Investigações Futuras	84
6.4 Implicações Educacionais	86

APÊNDICES

A – Instruções para Aplicação dos Instrumentos de Medida 89

B – Pedidos de Autorização para Aplicação de Instrumentos de Medida 91

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 96

ÍNDICE DE QUADROS

2.1 Instrumentos de Medida para a Inteligência Emocional	19
2.2 Os Cinco Factores da Personalidade Apresentados por Costa e McCrae (1992)	30
3.1 Inteligência Emocional e Sucesso Escolar: Variáveis Predictoras e Criteriais	39
3.2 Inteligência Emocional e Sucesso Escolar: Amostra	40
3.3 Inteligência Emocional e Sucesso Escolar: Resultados	41
4.1 Distribuição dos Participantes por Ano de Escolaridade e por Género ($N = 218$)	50
4.2 Escalas e Subescalas do Inventário QE e Respektivas Características Gerais Apresentadas por Bar-On (1997)	54
4.3 Fiabilidade das Escalas do Inventário QE	57
5.1 Estatística Descritiva Relativa aos Dados Pessoais	62
5.2 Matriz das Intercorrelações de Ordem Zero das Principais Variáveis Intervalares	63
5.3 Matriz das Correlações de Ordem Zero das Principais Variáveis Intervalares com as Escalas do Inventário QE	65
5.4 Sumário dos Resultados da Análise de Regressão e Correlação Múltiplas das Variáveis Predictoras Reconhecimento Verbal e Escolaridade da Mãe, e da Variável Criterial Média das Classificações em Matemática e Português	69
5.5 Sumário dos Resultados da Análise de Regressão e Correlação Múltiplas das Variáveis Predictoras Reconhecimento Verbal e Neuroticismo, e da Variável Criterial Autoposicionamento Geral	70
5.6 Sumário dos Resultados da Análise de Regressão e Correlação Múltiplas das Variáveis Predictoras Reconhecimento Verbal e Inteligência Emocional, e da Variável Criterial Autoposicionamento Verbal	71
5.7 Estatística Descritiva Relativa às Escalas do Inventário QE	73

5.8 Sumário dos Resultados dos Testes t para as Diferenças entre as Médias dos Resultados das Escalas do Inventário QE entre os Géneros	74
5.9 Estatística Descritiva Relativa à Escolaridade dos Pais, às Classificações Escolares e aos Factores da Personalidade, e respectivos Resultados do Teste t para a Diferença de Médias entre os Géneros	76
6.1 Resumo dos Resultados Obtidos por Referência às Hipóteses de Investigação	80

1 INTRODUÇÃO

“Eu estou muito feliz por estar aqui!”, oiço várias vezes da boca de um dos formandos do curso de Formação Profissional de Tratadores de Cães em que sou formadora há cerca de quatro anos. Este curso, integrado nos projectos de reabilitação de um centro assistencial na área da psiquiatria, saúde mental e reabilitação psicossocial do concelho de Sintra, visa a inserção profissional e social de adultos com doença mental crónica ou com deficiência, promovendo a sua inclusão em equipas de trabalho de canil, em criadores e hotéis para animais. A maioria dos formandos adapta-se facilmente às sessões formativas na instituição e até aos períodos de estágio em empresas na comunidade, pelo que grande parte deles conclui com sucesso o curso; no entanto, nem todos estes adquirem a completa autonomia, responsabilidade e motivação para a manutenção de um eventual emprego no exterior.

“Antigamente eu não gostava de estudar e faltava bastante às aulas...”, disse-me uma formanda de um dos cursos de Educação e Formação de Adultos de Acompanhantes de Crianças em que dou formação esporadicamente também há cerca de quatro anos. O curso referido, ministrado neste caso na Santa Casa da Misericórdia, permite a adultos que não tenham completado a escolaridade obrigatória não só a sua conclusão, mas também a obtenção de certificação profissional na área mencionada, facilitando a sua colocação no mercado de trabalho. A formanda citada é neste momento tão aplicada e obtém tão bons resultados nos estudos que custa a acreditar que seja possível o que conta. Outras formandas igualmente interessadas e bem sucedidas no curso actual—e utilizo o feminino porque a este curso, até à data, apenas se têm candidatado mulheres—explicam que não terminaram o 9º ano de escolaridade na idade prevista devido a outros factores pessoais e contextuais, como uma gravidez precoce, a perda de um elemento do agregado familiar, as

baixas condições socioeconómicas, a constante obtenção de resultados académicos insuficientes, entre outros. Contudo continuam igualmente a existir, como nos tempos em que frequentavam os bancos da escola, formandas menos trabalhadoras e com resultados menos bons e formandas cuja dedicação não corresponde aos resultados obtidos.

“Eu sabia tudo, mas deu-me uma branca e não fiz nada no teste.”, têm desabafado alguns dos alunos a quem tenho vindo a prestar apoio escolar de há mais de dez anos para cá. A frustração após o dito momento de avaliação para o qual se encontravam aparentemente tão bem preparados é comum a muitos estudantes, mesmo àqueles que revelam maior facilidade de aprendizagem e mesmo aos que parecem ser mais inteligentes. Verifica-se também que certos alunos supostamente com menor potencial do que os seus pares revelam um melhor desempenho nas provas escolares do que o esperado. Sucede ainda que nem sempre são os alunos com as classificações escolares mais elevadas os que, depois da escola, conquistam maior sucesso a outros níveis.

1.1 Objectivo do Estudo

Encontrando-me envolvida nas três situações referidas, tenho reflectido sobre o sucesso escolar, profissional e social dos respectivos formandos e alunos e, no âmbito deste mestrado, decidi debruçar-me sobre o sucesso escolar. Vários autores têm vindo a apontar a inteligência e a personalidade como principais agentes do sucesso escolar (e.g., Rothstein, Paunonen, Rush & King, 1994; Rindermann & Neubauer, 2001; Laidra, Pullmann & Allik, 2007), mas ambos os factores, mesmo em conjunto, não explicam mais de 30% da variância das classificações escolares (Laidra et al., 2007); outros autores acrescentaram-lhes a motivação (Sternberg, 1982; Farsides & Woodfield, 2003), o suporte

social e o estresse (Halmandaris & Power, 1999), e as estratégias de aprendizagem (Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 2000), entre outros factores.

Um trabalho desenvolvido na disciplina de Relações Interpessoais e Processos de Grupo na Escola no ano curricular deste mestrado levou-me a investigar a relação entre um outro factor—a inteligência emocional—e o sucesso escolar. Embora nem toda a literatura empírica confirme a existência de uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre a inteligência emocional e o sucesso escolar, sobretudo quando controlada a inteligência cognitiva e a personalidade, o crescente interesse por essa relação tem motivado, nos últimos anos, um pouco por todo o mundo, o desenvolvimento de numerosos trabalhos sobre o tema. O objectivo do presente trabalho é precisamente o de estudar a medição da inteligência emocional com um dos instrumentos mais frequentemente utilizado nas referidas investigações e estudar a sua relação com o sucesso escolar em alunos do ensino secundário português.

1.2 Estrutura Geral do Estudo

No próximo capítulo é realizada uma revisão da evolução do conceito de inteligência emocional e dos instrumentos que têm sido desenvolvidos para a medir, bem como do estudo da inteligência e dos factores da personalidade. No mesmo capítulo é apresentada uma síntese das relações entre a inteligência, a inteligência emocional, a personalidade e o sucesso escolar encontradas na literatura e são indicadas as variáveis e as hipóteses de investigação.

Para o terceiro capítulo foram considerados para a revisão da literatura sobre a relação entre a inteligência emocional e o sucesso escolar cinco trabalhos empíricos que mediram a inteligência emocional através do BarOn EQ-i (Bar-On, 1997), bem como três

trabalhos que investigaram a relação entre a inteligência emocional, utilizando outros instrumentos de medida, e o sucesso escolar, pesquisando ainda se essa relação se mantinha significativa quando controlada a inteligência e a personalidade. Foram também tidos em conta os trabalhos que referiram o gênero e a escolaridade dos pais como variáveis predictoras da inteligência emocional.

No quarto capítulo descreve-se e justifica-se a metodologia e os materiais utilizados no presente trabalho, caracterizando-se a amostra e os instrumentos de medida aplicados: o Teste de Reconhecimento Verbal, o Inventário QE, traduzido do BarOn EQ-i (Bar-On, 1997), e duas escalas do NEO PI-R (Forma S) (Costa & McCrae, 1992), Neuroticismo e Abertura. São igualmente tecidas considerações sobre a fiabilidade e a validade destes instrumentos.

O quinto capítulo, depois de uma breve referência aos dados pessoais dos participantes, apresenta as respostas obtidas para cada uma das hipóteses de investigação colocadas. Os resultados dos testes estatísticos empregues, análises de correlação simples e múltiplas e um Teste *t*, são interpretados no sentido da confirmação ou da não confirmação das previsões iniciais, tendo sido o tratamento dos dados realizado com o pacote estatístico SPSS (SPSS, 15.0).

Quanto ao sexto e último capítulo, reporta-se à discussão dos resultados obtidos neste estudo por referência às hipóteses de investigação colocadas, à indicação das limitações do trabalho impostas quer pela amostragem quer pela metodologia e às questões levantadas no desenvolvimento desta investigação. Incluem-se no mesmo capítulo algumas propostas para investigações futuras e também sugestões de aplicação na educação.

2 CONCEPTUALIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

No contexto deste trabalho, tornou-se prioritário olhar a evolução do conceito de inteligência emocional nestes seus primeiros anos de história e dos modos como tem sido medida, objectivo que aqui se pretende cumprir. Uma vez que a inteligência emocional pode ser considerada uma forma de inteligência (Carroll, 1993; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001), este capítulo começa por oferecer uma revisão conceptual da literatura sobre a inteligência humana, desde as primeiras concepções até aos modelos contemporâneos. Esses parágrafos conferem especial importância a Galton, Binet e Spearman, os precursores do estudo contemporâneo da inteligência (Brody, 2000), à perspectiva desenvolvimentalista da inteligência de Piaget (Piaget & Inhelder, 1966/1979) e, representando a corrente cognitiva da inteligência, à teoria triárquica de Sternberg (Sternberg, 1985) e às inteligências múltiplas de Gardner (Gardner, 1983).

Em relação à inteligência emocional propriamente dita, é realizada uma síntese da génese e do desenvolvimento do conceito, distinguindo-se de seguida os dois tipos fundamentais de modelos existentes: os modelos de aptidões, como o de Mayer e Salovey (Salovey & Mayer, 1990), e os modelos mistos, desenvolvidos por Bar-On (2000) e por Goleman (1995/2002). Quaisquer dos modelos referidos propuseram a construção de instrumentos de medida para a inteligência emocional. Estes instrumentos englobam-se em três grandes grupos, os testes de aptidões, as escalas de auto-avaliação e o método dos informantes, dos quais se apresentam neste capítulo vários exemplos, acompanhados de algumas considerações acerca da sua validade e fiabilidade.

Uma vez que a existência de correlações entre a inteligência emocional e os factores da personalidade é mencionada na literatura (e.g., Mayer, Roberts & Barsade, em impressão), as teorias da personalidade são igualmente referidas neste capítulo. É dada

maior importância ao modelo dos cinco grandes factores da personalidade de McCrae e Costa (1999).

Seguidamente, é resumida a informação recolhida sobre a importância da inteligência, da inteligência emocional e da personalidade no sucesso escolar. Por fim, são enunciados os pressupostos das posições assumidas neste trabalho e são enumeradas as hipóteses que se pretende investigar.

2.1 Inteligência

Apesar dos seus mais de 100 anos de história, não existe ainda hoje consenso acerca do conceito de inteligência. Sternberg (2000) afirma mesmo que “por um lado, todas as pessoas sabem o que é a inteligência; por outro, ninguém sabe” (p. 3) e faz especial referência a Boring que, no início do século passado, definiu inteligência como aquilo que os testes de inteligência medem.

De uma forma geral, todas as definições de inteligência implicam, incluem ou são elaboradas a partir de cinco áreas fundamentais: pensamento abstracto, aprendizagem a partir da experiência, resolução de problemas, adaptação a novas situações e concentração de capacidades em função de objectivos (Groth-Marnat, 1984). Sternberg (1997) considera que o aspecto nuclear da inteligência é o pensamento abstracto, mas que este depende de outras funções, como a entrada de informação, o conhecimento de base e a metacognição. A inteligência é por isso um conceito tão complexo que não pode ser definido sem sofrer demasiadas reduções (Detterman, 1986).

2.1.1 Precusores no Estudo da Inteligência

As primeiras investigações na área da inteligência são atribuídas a Francis Galton, primo de Charles Darwin, que acreditava que o gênio se distribuía normalmente e que era hereditário. Galton estabeleceu um laboratório num museu londrino em 1882 e propôs-se a medir as diferenças individuais em termos sensório-motores, assumindo que indivíduos mais inteligentes teriam maiores capacidades deste tipo (Brody, 2000).

Binet opôs-se progressivamente à ideia de medir a inteligência com base em processos cognitivos elementares, convencido de que a inteligência devia ser estudada a partir de processos mentais complexos (Binet, 1922), e Binet e Simon publicaram em 1905 o primeiro teste de inteligência, semelhante em quatro aspectos aos testes modernos: o teste pretendia medir funções mentais complexas; os itens referiam-se a diferentes tipos de capacidades; o teste podia ser administrado sem equipamentos especiais de laboratório; e os itens estavam agrupados de acordo com a sua dificuldade (Brody, 2000). Binet e Simon acreditavam que as crianças com debilidade reagiam ao teste como as crianças mais novas sem debilidade, e a sua escala métrica de inteligência consistia num conjunto de provas que permitiam determinar se cada sujeito possuía a inteligência própria da sua idade ou se se encontrava avançado ou em atraso em relação à mesma (Binet & Simon, 1959). Binet publicou várias revisões do teste e, em 1911, referiu o cálculo da idade mental. Ao contrário de Binet, que definiu o quociente de inteligência como a diferença entre a idade mental e a idade cronológica ou actual, o que teria significados muito diferentes entre os vários grupos de idades (um ano de atraso numa criança de 3 anos tem um significado completamente distinto de um ano de atraso numa criança de 14 anos, por exemplo), Terman, em 1916, calculou o quociente de inteligência, daqui por diante designado QI,

através da razão entre a idade mental e a idade cronológica, multiplicada por 100 (Groth-Marnat, 1984).

Binet e Galton terão sido, assim, os progenitores do estudo contemporâneo da inteligência, visto que são comuns as tentativas de medir a inteligência semelhantes às de Binet e é largamente aceite a crença de Galton nas influências da genética sobre a inteligência. Aliás, a inteligência, como qualquer comportamento humano, é um produto da hereditariedade em interacção com o meio e com o tempo (Sprinthall & Sprinthall, 1990/1993).

2.1.2 Teorias da Inteligência

As teorias da inteligência podem subdividir-se em implícitas e explícitas, baseando-se as primeiras em constructos e teorizações sem base em estudos empíricos sobre a execução de tarefas que implicam inteligência, e as últimas em dados que resultam da realização de tarefas que se presume medirem o funcionamento da inteligência (Sternberg, Conway, Ketron & Bernstein, 1981). As teorias explícitas podem ser classificadas em factoriais, psicométricas ou diferenciais, desenvolvimentalistas e cognitivas. As primeiras postulam a existência de factores subjacentes e explicativos da realização intelectual dos sujeitos, as segundas ressaltam a génese e o desenvolvimento da inteligência, numa abordagem mais qualitativa do que quantitativa, e as últimas conferem maior ênfase à definição da inteligência e à delimitação do conceito, aos processos cognitivos subjacentes aos resultados e à utilização prática dos conhecimentos adquiridos (Almeida, 1988).

É possível agrupar as concepções factoriais da inteligência em unitárias (as que defendem a existência de um factor único ou geral do qual dependem as diferentes actividades cognitivas), pluralistas (as que consideram a presença de factores

independentes entre si ou factores de grupo para as várias actividades intelectuais) e intermédias ou conciliatórias dessas duas (Almeida, 1988). A teoria de Spearman (1904, citado em Brody, 2000), unitária ou unificante, foi a da existência de uma capacidade intelectual comum a todas as capacidades sensório-motoras, o factor *g*, de inteligência geral, e de vários factores específicos correspondentes a cada uma dessas capacidades, *v* ou *s*. Spearman observou a existência de uma correlação elevada entre os diferentes testes de inteligência e verificou também que as pessoas que se comportam eficientemente numa área são geralmente eficientes noutras áreas, o que o levou a defender que o referido factor *g* integraria e intensificaria a maioria, senão todas, as capacidades de cada pessoa (Groth-Marnat, 1984), pelo que a sua importância continua presente em muitas discussões contemporâneas.

Em oposição a Spearman, Thurstone, seguido sobretudo por autores americanos, desenvolveu uma teoria de inteligência pluralista ou diversificadora, defendendo a inexistência de um factor geral e identificando nove factores independentes: espacial, perceptivo, numérico, compreensão verbal, fluência, memória, indução, raciocínio aritmético e dedução (Almeida, 1988). Guilford refutou também a existência de qualquer factor geral e estipulou um modelo tridimensional de inteligência, que consistia num elevado número de aptidões intelectuais resultantes da combinação simultânea de três parâmetros: a operação mental utilizada na manipulação ou processamento da informação recebida (cognição, memória, produção divergente, produção convergente e avaliação), o conteúdo onde se realizam as operações (visual, auditivo, simbólico, semântico e comportamental) e o produto resultante da aplicação de cada operação mental a um conteúdo também específico (unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações) (Almeida, 1988). Esta concepção de inteligência foi designada por Guilford como *Structure of Intellect*, SOI (Groth-Marnat, 1984).

Dentro da perspectiva conciliatória é possível contemplar a teoria hierárquica da inteligência, pela primeira vez proposta por Burt, mas associada sobretudo a Vernon, que hierarquizou quatro níveis do comportamento intelectual: factor *g* de Spearman, principais factores grupais (verbal-educativo ou perceptivo-mecânico), factores grupais secundários (semelhantes aos factores de Thurstone) e factores específicos (e.g., leitura, ortografia, ciências, matemática) (Almeida, 1988). Na mesma perspectiva incluem-se os modelos psicométricos hierárquicos, dos quais se destaca a teoria inicialmente desenvolvida por Cattell (1965), que decompôs a inteligência geral em dois factores distintos, mas não independentes, a inteligência fluida (*gf*), que é determinada biologicamente e que diminui ao longo da vida, e a cristalizada (*gc*), que é influenciada pela educação e pela cultura e não diminui ao longo da vida. A inteligência fluida de Cattell foi depois designada por Inteligência A por Hebb (citado em Groth-Marnat, 1984), que a definiu como inata e biológica, dependente de um sistema nervoso intacto e relacionada com a capacidade de resolução de problemas; o mesmo autor referiu-se ainda à Inteligência B, equivalente à *gc* de Cattell, que se baseia na experiência e se reflecte no acumular de conhecimento de cada um. A grande diferença entre estas duas teorias é que Cattell acreditava que ambas as inteligências se podem medir, enquanto Hebb defendia que os testes psicométricos não são capazes de medir a Inteligência A (Groth-Marnat, 1984).

No que diz respeito à perspectiva desenvolvimentalista da inteligência, destaca-se o trabalho de Piaget, que considerou a inteligência como um tipo especial de adaptação entre cada indivíduo e o seu ambiente (Groth-Marnat, 1984) e que definiu a inteligência em termos biológicos quanto ao seu funcionamento, utilizando conceitos como adaptação, assimilação, acomodação e organização, e em termos lógicos quanto à sua estrutura, recorrendo às definições de grupo, agrupamento, reticulado e combinatória (Tran-Thong, 1971/1976). Piaget e Inhelder (1966/1979) consideraram uma construção progressiva da

estrutura mental dependente da interacção de quatro factores (a maturação do sistema nervoso, a acção do sujeito sobre os objectos, as experiências sociais do indivíduo e um factor de equilibração) e subdividida em quatro estádios sucessivos qualitativamente diferentes no que se refere à inteligência (inteligência sensório-motora, representações pré-operatórias, operações concretas e operações formais).

A corrente cognitiva é representada sobretudo pela teoria triárquica da inteligência de Sternberg (1985), que referiu três componentes interactivos da inteligência: o aspecto interno, que consiste nas competências do processamento de informação que conduzem o comportamento inteligente, o aspecto externo, que estabelece a relação entre a inteligência e o contexto em que ela se desenvolve, envolvendo a capacidade de criar uma combinação optimizada entre as competências do indivíduo e as condições exteriores, e o aspecto experiencial, que engloba a capacidade de aproveitar as experiências individuais para processar com sucesso tanto informações novas como familiares. Esta teoria surge também sob a designação de análise componencial e começou por consistir na interacção de cinco componentes: componentes de desempenho, de aquisição, de retenção e de transferência, e metacomponentes (Sternberg, 1982).

