

1120

DM  
GONC/M.O.1

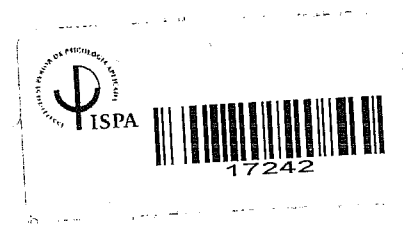


**ISPA** Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional**

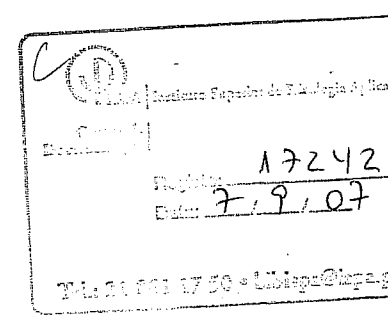
**A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM JOVENS ESTUDANTES DO 12º ANO DE ESCOLARIDADE**  
**Um estudo exploratório**

**Marta O. S. Mosca Gonçalves – Aluna n.º 13443**



**Orientadora: Professora Doutora Glória Ramalho**  
**Co-orientadora: Professora Doutora Maria do Rosário Lima**

**2006**



## **Agradecimentos**

Decidi dirigir-me às pessoas que mais contribuíram para a realização desta tese de forma cronológica, pois a verdade é que todas elas tiveram o seu papel (mais ou menos presente, mas sempre importante) em todo o processo.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu pai e à minha mãe, pela educação que me deram, no sentido de valorizar a constante aprendizagem. Ao meu pai, em particular, por me incentivar desde pequena a querer sempre mais e a tornar-me competitiva e melhor.

À minha irmã, por ter estado sempre do meu lado, ao longo do meu percurso pessoal e académico, por ter sido a primeira a apoiar-me nas minhas escolhas menos óbvias e mais apaixonadas, como esta pela Psicologia e pelo mestrado.

Ao meu marido, por tudo. Pelo apoio para que me inscrevesse no mestrado, pelas noites que não pode estar comigo, por aturar o meu mau humor e pela constante estimulação e incitação para continuar em momentos de desânimo.

Aos meus colegas de mestrado que me apoiaram e incitaram, pelas trocas de ideias e pelos jantares de convívio.

Para a minha restante família, avó, tia-avó, sogros, por não poder estar presente em certos momentos e pela minha falta de disponibilidade.

Para a equipa da Ad Capita, que sempre se disponibilizou para que avançasse com o mestrado. Para o Clive, obrigada por ter colaborado sempre que solicitei.

Profundo agradecimento a todos os que permitiram a recolha de dados: à Dra. Luísa Mota (do SPO), aos professores da Escola Secundária Artística António Arroio e aos alunos do 12º 1, 12º 2, 12º 3, 12º 4 e 12º 5. Aos professores da Escola Secundária Miguel Torga (Massamá) – Dra. Manuela Neto, Dr. Luís Sanches, Dr. Artur Silva, Dra. Alda Cruz, Dra. Cândida Ramalho, Dra. Deolinda Gomes, Dra. Mafalda Afonso e Dra. Fátima Caldeira - e, claro, aos alunos das turmas 12º A, 12º B, 12º C, 12º D, 12º E, 12º G, 12º H, 12º I, 12º J e 12º L. Na Escola Secundária Azevedo Neves (Reboleira), à da Dra. Maria José Frutuoso (Conselho Executivo) e da Dra. Antónia Barão; na Escola Secundária de Camões (Lisboa) ao Dr. Manuel Almeida e à Dra. Maria João Rodrigues; na Escola Secundária Ferreira Dias (Cacém), à Dra. Liliana e ao 12º H2; na Escola Secundária de Mem Martins ao Dr. Sérgio Quaresma (Conselho Executivo) e à Dra. Isabel Caetano e Dra. Cira Vicente, bem como às turmas 12º 3A e 12º 3B.