2.1.3 Modelos Contemporâneos da Inteligência

Os modelos contemporâneos da inteligência humana podem ser classificados em quatro tipos: o modelo da eficiência neural, que assenta no pressuposto de que as pessoas mais inteligentes possuem cérebros que funcionam com mais precisão e mais depressa do que os das pessoas menos inteligentes; os modelos psicométricos hierárquicos, como o de Cattell ou o de Hebb referidos anteriormente; os modelos contextuais, apologistas de que a inteligência tem diferentes significados e concretizações consoante o contexto e,

particularmente, a cultura; e os modelos que consideram a inteligência como um sistema complexo. Os modelos complexos da inteligência abrangem mais do que os seus componentes fisiológicos ou cognitivos e não recorrem unicamente ao QI para a medir, associam e ampliam aspectos dos modelos biológicos, hierárquicos e contextuais, e defendem que a inteligência inclui interacções entre processos mentais, influências contextuais e capacidades múltiplas, e que é dinâmica, podendo alterar-se se as circunstâncias se alterarem (Davidson & Downing, 2000).

Incluem-se neste último tipo de modelos a teoria triárquica de Sternberg bem como a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983), que também rejeitou a concepção da inteligência como uma capacidade única, e definiu oito tipos de inteligência, independentes entre si e igualmente importantes: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal e naturalística; mais recentemente, Gardner referiu ainda um outro tipo de inteligência, a existencial. No seu modelo bioecológico, Ceci (1996) também contemplou a inteligência como um sistema complexo, defendendo que ela resulta das interacções entre as capacidades potenciais inatas do indivíduo, o seu contexto externo e a sua motivação interna, sem a qual os indivíduos não conseguem aproveitar as suas capacidades nem as situações em que se encontram.

Embora os quatro tipos de modelos contemporâneos da inteligência se debrucem sobre diferentes aspectos (o da eficiência neural, na fisiologia; os hierárquicos, na estrutura da mente; os contextuais, nas fontes de variação exteriores aos indivíduos; e os complexos, nas múltiplas dimensões interactivas da inteligência), todos valorizam a adaptabilidade do processamento cognitivo como um aspecto importante da inteligência (Davidson & Downing, 2000). Qualquer um dos modelos necessita de maior especificação, mas no seu conjunto os modelos contemporâneos tendem a conduzir a uma melhor compreensão da inteligência e fornecem novas direcções para a investigação.

2.2 Inteligência Emocional

No final do século XX, o desenvolvimento dos modelos da inteligência referidos, e em particular do modelo complexo, e as descobertas sobre as emoções e sobre a forma como estas interagem com os processos cognitivos em interdependência (Damásio, 1994/1995), conduziram naturalmente ao nascimento da investigação no campo da inteligência emocional. Assim, os trabalhos académicos no domínio da inteligência emocional começaram a ser publicados no início da década de 90 (Mayer, Salovey & Caruso, 2000), e a popularidade do conceito tem vindo a aumentar desde a publicação do livro *Emotional Intelligence* do psicólogo e jornalista Daniel Goleman, em 1995 (Goleman, 1995/2002).

O termo *inteligência emocional* terá sido utilizado pela primeira vez em 1953 num livro de crítica literária ao *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen, cujo autor se referiu a várias personagens como sendo dotadas dessa qualidade (Mayer et al., em impressão). Na investigação científica, a primeira utilização do termo data dos anos 60 do século passado: um psicólogo alemão considerou que a insatisfação das mães durante os meses em que ficavam em casa com as crianças depois do parto se devia a um défice de inteligência emocional (Leuner, 1966, citado em Mayer et al., em impressão). Uma revisão do conceito de inteligência emocional e dos modelos desenvolvidos é apresentada de seguida.

2.2.1 Conceito de Inteligência Emocional

O conceito de inteligência emocional, como o próprio nome indica, está relacionado com os conceitos de inteligência e de emoção, mas não é equivalente a nenhum deles. Considerando-se a inteligência como uma aptidão mental que permite o

reconhecimento, a aprendizagem, a memorização e a capacidade de processar formas particulares de informação, e a emoção como um resposta mental organizada a um evento, interno ou externo, que inclui aspectos psicológicos, cognitivos, motivacionais ou experienciais, entre outros, a inteligência emocional pode ser definida como “a capacidade de raciocinar sobre as emoções e de utilizar as emoções para conduzir pensamentos e acções” (Salovey & Mayer, 1990, p. 185).

Enquanto a definição de Salovey e Mayer (1990) fornece uma concepção da inteligência emocional baseada em aptidões mentais, colocando-a em paralelo com outras inteligências como a compreensão verbal ou o raciocínio lógico, Bar-On (2000) caracteriza a inteligência emocional em conjunto com a inteligência social como “um constructo complexo que compreende as habilidades não cognitivas, emocionais, pessoais e interpessoais, que interagem umas com as outras e influenciam a capacidade de se ser bem sucedido perante as exigências e pressões diárias do ambiente” (p. 373) e Goleman (1995/2002) refere que o conjunto de capacidades que a inteligência emocional representa corresponde à palavra *carácter*, acrescentando às aptidões mentais outras características da personalidade que podem acompanhar a inteligência emocional: “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (p. 54). Alguns autores distinguem entre inteligência emocional e competência emocional (Abraham, 2004; Goleman, 1995/2002), e outros entre inteligência emocional e conhecimento emocional (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001).

2.2.2 Modelos da Inteligência Emocional

Podemos considerar fundamentalmente dois tipos de modelos para a inteligência emocional (Mayer, Salovey & Caruso, 2000): os modelos de aptidões, na linha de Mayer e Salovey, que se focam nas aptidões mentais, nas emoções e na sua interacção com a inteligência como é tradicionalmente definida, e os modelos mistos, na linha de Bar-On e na linha de Goleman, que consideram as aptidões mentais e uma variedade de outras características como a motivação, a actividade social e determinadas qualidades pessoais (auto-estima, felicidade, empatia, entre outras) como uma entidade única. Os modelos de aptidões foram mais recentemente subdivididos em dois tipos: os modelos de aptidões específicas, que se centram numa ou em várias aptidões mentais específicas importantes para a inteligência emocional, e os modelos de aptidões integradas, que assumem a inteligência emocional como uma capacidade global resultante da junção de todas essas aptidões mentais (Mayer et al., em impressão). De acordo com esta classificação, o modelo de Mayer e Salovey referido seria um modelo de aptidões integradas.

Para Mayer, Salovey e Caruso (2000) os modelos de aptidões são provavelmente os únicos que correspondem, de facto, à inteligência emocional, uma vez que a descrevem como uma forma de inteligência, obedecendo aos critérios empíricos para tal: os problemas mentais têm uma resposta certa ou errada, as competências medidas apresentam correlação positiva entre si, como acontece com as aptidões mentais em geral, e o seu nível aumenta com a idade e com a experiência (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Os mesmos autores alertam para o facto de que designar por inteligência emocional qualquer variável relacionada com o sucesso pessoal pode inviabilizar o progresso do estudo das duas áreas, mas concordam que qualquer um dos modelos da inteligência emocional desenvolvidos podem ser úteis no estudo da eficiência humana e do seu sucesso na vida.

Tanto os modelos de aptidões como os modelos mistos assentam numa série de outros conceitos com eles relacionados. No que concerne aos modelos de aptidões, Mayer, Salovey e Caruso (2000) assinalam que a percepção não verbal de Buck e de Rosenthal e seus colaboradores e a empatia de Ickes se encontram relacionadas com uma ou outra competência específica da inteligência emocional. Os mesmos autores referem também que o conceito de competência emocional operacionalizado por Saarni, ainda que de uma forma limitada, e a criatividade emocional de Averill e Nunley são similares ou complementares da inteligência emocional. Ainda Mayer, Salovey e Caruso (2000) notam que as inteligências pessoais (intrapessoal, respeitante ao acesso à vida sentimental do próprio indivíduo, e interpessoal, referente à capacidade de observar e distinguir os outros quanto aos seus estados de espírito, temperamentos, motivações e intenções) de Gardner, a inteligência social de Cantor e Kihlstrom e a função sentimental de Jung se sobrepõem parcialmente ao conceito de inteligência emocional, tendo a inteligência social sido a única que se operacionalizou satisfatoriamente como aptidão mental, referindo-se à capacidade das pessoas se relacionarem umas com as outras. No seu livro mais recente, *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*, Goleman (2006) debruçou-se sobre essa inteligência, defendendo que a interacção social é capaz de moldar tanto o comportamento individual como o funcionamento do próprio organismo.

De acordo com Mayer, Salovey e Caruso (2000), com respeito aos modelos mistos, a relação e sobreposição, parcial ou total, de conceitos com a inteligência emocional é ainda maior do que nos modelos de aptidões, podendo esta englobar ou identificar-se com diversos constructos já estabelecidos, como os de motivação, empatia, optimismo, afectividade, inteligência prática, auto-estima, bem-estar, inteligência geral, pensamento construtivo, motivação para a desajustabilidade social e qualquer uma das dimensões específicas da personalidade. Apesar disso, Goleman (1995/2002) afirma que a inteligência

emocional é um conceito novo, enquanto as críticas ao conceito assentam na ideia de que a inteligência emocional não oferece nada de novo para além da inteligência geral ou da personalidade e que, antes de mais, é importante que os proponentes da inteligência emocional demonstrem a sua validade e fiabilidade (Davies, Stankov & Roberts, 1998; Antonakis, 2004; Locke, 2005).

2.3 Instrumentos de Medida para a Inteligência Emocional

Os primeiros instrumentos construídos na área da inteligência emocional começaram por medir a percepção emocional ou, mais concretamente, a percepção não verbal, ainda antes de terem surgido as teorias da inteligência emocional. Mais recentemente, quer os modelos de aptidões quer os mistos propuseram a construção de instrumentos para medir a inteligência emocional: os testes de aptidões, as escalas de auto-avaliação e o método dos informantes.

Os testes de aptidões, mais adequados para medir a inteligência emocional de acordo com os modelos de aptidões do que com os modelos mistos, representam o nível do desempenho de cada indivíduo na execução de um determinado objectivo, e são tipicamente fiáveis e válidos (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Estes testes podem ser avaliados pelo método do consenso, em que se compara as respostas dos participantes com as do grupo em que estão inseridos, pelo método dos especialistas, em que as respostas dos sujeitos são comparadas com as de um especialista (ou, mais comumente, de vários especialistas), ou pelo método dos alvos (no tipo de testes em que há alvos, por exemplo, num teste de percepção de emoções baseado em filmagens de interacções pessoais), em que se verifica se a resposta dos indivíduos coincide com o transmitido pelos próprios

alvos. É de referir que as correlações entre os resultados obtidos através destes três métodos são geralmente positivas (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

As escalas de auto-avaliação, utilizadas para medir a inteligência emocional na linha de qualquer dos modelos, constituem uma forma menos directa de estimar a inteligência emocional do que os testes de aptidões e apresentam o inconveniente de os participantes poderem falsificar as respostas para criar uma impressão favorável (Barrick & Mount, 1996); no entanto têm as vantagens de serem simples de administrar, permitirem o acesso a experiências internas difíceis de obter através de medições de aptidões e possibilitarem a avaliação de processos conscientes relacionados com a inteligência emocional (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). As escalas de auto-avaliação baseiam-se no autoconceito: se o autoconceito de um indivíduo for apurado, este tipo de instrumento pode servir como uma medida exacta da aptidão considerada; se o autoconceito do participante for pouco preciso, a medida fornecerá apenas informação sobre o seu autoconceito e não sobre as suas capacidades (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Alguns trabalhos sugerem, ainda assim, que os testes de aptidões e as escalas de auto-avaliação se relacionam positivamente, pelo menos no que respeita à percepção das emoções (Austin, 2004).

O método dos informantes corresponde ao apuramento da forma como cada pessoa é vista pelas outras, medindo, no fundo, a reputação dos indivíduos. Tal como o autoconceito, a reputação é importante—mas não corresponde necessariamente às aptidões reais (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

Kaufman e Kaufman (2001) defendem que o futuro da medição da inteligência emocional entendida como uma forma de inteligência se encontra certamente no aperfeiçoamento dos testes de aptidões e não nas escalas de auto-avaliação. A investigação na área da inteligência recorre por norma aos testes de aptidões porque a inteligência corresponde à capacidade de desempenho actual dos indivíduos em matéria de tarefas

mentais e não às crenças dos indivíduos sobre essa capacidade (Mayer & Salovey, 1997). Contudo, para determinados autores, a inteligência emocional não pode ser considerada uma forma de inteligência, nem mesmo de acordo com o modelo de Mayer e Salovey, por não existirem respostas objectivas para os testes de inteligência emocional (Roberts, Zeidner & Matthews, 2002). Os métodos de avaliação dos testes de aptidões (métodos do consenso, dos especialistas e dos alvos) eliminariam, no entanto, esse problema, visto que permitem determinar as respostas correctas para as várias questões colocadas nesse tipo de testes (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

O Quadro 2.1 apresenta uma síntese dos instrumentos de medida para a inteligência emocional mais frequentemente referidos na literatura ordenados alfabeticamente. Além dos autores de cada instrumento e da sua classificação (teste de aptidões, escala de auto-avaliação ou método dos informantes), é igualmente referido o modelo teórico subjacente à sua elaboração (modelo de aptidões, específicas ou integradas, ou modelo misto).

Quadro 2.1

Instrumentos de Medida para a Inteligência Emocional

Designação do instrumento de medida	Autores	Modelo	Tipo de instrumento
<i>Affect Sensitivity Test</i>	Campbell, Kagan & Krathwohl (1971)	Modelo de aptidões (específicas) Percepção das emoções	Teste de aptidões
BarOn EQ-360	Bar-On & Handley (1997)	Modelo misto	Método dos informantes
<i>Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy 2</i> (DANVA 2)	Nowicki & Carton (1993); Baum & Nowicki (1998); Pitterman & Nowicki (2004)	Modelo de aptidões (específicas) Percepção das emoções	Teste de aptidões

(continua)

Quadro 2.1

(continuação)

Designação do instrumento de medida	Autores	Modelo	Tipo de instrumento
<i>Emotional Competence Inventory</i> (ECI)	Boytazis & Sala (2004)	Modelo misto	Método dos informantes
<i>Emotional Intelligence Inventory</i> (EII)	Tapia (2001)	Modelo de aptidões (integradas)	Escala de auto-avaliação
<i>Emotional Knowledge Test</i> (EKT)	Izard et al. (2001); Mostow, Izard, Fine & Trentacosta (2002); Trentacosta & Izard (2007)	Modelo de aptidões (integradas)	Teste de aptidões
<i>Emotional Quotient Inventory</i> (BarOn EQ-i)	Bar-On (1997)	Modelo misto	Escala de auto-avaliação
<i>Emotional Stroop Test</i>	Richards, French & Johnson (1992)	Modelo de aptidões (específicas) Utilização das emoções	Teste de aptidões
<i>Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test</i> (JACBART)	Matsumoto, LeRoux & Wilson-Cohn (2000)	Modelo de aptidões (específicas) Percepção das emoções	Teste de aptidões
<i>Levels of Emotional Awareness Scale</i> (LEAS)	Lane, Quinlan, Schwartz, Walker & Zeitlin (1990)	Modelo de aptidões (específicas) Compreensão das emoções	Teste de aptidões
<i>Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test</i> (MSCEIT)	Mayer et al. (2003)	Modelo de aptidões (integradas)	Teste de aptidões
<i>Multidimensional Emotional Intelligence Assessment</i> (MEIA)	Tett, Fox & Wang (2005)	Modelo misto	Escala de auto-avaliação

(continua)

Quadro 2.1

(continuação)

Designação do instrumento de medida	Autores	Modelo	Tipo de instrumento
<i>Profile of Nonverbal Sensivity</i> (PONS)	Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers & Archer (1979)	Modelo de aptidões (específicas) Percepção das emoções	Teste de aptidões
<i>Self-Rated Emotional Intelligence Scale</i> (SREIS)	Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey (2006)	Modelo de aptidões (integradas)	Escala de auto-avaliação
<i>Self-Report Emotional Intelligence Test</i>	Schutte et al. (1998)	Modelo misto	Escala de auto-avaliação
<i>Style in the Perception of Affect Scale</i> (SIPOAS)	Bernet (1996, Agosto)	Modelo de aptidões (específicas) Percepção das emoções	Escala de auto-avaliação
<i>Test of Emotional Intelligence</i> (TEMINT)	Schmidt-Atzert & Bühner (2002)	Modelo de aptidões (específicas) Percepção e compreensão das emoções	Teste de aptidões
<i>Trait Emotional-Intelligence Questionnaire</i> (TEIQue)	Petrides, Frederckson & Furnham (2004)	Modelo misto	Escala de auto-avaliação
<i>Trait-Meta Mood Scale</i> (TMMS)	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995)	Modelo de aptidões (específicas) Gestão das emoções	Escala de auto-avaliação

Nos subcapítulos que se seguem são descritos sumariamente os vários instrumentos de medida para a inteligência emocional apontados no Quadro 2.1. Descreve-se mais detalhadamente um exemplo de um dos testes de aptidões (o MSCEIT—*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*, Versão 2.0) e de uma das escalas de auto-avaliação (o BarOn EQ-i—*Emotional Quotient Inventory* de Bar-On).

2.3.1 Testes de Aptidões

Os testes de aptidões que surgiram em primeiro lugar mediam apenas uma aptidão específica, a percepção das emoções. O *Affect Sensitivity Test*, por exemplo, consistia na apresentação de um conjunto de filmagens de interações de pares de indivíduos cujas emoções e pensamentos deviam ser identificadas pelos sujeitos em teste; o *Profile of Nonverbal Sensivity* (PONS) é outro instrumento deste tipo (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

No *Levels of Emotional Awareness Scale* (LEAS) os participantes são inquiridos acerca da previsão da sua reacção emocional e da de outra personagem interveniente em situações hipotéticas descritas oralmente, e no *Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy 2* (DANVA 2) é pedido aos participantes que identifiquem as emoções presentes em fotografias de faces, monólogos ou posturas corporais. Nestes dois testes as emoções a considerar são apenas quatro: felicidade, tristeza, raiva e medo (Mayer et al., em impressão).

O *Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test* (JACBART) é um teste de percepção das emoções no qual se pretende que os participantes reconheçam a emoção demonstrada por cada uma das faces de japoneses e caucasianos filmados, sendo tidas em conta sete emoções: felicidade, desprezo, repugnância, tristeza, raiva, surpresa e medo (Mayer et al., em impressão). O *Emotional Stroop Test*, que avalia a capacidade de utilização das emoções, consiste em três séries de palavras (neutras, relativas a emoções negativas e relativas a emoções positivas) impressas a diferentes cores em que se pede aos sujeitos que indiquem a cor em que estão escritas as palavras sem se distraírem com as palavras em si (Mayer et al., em impressão). No *Test of Emotional Intelligence* (TEMINT) é medida a percepção e a compreensão das emoções a partir da descrição de situações

reais, confrontando-se posteriormente as respostas dos inquiridos com as dos alvos (Amelang & Steinmayr, 2006).

O MSCEIT V2.0 (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*, Versão 2.0), ao contrário dos testes supracitados, mede a inteligência emocional de acordo com o modelo de aptidões integradas, e é indubitavelmente o teste de aptidões mais utilizado. Esta escala foi antecedida pela escala MSCEIT RV1.1 (MSCEIT Research, Versão 1.1), que foi precedida pela escala MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*).

O modelo de Mayer e Salovey (1997), no qual as referidas escalas se baseiam, decompõe a inteligência emocional em quatro ramos: Percepção das emoções; Utilização das emoções para facilitar as actividades cognitivas; Compreensão das emoções; e Gestão das emoções. Estes ramos encontram-se estruturados hierarquicamente, constituindo a percepção das emoções a base do modelo, e a sua gestão o topo. A percepção, a compreensão e a gestão das emoções envolvem a capacidade de raciocinar sobre as emoções; o ramo restante consiste em utilizar as emoções para raciocinar. Schulze e Roberts (2005) referem, pois, que a inteligência emocional envolve “tanto a capacidade de pensar sobre as emoções como a de utilizar as emoções para ajudar a pensar” (p. v). O ramo da utilização das emoções para facilitar as actividades cognitivas, o mais relacionado com o processamento cognitivo e com o pensamento abstracto, é aquele que revela maior correlação com o QI; o ramo da gestão das emoções é o menos cognitivo dos quatro porque pondera vários factores, motivacionais, emocionais e cognitivos, estabelecendo a comunicação entre o sistema cognitivo e o sistema de personalidade geral (Mayer et al., 2001).

Assim, o MSCEIT está estruturado para medir os quatro ramos de capacidades em que se subdivide o modelo de Mayer e Salovey, e cada um destes quatro grupos de capacidades da inteligência emocional é medido com duas tarefas: as capacidades

referentes à percepção das emoções são medidas com uma tarefa de expressões faciais e com uma tarefa envolvendo imagens; a utilização das emoções para facilitar as actividades cognitivas é medida com tarefas que implicam as sensações e a facilitação; o grupo de capacidades referente à compreensão das emoções é medido com tarefas de mudança e de combinação ou conjugação de emoções; e o grupo de capacidades da gestão das emoções com tarefas de gestão das emoções e com tarefas referentes a situações de relacionamentos socioafectivos (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003). Cada uma das oito tarefas do MSCEIT é composta por um conjunto de itens específicos inseridos em parcelas distintas. Um exemplo de uma parcela é, na tarefa das expressões faciais, acerca de uma expressão facial ser pedido ao participante que seleccione de entre cinco itens específicos diferentes emoções relacionadas com a expressão facial em análise; outras parcelas de itens envolvem a resposta a estímulos e são de resposta livre, portanto sem opções de escolha pré-determinadas (Mayer et al., 2003). Os resultados do MSCEIT representam as capacidades actuais na resolução das tarefas, pelo que praticamente não são afectados pelo autoconceito, sensibilidade ou estado de espírito (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

O outro teste de aptidões desenvolvido de acordo com o modelo teórico de aptidões integradas citado no Quadro 2.1 é o *Emotional Knowledge Test* (EKT). Este teste foca-se sobretudo na percepção e na compreensão das emoções e tem a particularidade de poder ser aplicado com crianças a partir dos três ou quatro anos (Mayer et al., em impressão).

2.3.2 Escalas de Auto-Avaliação

Existem várias escalas de auto-avaliação para medir aspectos individuais da inteligência emocional de acordo com o modelo de aptidões específicas, nomeadamente no que respeita à percepção e à gestão das emoções: a *Style in the Perception of Affect Scale*

(SIPOAS) constitui uma escala para a percepção das emoções com a qual se pretende avaliar as pequenas mudanças corporais que por vezes acompanham os sentimentos e as emoções (Bernet, 1996, Agosto), e a *Trait-Meta Mood Scale* (TMMS), que tem sido uma das mais utilizadas e aplicadas no campo científico, pretende avaliar a gestão das emoções, entendida como a capacidade individual de reparar os estados emocionais negativos e manter os positivos (Queirós, Fernanández-Berrocal, Extremera, Carral & Queirós, 2005).

Uma escala de auto-avaliação desenvolvida para medir a inteligência emocional de acordo com o modelo de aptidões integradas foi a *Self-Rated Emotional Intelligence Scale* (SREIS). Os itens desta escala foram retirados de outras escalas de auto-avaliação já existentes e cada item foi enquadrado num dos os quatro ramos de capacidades em que se subdivide o modelo de Mayer e Salovey; todavia, não têm sido encontradas correlações significativas entre a SREIS e o MSCEIT (Brackett et al., 2006). O *Emotional Intelligence Inventory* (EII) foi desenvolvido de forma semelhante à SREIS, é constituído por 41 itens e decompõe-se em quatro factores: empatia, utilização dos sentimentos, mediação de relações e autocontrolo (Tapia & Marsh II, 2006a, 2006b).

Até à data, as escalas de auto-avaliação, acrescidas ou não da utilização do método dos informantes, foram sempre o tipo de instrumento utilizado para medir a inteligência emocional de acordo com o modelo misto. Uma destas escalas foi a de Tett e seus colaboradores (2005), a *Multidimensional Emotional Intelligence Assessment* (MEIA), que embora tenha sido baseada no modelo da inteligência emocional de Mayer e Salovey, foi acrescida da medição de outros constructos como a criatividade, a flexibilidade e a intuição, conduzindo a resultados um pouco diferentes dos obtidos com a MEIS. Outra escala de auto-avaliação baseada no modelo misto foi a de Schutte e colaboradores (1998), designada por *Self-Report Emotional Intelligence Test* (SREIT), que forneceu o suporte

inicial para a noção de que os modelos mistos podiam prever o sucesso académico para além das medidas cognitivas gerais.

O *Trait Emotional-Intelligence Questionnaire* (TEIQue, Petrides et al., 2004) é uma outra escala de auto-avaliação baseada no modelo misto; é constituída por 153 itens a serem avaliados em cinco pontos desenhados a partir de outras escalas já descritas como a *Trait Meta-Mood Scale* e o BarOn EQ-i. Esta escala existe ainda numa versão reduzida de apenas 30 itens (Chamorro-Premuzic, Bennett & Furnham, 2007).

Goleman compilou também um teste de inteligência emocional, que consistia em 10 situações hipotéticas para as quais havia uma resposta de escolha múltipla, mas que praticamente não foi utilizado por outros investigadores nem apresentou fiabilidade (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Em Portugal, M. Azevedo desenvolveu a *Escala de Auto-Apreciação da Vida Emocional e Afectiva* (Escala AVEA), que se encontra em aperfeiçoamento.

O *BarOn EQ-i*. O instrumento deste tipo mais recorrente na literatura é o *Emotional Quotient Inventory* de Bar-On (BarOn EQ-i), que se trata sobretudo de um inventário de uma ampla gama de capacidades emocionais e sociais. Como se verá adiante, este instrumento será o utilizado para medir a inteligência emocional no presente trabalho.

Este inventário contém 133 itens para serem avaliados pelos participantes com uma escala em cinco pontos, desde 1 (*Nunca ou muito raramente é verdadeiro acerca de mim*) até 5 (*Muitas vezes é verdadeiro acerca de mim*), e a sua aplicação demora cerca de 30 minutos. O inventário fornece uma medida geral da inteligência emocional, mas também de cinco factores específicos que se decompõem num total de 15 subescalas (Bar-On, 1997): Intrapessoal (Autoconsciência, Assertividade, Autopercepção, Auto-actualização e Independência), Interpessoal (Relações Interpessoais, Responsabilidade Social e Empatia),

Adaptabilidade (Resolução de Problemas, Consciência da Realidade e Flexibilidade), Gestão do Estresse (Tolerância ao Estresse e Controlo dos Impulsos) e Humor Geral (Felicidade e Optimismo).

Além disso, este inventário inclui quatro indicadores de validade que medem o grau com que os sujeitos respondem ao acaso ou distorcem as suas respostas com o objectivo de reduzir o efeito de deseabilidade social e incrementar a segurança dos resultados obtidos (Bar-On, 2000). Bar-On desenvolveu ainda uma versão condensada do mesmo teste, com apenas 51 itens e aplicável em 10 a 15 minutos (BarOn EQ-i:S), bem como uma versão para crianças e adolescentes (BarOn EQ-i:YV) e respectiva versão condensada (BarOn EQ-i:YV(S)).

2.3.3 Método dos Informantes

O recurso a informantes revela a forma como os indivíduos são vistos pelos outros e é adequado apenas para comportamentos observáveis, não sendo apropriado para aptidões mentais sem consequências comportamentais evidentes (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Ainda assim, os resultados obtidos com o BarOn EQ-360 sugerem que não existem diferenças significativas entre as medidas de auto e de hetero-avaliação da inteligência emocional (Bar-On & Handley, 1997). Este instrumento de medida foi criado por Bar-On a partir do seu *Emotional Quotient Inventory* e consiste na comparação da inteligência emocional de determinado indivíduo avaliada por si próprio (através do BarOn EQ-i) com a perspectiva de vários avaliadores (no caso de uma empresa, a gerência, os colegas, os clientes).

O *Emotional Competence Inventory* (ECI) foi construído com base no *Self-Assessment Questionnaire* (SAQ) de Boytazis, nas competências emocionais identificadas

por Goleman e no *Generic Competency Dictionary* de Hay/McBer (Boytazis & Sala, 2004). Neste teste são medidos quatro aspectos da inteligência emocional, Autoconsciência, Autocontrole, Consciência Social e Competências Sociais, questionam-se os participantes sobre o nível (muito elevado, elevado, médio, baixo, muito baixo) com que identificam a pessoa em causa no que respeita, por exemplo, a estar aberto a novas ideias, adaptar-se rapidamente às mudanças, ser um bom ouvinte, e, tal como no EQ-360, comparam-se as respostas dadas pelos informantes com as respostas do próprio (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

2.4 Teorias da Personalidade

A personalidade pode ser definida como o conjunto dos “aspectos internos e externos peculiares relativamente permanentes do carácter de uma pessoa que influenciam o seu comportamento em situações diferentes” (Schultz & Shultz, 2001/2002, p. 9). A primeira abordagem do estudo formal da personalidade foi a psicanálise, criada por Sigmund Freud no final do século XIX, mas uma série de outras abordagens se lhe foram seguindo até aos nossos dias: a neopsicanalítica, a de estágios contínuos, a dos traços, a humanista, a cognitiva, a comportamental, a da aprendizagem social e a de domínio.

A abordagem dos traços tem sido reconhecida como uma forma importante de caracterizar e compreender a variabilidade humana a partir de factores comuns, apesar de alguns autores defenderem que o conhecimento dos traços de personalidade dos indivíduos tem pouco valor preditivo no que respeita aos seus comportamentos específicos (Barros, 1998). Embora alguns autores proponham, por exemplo, 3 (como Hans Eysenck) ou 12 factores (como Raymond Cattell) para a estrutura da personalidade (Pervin & John, 1996), recentemente tem sido consensual que a personalidade pode ser eficientemente descrita em

termos de cinco factores (Aiken, 1999; Bratko, Chamorro-Premuzic & Saks, 2006), tendo sido os cinco factores identificados em crianças, ao longo da vida dos indivíduos, entre sujeitos de diferentes culturas e até em situações de auto e hetero-avaliação (Barros, 1998).

2.4.1 Modelo dos Cinco Factores da Personalidade

O modelo dos cinco factores da personalidade constitui uma versão da teoria dos traços que representa hierarquicamente a estrutura da personalidade em cinco factores globais compostos por outros factores mais específicos. Esses factores globais não têm, no entanto, a mesma designação nem o mesmo significado para diferentes autores, podendo mesmo distinguir-se duas variantes, muitas vezes consideradas como equivalentes devido aos aspectos que têm em comum, mais relevantes do que as suas diferenças.

No modelo dos cinco grandes, referido na literatura como *Big Five Model* e de carácter sobretudo descritivo, os cinco grandes factores são Extroversão ou Surgência, Afabilidade, Conscienciosidade, Estabilidade emocional e Cultura (Goldberg, 1990); no modelo dos cinco factores, designado por *Five-Factor Model* (FFM) e mais explicativo do que o anterior, os factores são Abertura, Conscienciosidade, Extroversão, Afabilidade e Neuroticismo (Costa & McCrae, 1992); este modelo é por vezes também designado por OCEAN, acrónimo desses cinco factores (em inglês, *Openness to Experience, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness* e *Neuroticism*). Cada um destes factores expande-se, por sua vez, em seis traços mais específicos intercorrelacionados designados por facetas. O Quadro 2.2 ilustra os cinco grandes factores da personalidade com as respectivas características e facetas de acordo com Costa e McCrae (1992).

Os traços são vistos por estes autores como tendências básicas que, juntamente com influências externas, determinam as adaptações características dos indivíduos, que por sua

vez influenciam a biografia e o autoconceito de cada pessoa; adaptações características seriam, por exemplo, as atitudes, os motivos, as crenças, os valores, os interesses, os hábitos e as formas de estar com os outros (Costa & McCrae, 1992). Os mesmos autores defendem que as tendências básicas da personalidade são muito estáveis ao longo da vida de cada indivíduo, enquanto as adaptações características são menos estáveis uma vez que derivam da interacção dos traços gerais com o meio.

Quadro 2.2

Os Cinco Factores da Personalidade Apresentados por Costa e McCrae (1992)

Factores	Características	Facetas
Neuroticismo	preocupado, inseguro, nervoso, tenso	ansiedade, hostilidade, depressão, autoconsciência, impulsividade, vulnerabilidade
Extroversão	sociável, falador, divertido, carinhoso	calor, gregarismo, assertividade, actividade, busca de excitação, emotividade
Abertura	original, independente, criativo, ousado	fantasia, estética, sentimentos, acções, ideias, valores
Afabilidade	bondoso, piedoso, fiável, delicado	confiança, franqueza, altruísmo, anuência, modéstia, enternecimento
Conscienciosidade	cuidadoso, honesto, trabalhador, organizado	realização, autodisciplina, deliberação

Assim, o modelo dos cinco factores não pretende reduzir a apenas cinco as variáveis explicativas de toda a variabilidade individual, mas reflectir aspectos centrais da personalidade com fortes influências no comportamento (Costa & McCrae, 1992). Ainda que alguns autores acusem o modelo dos cinco factores de ser superficial e que os próprios autores do modelo considerem que avaliar os cinco factores não deve ser mais do que o

primeiro passo de uma avaliação completa da personalidade, a possibilidade de avaliação da personalidade a partir de tão poucas dimensões não deixa de constituir uma vantagem.

É de referir que o modelo dos cinco factores da personalidade não é uma teoria da personalidade, consistindo apenas numa generalização empírica da variabilidade dos traços de personalidade. Apesar disso, McCrae e Costa (1999) ofereceram posteriormente à criação do modelo empírico uma teoria dos cinco factores da personalidade onde admitem que esses constructos hipotéticos têm uma base biológica.

O *Revised NEO Personality Inventory* (NEO PI-R), um dos instrumentos de medida dos cinco factores da personalidade, foi desenvolvido por Costa e McCrae (1992) para operacionalizar o seu modelo a partir de traços identificados na comunicação natural e em questionários psicológicos. As escalas de domínio do NEO PI-R avaliam a personalidade ao nível dos factores e as escalas das facetas ao nível de seis traços mais específicos dentro de cada um dos cinco domínios. A designação NEO corresponde às iniciais de três dos domínios que correspondem aos factores Neuroticismo, Extroversão e Abertura (*Neuroticism, Extraversion e Openness*, no original) e que fizeram parte deste inventário desde a sua primeira publicação, em 1978; os outros dois domínios, que correspondem aos factores Conscienciosidade e Afabilidade já indicados, foram acrescentados posteriormente.

O NEO PI-R é constituído por 240 itens: oito itens para cada uma das seis facetas de cada um dos cinco domínios. As respostas aos itens são dadas numa escala em cinco pontos, entre 1 (*Discordo fortemente*) e 5 (*Concordo fortemente*). Existem duas formas do NEO PI-R: a Forma S, escrita na primeira pessoa, para auto-avaliação, e a Forma R, escrita na terceira pessoa, com uma variante no feminino e outra no masculino, para hetero-avaliação; a Forma R surgiu com o objectivo de validar a Forma S, mas acabou por se tornar numa forma paralela do NEO PI-R (Costa & McCrae, 1992). Existe ainda uma

versão reduzida do NEO PI-R, designada por *NEO Five-Factor Inventory* (NEO-FFI), com apenas 60 itens, que considera os mesmos cinco domínios do NEO PI-R mas não as escalas das facetas (Costa & McCrae, 1992).

2.5 Inteligência, Inteligência Emocional, Personalidade e Sucesso Escolar

Como já foi referido na Introdução, no que respeita à inteligência, a sua relação com o sucesso escolar está bem documentada na literatura (Sternberg, 1982; Rothstein et al., 1994; Neisser et al., 1996; Rindermann & Neubauer, 2001; Farsides & Woodfield, 2003; Lounsbury, Sundstrom, Loveland & Gibson, 2003; Laidra et al., 2007). A inteligência verbal, nomeadamente, surge positiva e significativamente associada com as classificações escolares (Farsides & Woodfield, 2003).

Quanto à inteligência emocional, a investigação nessa área tem produzido uma série de informação, nem sempre concordante, sobre a sua importância nas relações sociais, na escola, no trabalho e no bem-estar individual. Mayer e colaboradores (em impressão) elaboraram uma versão condensada desses resultados: há uma correlação positiva entre a inteligência emocional e as boas relações sociais, familiares, íntimas e de trabalho; os indivíduos de inteligência emocional elevada são encarados pelos outros como pessoas com quem é mais agradável estar, mais empáticas e socialmente mais hábeis do que os indivíduos de inteligência emocional baixa; a inteligência emocional está relacionada com o sucesso académico e no trabalho; a satisfação, a auto-estima e a menor taxa de depressão exibem também uma correlação positiva com a inteligência emocional.

A inteligência emocional é ainda um forte determinante da felicidade (Chamorro-Premuzic et al., 2007) e está associada a uma melhor saúde geral e à manutenção de hábitos de vida saudáveis, quer no que se refere ao consumo de tabaco, álcool ou outras

substâncias psicotrópicas, quer no que respeita à alimentação e à prática de exercício físico (Austin, Saklofske & Egan, 2005; Tsaousis & Nikolaou, 2005; Saklofske, Austin, Galloway & Davidson, 2007), encontrando-se negativamente relacionada com a fadiga (Brown & Schutte, 2006). A investigação tem também demonstrado que os indivíduos mais inteligentes emocionalmente têm maior facilidade em lidar com o estresse do que os de menor inteligência emocional (Saklofske et al., 2007), tendo maior capacidade de enfrentar a mudança (e.g., transição da escola primária para a secundária, Qualter, Whiteley, Hutchinson & Pope, 2007) e a exposição em público (e.g., eficácia a falar em público, Rode et al., 2007). Outros autores têm verificado que a inteligência emocional se encontra negativa e significativamente correlacionada com a alexitimia (Saklofske, Austin & Minski, 2003; Austin et al., 2005).

Da análise da relação entre a inteligência emocional e os factores da personalidade, alguns autores encontraram relações com todos os cinco factores (Van der Zee, Thijs & Schakel, 2002; Saklofske et al., 2003; Saklofske et al., 2007). Mayer e Salovey (1993) previram que a inteligência emocional apresentaria correlação sobretudo com o factor Abertura; estudos recentes, utilizando o MSCEIT, comprovaram essa relação mas encontraram uma correlação um pouco mais forte entre a inteligência emocional medida com o MSCEIT e o factor Afabilidade (Mayer et al., em impressão). No que diz respeito à medição da inteligência emocional com o BarOn EQ-i, a correlação encontrada com os factores da personalidade foi superior ($r = -.62$ para Neuroticismo, $r = .52$ para Extroversão e $r = .51$ para Conscienciosidade, Dawda & Hart, 2000; $r = -.57$ para Neuroticismo, Brackett & Mayer, 2003; $r = -.55$ para Neuroticismo e $r = .55$ para Afabilidade, Austin et al., 2005); apesar das correlações obtidas, algumas das escalas de auto-avaliação da inteligência emocional de acordo com o modelo misto possuem validade incremental sobre os factores da personalidade na predição do sucesso (Mayer et al., em impressão).

No que respeita à relação entre os factores da personalidade e o sucesso escolar, para além dos trabalhos já mencionados na Introdução, um número crescente de estudos tem vindo a confirmar a personalidade como determinante dos resultados académicos (e.g., Busato et al., 2000; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a, 2003b; Bratko et al., 2006). Os factores mais consistentemente identificados como sendo relevantes para o sucesso escolar são a Abertura e a Conscienciosidade (e.g., Paunomen & Ashton, 2001; Lounsbury et al., 2003; Phillips, Abraham & Bond, 2003; Komarraju & Karau, 2005; Laidra et al., 2007). Em vários trabalhos em que foi utilizado o inventário NEO PI-R ou a sua versão reduzida (NEO-FFI), a associação positiva mais forte com as classificações escolares foi encontrada com o factor Abertura ($r = .26$, Farsides & Woodfield, 2003).

Apesar da discordância encontrada entre os resultados dos estudos que têm vindo a ser publicados no que respeita à relação entre a inteligência emocional e o sucesso escolar, desde a inexistência de correlação (Newsome, Day & Catano, 2000) à existência de uma correlação forte (Parker et al., 2004a), vários trabalhos suportaram a validade incremental da inteligência emocional na predição do sucesso escolar sobre as medidas mais tradicionais da inteligência e dos factores da personalidade (Van der Zee et al., 2002). Como se verá de seguida, essa constitui a questão fundamental deste trabalho.

2.6 Variáveis e Hipóteses do Estudo

Como foi referido na Introdução, o objectivo principal deste trabalho é investigar a relação entre a inteligência emocional e o sucesso escolar. A partir da revisão conceptual realizada e de acordo com os instrumentos de medida disponíveis, assume-se para a inteligência o modelo complexo, para a inteligência emocional o modelo misto e para a personalidade o modelo dos cinco factores. Uma das componentes da inteligência, o

reconhecimento verbal, será medido através de um teste de vocabulário, a inteligência emocional será medida através do BarOn EQ-i traduzido (Inventário QE) e, no que diz respeito à personalidade, serão medidos apenas dois factores, o Neuroticismo (mais relacionado, no sentido negativo, com a inteligência emocional medida com o BarOn EQ-i) e a Abertura (mais relacionado com o sucesso escolar), através do NEO PI-R (Forma S), como se descreverá no capítulo Métodos e Materiais. No que diz respeito ao sucesso escolar, este será avaliado a partir das classificações escolares obtidas no ano lectivo anterior na disciplina de Matemática e na disciplina de Português bem como através do autopsicionamento académico.

As variáveis do estudo serão a inteligência emocional medida com o Inventário QE, o reconhecimento verbal, o factor Neuroticismo, o factor Abertura, o sucesso escolar, avaliado a partir das classificações escolares (a classificação final no ano anterior na disciplina de Matemática e na disciplina de Português e a média das duas) e do autopsicionamento académico geral (em termos de aproveitamento escolar na generalidade das disciplinas) e verbal (em termos de domínio da língua portuguesa e riqueza vocabular), o género e os anos de escolaridade do pai e da mãe. Enquanto o género constitui uma variável qualitativa nominal, todas as outras variáveis são quantitativas, de intervalos.

No que se refere à hipótese geral do estudo, a inteligência emocional, o reconhecimento verbal e os factores da personalidade Neuroticismo e Abertura serão as variáveis predictoras, e o sucesso escolar a variável criterial. As hipóteses específicas do estudo são as seguintes.