Às minhas orientadoras de mestrado, Profª. Drª. Glória Ramalho e Profª. Drª. Rosário Lima, pelo apoio e conselhos sábios, pela paciência com os atrasos no processo criativo e na investigação e com os meus silêncios mais prolongados.

Ao meu irmão, por ter sido o meu braço direito e o meu braço esquerdo, por passar a limpo a quase totalidade dos meus apontamentos e por se ter envolvido em todo o processo de criação.

E novamente ao meu marido, por ter conseguido lidar com esta fase familiar conturbada com amor e carinho. E por ter conseguido encontrar erros que nem eu detectei.

## Resumo

O presente trabalho teve como principal objectivo a tradução, adaptação e validação de provas de inteligência emocional a jovens adolescentes portugueses. Adjacente a este propósito estiveram os objectivos de procurar relações entre a inteligência emocional e a inteligência geral, a idade, o género, o agrupamento frequentado no ensino secundário, a área profissional preferida e a atitude face à exploração da carreira.

O conceito de inteligência emocional foi apresentado em 1990 por Mayer e Salovey, mas foi popularizado cinco anos depois num livro com o título "Inteligência Emocional", de Daniel Goleman. Actualmente, existem duas grandes correntes teóricas sobre a inteligência emocional, nas quais esta é interpretada, por um lado, como uma aptidão (Mayer & Salovey, 1997) e, por outro lado, como um traço de personalidade (Bar-On, 1997; Goleman, 1995, 1998).

Para atingir os objectivos propostos, traduziram-se provas de inteligência emocional, ambas de tipo *self-report*, após o que se procedeu à sua adaptação e validação. As escalas traduzidas foram aplicadas a uma amostra de jovens estudantes do 12º ano de escolaridade de cursos secundários gerais, bem como o teste que fornece um índice de inteligência geral e um questionário com informação diversa acerca do percurso académico.

Os resultados obtidos revelaram que não existiam diferenças significativas nos resultados médios de inteligência emocional entre os jovens adolescentes dos diferentes agrupamentos dos cursos secundários gerais. No entanto, foram encontradas diferenças de inteligência emocional entre jovens que pretendiam seguir áreas profissionais relacionadas com o Serviço Social e os que não tinham essa pretensão. Também foi possível verificar uma relação entre a atitude face à

exploração de carreira e a inteligência emocional. Não se encontrou qualquer relação entre a inteligência emocional e a inteligência geral, nem diferenças nos resultados médios entre géneros para ambas as escalas. No entanto, foi detectada uma diferença significativa entre faixas etárias para uma das escalas.

Estes dados permitem-nos usar o conceito de inteligência emocional de modo a, num contexto de orientação vocacional, diferenciar os jovens adolescentes, não apenas por agrupamento frequentado, mas também de acordo com a área profissional pretendida. Assim sendo, os jovens adolescentes com intenção de prosseguir carreira em áreas associadas ao Serviço Social têm tendencialmente maior nível de inteligência emocional do que os restantes. Por outro lado, quanto mais elevada for a inteligência emocional, mais favorável é a atitude face à exploração da carreira.

Será interessante traduzir e adaptar provas de aptidão de inteligência emocional, com um tipo de prova diferente das de *self-report*, de modo a poder testar as mesmas hipóteses. Possivelmente se deparará com diferenças no que se refere à relação entre inteligência emocional com a inteligência geral, bem como diferenças de inteligência emocional entre faixas etárias e géneros.

Urge também o interesse em aplicar as escalas traduzidas a outras faixas etárias, de modo a alargar a sua adaptação, bem como para comparar com os resultados deste estudo.

## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>Emoção, Inteligência e Inteligência Emocional .....</b>	<b>16</b>
<b>A Trilogia da Mente .....</b>	<b>16</b>
<b>Emoção.....</b>	<b>18</b>
Abordagens às Emoções .....	19
A Definição de Emoção .....	21
A Informação Emocional .....	22
Ideias Precursoras da Inteligência Emocional .....	23
<b>Inteligência .....</b>	<b>24</b>
Breve Resenha Histórica .....	25
As Abordagens à Inteligência a partir do Século XX .....	28
Teorias Factoriais .....	31
Perspectiva Desenvolvimentista .....	41
Perspectiva Cognitivista .....	43
As Diferentes Abordagens e a Inteligência .....	48
Inteligências «Quentes» .....	49
<b>Precursos da Inteligência Emocional.....</b>	<b>50</b>
Inteligência Social .....	50
Inteligência Prática.....	52
Inteligências Pessoais .....	53
Neurobiologia .....	54
<b>Inteligência Emocional .....</b>	<b>57</b>
A Primeira Definição de Inteligência Emocional .....	58
<b>Inteligência Emocional segundo Mayer &amp; Salovey.....</b>	<b>59</b>
<b>Influências na teoria .....</b>	<b>59</b>
Os estudos sobre o Humor .....	60
Enquadramento e Pressupostos .....	63
<b>Conceptualização Inicial.....</b>	<b>65</b>
<b>Aperfeiçoamento do Modelo .....</b>	<b>71</b>
<b>Considerações sobre o modelo .....</b>	<b>79</b>
<b>Evolução do Estudo da Inteligência Emocional .....</b>	<b>83</b>
<b>Comparação entre Modelos .....</b>	<b>84</b>
<b>Modelos de Aptidões.....</b>	<b>86</b>
O modelo de Salovey-Mayer .....	86

<b>Modelos Mistos</b> .....	<b>87</b>
O modelo de Bar-On.....	87
O modelo de Goleman .....	91
<b>Avaliação da Inteligência Emocional</b> .....	<b>101</b>
<b>Modelo de Aptidões medido por Provas de Desempenho</b> .....	<b>103</b>
Da MEIS à MSCEIT V 2.0 – as provas propostas por Salovey-Mayer .....	105
<b>Modelos de Aptidões medidos por Provas Self-Report</b> .....	<b>110</b>
A TMMS de Salovey et al.....	110
A EIS de Schutte et al. ....	114
<b>Modelos Mistos medidos por Provas Self-Report e Observer Ratings</b> ....	<b>117</b>
O EQ-i de Bar-On.....	117
O ECI de Goleman.....	120
<b>A Utilidade dos Testes e o que Predizem</b> .....	<b>122</b>
<b>O Propósito deste Estudo</b> .....	<b>124</b>
<b>Objectivos do Estudo</b> .....	<b>124</b>
<b>Preparação do Estudo</b> .....	<b>125</b>
A EIS.....	126
A TMMS .....	127
O Questionário de Dados Pessoais.....	128
O D70.....	130
<b>Hipóteses e Questões de Investigação</b> .....	<b>132</b>
<b>Método</b> .....	<b>137</b>
<b>Estudo Piloto</b> .....	<b>137</b>
Amostra.....	138
Instrumentos.....	138
Procedimento .....	139
<b>Fase de Estudo</b> .....	<b>140</b>
Amostra.....	140
Instrumentos.....	145
Procedimento .....	145
<b>Análise e Discussão dos Resultados</b> .....	<b>146</b>
<b>O teste de inteligência geral D70</b> .....	<b>147</b>
Comparação entre grupos .....	148
<b>A Emotional Intelligence Scale (EIS)</b> .....	<b>148</b>
Precisão da Escala.....	149
Comparação entre grupos .....	150
Análise Factorial.....	155