Hipótese 1. Existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o reconhecimento verbal.

Hipótese 2. Existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o factor Neuroticismo.

Hipótese 3. Existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o sucesso escolar e o factor Abertura.

Hipótese 4. Existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o sucesso escolar, mesmo quando controlado o reconhecimento verbal e a personalidade (factores Neuroticismo e Abertura).

Hipótese 5. Existem diferenças significativas na inteligência emocional entre os géneros.

Hipótese 6. Existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a escolaridade dos pais e a inteligência emocional.

O próximo capítulo apresenta uma síntese da metodologia de investigação e dos resultados obtidos em trabalhos empíricos relevantes desenvolvidos na área da inteligência emocional e do sucesso escolar. Nesse capítulo são também tidos em conta os trabalhos em que se assumiu o género e a escolaridade dos pais como variáveis predictoras da inteligência emocional.

3 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura na área da inteligência emocional foi dirigida para a sua relação com o sucesso escolar. Para isso, foram realizadas pesquisas nas bibliotecas da Faculdade de Ciências e da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa e do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Na Internet, foram consultadas as bases de dados bibliográficas referenciadas em <http://www.b-on.pt> e em <http://search.epnet.com>, bem como a do Sistema Integrado das Bibliotecas da Universidade de Lisboa (SIBUL, <http://sibul.reitoria.ul.pt>), do Catálogo PORBASE – Base nacional de dados bibliográficos (<http://opac.porbase.org>) e do Catálogo Colectivo das universidades nacionais (COLCAT), em que se incluem também 11 universidades estrangeiras (<http://cc.doc.ua.pt>).

Para as consultas, recorreu-se às expressões “intelligence”, “emotional intelligence”, “inteligência” e “inteligência emocional” no título e no assunto de todas as publicações das bases de dados referidas a partir de 1990, o início da década em que surgiram os primeiros estudos envolvendo o conceito de inteligência emocional. A partir dos títulos e dos resumos dos artigos científicos encontrados, seleccionaram-se para análise os que se relacionavam com o sucesso escolar.

É de salientar que, das teses de mestrado que se encontraram na área da inteligência emocional desenvolvidas em Portugal, nenhuma estudava a sua relação com o sucesso escolar. Os trabalhos identificados debruçaram-se sobre a inteligência emocional dos professores (Medeiro, 2006; Santos, 2006) e dos enfermeiros (Godinho, 2006; Vilela, 2006), sobre o desenvolvimento da inteligência emocional (Barata, 2001; Ramos, 2007), sobre a sua relação com a dependência de drogas (Macedo, 2005) e sobre um dos instrumentos de medida da inteligência emocional, o MSCEIT (Ferreira, 2006). É de

referir ainda que não foi encontrada nenhuma tese de doutoramento apresentada em Portugal no âmbito da inteligência emocional.

Acrescentou-se ao processo descrito a consulta frequente de um sítio electrónico dedicado à divulgação de informação científica sobre inteligência emocional (www.unh.edu/emotional_intelligence) e assinou-se a *newsletter* mensal do *EI Consortium*, cuja missão é promover a investigação no âmbito da inteligência emocional nas organizações. O site deste consórcio (www.eiconsortium.org) disponibiliza artigos científicos completos nem sempre acessíveis nas bases de dados indicadas anteriormente.

3.1 Inteligência Emocional medida com o BarOn EQ-i e Sucesso Escolar: Cinco Estudos Revisitados

De acordo com as hipóteses estabelecidas no capítulo anterior, e uma vez que se utilizará no presente trabalho, para medir a inteligência emocional, o Inventário QE, uma tradução do BarOn EQ-i, foram considerados para a revisão da literatura sobre a relação entre a inteligência emocional e o sucesso escolar sobretudo os trabalhos empíricos que mediram a inteligência emocional através do BarOn EQ-i, em qualquer das suas versões (Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003; Parker et al., 2004a; Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004; Parker, Hogan, Eastabrook, Oke & Wood, 2006). Os Quadros 3.1, 3.2 e 3.3 sintetizam a informação recolhida através desses trabalhos.

Os cinco trabalhos seleccionados consistiram na investigação da relação entre a inteligência emocional, medida através do BarOn EQ-i (e também do MSCEIT, num deles, O'Connor & Little, 2003), e o sucesso escolar, avaliado a partir das classificações académicas ou do abandono escolar, como se pode observar no Quadro 3.1. Os dois primeiros trabalhos utilizaram a versão original do BarOn EQ-i, o terceiro a versão para

crianças e adolescentes (BarOn EQ-i:YV), e os dois últimos a versão condensada (BarOn EQ-i:S). Nos dois primeiros trabalhos, foram ainda consideradas as capacidades cognitivas, medidas através do *Wonderlic Personnel Test*, um teste de inteligência académica (Newsome et al., 2000), ou do ACT, um teste de selecção para entrada na universidade (O'Connor & Little, 2003), e a personalidade, medida em ambos através do 16 PF (*16 Personality Factor Questionnaire*).

Quadro 3.1

Inteligência Emocional e Sucesso Escolar: Variáveis Predictoras e Criteriais

Autores	Variáveis predictoras	Variáveis criteriais
Newsome et al. (2000)	capacidades cognitivas personalidade inteligência emocional	classificações escolares
O'Connor & Little (2003)	capacidades cognitivas personalidade inteligência emocional	classificações escolares
Parker et al. (2004a)	inteligência emocional	classificações escolares
Parker et al. (2004b)	inteligência emocional	classificações escolares
Parker et al. (2006)	inteligência emocional	abandono escolar

Tal como se apresenta no Quadro 3.2, os estudos em questão recorreram a amostras de dimensão variável ($M = 515.8$, $DP = 476.0$), de uma forma geral com mais mulheres do que homens. Todos as amostras foram constituídas por estudantes universitários, à excepção de uma delas, composta por alunos do ensino secundário (Parker et al., 2004a). Da amostra utilizada no estudo do abandono escolar foram *a posteriori* identificados dois grupos: um, com todos os alunos que desistiram do curso antes do segundo ano ($N = 213$), e outro, com alunos que persistiram na universidade, semelhante ao primeiro grupo em termos de idade, género e etnia, e de igual dimensão (Parker et al., 2006). Todos os estudantes aderiram voluntariamente às investigações, sendo que os das duas primeiras

receberam créditos extra pela sua participação (Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003).

Quadro 3.2

Inteligência Emocional e Sucesso Escolar: Amostra

Autores	Amostra
Newsome et al. (2000)	180 estudantes (118 mulheres; 62 homens) de uma universidade canadiana, com 17 a 56 anos.
O'Connor & Little (2003)	90 estudantes (37 mulheres; 53 homens) de uma universidade americana, com 18 a 32 anos.
Parker et al. (2004a)	667 estudantes (363 mulheres; 304 homens) de uma escola secundária americana, com 14 a 18 anos.
Parker et al. (2004b)	372 estudantes (294 mulheres; 78 homens) de uma universidade americana, com uma idade média de 19.34 anos.
Parker et al. (2006)	1270 estudantes (902 mulheres; 368 homens) de uma universidade americana, com 17 a 21 anos.

No que respeita aos resultados obtidos, não houve concordância entre todos os estudos examinados (Quadro 3.3). O objectivo do primeiro estudo era determinar a validade incremental da inteligência emocional na previsão das classificações escolares sobre as capacidades cognitivas e sobre a personalidade, análise que acabou por não se realizar por não ter sido encontrada nenhuma relação entre a inteligência emocional e as classificações escolares; pelo contrário, as classificações escolares surgiram significativamente relacionadas tanto com as capacidades cognitivas ($r = .38, p < .001$) como com dois factores do 16PF (Extroversão, $r = -.23, p < .05$, e Autocontrolo, $r = .20, p < .05$) (Newsome et al., 2000).

O segundo trabalho pretendia determinar se a inteligência emocional estaria mais relacionada com o sucesso escolar quando considerada de acordo com o modelo de aptidões do que de acordo com o modelo misto e propunha que os resultados do MSCEIT estariam mais correlacionados com as classificações escolares do que os resultados do

BarOn EQ-i; os resultados demonstraram apenas a existência de correlações, fracas, entre as classificações escolares e o resultado total do BarOn EQ-i ($r = .23, p < .05$), duas escalas do BarOn EQ-i (Intrapessoal, $r = .22, p < .05$, e Gestão do Estresse, $r = .29, p < .01$) e uma escala do MSCEIT (Compreensão das Emoções, $r = .23, p < .05$), pelo que os autores sugeriram que existiria alguma relação entre a inteligência emocional e as classificações escolares, mas que os dois instrumentos de medida utilizados não seriam bons preditores dessa relação (O'Connor & Little, 2003). O estudo revelou ainda que o MSCEIT se correlacionou fortemente com as capacidades cognitivas e minimamente com as dimensões da personalidade, enquanto o Bar-On EQ-i não surgiu relacionado com as capacidades cognitivas mas substancialmente relacionado com vários factores da personalidade, o que levou os autores a afirmar que estes dois instrumentos não mediriam o mesmo constructo (O'Connor & Little, 2003).

Quadro 3.3

Inteligência Emocional e Sucesso Escolar: Resultados

Autores	Resultados
Newsome et al. (2000)	Correlações significativas entre as capacidades cognitivas e a personalidade (extroversão e auto-controlo) e as classificações escolares; inexistência de correlação entre a inteligência emocional e as classificações escolares.
O'Connor & Little (2003)	Correlação significativa entre as capacidades cognitivas e as classificações escolares; inexistência de correlação entre a personalidade e as classificações escolares; correlações fracas entre a inteligência emocional e as classificações escolares.
Parker et al. (2004a)	Correlação significativa entre a inteligência emocional e as classificações escolares.
Parker et al. (2004b)	Correlação significativa entre a inteligência emocional e as classificações escolares.
Parker et al. (2006)	Correlação significativa entre a inteligência emocional e o não abandono escolar.

A associação entre a inteligência emocional e as classificações escolares foi suportada tanto pelo terceiro estudo analisado como pelo quarto. A correlação encontrada entre a inteligência emocional e as classificações escolares para o total da amostra foi mais elevada no terceiro estudo ($r = .41, p < .05$) do que no quarto ($r = .20, p < .05$), o que é justificado pelos autores pela existência de maior diversidade entre os estudantes do ensino secundário do que do ensino universitário em termos de competências emocionais e sociais (Parker et al., 2004a); quando foram comparados grupos de estudantes de níveis académicos diferentes, o sucesso académico mostrou-se significativamente associado com a maioria das dimensões determinadas pelo instrumento em ambos os estudos, conduzindo os autores a afirmar que é possível obter resultados divergentes dependendo da forma como se operacionalizam as variáveis (Parker et al., 2004b). No último estudo revisto, os resultados demonstraram que os estudantes que persistem na universidade têm níveis mais elevados de inteligência emocional [$F(1,422) = 22,75, p < .001; \eta^2 = .05$] do que aqueles que desistem antes do segundo ano (Parker et al., 2006), o que é consistente com o obtido nos dois estudos anteriores, em que as dimensões da inteligência emocional foram boas preditoras do sucesso escolar.

A discrepância encontrada entre os cinco trabalhos revistos no que respeita à capacidade da inteligência emocional, medida com o BarOn EQ-i, prever o sucesso escolar confirma que a inteligência emocional é um constructo atraente e que merece ser investigado. A falta de descobertas conclusivas pode dever-se ao desacordo entre os investigadores da inteligência emocional em relação ao próprio constructo e aos instrumentos para o medir (Newsome et al., 2000). Por exemplo, é possível que o MSCEIT e o BarOn EQ-i não estejam a medir o mesmo constructo; se a capacidade inteligência emocional e o traço de personalidade inteligência emocional não forem diferentes formas de definir o mesmo constructo mas sim constructos diferentes, é de esperar que a sua

relação com o sucesso escolar não seja a mesma (O'Connor & Little, 2003). Além disso, ainda que se comparem estudos desenvolvidos de acordo com as mesmas orientações teóricas e aplicando os mesmos instrumentos de medida, podem obter-se diferentes resultados dependendo de diversos factores, entre os quais o tipo de amostras utilizadas, por exemplo, no que se refere à sua dimensão ou à idade, género ou etnia dos participantes; as variáveis criteriosas seleccionadas, desde as classificações escolares em apenas uma disciplina, em várias ou em todas, até outras medidas do sucesso escolar que não as classificações académicas; ou as metodologias seguidas, como a análise de toda a amostra ou de subgrupos da mesma (Parker et al., 2004a, 2004b, 2006).

3.2 Inteligência Emocional e Sucesso Escolar: Outros Estudos

Foram ainda considerados para esta revisão da literatura três outros trabalhos empíricos que investigaram a relação entre a inteligência emocional e o sucesso escolar. Seleccionaram-se estes trabalhos porque, além de verificarem se essa associação existe, pesquisaram ainda se ela se mantinha significativa quando controlada a inteligência e a personalidade, e porque mediram a inteligência emocional utilizando outros instrumentos de medida que não o BarOn EQ-i, o MSCEIT (Márquez, Martín & Brackett, 2006), a TMMS e o TEMINT (Amelang & Steinmayr, 2006) e o TEIQue (Petrides et al., 2004).

No primeiro estudo (Marquez et al., 2006) foi investigada a validade discriminante, criterial e incremental do MSCEIT que, como já foi referido, é o teste de aptidões integradas da inteligência emocional mais frequentemente citado na literatura. As outras variáveis predictoras, a inteligência e a personalidade, foram medidas pelo IGF-5r (*Inteligencia General Factorial – Revisada 5*) e pelo BFQ (*Big Five Questionnaire*), respectivamente; a variável criterial foi o sucesso escolar, avaliado pelas classificações

académicas finais. Neste estudo participaram voluntariamente 77 alunos (38 mulheres; 39 homens) do último ano do ensino secundário de uma escola espanhola, com 14 a 17 anos de idade, pertencentes a famílias da classe média. Os resultados do estudo mostraram que o MSCEIT é praticamente independente da personalidade e não se sobrepõe de forma considerável à inteligência. Os resultados mostraram ainda que a inteligência emocional se correlaciona fortemente com as classificações finais e, além disso, permanece relacionada com as classificações finais mesmo quando controlada a personalidade e a inteligência. Os autores do estudo relembram, no entanto, que estas conclusões se encontram limitadas pela reduzida dimensão da amostra e pela sua homogeneidade.

O segundo estudo (Amelang & Steinmayr, 2006) teve como objectivo investigar a validade incremental de duas medidas da inteligência emocional no sucesso escolar, quando controlada a personalidade e a inteligência. Assim, as variáveis preditoras foram a inteligência emocional, medida através da TMMS, uma escala de auto-avaliação desenvolvida de acordo com o modelo misto, e do TEMINT, um teste de aptidões subordinado ao modelo de aptidões específicas, a inteligência, avaliada pelo IST (*Intelligenz-Struktur-Test*), e o factor da personalidade Conscienciosidade, determinado pelo NEO-FFI; a variável criterial foi o sucesso escolar, calculado através das classificações escolares. A amostra foi constituída por 227 estudantes (145 mulheres; 82 homens) do ensino secundário alemão, com uma idade média de 17.02 anos. De acordo com este estudo, a inteligência emocional, considerada quer de acordo com o modelo misto quer segundo o modelo de aptidões específicas, não parece contribuir significativamente para prever o sucesso escolar; apenas a inteligência e o factor Conscienciosidade surgiram relacionados com as classificações académicas.

O último estudo (Petrides et al., 2004) pretendeu testar a hipótese de associação entre a inteligência emocional, medida com a TEIQue, uma escala de auto-avaliação

elaborada de acordo com o modelo misto, e o sucesso escolar, avaliado a partir das classificações nos exames nacionais no final do ensino básico e no final do ensino secundário. Os autores deste estudo pretenderam ainda investigar a validade incremental da inteligência emocional sobre uma componente da inteligência geral, a inteligência verbal, calculada com o VRT (*Verbal Reasoning Test*), e sobre os factores da personalidade, medidos através do EPQ-R (*Eysenck Personality Questionnaire – Revised*). Neste estudo, em que participaram 650 alunos (48% mulheres; 52% homens) do ensino secundário do Reino Unido, com 16.5 anos de idade em média, concluiu-se que a inteligência emocional moderou a relação entre a inteligência verbal e o sucesso escolar e que a maioria dos efeitos da inteligência emocional se mantinham mesmo quando controlada a personalidade.

É de salientar que neste estudo se obteve uma maior correlação entre a inteligência emocional e o sucesso escolar nos alunos com uma inteligência verbal cotada como inferior do que nos alunos de inteligência verbal superior. Encontrou-se também uma maior correlação entre a inteligência emocional e o sucesso escolar quando consideradas as disciplinas que requerem uma maior sensibilidade, como literatura e arte, do que quando tidas em conta outras disciplinas.

Estes trabalhos estudaram ainda a relação entre a inteligência emocional e as competências sociais (Marquez et al., 2006), o sucesso profissional (Amelang & Steinmayr, 2006) e o comportamento desviante na escola, inferido a partir do número de faltas, justificadas e injustificadas, e do número de suspensões (Petrides et al., 2004). No primeiro trabalho, obteve-se uma correlação moderada entre os resultados do MSCEIT e as competências sociais, mantendo-se algumas das relações (nomeadamente a relação positiva com a autoconfiança, a capacidade de liderança e o comportamento pró-social, e a relação negativa com a timidez) quando controlada a inteligência verbal ou a personalidade (Marquez et al., 2006).

No que respeita ao segundo trabalho, tal como sucedeu em relação ao sucesso escolar, a inteligência emocional não mostrou contribuir significativamente para explicar a variância dos critérios de sucesso social ou profissional, independentemente de se considerar o modelo misto ou o modelo de aptidões específicas (Amelang & Steinmayr, 2006). Os resultados do terceiro trabalho revelaram, além da relação entre a inteligência emocional e as classificações académicas, uma relação estatisticamente significativa, negativa, entre a inteligência emocional e o número de faltas e de suspensões (Petrides et al., 2004).

3.3 Inteligência Emocional, Género e Escolaridade dos Pais

Para este capítulo foram ainda tidos em conta os trabalhos que referiram o género e a escolaridade dos pais como variáveis preditoras da inteligência emocional. No que diz respeito ao género, a maioria dos autores encontrou uma maior inteligência emocional nas mulheres, independentemente do instrumento utilizado para medir a inteligência emocional (Sutarso, Baggett, Sutarso & Tapia, 1996, Novembro; Schutte et al., 1998; Tapia, 1999; Brackett, Mayer & Warner, 2004; Austin, Evans, Goldwater & Potter, 2005; Harrod & Scheer, 2005; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006). Contudo os resultados de outra investigação, de Petrides e Furnham (2000), indicaram que as mulheres obtinham valores superiores apenas na componente de competências sociais da inteligência emocional; a mesma investigação revelou também que os homens se auto-avaliaram superiormente às mulheres em relação à inteligência emocional.

Em relação à escolaridade dos pais, enquanto alguns autores não encontraram diferenças na inteligência emocional entre indivíduos cujos pais tinham diferentes níveis de escolaridade (Tapia, 1999), outros autores observaram que a inteligência emocional era

superior quando a escolaridade dos pais era também mais elevada (Harrod & Scheer, 2005).

4 MÉTODOS E MATERIAIS

De acordo com a revisão bibliográfica realizada e com as hipóteses colocadas, foi estabelecida a metodologia a adoptar para medir a inteligência emocional e investigar a sua relação com o sucesso escolar, tendo-se optado por desenvolver um estudo quantitativo, de natureza correlacional. Neste capítulo reúne-se a metodologia seguida, sendo indicada a amostra e descritos os instrumentos de medida empregues, acrescidos das devidas justificações. São ainda elaboradas considerações sobre a fiabilidade e a validade dos referidos instrumentos.

Para determinação da componente da inteligência e do respectivo instrumento de medida a utilizar no presente trabalho, foi realizado um estudo-piloto em duas escolas, uma do Centro e outra do Sul do país, numa metodologia de amostragem de conveniência, não probabilística, no mês de Abril de 2007. A amostra, inserida numa população de jovens de ambos os sexos, que frequentavam o ensino secundário diurno no curso de Ciências e Tecnologias, foi composta por 61 participantes, 24 rapazes e 37 raparigas, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. Foram utilizados dois instrumentos de medida: uma versão do Teste de Reconhecimento Verbal com 120 itens (Anexo 1), para medição do reconhecimento verbal, e o Teste dos Dominós, Versão 2 (D44, Anexo 2), para medição do raciocínio lógico. A fiabilidade do Teste de Reconhecimento Verbal foi elevada ($\alpha = .98$, $N = 61$) e manteve-se após a redução do número de itens de 120 para 50 ($\alpha = .97$, $N = 61$), pelo que se utilizou essa versão reduzida no estudo central. A fiabilidade do Teste dos Dominós também se revelou satisfatória ($\alpha = .74$, $N = 61$). Porém a correlação entre os resultados neste teste e as classificações nas disciplinas de Matemática e de Português não se revelou significativa ($r = .09$, $p < .05$, $N = 61$, para a classificação na disciplina de Matemática; $r = .02$, $p > .05$, $N = 61$, para a classificação na disciplina de Português; $r =$

.07, $p > .05$, $N = 61$, para a média das duas), pelo que este teste já não foi utilizado no estudo central.

4.1 Participantes

O presente estudo foi realizado em seis escolas, quatro do distrito de Lisboa (duas do concelho de Lisboa, uma do concelho de Sintra e outra do concelho do Sobral de Monte Agraço), uma do distrito de Setúbal (concelho de Almada) e uma da Região Autónoma da Madeira (concelho da Ribeira Brava), numa metodologia de amostragem não probabilística, nos meses de Setembro e Outubro de 2007. A amostra, de conveniência, inserida numa população de jovens de ambos os sexos, que frequentavam o ensino secundário diurno nos cursos científico-humanísticos, foi composta por 266 participantes, 159 raparigas e 107 rapazes. Depois de retirados do estudo os participantes cujas respostas foram consideradas inválidas ($N = 48$), quer por terem respondido nitidamente ao acaso ($N = 5$), quer por não obedecerem aos critérios estabelecidos por um dos instrumentos de medida utilizado, o Inventário QE, traduzido do BarOn EQ-i ($N = 43$), a amostra ficou reduzida a 218 participantes, 133 raparigas e 85 rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 22 anos (Média = 16.87, DP = 0.98), tendo a maioria dos alunos (97%) 16 a 19 anos de idade.

Os referidos participantes encontraram-se distribuídos por dois dos níveis de escolaridade do ensino secundário, 116 do 11º ano (65 raparigas e 51 rapazes) e 102 do 12º ano (68 raparigas e 34 rapazes), num total de 15 turmas (8 do 11º ano e 7 do 12ºano). O Quadro 4.1 sintetiza a distribuição dos participantes por ano de escolaridade e por género.

Quadro 4.1

Distribuição dos Participantes por Ano de Escolaridade e por Género (N = 218)

	Raparigas	Rapazes	Total
11º ano	65	51	116
12º ano	68	34	102
Total	133	85	218

Recorreu-se a estudantes do ensino secundário porque o referido Inventário QE é apenas aplicável a partir dos 16 anos de idade, inclusive (Bar-On, 1997). Procurou-se ainda não incluir na amostra nenhuma turma do 10º ano de escolaridade porque as classificações obtidas no ano anterior por esses alunos variariam apenas entre 1 e 5, e julgou-se aconselhável que todos os alunos tivessem sido avaliados de acordo com a mesma escala, de 20 valores. Preferiu-se que todos os alunos tivessem frequentado cursos com o mesmo tipo de Matemática no ano lectivo anterior para que as classificações obtidas na disciplina fossem comparáveis; todos os alunos foram então provenientes dos cursos de Ciências e Tecnologias ou de Ciências Socioeconómicas, de cujos currículos consta a disciplina de Matemática A (os alunos dos outros cursos, mesmo que científico-humanísticos, ou não têm Matemática ou têm Matemática B ou têm Matemática Aplicada às Ciências Sociais).

4.2 Instrumentos de Medida

Os instrumentos de medida utilizados foram o Teste de Reconhecimento Verbal, para o reconhecimento verbal, o Inventário QE, para a inteligência emocional, e duas escalas do NEO PI-R (Forma S), Neuroticismo e Abertura, para os factores da personalidade com o mesmo nome. Foram ainda recolhidos dados pessoais, referentes a questões demográficas e ao sucesso escolar dos participantes. Um questionário designado

Teste de Reconhecimento Verbal contemplou o instrumento com o mesmo nome e foi acompanhado pelas questões relativas aos dados pessoais (Anexo 3); o outro questionário, denominado Inventário QE, foi constituído pelo Inventário QE propriamente dito e pelas duas escalas do NEO PI-R (Forma S), Neuroticismo e Abertura (Anexo 4).

Os questionários foram preenchidos pelos próprios inquiridos numa única aula de 90 minutos, após fornecimento oral e escrito de todas as indicações para o seu preenchimento, pelos professores da disciplina em cuja aula foram aplicados. Nesse sentido, todos estes professores reuniram connosco e receberam também por escrito um conjunto de instruções para aplicação dos instrumentos de medida (Apêndice A). Uma vez que apenas iriam ser analisados os resultados das várias turmas e não os resultados individuais, e para permitir a livre manifestação de opinião por parte dos alunos, os questionários foram realizados anonimamente. Para permitir o emparelhamento dos dois questionários, caso fossem acidentalmente entregues desemparelhados, e para possibilitar a cada um dos alunos conhecer posteriormente os seus resultados, estes foram acompanhados por um código designado pelo aluno. Por uma questão de facilidade de memorização do mesmo, foi sugerido que fosse utilizado um código de seis letras composto pelas primeiras três letras do primeiro apelido da mãe seguidas das primeiras três letras do primeiro apelido do pai. Em ambos os questionários as respostas são dadas no enunciado.

A aplicação dos instrumentos de medida realizou-se apenas após pedido de autorização dirigido quer ao Conselho Executivo das escolas participantes no presente estudo quer ao Ministério da Educação. Os pedidos de autorização para a referida aplicação foram realizados pessoal ou telefonicamente e por escrito (Apêndice B).

4.2.1 Dados Pessoais

As variáveis pessoais registadas incluíram (a) o autopsicionamento dentro da turma e da escola em termos de aproveitamento escolar na generalidade das disciplinas, (b) o autopsicionamento dentro da turma e da escola em termos de domínio da língua portuguesa e riqueza vocabular, (c) o ano de escolaridade actual, (d) a classificação final no ano anterior na disciplina de Matemática, (e) a classificação final no ano anterior na disciplina de Português, (f) o género, (g) o ano de nascimento, (h) o país de origem, (i) os anos de escolaridade do pai e (j) os anos de escolaridade da mãe. O autopsicionamento quer em termos académicos gerais quer em termos verbais teria que ser classificado por cada participante de acordo com uma escala gráfica em nove pontos, desde 1 (*Muito abaixo da média*) até 9 (*Muito acima da média*).

Os anos de escolaridade dos pais teriam que ser assinalados entre oito hipóteses fornecidas (1, *Não sabe*; 2, *Nenhum*; 3, *Ensino primário ou primeiro ciclo*; 4, *Preparatório ou segundo ciclo*; 5, *Secundário unificado ou terceiro ciclo*; 6, *Secundário complementar*; 7, *Curso médio*; e 8, *Curso superior*). As restantes variáveis pessoais foram obtidas por registo dos próprios alunos.

4.2.2 Reconhecimento Verbal

O reconhecimento verbal foi medido através do Teste de Reconhecimento Verbal, Versão A. Este teste foi obtido a partir de uma selecção de 50 itens do Teste de Reconhecimento Verbal utilizado no estudo-piloto desenvolvido em Abril de 2007 por uma questão de redução do tempo de realização do referido teste.

O Teste de Reconhecimento Verbal é assim constituído por uma lista de 50 expressões que contêm uma palavra assinalada a negro na primeira coluna e cujo sinónimo deve ser identificado entre as quatro palavras apresentadas nas colunas seguintes da mesma linha, assinalando-se com uma cruz o quadrado situado à esquerda dessa palavra. Para este teste existe uma resposta certa, há limite de tempo (30 minutos) e, embora não seja essencial que os participantes completem todas as questões, espera-se que tentem fazer o melhor possível e que em caso de dúvida escolham a hipótese que lhes pareça mais adequada. O ponto de partida para a utilização deste teste está no pressuposto de que ele esteja relacionado com o que a literatura designa por inteligência cristalizada, uma vez que a sua aplicação tem revelado progressos constantes ao longo da escolaridade.

4.2.3 Inteligência Emocional

A inteligência emocional, tal como já foi referido, foi medida com o Inventário QE. Este inventário foi traduzido do *Emotional Quotient Inventory* de Bar-On (1997) (BarOn EQ-i) por M. Azevedo, em 2002, para uso experimental, e é igualmente constituído pelas 133 frases declarativas, escritas na primeira pessoa do singular, que devem ser avaliadas através de uma escala em cinco pontos, desde 1 (*Nunca ou muito raramente é verdadeiro acerca de mim*) até 5 (*Muitas vezes é verdadeiro acerca de mim*).

Como foi referido no Capítulo 2, o BarOn EQ-i constitui uma escala de auto-avaliação da inteligência emocional baseada no modelo misto e é dos instrumentos de medida da inteligência emocional mais vezes utilizados na investigação, a par do MSCEIT; como também já foi referido, optou-se pelo primeiro instrumento apenas por questões logísticas. Como também foi descrito no Capítulo 2, o BarOn EQ-i subdivide-se em cinco escalas: Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão do Estresse e Humor Geral. De

acordo com Bar-On (1997), as subescalas e as respectivas características gerais destas escalas são as mencionadas no Quadro 4.2.

Quadro 4.2

Escalas e Subescalas do Inventário QE e Respectivas Características Gerais Apresentadas por Bar-On (1997)

Escalas	Subescalas	Características
Intrapessoal	Autoconsciência Assertividade Autopercepção Auto-actualização Independência	Conhecer e exprimir os próprios sentimentos, sentir-se bem consigo e com a vida, ser independente, forte e seguro nas próprias ideias e opiniões.
Interpessoal	Relações interpessoais Responsabilidade Social Empatia	Ser responsável e digno de confiança, ter competências sociais, compreendendo, interagindo e relacionando-se bem com os outros.
Adaptabilidade	Resolução de Problemas Consciência da Realidade Flexibilidade	Lidar bem com as exigências externas, ser flexível, realista e eficiente na compreensão de situações problemáticas e na sua resolução.
Gestão do Estresse	Tolerância ao Estresse Controlo do Impulsos	Ter a capacidade de lidar com o estresse sem desistir nem perder o controlo, ser calmo, trabalhar bem sob pressão, conviver bem com situações estressantes ou perigosas.
Humor Geral	Felicidade Optimismo	Ser alegre, positivo, esperançoso e optimista, saber como aproveitar a vida.

Dos 133 itens do BarOn EQ-i, 22 não pertencem a nenhuma das cinco escalas. Enquanto 16 itens são indicadores de validade (8 são itens de impressão positiva, 7 são itens de impressão negativa e 1 é um item de abertura e honestidade) e serão tidos em conta no tratamento dos dados recolhidos, 6 constituem itens críticos (2 revelam conteúdo e estilo tendencialmente depressivo, 2 conteúdo e estilo psicótico e 2 perda de controlo) e

não serão contemplados na análise dos dados, visto não ser possível realizar inferências relevantes a partir de apenas um ou dois itens sem a recolha de outras informações dos mesmos indivíduos (Bar-On, 1997).

É de salientar que para o Inventário QE não existem respostas certas ou erradas, não há limite de tempo, apesar de se solicitar que os alunos trabalhem rapidamente, pela questão prática de apenas dispormos de uma aula de 90 minutos para a aplicação dos instrumentos a cada turma, mas sobretudo pelo facto de estas escalas exigirem espontaneidade de resposta por parte do participante, e é fundamental que os participantes respondam a todos os itens.

4.2.4 Personalidade: Neuroticismo e Abertura

O NEO PI-R (Forma S) foi traduzido do inventário com o mesmo nome de Costa e McCrae (1992) por M. Azevedo para uso experimental. As duas escalas seleccionadas foram a escala Neuroticismo, visto que o traço Neuroticismo é citado na bibliografia como o mais relacionado (negativamente) com a inteligência emocional medida através do BarOn EQ-i (Dawda & Hart, 2000; Brackett & Mayer, 2003), e a escala Abertura, visto que, como foi igualmente referido no Capítulo 2, o traço Abertura surge na bibliografia como muito relacionado (positivamente) com o sucesso escolar (Farsides & Woodfield, 2003). Estas escalas são compostas por frases declarativas, escritas na primeira pessoa do singular, que devem ser avaliadas pelos participantes através de uma outra escala em cinco pontos, entre SD (*Strongly disagree, Discordo fortemente*) e SA (*Strongly agree, Concordo fortemente*); no entanto, por uma questão de simplificação do questionário, foi utilizada a mesma escala do BarOn EQ-i, entre 1 (*Nunca ou muito raramente é verdadeiro acerca de mim*) e 5 (*Muitas vezes é verdadeiro acerca de mim*).

Tal como para o Inventário QE, não existem para estas duas escalas respostas certas ou erradas. Também não há limite de tempo e é igualmente fundamental que os participantes respondam a todos os itens.

Assim como foi exposto no Capítulo 2, cada uma das escalas do NEO PI-R subdivide-se em seis escalas mais específicas que avaliam facetas de cada um desses domínios. A escala Neuroticismo decompõe-se em Ansiedade, Hostilidade, Depressão, Autoconsciência, Impulsividade e Vulnerabilidade; a escala Abertura engloba Fantasia, Estética, Sentimentos, Acções, Ideias e Valores. Cada uma destas facetas é avaliada através de 8 itens, perfazendo cada escala um total de 48 itens.

4.3 Fiabilidade e Validade dos Instrumentos de Medida

Depois de recolhidos todos os dados, procedeu-se ao seu tratamento psicométrico, recorrendo-se ao pacote estatístico SPSS (SPSS, 15.0), começando por se determinar a fiabilidade de cada um dos instrumentos de medida utilizados. A fiabilidade de uma medição consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião, e neste trabalho foi avaliada através da determinação do coeficiente alfa de Cronbach, uma das medidas mais usadas para verificação da consistência interna de grupos de itens.

Por razões não explicadas o Teste de Reconhecimento Verbal revelou-se excessivamente difícil para esta amostra. O Teste de Reconhecimento Verbal apresentou um índice inaceitável de fiabilidade, pelo que foi necessário reduzir drasticamente o número de itens do teste, de 50 para 24, eliminando-se os itens menos correlacionados com o total da escala, de forma a melhorar a sua fiabilidade. O teste optimizado na presente amostra ofereceu uma fiabilidade ainda baixa, mas aceitável ($\alpha = .73$, $N = 218$). A

fiabilidade do Inventário QE é elevada ($\alpha = .96$, $N = 147$), assim como a das cinco escalas que o compõem, como se pode observar no Quadro 4.3. A fiabilidade da escala Neuroticismo também foi elevada ($\alpha = .91$, $N = 164$), sendo a da escala Abertura mais baixa ($\alpha = .71$, $N = 181$).

Quadro 4.3

Fiabilidade das Escalas do Inventário QE

Escala	α	N
Intra	.91	188
Inter	.85	201
Adapta	.82	195
GEstresse	.85	194
Humor	.83	204

Legenda: Intra = escala Intrapessoal; Inter = escala Interpessoal; Adapta = escala Adaptabilidade; GEstresse = escala Gestão do Estresse; Humor = escala Humor Geral.

A validade é um conceito mais complexo do que a fiabilidade e indica-nos se um método mede ou descreve o que se deseja que meça ou descreva (Bell, 1993/1997). A validade do Teste de Reconhecimento Verbal é sugerida pela sua correlação apresentada em diversas aplicações entre os seus resultados, por um lado, e, por outro lado, as classificações de Matemática e de Português, bem como as autodeclarações de posicionamento quer no domínio académico quer no domínio especificamente verbal.

A validade tanto do Inventário QE/BarOn EQ-i como das escalas do NEO PI-R é afirmada nos respectivos manuais (Bar-On, 1997; Costa & McCrae, 1992). O manual técnico do BarOn EQ-i apresenta provas de validade do instrumento para medir a inteligência emocional e as respectivas escalas; releve-se os estudos de relacionamento com outros instrumentos de medida para apoiar a validade de constructo, bem como os estudos de validação convergente e divergente (Bar-On, 1997). Segundo o manual profissional do NEO PI-R, para a validação das escalas dos cinco factores e das escalas das

facetos de cada um dos factores da personalidade foram conduzidos estudos do mesmo tipo (Costa & McCrae, 1992).

Para assegurar a validade das respostas ao Inventário QE foram seguidos os procedimentos indicados no *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical Manual* (Bar-On, 1997), retirando-se os participantes cuja taxa de omissão foi superior a 6% ou que não responderam a mais do que 1 item nas subescalas de 7 ou 8 itens, a mais do que 2 nas subescalas de 9 ou 10 itens ou a mais do que 3 nas subescalas de 11 itens; eliminaram-se igualmente os participantes cujo índice de inconsistência foi superior a 12, tendo este sido calculado a partir da soma das diferenças, em valor absoluto, das pontuações entre os 10 pares de itens idênticos apontados no manual; também foram considerados inválidos os resultados dos participantes que dão uma exagerada impressão positiva ou negativa de si próprios, excedendo dois desvios-padrão em relação à média nos itens de impressão positiva e negativa constantes do inventário; por fim, foram ainda excluídos os alunos que responderam 1 (*Nunca ou muito raramente é verdadeiro acerca de mim*) ou 2 (*Raramente é verdadeiro acerca de mim*) ao item 133 (*Eu respondi aberta e honestamente a todas as questões anteriores*).

No que diz respeito ao NEO PI-R, os autores referem que a validade das respostas deve ser assegurada durante a administração do teste, solicitando-se a colaboração honesta por parte dos respondentes e, posteriormente, através de uma análise perspicaz dos resultados, suprimindo-se os participantes que tiverem respondido claramente ao acaso, não tendo sido criados quaisquer índices de inconsistência nem escalas de desejabilidade social (Costa & McCrae, 1992). Do teste original constavam três itens iniciais sobre a honestidade das respostas, o total preenchimento do questionário e a marcação adequada dos pontos da escala; no presente estudo, em vez de questionado, foi apenas pedido aos participantes que respeitassem essas condições para qualquer dos questionários empregues.

A descrição dos restantes métodos utilizados para o tratamento dos dados bem como a indicação dos testes estatísticos aplicados apresenta-se no Capítulo 5.

5 RESULTADOS

Os resultados relativos à relação entre a inteligência emocional e o sucesso escolar são apresentados neste capítulo. Depois de resumida a estatística descritiva referente aos dados pessoais dos participantes, expõem-se as respostas às hipóteses de investigação.

Em primeiro lugar, estudou-se a relação entre os resultados encontrados com o Teste de Reconhecimento Verbal e com o Inventário QE, uma vez que, visto que apreciam diferentes tipos de inteligência, se supõe que estejam positivamente correlacionados. De seguida, indagou-se sobre a existência de relação entre a inteligência emocional medida com o Inventário QE e o factor Neuroticismo, bem como entre o sucesso escolar e o factor Abertura. De acordo com a literatura, espera-se uma correlação negativa para o primeiro caso e positiva para o segundo.

Questionou-se depois a existência de relação entre a inteligência emocional medida com o Inventário QE e o sucesso escolar. A questão fundamental deste trabalho seria estudar essa relação, retirando-se o efeito do reconhecimento verbal, retirando-se o efeito de dois traços da personalidade, Neuroticismo e Abertura, e retirando-se o efeito de todas estas variáveis, sendo que os resultados das investigações semelhantes descritas no Capítulo 3 não foram consensuais.

Por fim, analisou-se se existiam diferenças significativas na inteligência emocional entre os géneros e também se havia associação entre a escolaridade dos pais e a inteligência emocional. De acordo com os trabalhos revistos, esperava-se que as raparigas revelassem uma inteligência emocional superior à dos rapazes. No que respeita à correlação entre a escolaridade dos pais e a inteligência emocional dos alunos, a literatura não é unânime na observação dessa relação.

É de referir que, devido ao facto de o Inventário QE ser composto por cinco escalas (Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão do Estresse e Humor Geral), as correlações foram procuradas também com cada uma delas e não só com o resultado global. De acordo com Bar-On (1997), esse resultado reúne uma ampla gama de competências, podendo ser elevado quando o resultado de alguma das escalas é baixo ou vice-versa.

O tratamento quantitativo dos dados foi efectuado através do pacote estatístico SPSS (SPSS, 15.0). As correlações referidas foram determinadas utilizando-se o coeficiente de correlação momento produto de Pearson (r de Pearson). A correlação entre a inteligência emocional e o sucesso escolar, avaliado quer a partir das classificações escolares quer segundo o autoposicionamento académico, excluído o efeito dos resultados do Teste de Reconhecimento Verbal, das escalas Neuroticismo e Abertura e de ambos, ou seja, a variância incremental do sucesso escolar explicada pela inteligência emocional, seria calculada através de uma análise de regressão múltipla. Para a análise da diferença entre os géneros no que respeita à inteligência emocional recorreu-se ao Teste t .

5.1 Estatística Descritiva Relativa aos Dados Pessoais

O Quadro 5.1 resume a estatística descritiva relativa aos dados pessoais dos participantes neste estudo. É indicado o mínimo, o máximo, a média e o desvio padrão de cada uma dessas variáveis.

Os dados referentes ao ano de escolaridade actual, à naturalidade e à idade não foram utilizados neste estudo, dado que praticamente não variaram. Existem apenas dois anos de escolaridade actual, o 11º e o 12º ano, a maior parte dos alunos (90%) é natural de

Portugal e, como foi já referido no capítulo anterior, a maioria dos alunos tem entre 16 e 19 anos de idade.