<b>A Trait Meta-Mood Scale (TMMS)</b> .....	<b>159</b>
Precisão da Escala.....	160
Comparação entre grupos .....	161
Análise Factorial.....	168
<b>O Questionário de Dados Pessoais .....</b>	<b>172</b>
<b>Análise de Intercorrelações.....</b>	<b>181</b>
Relações das escalas traduzidas com outras variáveis.....	181
Intercorrelações das escalas EIS e TMMS Reduzida .....	184
Relações entre variáveis do Questionário e D70 .....	184
<b>Testes às Hipóteses e às Questões de Investigação .....</b>	<b>188</b>
<b>Conclusões .....</b>	<b>194</b>
<b>Referências .....</b>	<b>201</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>213</b>
<b>Anexo I - Organização do Ensino Secundário .....</b>	<b>214</b>
<b>Anexo II - EIS original .....</b>	<b>217</b>
<b>Anexo III - TMMS original .....</b>	<b>220</b>
<b>Anexo IV - Questionário de Dados Pessoais .....</b>	<b>223</b>
<b>Anexo V - IDV.....</b>	<b>226</b>
<b>Anexo VI - Instruções D70 .....</b>	<b>231</b>
<b>Anexo VII - TMMS .....</b>	<b>234</b>
<b>Anexo VIII - EIS.....</b>	<b>237</b>
<b>Anexo IX - Output D70 .....</b>	<b>240</b>
<b>Anexo X - Output EIS.....</b>	<b>250</b>
<b>Anexo XI - Output TMMS .....</b>	<b>260</b>
<b>Anexo XII - Output Questionário de Dados Pessoais .....</b>	<b>273</b>
<b>Anexo XIII - Profissões de Ajuda-Apoio .....</b>	<b>285</b>
<b>Anexo XIV - Correlações entre provas .....</b>	<b>287</b>

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Quadro resumo com as aptidões intelectuais propostas por Guilford .....	39
Tabela 2 – Quadro resumo com as diferentes abordagens de Inteligência .....	48
Tabela 3 – Comparação entre os modelos de IE.....	100
Tabela 4 – As tarefas da MSCEIT V2.0 e respectivos objectivos .....	109
Tabela 5 – Distribuição média de idades por género .....	142
Tabela 6 – Médias das idades dos alunos por agrupamento .....	144
Tabela 7 - Resultados obtidos no D70 na amostra total .....	147
Tabela 8 - Resultados médios para o D70 por géneros e teste de igualdade de médias .....	148
Tabela 9 – Resultados da estatística descritiva sobre a EIS .....	149
Tabela 10 – Resultados médios para a EIS por grupos etários e teste de igualdade de médias .....	150
Tabela 11 – Resultados médios para a EIS por género e teste de igualdade de médias .....	151
Tabela 12 – Resultados médios da EIS por agrupamento e ANOVA.....	153
Tabela 13 – Teste de igualdade de médias para a EIS de acordo com a área profissional preferencial .....	154
Tabela 14 – Contribuição dos itens da EIS para os factores extraídos por Análise Factorial .....	157
Tabela 15 - Resultados da estatística descritiva sobre a TMMS Total, Reduzida e Subescalas .....	159
Tabela 16 – Grau de precisão das escalas e subescalas TMMS .....	160
Tabela 17 - Resultados médios para a TMMS Reduzida por género e teste de igualdade de médias.....	162
Tabela 18 – Testes de igualdade de médias entre géneros para as subescalas da TMMS .....	162
Tabela 19 - Resultados médios para a TMMS Reduzida por Agrupamento e ANOVA .....	165
Tabela 20 – Testes de igualdade de médias por agrupamento para a subescala Clareza. ....	166
Tabela 21 – Teste de igualdade de médias para a TMMS Reduzida de acordo com a área profissional preferida .....	167
Tabela 22 - Testes de igualdade de médias para as subescalas da TMMS Reduzida de acordo com a área profissional preferencial .....	167
Tabela 23 – Contribuição dos itens da TMMS Reduzida para os factores extraídos por Análise Factorial.....	170

Tabela 24 - Estatística descritiva relativa ao aproveitamento escolar na amostra .	172
Tabela 25 – Estatística descritiva relativa à média de classificação na amostra ....	173
Tabela 26 – Estatística descritiva relativa ao Agrupamento que foi a primeira opção .....	173
Tabela 27 – Resultados percentuais aos itens sobre tomada de decisão num primeiro momento .....	174
Tabela 28 – Frequência de respostas de permanência nos Agrupamentos .....	176
Tabela 29 – Resultados percentuais aos itens sobre tomada de decisão num segundo momento .....	177
Tabela 30 – Frequência dos estudantes por área profissional preferida. ....	178
Tabela 31 – Frequência de cursos/profissões pelo agrupamento a que estão associados .....	179
Tabela 32 – Estatística descritiva para os dois momentos de Exploração da Carreira .....	180
Tabela 33 – Correlações paramétricas (de Pearson) entre as escalas EIS e TMMS, subescalas e idade, inteligência geral e exploração da carreira.....	182
Tabela 34 - Correlações não paramétricas (de Spearman) entre as escalas EIS e TMMS, subescalas e género, classificação escolar e área profissional .....	182
Tabela 35 – Correlações de Pearson entre as escalas EIS e TMMS e subescalas da TMMS .....	184
Tabela 36 – Correlações paramétricas (de Pearson) entre idade, exploração da carreira no primeiro e segundo momentos e inteligência geral .....	185
Tabela 37 – Correlações não paramétricas (de Spearman) entre idade, exploração da carreira no primeiro e segundo momento, inteligência geral, classificação escolar, género e satisfação com o agrupamento .....	185

## Índice de Figuras

Figura 1 – Esquema conceptual do modelo de IE proposto por Salovey e Mayer ....	66
Figura 2 – Distribuição percentual da amostra por género.....	142
Figura 3 – Distribuição de alunos por idades na amostra total .....	142
Figura 4 – Distribuição percentual de alunos por agrupamento .....	143
Figura 5 – Distribuição de alunos por género dentro dos agrupamentos.....	144
Figura 6 – Scree plot resultante da extracção de factores na EIS .....	156
Figura 7 – Scree plot resultante da extracção de factores na TMMS.....	169
Figura 8 – Satisfação com o agrupamento frequentado na amostra total .....	175
Figura 9 – Intenção de mudança do agrupamento frequentado.....	176

## Introdução

Num mundo em constante mudança, requer-se que o homem tenha a capacidade de se adaptar a novas situações. A adaptabilidade do ser humano já deixou de ser sinónimo de inteligência e passou a estar relacionada mais amplamente com a capacidade de resposta do indivíduo ao meio. As exigências do meio não são puramente intelectuais ou cognitivas. Grande parte dessas exigências são emocionais. É, assim, cada vez mais pertinente que os indivíduos tenham capacidade de responder adequadamente às exigências emocionais do meio: que sejam emocionalmente inteligentes.

A **Inteligência Emocional** refere-se à capacidade para reconhecer o significado das emoções e das suas relações, e para raciocinar e resolver problemas com base nessas emoções. Isto é, a Inteligência Emocional está envolvida na capacidade para perceber emoções, assimilar sentimentos relativos a emoções, compreender a informação dessas emoções e geri-las (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Caruso & Salovey, 2000a; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001).

O conceito de inteligência emocional foi formalmente apresentado à comunidade científica em 1990. Poucos conceitos em Psicologia foram disseminados fora do âmbito científico e, entre esses, raros provocaram o impacto que o conceito de Inteligência Emocional teve na literatura não-científica, devendo-se atribuir o crédito da popularização do conceito a Daniel Goleman, pois em 1995 tornou num *best-seller* o seu livro intitulado "Inteligência Emocional" (Gardner, 1999).

A ideia de desenvolver uma tese de mestrado em torno desse conceito foi influenciada pela forma fluente com que Goleman expôs os seus argumentos em 1995.

Desde então, vários estudos têm sido desenvolvidos no sentido de encontrar a melhor