Quadro 5.1

Estatística Descritiva Relativa aos Dados Pessoais

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Ano	218	11	12	11.47	0.500
Idade	218	15	22	16.87	0.977
Esc. Pai	210	3	8	5.33	1.856
Esc. Mãe	216	2	8	5.48	1.827
Aut. Geral	214	3	9	5.49	1.158
Aut. Verbal	213	2	9	5.56	1.300
Nota Mat.	216	2	19	11.12	3.276
Nota Port.	216	8	20	13.32	2.439
Média Notas	217	6.5	19	12.23	2.509

Legenda: Esc. Pai = escolaridade do pai; Esc. Mãe = escolaridade da mãe; Aut. Pos. Geral = autopoicionamento em termos de aproveitamento escolar na generalidade das disciplinas; Aut. Pos. Verbal = autopoicionamento em termos de domínio da língua portuguesa e riqueza vocabular; Nota Mat. = classificação final no ano anterior na disciplina de Matemática; Nota Port. = classificação final no ano anterior na disciplina de Português; Média Notas = média das classificações finais nas disciplinas de Matemática e de Português.

No que respeita à escolaridade do pai e à escolaridade da mãe, a média e o desvio padrão dessas variáveis indicam que rondaram o segundo e terceiro ciclos do ensino básico e o ensino secundário. Embora não tenham assumido o valor mínimo da escala (1, *Muito abaixo da média*), tanto o autopoicionamento em termos de aproveitamento escolar na generalidade das disciplinas como o autopoicionamento em termos de domínio da língua portuguesa e de riqueza vocabular atingiram o máximo da escala (9, *Muito acima da média*), encontrando-se a média de ambas as variáveis ligeiramente acima do ponto médio da respectiva escala de Likert.

As médias da classificação final no anterior na disciplina de Matemática e na disciplina de Português foram, respectivamente, 11.12 e 13.32, sendo a média da média das

classificações finais nas duas disciplinas de 12.23. A média mais baixa foi de 6.5 e a mais alta de 19.

5.2 Respostas às Hipóteses de Investigação

Os Quadros 5.2 e 5.3 reúnem as intercorrelações de ordem zero das principais variáveis intervalares e apresentam-se de seguida porque servem simultaneamente várias hipóteses. No Quadro 5.2 é apenas considerado o resultado global do Inventário QE; no Quadro 5.3 apresenta-se a correlação entre as variáveis do Quadro 5.2 e cada uma das cinco escalas do Inventário QE.

Quadro 5.2

Matriz das Intercorrelações de Ordem Zero das Principais Variáveis Intervalares

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Esc. Pai	1										
2 Esc. Mãe	.763**	1									
3 Aut. Geral	.132	.123	1								
4 Aut. Verbal	.095	.131	.552**	1							
5 Nota Mat.	.287**	.268**	.507**	.151*	1						
6 Nota Port.	.131	.219**	.477**	.318**	.511**	1					
7 Média Notas	.250**	.282**	.562**	.255**	.908**	.827**	1				
8 Rec. Verbal	.208**	.254**	.294**	.323**	.324**	.459**	.442**	1			
9 Int. Emoc.	.055	.101	.135*	.288**	.048	.044	.058	.194**	1		
10 Neuroticismo	-.020	-.054	-.174*	-.193**	-.008	-.047	-.027	.040	-.554**	1	
11 Abertura	.007	-.017	-.077	.013	.046	.068	.062	.297**	.128	.562**	1

Legenda: Esc. Pai = escolaridade do pai; Esc. Mãe = escolaridade da mãe; Aut. Geral = autopoicionamento em termos de aproveitamento escolar na generalidade das disciplinas; Aut. Verbal = autopoicionamento em termos de domínio da língua portuguesa e riqueza vocabular; Nota Mat. = classificação final no ano anterior na disciplina de Matemática; Nota Port. = classificação final no ano anterior na disciplina de Português; Média Notas = média das classificações finais nas disciplinas de Matemática e de Português; Rec. Verb. = reconhecimento verbal; Int. Emoc. = inteligência emocional.

* $p < .05$; ** $p < .01$

Uma breve análise do Quadro 5.2 permite verificar que o autopoicionamento académico pode, de facto, ser utilizado como variável substituta das classificações escolares na avaliação do sucesso escolar. Os resultados mostram que existe uma correlação estatisticamente significativa, positiva, entre as classificações escolares e o autopoicionamento em termos de aproveitamento escolar na generalidade das disciplinas, quer se considere a classificação na disciplina de Matemática ($r = .51, p < .01, N = 212$), a classificação na disciplina de Português ($r = .48, p < .01, N = 212$) ou a média das duas ($r = .56, p < .01, N = 213$). Os resultados mostram também que existe uma correlação estatisticamente significativa, positiva, entre as classificações escolares e o autopoicionamento em termos de domínio da língua portuguesa e riqueza vocabular ($r = .15, p < .05, N = 211$, para as classificações de Matemática; $r = .32, p < .01, N = 211$, para as classificações de Português; e $r = .26, p < .01, N = 212$, para a média das classificações).

Os resultados expostos no Quadro 5.2 mostram também que existe uma correlação estatisticamente significativa, positiva, entre a média das classificações finais nas duas disciplinas e, por um lado, a escolaridade dos pais e, por outro lado, como seria de esperar, a classificação final de qualquer uma das duas disciplinas consideradas. É possível observar ainda que a inteligência emocional surgiu relacionada, de forma estatisticamente significativa, positiva, com o autopoicionamento a nível geral e a nível verbal e com o reconhecimento verbal, e negativa, com o factor Neuroticismo.

Como era de prever, e como se observa no Quadro 5.3, as cinco escalas do Inventário QE encontram-se positiva e significativamente relacionadas entre si e com o próprio inventário (desde $r = .27$ até $r = .91, p < .01, N = 218$). As respostas às hipóteses de investigação são dadas a seguir.

Quadro 5.3

Matriz das Correlações de Ordem Zero das Principais Variáveis Intervalares com as Escalas do Inventário QE

	Intra	Inter	Adapta	GEstresse	Humor
Esc. Pai	.034	.082	.026	-.013	.118
Esc. Mãe	.109	.102	.068	-.017	.116
Aut. Geral	.127	.048	.134*	.068	.174*
Aut. Verbal	.288**	.232	.205*	.108	.317**
Nota Mat.	.046	.039	.054	-.009	.052
Nota Port.	.007	.182**	.068	-.090	-.006
Média Notas	.035	.118	.078	-.045	.033
Rec. Verbal	.126	.225**	.168*	.119	.162*
Int. Emoc.	.912**	.665**	.864**	.713**	.863**
Neuroticismo	-.523**	-.200**	-.493**	-.520**	-.510**
Abertura	.084	.250**	.084	-.009	.107
Intra	1				
Inter	.482**	1			
Adapta	.734**	.436**	1		
GEstresse	.522**	.268**	.669**	1	
Humor	.800**	.565**	.663**	.507**	1

Legenda: Esc. Pai = escolaridade do pai; Esc. Mãe = escolaridade da mãe; Aut. Geral = autopoicionamento em termos de aproveitamento escolar na generalidade das disciplinas; Aut. Verbal = autopoicionamento em termos de domínio da língua portuguesa e riqueza vocabular; Nota Mat. = classificação final no ano anterior na disciplina de Matemática; Nota Port. = classificação final no ano anterior na disciplina de Português; Média Notas = média das classificações finais nas disciplinas de Matemática e de Português; Rec. Verb. = reconhecimento verbal; Int. Emoc. = inteligência emocional; Intra = escala Intrapessoal; Inter = escala Interpessoal; Adapta = escala Adaptabilidade; GEstresse = escala Gestão do Estresse; Humor = escala Humor Geral.

* $p < .05$; ** $p < .01$

5.2.1 Inteligência Emocional e Reconhecimento Verbal

Hipótese 1. Existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o reconhecimento verbal?

Os resultados expressos no Quadro 5.2 apoiaram a Hipótese 1. De facto, e como se esperava, os resultados apresentaram uma correlação estatisticamente significativa, positiva, entre a inteligência emocional e o reconhecimento verbal ($r = .19$, $p < .01$, $N =$

218). Existe igualmente uma correlação estatisticamente significativa, positiva, entre três das escalas do Inventário QE, Interpessoal, Adaptabilidade e Humor Geral, por um lado, e o reconhecimento verbal, por outro (Quadro 5.3).

5.2.2 Inteligência Emocional e Neuroticismo

Hipótese 2. Existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o factor Neuroticismo?

Como se prova no Quadro 5.2, os resultados confirmaram a Hipótese 2, que previa uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o factor Neuroticismo ($r = - .55$, $p < .01$, $N = 218$). Uma relação estatisticamente significativa, negativa, também se verifica se se considerar cada uma das escalas do Inventário QE, como se mostra no Quadro 5.3.

5.2.3 Sucesso Escolar e Abertura

Hipótese 3. Existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o sucesso escolar e o factor Abertura?

Contra as previsões, não se confirmou a Hipótese 3 como havia sido enunciada no Capítulo 2. O Quadro 5.2 não mostra uma correlação estatisticamente significativa entre o sucesso escolar e o factor Abertura, mesmo considerando o autoposicionamento geral ou verbal em vez das classificações académicas. O mesmo quadro revela apenas uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o factor Abertura e quer o reconhecimento verbal ($r = .30$, $p < .01$, $N = 218$) quer o factor Neuroticismo ($r = .56$, $p < .01$, $N = 218$).

5.2.4 Inteligência Emocional e Sucesso Escolar

Hipótese 4. Existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o sucesso escolar, mesmo quando controlado o reconhecimento verbal e a personalidade (factores Neuroticismo e Abertura)?

Conforme se mostra no Quadro 5.2, os resultados não confirmaram a Hipótese 4 como havia sido formulada no Capítulo 2. Os resultados não demonstraram uma correlação estatisticamente significativa, positiva, entre a inteligência emocional e o sucesso escolar.

No que respeita à avaliação do sucesso escolar a partir das classificações académicas, os resultados demonstram uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a escala Interpessoal da inteligência emocional e a classificação de Português ($r = .18, p < .01, N = 216$), o que é observável no Quadro 5.3. Esperava-se encontrar uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o resultado global da inteligência emocional e as classificações escolares, o que não se verificou nem para a classificação final no ano anterior na disciplina de Matemática nem para a disciplina de Português nem para a média dessas classificações.

Considerando-se o sucesso escolar medido através do autoposicionamento académico, os resultados apoiam a hipótese de que exista uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e essa variável. Foi encontrada uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o autoposicionamento em termos de aproveitamento escolar na generalidade das disciplinas ($r = .14, p < .05, N = 214$) e em termos de domínio da língua portuguesa e riqueza vocabular ($r = .29, p < .01, N = 213$). Os resultados também mostraram uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o autoposicionamento verbal e todas as escalas do Inventário QE, à excepção da escala Gestão do Estresse, mas não entre o

autoposicionamento geral e as mesmas escalas; verificou-se apenas uma correlação significativa, positiva, entre o autoposicionamento geral e a escala Adaptabilidade (Quadro 5.2 e Quadro 5.3).

Como consequência foi rejeitada a Hipótese 4, que previa que a correlação entre a inteligência emocional e o sucesso escolar se mantinha significativa após ser deduzido o efeito das variáveis reconhecimento verbal e factores da personalidade Abertura e Neuroticismo através do método estatístico de correlação semiparcial. Posto isto, para se determinar que variáveis prediriam o sucesso escolar, efectuaram-se três análises de regressão e correlação múltiplas seguindo o método passo a passo.

Na primeira análise de regressão e correlação múltipla a escolaridade do pai, a escolaridade da mãe, o reconhecimento verbal, a inteligência emocional e os factores Neuroticismo e Abertura foram tidas como variáveis predictoras; a média das classificações nas disciplinas de Matemática e de Português como variável criterial. O Quadro 5.4 revela os resultados encontrados, mostrando que entre todas as variáveis que foram objecto de análise de regressão múltipla, apenas o reconhecimento verbal e a escolaridade da mãe entram na equação de regressão, preditora da média das classificações finais nas disciplinas de Matemática e de Português. As restantes variáveis, se introduzidas na equação de regressão múltipla depois destas duas, não aumentam significativamente a correlação múltipla em estudo, pelo que o reconhecimento verbal e a escolaridade da mãe são as variáveis que contribuem significativamente para a explicação das classificações escolares.

O coeficiente de correlação múltipla quadrada exposto no Quadro 5.4 indica ainda que as duas variáveis predictoras, reconhecimento verbal e escolaridade da mãe, explicam cerca de 22% da variância da variável criterial, média das classificações nas disciplinas de Matemática e de Português ($R^2 = .222$). Quando se comparam os betas das duas variáveis

preditoras apresentados no mesmo quadro, conclui-se que a média das classificações nas disciplinas de Matemática e de Português é mais fortemente predita pelo reconhecimento verbal do que pela escolaridade da mãe ($\beta = .39$ e $\beta = .18$, respectivamente).

Quadro 5.4

Sumário dos Resultados da Análise de Regressão e Correlação Múltiplas das Variáveis Preditoras Reconhecimento Verbal e Escolaridade da Mãe, e da Variável Criterial Média das Classificações em Matemática e Português

Variáveis	R ²	Incremento de R ²	Constante	b	β	F	p
Rec. Verbal	.191	.191		.265	.393	49.187	.000
Esc. Mãe	.222	.031		.248	.181	8.146	.005
Final	.222		8.096				

Legenda: Rec. Verb. = reconhecimento verbal; Esc. Mãe = escolaridade da mãe; R² = correlação múltipla quadrada; b = b's da equação final; β = betas da equação final; F = F correspondente à mudança de R²; p = nível de significância da mudança.

Os dois Testes F têm um nível de significância inferior a .05, o que leva à rejeição da nulidade dos coeficientes do parâmetro das variáveis preditoras consideradas no modelo. De acordo com o exposto, as equações de regressão final, com e sem as variáveis padronizadas, são dadas respectivamente por:

Média das classificações em Matemática e Português = 0.393 (reconhecimento verbal) + 0.181 (escolaridade da mãe);

Média das classificações em Matemática e Português = 8.096 + 0.265 (reconhecimento verbal) + 0.248 (escolaridade da mãe).

Com as outras duas análises de regressão e correlação múltiplas procurou identificar-se que variáveis prediriam o autoposicionamento acadêmico. Uma das análises considerou o autoposicionamento em termos de aproveitamento escolar na generalidade das disciplinas como variável criterial; na outra, a variável criterial foi o

autoposicionamento em termos de domínio da língua portuguesa e riqueza vocabular. O Quadro 5.5 refere-se à análise em que se considerou o autoposicionamento em termos de aproveitamento escolar na generalidade das disciplinas como variável criterial.

Quadro 5.5

Sumário dos Resultados da Análise de Regressão e Correlação Múltiplas das Variáveis Preditoras Reconhecimento Verbal e Neuroticismo, e da Variável Criterial Autoposicionamento Geral

Variáveis	R ²	Incremento de R ²	Constante	b	β	F	p
Rec. Verbal	.087	.087		.090	.284	19.368	.000
Neuroticismo	.112	.026		-.008	-.161	5.898	.016
Final	.112		5.637				

Legenda: Rec. Verb. = reconhecimento verbal; R² = correlação múltipla quadrada; b = b's da equação final; β = betas da equação final; F = F correspondente à mudança de R²; p = nível de significância da mudança.

Os resultados apresentados no Quadro 5.5 mostram que, de entre as variáveis que foram objecto de análise de regressão múltipla, apenas o reconhecimento verbal e o factor Neuroticismo contribuíram significativamente para a variação do autoposicionamento académico na generalidade das disciplinas, não exercendo as outras variáveis em estudo uma mudança significativa na correlação múltipla se introduzidas na equação posteriormente. Como se deduz da constante e dos coeficientes de regressão indicados no Quadro 5.5, as equações de regressão finais apresentam-se do seguinte modo:

$$\text{Autoposicionamento geral} = 0.284 \text{ (reconhecimento verbal)} - 0.161 \text{ (Neuroticismo);}$$

$$\text{Autoposicionamento geral} = 5.637 + 0.090 \text{ (reconhecimento verbal)} - 0.008 \text{ (Neuroticismo).}$$

A partir do Quadro 5.5 ou da equação simplificada, comparando-se os betas das duas variáveis preditoras, conclui-se que o autopsicionamento acadêmico geral é mais fortemente predito pelo reconhecimento verbal ($\beta = .284$) do que pelo Neuroticismo ($\beta = -.161$). É de salientar, no entanto, que estas variáveis preditoras explicam somente cerca de 11% da variância da variável criterial, autopsicionamento acadêmico na generalidade das disciplinas ($R^2 = .112$).

O Quadro 5.6 apresenta os resultados da análise em que as variáveis preditoras foram igualmente a escolaridade do pai, a escolaridade da mãe, o reconhecimento verbal, a inteligência emocional e os factores Neuroticismo e Abertura, mas em que a variável criterial foi o autopsicionamento em termos de domínio da língua portuguesa e riqueza vocabular. O efeito, como se nota, foi bastante diferente.

Quadro 5.6

Sumário dos Resultados da Análise de Regressão e Correlação Múltiplas das Variáveis Preditoras Reconhecimento Verbal e Inteligência Emocional, e da Variável Criterial Autopsicionamento Verbal

Variáveis	R^2	Incremento de R^2	Constante	b	β	F	p
Rec. Verbal	.098	.098		.097	.276	22.148	.000
Int. Emoc.	.150	.052		.007	.231	12.382	.001
Final	.150		1.669				

Legenda: Rec. Verb. = reconhecimento verbal; Int. Emoc. = inteligência emocional; R^2 = correlação múltipla quadrada; $b = b$'s da equação final; β = betas da equação final; $F = F$ correspondente à mudança de R^2 ; p = nível de significância da mudança.

Infere-se a partir dos dados do Quadro 5.6 que, de entre as variáveis tomadas como preditoras, o reconhecimento verbal e a inteligência emocional são as variáveis que entram na equação de regressão múltipla, preditora do autopsicionamento acadêmico em termos de domínio da língua portuguesa e riqueza vocabular. As outras variáveis, se introduzidas

na equação de regressão múltipla depois destas duas, não aumentam significativamente a correlação múltipla em causa. Com base na constante e nos coeficientes obtidos nesta análise de regressão e correlação múltiplas, a dita equação pode ser escrita de qualquer das formas seguintes:

Autoposicionamento verbal = 0.276 (reconhecimento verbal) + 0.231 (inteligência emocional);

Autoposicionamento verbal = 1.669 + 0.097 (reconhecimento verbal) + 0.007 (inteligência emocional).

Apesar de a inteligência emocional entrar na equação de regressão múltipla depois do reconhecimento verbal, o seu valor de predição do autoposicionamento verbal é semelhante ($\beta = .231$, para a inteligência emocional; $\beta = .276$, para o reconhecimento verbal). O coeficiente de correlação múltipla quadrada indica que as duas variáveis predictoras explicam 15% da variância da variável criterial, autoposicionamento verbal ($R^2 = .150$), prevendo a inteligência emocional aproximadamente 5% dessa variância ($R^2 = .052$).

5.2.5 Inteligência Emocional e Género

Hipótese 5. Existem diferenças significativas na inteligência emocional entre os géneros?

De acordo com os resultados do Teste *t* aplicado, não se exclui a hipótese nula da igualdade dos resultados nas médias da inteligência emocional dos dois géneros ($t = -0.83$, $gl = 216$, $p > .05$), pelo que se rejeita a Hipótese 5. Conclui-se assim que, contrariamente ao previsto, os dados não demonstraram diferenças significativas na inteligência emocional entre os géneros, apesar de o cômputo da média dos rapazes (Média = 420.29; DP =

45.348) apresentar números mais elevados do que o das raparigas (Média = 415.20; DP = 43.076). Embora, como referido, esta diferença não seja significativa, de acordo com a revisão da literatura realizada o que se aguardava era que a média das raparigas fosse superior à dos rapazes no que à inteligência emocional diz respeito.

Em relação às escalas do Inventário QE, o Quadro 5.7 mostra as médias dos resultados das raparigas e dos rapazes em cada uma delas, e o Quadro 5.8 apresenta o sumário dos resultados dos respectivos testes *t* para a diferença entre as médias.

Quadro 5.7

Estatística Descritiva Relativa às Escalas do Inventário QE

Escalas	Género	N	Média	Desvio Padrão
Intra	Fem	133	139.21	19.546
	Masc	85	143.84	17.686
Inter	Fem	133	95.02	9.402
	Masc	85	88.96	11.150
Adapta	Fem	133	88.23	10.084
	Masc	85	89.56	10.459
GEstresse	Fem	133	57.71	9.498
	Masc	85	61.64	9.424
Humor	Fem	133	61.86	8.167
	Masc	85	63.98	8.412

Legenda: Masc = género masculino; Fem = género feminino; Intra = escala Intrapessoal; Inter = escala Interpessoal; Adapta = escala Adaptabilidade; GEstresse = escala Gestão do Estresse; Humor = escala Humor Geral.

Como se pode observar no Quadro 5.7, o cômputo da média dos rapazes apresenta números mais elevados do que o das raparigas em todas as escalas, à excepção da escala Interpessoal. O Quadro 5.8 mostra que apenas são significativas as diferenças entre as médias dos rapazes e das raparigas nas escalas Interpessoal ($t = 4.31$, $gl = 216$, $p < .001$) e Gestão do Estresse ($t = -2.98$, $gl = 216$, $p < .005$). Deste modo, apesar de a diferença de

médias entre os géneros não se mostrar estatisticamente significativa no caso da inteligência emocional quando considerado o resultado global do Inventário QE, o Teste *t* revela que as raparigas pontuam significativamente melhor do que os rapazes na escala Interpessoal, enquanto eles obtêm uma pontuação significativamente superior à delas na escala Gestão do Estresse.

Quadro 5.8

Sumário dos Resultados dos Testes t para as Diferenças entre as Médias dos Resultados das Escalas do Inventário QE entre os Géneros

Escalas	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Intra	-1.767	216	.079
Inter	4.312	216	.000
Adapta	-0.943	216	.347
GEstresse	-2.982	216	.003
Humor	-1.840	216	.067

Legenda: Intra = escala Intrapessoal; Inter = escala Interpessoal; Adapta = escala Adaptabilidade; GEstresse = escala Gestão do Estresse; Humor = escala Humor Geral; *t* = Teste *t*; *gl* = número de graus de liberdade; *p* = nível de significância numa hipótese bicaudal.

5.2.6 Escolaridade dos Pais e Inteligência Emocional

Hipótese 6. Existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a escolaridade dos pais e a inteligência emocional?

Como se pode verificar no Quadro 5.2, a matriz de intercorrelações não revelou a existência de qualquer relação estatisticamente significativa entre a escolaridade do pai ou da mãe e a inteligência emocional, conduzindo à rejeição da Hipótese 6. O Quadro 5.3 também não demonstrou nenhuma relação entre a escolaridade dos pais e qualquer das escalas do Inventário QE.

5.3 Outros Resultados

Alguns dos resultados obtidos, embora não constando de nenhuma das hipóteses iniciais, merecem ser referidos. Por exemplo, o Quadro 5.2 permite verificar que a escolaridade da mãe se encontra positivamente relacionada, de forma estatisticamente significativa, com a escolaridade do pai ($r = .76$, $p < .01$, $N = 210$). No que respeita à escolaridade dos pais, a aplicação do Teste t denunciou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os géneros ($t = -3.33$, $gl = 208$, $p < .005$, para a escolaridade do pai; $t = -3.16$, $gl = 214$, $p < .005$, para a escolaridade da mãe), correspondendo ao grupo dos rapazes a média da escolaridade dos pais mais elevada. O Quadro 5.9 apresenta a estatística descritiva relativa às variáveis discutidas nesta secção, bem como os respectivos resultados do Teste t .

A aplicação do Teste t para a diferença de médias entre os géneros levou também à conclusão de que existem diferenças significativas no que respeita à classificação final no ano anterior na disciplina de Português ($t = 3.70$, $gl = 214$, $p < .001$) e à média das classificações finais nas disciplinas de Matemática e de Português ($t = 2.32$, $gl = 215$, $p < .05$), embora o mesmo não suceda com a classificação final no ano anterior na disciplina de Matemática ($t = .75$, $gl = 214$, $p > .05$). Nos dois casos em que a diferença entre os géneros foi significativa, observou-se, como vai sendo regra, que a média das classificações escolares das raparigas foi superior à dos rapazes (Quadro 5.9). Como também vai sendo regra, verificou-se que os rapazes se autoposicionaram superiormente às raparigas quer em termos da generalidade das disciplinas quer em termos verbais; no entanto, essa diferença só foi estatisticamente significativa no caso do autoposicionamento verbal (Quadro 5.9).

Quadro 5.9

Estatística Descritiva Relativa à Escolaridade dos Pais, às Classificações Escolares e aos Factores da Personalidade, e respectivos Resultados do Teste t para a Diferença de Médias entre os Géneros

Variáveis	Género	N	Média	Desvio Padrão	t	gl	p
Esc. Pai	Fem	127	4.99	1.688	-3.326	208	.001
	Masc	83	5.84	1.991			
Esc. Mãe	Fem	132	5.17	1.696	-3.162	214	.002
	Masc	84	5.96	1.929			
Aut. Geral	Fem	130	5.40	1.152	-1.429	212	.155
	Masc	84	5.63	1.159			
Aut. Verbal	Fem	130	5.42	1.180	-1.985	211	.048
	Masc	83	5.78	1.449			
Nota Mat.	Fem	132	11.25	3.312	.754	214	.452
	Masc	84	10.90	3.229			
Nota Port.	Fem	132	13.80	2.366	3.700	214	.000
	Masc	84	12.57	2.376			
Média Notas	Fem	133	12.54	2.578	2.321	215	.021
	Masc	84	11.74	2.325			
Neuroticismo	Fem	133	138.73	26.086	2.438	216	.016
	Masc	85	130.07	24.747			
Abertura	Fem	133	149.63	21.440	1.607	216	.110
	Masc	85	144.82	21.718			

Legenda: Esc. Pai = escolaridade do pai; Esc. Mãe = escolaridade da mãe; Aut. Geral = autoposicionamento em termos de aproveitamento escolar na generalidade das disciplinas; Aut. Verbal = autoposicionamento em termos de domínio da língua portuguesa e riqueza vocabular; Nota Mat. = classificação final no ano anterior na disciplina de Matemática; Nota Port. = classificação final no ano anterior na disciplina de Português; Média Notas = média das classificações finais nas disciplinas de Matemática e de Português; t = Teste t ; gl = número de graus de liberdade; p = nível de significância numa hipótese bicaudal.

Quanto aos factores da personalidade, não foram encontradas diferenças significativas entre os géneros no caso do factor Abertura ($t = 1.61$, $gl = 216$, $p > .05$). Contudo o Teste t aplicado ao factor Neuroticismo acusou a existência de diferenças

significativas entre os géneros ($t = 2.44$, $gl = 216$, $p < .05$), sendo a média dos resultados das raparigas mais elevada do que a dos rapazes, como se pode visualizar no Quadro 5.9. Os resultados obtidos serão discutidos no próximo capítulo.

6 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Partindo de três contextos do meu cotidiano profissional, da constante reflexão acerca do sucesso escolar, profissional e social dos formandos e alunos que o preenchem, e de um trabalho desenvolvido no ano curricular deste mestrado, optei por desenvolver esta tese sobre a medição da inteligência emocional e a sua relação com o sucesso escolar. Como foi referido na introdução, embora a inteligência e a personalidade tenham vindo a ser considerados os principais agentes do sucesso escolar, tem sido igualmente aceite que convergem no desempenho dos estudantes outros factores biológicos, psicológicos e sociais.

Nos últimos anos tem vindo a aumentar o interesse pelo papel da inteligência emocional no sucesso académico e na adaptação à escola. Contudo os resultados das numerosas investigações que têm sido desenvolvidas sobre a inteligência emocional e sobre a sua associação com o sucesso escolar não têm sido concordantes, tendo-se pretendido com este trabalho contribuir para o estudo dessa controversa mas aliciante relação.

Este capítulo começa por apresentar uma síntese e a respectiva discussão dos resultados obtidos neste estudo por referência às hipóteses de investigação colocadas. São de seguida indicadas as limitações do trabalho impostas pela amostragem e pela metodologia, bem como as questões levantadas no desenvolvimento desta investigação, acompanhadas de propostas para investigações próximas. Por fim, sugerem-se algumas aplicações na educação.

6.1 Síntese e Discussão dos Resultados

O Quadro 6.1 resume os resultados obtidos por referência às hipóteses colocadas inicialmente. No que respeita à primeira hipótese de investigação colocada, foi confirmada a existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o reconhecimento verbal, como era esperado, de acordo com a revisão da literatura e pelo facto de o Inventário QE e o Teste de Reconhecimento Verbal medirem dois tipos de inteligência, por isso relacionados.

A segunda hipótese foi igualmente apoiada pelos resultados, tendo sido encontrada uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o factor Neuroticismo, o que a literatura empírica também levava a prever, enquanto a terceira hipótese, referente à existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o sucesso escolar e o factor Abertura, foi inesperadamente rejeitada. Uma possível explicação para o surgimento deste resultado, contrário ao referido nas investigações consultadas, é a baixa fiabilidade da escala para a amostra em estudo.

A quarta hipótese, que correspondia mais directamente à questão central do estudo, foi apenas parcialmente confirmada. Uma vez que não foi encontrada uma relação estatisticamente significativa, positiva, entre a inteligência emocional e o sucesso escolar, excepto quando considerado o autoposicionamento académico, geral e verbal, já não se procedeu à parcialização do reconhecimento verbal e dos factores da personalidade, Neuroticismo e Abertura. Optou-se então por determinar que variáveis prediriam o sucesso escolar, tendo-se obtido o reconhecimento verbal e a escolaridade da mãe para a média das classificações escolares, o reconhecimento verbal e o factor Neuroticismo para o autoposicionamento geral, e a inteligência emocional e o reconhecimento verbal para o

autoposicionamento verbal. No entanto, estas variáveis preditoras explicam apenas cerca de 22, 11 e 15% da variância das respectivas variáveis criteriosais.

Em relação à quinta hipótese, os resultados globais do Inventário QE não mostraram diferenças significativas na inteligência emocional entre os géneros, mas observou-se que as raparigas obtiveram melhores resultados na escala Interpessoal do que os rapazes, enquanto os rapazes pontuaram significativamente melhor do que as raparigas na escala Gestão do Estresse. A sexta e última hipótese, relativa à obtenção de uma correlação estatisticamente significativa, positiva, entre a escolaridade dos pais e a inteligência emocional, não foi aceite.

Quadro 6.1

Resumo dos Resultados Obtidos por Referência às Hipóteses de Investigação

Hipóteses	Respostas
H₁ Correlação positiva estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o reconhecimento verbal?	Confirmada.
H₂ Correlação negativa estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o factor Neuroticismo?	Confirmada.
H₃ Correlação positiva estatisticamente significativa entre o sucesso escolar e o factor Abertura?	Excluída.
H₄ Correlação positiva estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o sucesso escolar, quando controlado o reconhecimento verbal e a personalidade (factores Neuroticismo e Abertura)?	Confirmada parcialmente.
H₅ Diferenças significativas na inteligência emocional entre os géneros?	Excluída.
H₆ Correlação positiva estatisticamente significativa entre a escolaridade dos pais e a inteligência emocional?	Excluída.

Observa-se que as hipóteses excluídas ou apenas parcialmente confirmadas, à exceção da terceira, para cuja rejeição já se apontou uma possível justificação, são as que entram em linha de conta com a inteligência emocional. Confirma-se por isso a controvérsia gerada em torno da sua medição e da sua capacidade de prever o sucesso escolar, sobretudo quando encarada a inteligência emocional de acordo com o modelo misto.

Se o próprio conceito de inteligência emocional é ainda contestado, não só entre os seus estudiosos e os seus críticos, mas também no seio dos próprios investigadores, que a definem segundo dois modelos distintos, era de esperar que os instrumentos criados para a medir, consoante cada um desses modelos, pudessem conduzir a resultados diferentes, como se evidenciou na Revisão da Literatura. A grande questão é que, como também se mostrou nesse capítulo, os resultados dos trabalhos em que foi aplicado o mesmo instrumento de medida da inteligência emocional que no presente estudo, o BarOn EQ-i, aqui designado por Inventário QE, não foram coincidentes entre si.

Assim, no que toca à relação entre a inteligência emocional, medida com o BarOn EQ-i, e o sucesso escolar, os resultados do presente trabalho coincidem com um dos estudos referidos na Revisão da Literatura (Newsome et al., 2000), com a diferença de que nesse trabalho foram utilizadas as classificações escolares de todas as disciplinas, enquanto neste estudo se utilizaram apenas as classificações de Matemática e de Português. Os resultados deste trabalho são, no entanto, contrários aos de outros estudos que recorreram ao BarOn EQ-i focados na Revisão da Literatura (O'Connor & Little, 2003; Parker et al., 2004a; Parker et al., 2004b; Parker et al., 2006). É de referir, porém, que três desses estudos não utilizaram a mesma versão do BarOn EQ-i que os restantes e que o presente estudo, mas a versão para crianças e adolescentes (BarOn EQ-i:YV) ou a versão condensada (BarOn EQ-i:S), e que um deles avaliou o sucesso escolar a partir do não

abandono da universidade e não das classificações académicas. Nenhum dos estudos considerados apreciou o sucesso escolar através do autoposicionamento académico pelo que não foi possível estabelecer em relação a essa variável uma comparação directa.

Quanto às diferenças na inteligência emocional entre os géneros, a maioria da literatura consultada refere a detecção de uma maior inteligência emocional nas mulheres. No entanto, existem algumas excepções, e o presente estudo é uma delas. A diferença significativa encontrada entre os géneros na escala Interpessoal, em que obtiveram melhores resultados as raparigas, está de acordo com um estudo citado na Revisão da Literatura, que determinou que as mulheres obtinham valores superiores apenas na componente de competências sociais da inteligência emocional (Petrides & Furnham, 2000).

Relativamente à escolaridade dos pais, foram apenas encontrados dois estudos sobre a sua relação com o sucesso escolar. A não existência de diferenças na inteligência emocional entre indivíduos cujos pais tinham diferentes níveis de escolaridade obtida neste trabalho sucedeu igualmente num desses estudos (Tapia, 1999), mas não no outro (Harrod & Scheer, 2005).

6.2 Limitações do Trabalho

As limitações do presente trabalho impostas pela amostragem relacionam-se com a idade e com o ano de escolaridade dos participantes. A maioria dos participantes tinha entre 16 e 19 anos de idade; sendo 16 anos a idade mínima exigida para responder ao BarOn EQ-i (Bar On, 1997), é possível que determinados alunos não tivessem atingido ainda a maturidade suficiente para o fazer. Quanto ao ano de escolaridade, o facto de a aplicação do Bar On EQ-i exigir precisamente que os participantes tivessem uma idade

igual ou superior a 16 anos, apenas puderam ser seleccionados para participar neste estudo alunos do ensino secundário. Esta opção pode ter conduzido a alguma homogeneidade da amostra, visto que contemplou apenas os alunos que conseguiram superar a barreira da escolaridade obrigatória e que decidiram prosseguir estudos, estando todos eles a frequentar cursos científico-humanísticos, que dão acesso ao ensino superior. Por comparação com os outros estudos desenvolvidos na mesma área, a dimensão da amostra e a distribuição dos participantes por género parece ter sido razoável.

No que concerne aos instrumentos de medida utilizados, as limitações deste estudo prendem-se com a sua aplicação e com os próprios instrumentos. Idealmente, os participantes não deveriam ter respondido a todos os instrumentos na mesma aula, quer no estudo-piloto, quer no estudo central. Alguns participantes queixaram-se de falta de tempo, de dificuldades de concentração ou mesmo de desmotivação, apesar de esse não ter sido o panorama geral.

Relativamente aos instrumentos de medida aplicados, todos apresentaram uma boa fiabilidade para a presente amostra, à excepção do factor Abertura. Todavia, no que concerne ao instrumento aplicado para medir a inteligência emocional, o Inventário QE, traduzido do BarOn EQ-i, embora a fiabilidade obtida para a amostra em causa tenha sido bastante boa, assim como a das escalas que o compõem, e a sua validade seja afirmada pelo autor (Bar On, 1997), é possível que o facto de assumir para a inteligência emocional o modelo misto em vez do modelo de aptidões tenha afectado sobremaneira os resultados encontrados.

Se se tivesse comprovado a relação entre a inteligência emocional e o sucesso escolar e se consequentemente se tivesse querido retirar o efeito da inteligência e da personalidade como previsto inicialmente, era mais interessante se se tivesse medido a inteligência geral, e não apenas uma das suas componentes, o reconhecimento verbal,

através do Teste de Reconhecimento Verbal, como sucedeu; pelo menos outra componente teria entrado no estudo, o raciocínio lógico, se o teste utilizado para o medir, o Teste dos Dominós, não tivesse apresentado uma fiabilidade abaixo da desejada no estudo-piloto. A medição dos cinco factores da personalidade em vez de apenas dois poderia constituir também uma mais-valia, mas tomou-se essa decisão por questões de tempo e, de acordo com a literatura, devido ao Neuroticismo ser o factor mais relacionado (negativamente) com a inteligência emocional, e a Abertura (positivamente) com o sucesso escolar.

É de acrescentar ainda que os critérios utilizados para definir o sucesso escolar, as classificações finais no ano anterior nas disciplinas de Matemática e de Português e o autoposicionamento académico geral e verbal, se substituídos por outros, como as classificações em todas as disciplinas, o número de faltas ou o número de reprovações, por exemplo, poderiam igualmente conduzir a resultados diferentes. O mesmo se pode dizer em relação ao facto de se recorrer a toda a amostra ou a subgrupos da mesma em cada uma das análises efectuadas. Há ainda que referir que, tal como os outros estudos consultados, este também se limitou a uma avaliação pontual da inteligência emocional, quando poderia ser mais interessante proceder-se, por exemplo, a um estudo longitudinal.

6.3 Investigações Futuras

As limitações deste estudo levantam directamente uma série de pistas para prosseguir com novas investigações, nomeadamente a nível da amostragem, da aplicação dos instrumentos de medida e da própria selecção dos instrumentos a empregar. Em relação à amostragem sugerir-se-ia o recurso a participantes ainda a frequentar a escolaridade obrigatória no sentido de se reduzir a homogeneidade da amostra; para isso seria, contudo, necessário utilizar instrumentos de medida adequados às faixas etárias mais

jovens, como o BarOn EQ-i:YV, a versão para crianças e adolescentes do instrumento de medida usado no presente estudo.

No que respeita à aplicação dos instrumentos de medida, e como já foi referido, propõe-se que em trabalhos futuros venha a ser repartida por diferentes dias. Indica-se ainda que é preferível que essa aplicação se efectue na nossa presença e após uma sessão de esclarecimento dirigida aos alunos e não apenas aos professores das disciplinas em cujas aulas os questionários são respondidos como sucedeu desta vez.

Relativamente aos instrumentos de medida em si, para a inteligência emocional seria importante recorrer-se também a um teste de aptidões e não apenas a uma escala de auto-avaliação, pelo que se sugere a utilização do MSCEIT, o instrumento desenvolvido para medir a inteligência emocional de acordo com o modelo de aptidões mais frequentemente empregue na investigação. Usar-se-ia em simultâneo o BarOn EQ-i para o possível estabelecimento de comparações.

Apesar das limitações inerentes ao conceito e à medição da inteligência emocional, uma vez que no presente trabalho foi confirmada a relação entre a inteligência emocional e o reconhecimento verbal e que as análises de correlação múltipla realizadas para identificar as variáveis que prediriam as classificações escolares, o autoposicionamento geral e o autoposicionamento verbal vieram a confirmar a relevância de uma das componentes da inteligência, o reconhecimento verbal, na predição do sucesso escolar, aconselha-se a manter em estudos futuros a medição desta componente da inteligência, para posteriormente a parcializar na análise da relação entre a inteligência emocional e o sucesso escolar. Indo mais além, e como também já se apontou, aconselha-se mesmo a utilizar alguma medida da inteligência geral, como o Teste das Matrizes Progressivas de Raven, e não apenas de uma ou duas das suas componentes.

Para a personalidade, uma possível hipótese seria a de se aplicar o NEO PI-R completo e não apenas duas das suas escalas como aqui ocorreu. Quanto ao sucesso escolar, na secção anterior foram indicadas possíveis variáveis substitutas das classificações académicas e do autopsicionamento geral e verbal.

Além dos aperfeiçoamentos a executar no futuro relacionados com as limitações impostas pela amostragem e pela metodologia seguida neste estudo, outras questões pertinentes se colocam. Por exemplo, há que definir claramente o conceito de inteligência emocional; há que seleccionar o instrumento de medida mais válido e fiável para a inteligência emocional; há que determinar se a inteligência emocional prediz ou não o sucesso escolar, e se essa relação se mantém quando controlada a inteligência e os factores da personalidade, como neste trabalho se pretendeu fazer; se essa hipótese se confirmar, há que investigar através de que mecanismos se processa essa relação; há que verificar se existem diferenças entre os géneros e indagar que outras variáveis podem estar associadas à inteligência emocional, como se procurou no presente estudo com a escolaridade dos pais; há que perceber se a inteligência emocional pode ser desenvolvida, se pode ser ensinada e como deve ser feita essa aprendizagem.

6.4 Implicações Educacionais

Embora os investigadores da inteligência emocional a tenham começado por conceber como relativamente estável (e.g., Mayer & Salovey, 1997; Schutte et al., 1998), acredita-se já que é possível desenvolvê-la com treino intensivo (Schutte et al., 2001). Assim, apesar de todas as questões acerca da inteligência emocional que ainda se encontram por responder, uma meta-análise recente de mais de 300 estudos mostrou que têm sido desenvolvidos inúmeros programas para aumentar as competências emocionais e

sociais dos estudantes bem como o seu sucesso académico, o que tem vindo a ser conseguido (Durlack & Weissberg, citado em Brackett & Katulak, 2006).

Muitos autores argumentam que o estilo de vida actual exige competências adicionais nas áreas da consciência emocional, da tomada de decisões, da interacção social e da resolução de conflitos, às crianças que serão bem sucedidas na vida adulta (Romasz, Kantor & Elias, 2004), e que o saber académico só por si, e por ser cada vez mais volátil, já não se revela suficiente nos dias de hoje, na sociedade de consumo e de informação, na aldeia global (Santos, 2006). Outros autores afirmam também que não é apenas necessário ser emocionalmente inteligente—é fundamental estar motivado para utilizar essa inteligência (Rode et al., 2007). Estas ideias alteram o ponto de vista mais tradicional de que o objectivo da educação é ensinar as matérias centrais do currículo e que esse conhecimento por si só vai equipar os estudantes para os desafios que vão encontrar em adultos (Humphrey, Curran, Morris, Farrel & Woods, 2007). Neste contexto, talvez fosse pertinente alterar os desenhos curriculares no sentido de não se dar tanta importância ao currículo que promove as capacidades intelectuais, procurando favorecer-se o desenvolvimento equilibrado das crianças entre a aquisição de conhecimentos académicos e a sua formação pessoal e social.

Esta foi sua empresa: reencontrar o limpo
Do dia primordial. Reencontrar a inteireza
Reencontrar o acordo livre e justo
E recomeçar cada coisa a partir do princípio.

Sophia de Mello Breyner Andresen

APÊNDICE A

Instruções para Aplicação dos Instrumentos de Medida

Instruções para Aplicação dos Instrumentos de Medida

Ao Professor

1. Pede-se que aplique os questionários em pelo menos duas turmas de alunos do 11º ou do 12º ano que tenham frequentado a disciplina de Matemática A no ano lectivo anterior.
2. A aplicação dos questionários tem a duração de uma aula de 90 minutos; sugere-se que seja realizada na aula de apresentação.
3. Ambos os questionários são preenchidos pelos alunos no próprio enunciado de acordo com as instruções dadas em cada um; sugere-se que o Professor as forneça também oralmente.
4. Os questionários são realizados anonimamente; pede-se que sejam identificados através de um código como indicado nos mesmos apenas para permitir o emparelhamento dos dois, caso sejam acidentalmente entregues desemparelhados; sugere-se que os alunos respondam em primeiro lugar ao Teste de Reconhecimento Verbal (cerca de 30 minutos) e em segundo lugar ao Inventário QE.
5. É muito importante que os alunos respondam a todas as questões.

Muito obrigada pela sua cooperação.

Inês Salgueiro Ângelo

APÊNDICE B

Pedidos de Autorização para Aplicação de Instrumentos de Medida

Inês Salgueiro Ângelo

**Ex.^{mo(a)} Senhor(a)
Presidente do Conselho Executivo
da Escola Secundária _____**

_____, __ de _____ de 2007

Assunto: Pedido de Autorização para Aplicação de Instrumentos de Medida

Ex.^{mo(a)} Senhor(a) Presidente do Conselho Executivo:

Sou aluna de Mestrado em Educação na área de especialização em Formação Pessoal e Social na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e, já tendo concluído a componente curricular deste mestrado, encontro-me a elaborar a respectiva dissertação na área da Inteligência Emocional, sob orientação do Professor Doutor Mário da Costa Azevedo.

O conceito de Inteligência Emocional, apesar de relativamente recente, atingiu uma popularidade surpreendente a partir da publicação do livro *Emotional Intelligence* do psicólogo e jornalista Daniel Goleman, em 1995, e têm surgido desde então dezenas de publicações sobre esta temática todos os anos; no entanto, para além de as publicações em Portugal não abundarem, não existe ainda consenso acerca do conceito nem dos instrumentos de medida do mesmo nem da sua importância no sucesso escolar, pontos que se aprofundam e discutem ao longo desta dissertação, envolvendo uma morosa investigação teórica e empírica.

Venho deste modo dirigir-me a V. Ex.^a para requerer autorização para aplicação de dois tipos de instrumentos de medida no mês de Setembro próximo a pelo menos duas turmas de alunos do Ensino Secundário, preferencialmente do 11º ou do 12º ano, que tenham frequentado a disciplina

de Matemática A no ano lectivo anterior. Estes questionários, um relativo à Inteligência Emocional e um de Vocabulário, serão preenchidos pelos próprios inquiridos de acordo com as instruções dadas em cada um e, uma vez que apenas irão ser analisados os resultados das várias turmas (desta e de outras escolas), e para permitir a livre manifestação de opinião por parte dos alunos, serão realizados anonimamente.

A aplicação dos dois instrumentos tem a duração de uma aula de 90 minutos e pode ser realizada por mim ou por qualquer dos professores da escola que se mostre disponível para o efeito. Nesse sentido, junto envio as "Instruções para Aplicação dos Instrumentos de Medida" e os questionários a aplicar após o V. deferimento. Os dados obtidos desta forma são fundamentais para esta investigação, pelo que é de extrema importância a V. colaboração.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me com os melhores cumprimentos e apresentando os meus sinceros agradecimentos, acrescentando que me encontro disponível através dos contactos indicados para prestar qualquer esclarecimento que considere pertinente,

Inês Salgueiro Ângelo

Inês Salgueiro Ângelo

Ex.^{ma} Senhora Ministra da Educação

_____, ____ de _____ de 2007

Assunto: Pedido de Autorização para Aplicação de Instrumentos de Medida

Excelência:

Sou aluna de Mestrado em Educação na área de especialização em Formação Pessoal e Social na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e, já tendo concluído a componente curricular deste mestrado, encontro-me a elaborar a respectiva dissertação na área da Inteligência Emocional, sob orientação do Professor Doutor Mário da Costa Azevedo.

O conceito de Inteligência Emocional, apesar de relativamente recente, atingiu uma popularidade surpreendente a partir da publicação do livro *Emotional Intelligence* do psicólogo e jornalista Daniel Goleman, em 1995, e têm surgido desde então dezenas de publicações sobre esta temática todos os anos; no entanto, para além de as publicações em Portugal não abundarem, não existe ainda consenso acerca do conceito nem dos instrumentos de medida do mesmo nem da sua importância no sucesso escolar, pontos que se aprofundam e discutem ao longo desta dissertação, envolvendo uma morosa investigação teórica e empírica.

Venho deste modo dirigir-me a V. Ex.^a para requerer autorização para aplicação de dois tipos de instrumentos de medida nestes meses de Setembro e Outubro a pelo menos duas turmas de alunos de cinco escolas secundárias.

Estes questionários, que envio em anexo, serão preenchidos pelos próprios inquiridos de acordo com as instruções dadas em cada um e, uma vez que apenas irão ser analisados os resultados das várias turmas, e para permitir a livre manifestação de opinião por parte dos alunos, serão realizados anonimamente. A aplicação dos dois instrumentos, um relativo à Inteligência Emocional e um de Vocabulário, tem a duração de uma aula de 90 minutos e pode ser realizada por mim ou por quaisquer professores das escolas que se mostrem disponíveis para o efeito.

Os dados obtidos desta forma são fundamentais para esta investigação, pelo que é de extrema importância a V. autorização.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me com os melhores cumprimentos e apresentando os meus sinceros agradecimentos, acrescentando que me encontro disponível através dos contactos indicados para prestar qualquer esclarecimento que considere pertinente.

Inês Salgueiro Ângelo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, R. (2004). Emotional Competence as Antecedent to Performance: A Contingency Framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130, 117-143.
- Aiken, L. R. (1999). *Personality Assessment: Methods and Practices*. Kirkland, WA: Hogrefe & Huber.
- Almeida, L. (1988). *Teorias da Inteligência* (2ª ed.). Porto: Jornal de Psicologia.
- Amelang, M., & Steinmayr, R. (2006). Is There a Valid Increment for Tests of Emotional Intelligence in Explaining the Variance of Performance Criteria? *Intelligence*, 34, 459-468.
- Antonakis, J. (2004). On Why “Emotional Intelligence” Will Not Predict Leadership Effectiveness Beyond IQ or the “Big Five”: An Extension and Rejoinder. *Organizational Analysis*, 12, 171-182.
- Austin, E. J. (2004). An Investigation of the Relationship between Trait Emotional Intelligence and Emotional Task Performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1855-1864.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A Preliminary Study of Emotional Intelligence, Empathy and Exam Performance in First Year Medical Students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, Well-Being and Health Correlates of Trait Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R., & Handley, R. (1997). The Emotional Quotient 360 (EQ-360): A Multirater Assessment for Emotional Intelligence. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Barata, M. G. (2001). *A Relação Pedagógica e o Desenvolvimento da Inteligência Emocional na Adolescência*. Tese de mestrado inédita. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1996). Effects of Impression Management and Self-Deception on the Predictive Validity of Personality Constructs. *Journal of Applied Psychology*, 81, 261-272.
- Barros, A. F. (1998). *Os Valores e o Modelo dos Cinco Factores da Personalidade: Aplicação de Dois Instrumentos de Medida a uma Amostra de Alunos Trabalhadores*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Baum, K. M., & Nowicki, S. (1998). Perception of Emotion: Measuring Decoding Accuracy of Adult Prosodic Cues Varying in Intensity. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22, 89-107.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em inglês publicado em 1993.)
- Bernet, M. (1996, Agosto). *Emotional Intelligence: Components and Correlates*. Toronto: Comunicação apresentada no encontro anual da American Psychological Association.
- Binet, A. (1922). *Les Idées Modernes sur les Enfants*. Paris: Flammarion.
- Binet, A., & Simon, T. (1959). *La Mesure du Développement de l'Intelligence chez les Jeunes Enfants* (10^a ed.). Paris: Bourellier.

- Boytazis, R. E., & Sala, F. (2004). Assessing Emotional Intelligence Competences. Em G. Geher (Ed.), *The Measurement of Emotional Intelligence*. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotionally Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. Em J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying Emotional Intelligence: A Practitioners Guide*. New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional Intelligence and Its Relation to Everyday Behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T., & Saks, Z. (2006). Personality and School Performance: Incremental Validity of Self- and Peer-Ratings over Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41, 131-142.
- Brody, N. (2000). History of Theories and Measurements of Intelligence. Em R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University.
- Brown, R. F., & Schutte, N. S. (2006). Direct and Indirect Relationships Between Emotional Intelligence and Subjective Fatigue in University Students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 585-593.

- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual Ability, Learning Style, Achievement Motivation and Academic Success of Psychology Students in Higher Education. *Personality and Individual Differences, 29*, 1057-1068.
- Campbell, R. J., Kagan, N. I., & Krathwohl, D. R. (1971). The Development and Validation of a Scale to Measure Affective Sensivity (Empathy). *Journal of Counseling Psychology, 18*, 407-412.
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. New York: Cambridge University.
- Cattell, R. B. (1965). *The Scientific Analysis of Personality*. Chicago, Illinois: Aldine.
- Ceci, S. J. (1996). General Intelligence and Life Success: An Introduction to the Special Theme. *Psychology Public Police and Law, 2*, 403-417.
- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., & Furnham, A. (2007). The Happy Personality: Mediation Role of Trait Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences, 42*, 1633-1639.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality Predicts Academic Performance: Evidence from Two Longitudinal University Samples. *Journal of Research in Personality, 37*, 319-338.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003b). Personality Traits and Academic Exam Performance. *European Journal of Personality, 17*, 237-250.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Professional Manual*. New York: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Damásio, A. R. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano* (12^a ed.). Lisboa: Europa-América. (Trabalho original em inglês publicado em 1994).

- Davidson, J. E., & Downing, C. L. (2000). Contemporary Models of Intelligence. Em R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: In Search of an Elusive Construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Dawda, R., & Hart, S. D. (2000). Assessing Emotional Intelligence: Reliability and Validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in University Students. *Journal of Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Detterman, D. K. (1986). Human Intelligence Is a Complex System of Separate Processes. Em R. J. Sternberg e D. K. Detterman (Eds.), *What Is Intelligence?* New Jersey: Abex.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual Differences and Undergraduate Academic Success: The Roles of Personality, Intelligence, and Application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225-1243.
- Ferreira, L.C. (2006). *Tradução e Avaliação das Propriedades Psicométricas do MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test—Version 2.0): Estudo Preliminar numa Amostra de Alunos de Enfermagem*. Tese de mestrado inédita. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Godinho, M. L. R. M. F. (2006). *A Inteligência Emocional na Actividade de Enfermagem*. Tese de mestrado inédita. Aveiro: Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas.
- Goldberg, L. R. (1990). An Alternative “Description of Personality”: The Big-Five Factor Structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.

- Goleman, D. (2002). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates. (Trabalho original em inglês publicado em 1995.)
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Social: O Poder Oculto das Relações Humanas*. Lisboa: Temas e Debates. (Trabalho original em inglês publicado em 2006.)
- Groth-Marnat, G. (1984). *Handbook of Psychological Assessment*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1999). Individual Differences, Social Support and Coping with Examination Stress: A Study of the Psychosocial and Academic Adjustment of First Year Home Students. *Personality and Individual Differences*, 26, 665-685.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics. *Adolescence*, 40, 503-512.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrel, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A Critical Review. *Educational Psychology*, 27, 235-254.
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, 12, 18-24.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, J. C. (2001). Emotional Intelligence as an Aspect of General Intelligence: What Would David Wechsler Say? *Emotion*, 1, 258-264.
- Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The Relationship between the Big Five Personality Traits and Academic Motivation. *Personality and Individual Differences*, 39, 557-567.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and Intelligence as Predictors of Academic Achievement: A Cross-Sectional Study from Elementary to Secondary School. *Personality and Individual Differences*, 42, 441-451.

- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A Cognitive-Developmental Measure of Emotion. *Journal of Personality Assessment*, *55*, 124-134.
- Leuner, B. (1966). Emotional Intelligence and Emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, *15*, 193-203.
- Locke, E. A. (2005). Why Emotional Intelligence Is an Invalid Concept. *Journal of Organizational Behavior*, *26*, 425-431.
- Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. M., & Gibson, L. W. (2003). Intelligence, "Big Five" Personality Traits, and Work Drive as Predictors of Course Grade. *Personality and Individual Differences*, *35*, 1231-1239.
- Macedo, A. M. V. (2005). *A Inteligência Emocional e a Dependência de Drogas*. Tese de mestrado inédita. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Medicina.
- Márquez, P. G. O., Martín, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence and Academic Achievement in High School Students. *Psicothema*, *18*, supl., 118-123.
- Matsumoto, D., LeRoux, J., & Wilson-Cohn, C. (2000). A New Test to Measure Emotion Recognition Ability: Matsumoto and Ekman's Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test (JACBART). *Journal of Nonverbal Behavior*, *24*, 179-209.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, *27*, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Selecting a Measure of Emotional Intelligence: The Case for Ability Scales. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (em impressão). Emerging Research in Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, *59*.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? Em P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. Em R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion, 1*, 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3*, 97-105.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1999). A Five-Factor Theory of Personality. Em L. A. Pervin, & O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (2^a ed.). New York: Guilford.
- Medeiro, A. (2006). *Desenvolvimento das Competências de Inteligência Emocional dos Professores*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling Emotional, Cognitive, and Behavioral Predictors of Peer Acceptance. *Child Development, 73*, 1775-1787.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J. Jr., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist, 51*, 77-101.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 1005-1016.

- Nowicki, S., & Carton, J. (1993). The Measurement of Emotional Intensity from Facial Expressions. *Journal of Social Psychology, 133*, 749-750.
- O'Connor, R. M. Jr., & Little, I. S. (2003). Revisiting the Predictive Validity of Emotional Intelligence: Self-Report versus Ability-Based Measures. *Personality and Individual Differences, 35*, 1893-1902.
- Parker, J. D. A., Creque Sr., R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter? *Personality and Individual Differences, 37*, 1321-1330.
- Parker, J. D. A., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional Intelligence and Student Retention: Predicting the Successful Transition from High School to University. *Personality and Individual Differences, 41*, 1329-1336.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition from High School to University. *Personality and Individual Differences, 36*, 163-172.
- Paunomen, S. V., & Ashton, M. C. (2001). Big Five Predictors of Academic Achievement. *Journal of Research in Personality, 35*, 78-90.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (1996). *Personality: Theory and Research* (7^a ed.). New York: John Wiley.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. *Personality and Individual Differences, 36*, 277-293.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles, 42*, 449-461.

- Phillips, P., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality, Cognition, and University Students' Examination Performance. *European Journal of Personality, 17*, 435-448.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). *A Psicologia da Criança*. Lisboa: Moraes. (Trabalho original em francês publicado em 1966.)
- Pitterman, H., & Nowicki, S. J. (2004). A Test of the Ability to Identify Emotion in Human Standing and Sitting Postures: The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy-2 Posture Test (DANVA 2-POS). *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 130*, 146-162.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School. *Educational Psychology in Practice, 23*, 79-95.
- Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J. M. C., & Queirós, P. S. (2005). Validação e Fiabilidade da Versão Portuguesa Modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 9*, 199-216.
- Ramos, I. C. B. (2007). *Medição da Eficácia do Treino de Competências de Inteligência Emocional*. Tese de mestrado inédita. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Richards, A., French, C. C., & Johnson, W. (1992). Effects of Mood Manipulation and Anxiety on Performance of an Emotional Stroop Task. *British Journal of Psychology, 83*, 479-491.
- Rindermann, H., & Neubauer, A. C. (2001). The Influence of Personality on Three Aspects of Cognitive Performance: Processing Speed, Intelligence and School Performance. *Personality and Individual Differences, 30*, 829-842.

- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions. *Emotion, 1*, 196-231.
- Rode, J. C., Mooney, C. H., Arthaud-Day, M. L., Near, J. P., Baldwin, T. T., Rubin, R. S., & Bommer, W. H. (2007). Emotional Intelligence and Individual Performance: Evidence of Direct and Moderated Effects. *Journal of Organizational Behavior, 28*, 399-421.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and Evaluation of Urban School-Wide Social-Emotional Learning Programs. *Evaluation and Program Planning, 27*, 89-103.
- Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L., & Archer, D. (1979). *Sensitivity to Nonverbal Communication: The PONS Test*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Rothstein, M. G., Paunonen, S. V., Rush, J. C., & King, G. A. (1994). Personality and Cognitive Ability Predictors of Performance in Graduate Business School. *Journal of Educational Psychology, 86*, 516-530.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor Structure and Validity of a Trait Emotional Intelligence Measure. *Personality and Individual Differences, 34*, 707-721.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual Differences Correlates of Health-Related Behaviours: Preliminary Evidence for Links Between Emotional Intelligence and Coping. *Personality and Individual Differences, 42*, 491-502.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.

- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. Em J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health*. Washington: American Psychological Association.
- Santos, L. M. S. (2006). *A Possibilidade de Recurso aos Princípios Básicos da Inteligência Emocional no Contexto Escolar*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Medicina.
- Schmidt-Atzert, L., & Bühner, M. (2002, Setembro). *Entwicklung eines Leistungstests zur Emotionalen Intelligenz*. Berlim: Comunicação apresentada no Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2002). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Thomson. (Trabalho original em inglês publicado em 2001.)
- Schulze, R., & Roberts, R. D. (Ed.). (2005). *Emotional Intelligence: An International Handbook*. Cambridge, MA: Hogrefe and Huber.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology, 141*, 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, J. M., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Spearman, C. (1904). "General Intelligence" Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology, 15*, 201-293.
- Sprinthall, R. C., & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill. (Trabalho original em inglês publicado em 1990.)
- SPSS 15.0 [SPSSWIN, Aplicação para computador]. Chicago: SPSS.

- Sternberg, R. J. (1982). A Componential Approach to Intellectual Development. Em R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence* (Vol. I). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University.
- Sternberg, R. J. (1997). The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success. *American Psychologist*, 52, 1030-1045.
- Sternberg, R. J. (2000). The Concept of Intelligence. Em R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). People's Conceptions of Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37-55.
- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). *What Is Intelligence?* Norwood, NJ: Ablex.
- Sutarso, T., Baggett, L. K., Sutarso, P., & Tapia, M. (1996, Novembro). *Effect of Gender and GPA on Emotional Intelligence*. Tuscaloosa, Alabama: Comunicação apresentada no encontro anual da Mid-South Educational Research Association.
- Tapia, M. (1999, Novembro). *The Relationships of the Emotional Intelligence Inventory*. Point Clear, Alabama: Comunicação apresentada no encontro anual da Mid-South Educational Research Association.
- Tapia, M. (2001). Measuring Emotional Intelligence. *Psychological Reports*, 88, 353-364.
- Tapia, M., & Marsh II, G. E. (2006a). A Validation of the Emotional Intelligence Inventory. *Psicothema*, 18, supl., 55-58.
- Tapia, M., & Marsh II, G. E. (2006b). The Effects of Sex and Grade-Point Average on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 18, supl., 108-111.

- Tett, R. P., Fox, K. E., & Wang, A. (2005). Development and Validation of a Self-report Measure of Emotional Intelligence as a Multidimensional Trait Domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *31*, 859-888.
- Tran-Thong (1976). *Estádios e Conceitos de Estádios de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea* (2 Vols.). Porto: Afrontamento. (Trabalho original em francês publicado em 1971.)
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten Children's Emotion Competence as a Predictor of their Academic Competence in First Grade. *Emotion*, *7*, 77-88.
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the Relationship of Emotional Intelligence with Physical and Psychological Health Functioning. *Stress and Health*, *21*, 77-86.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, *16*, 103-125.
- Vilela, A. C. L. (2006). *Capacidades da Inteligência Emocional em Enfermeiros: Validação de um Instrumento de Medida*. Tese de mestrado inédita. Aveiro: Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas.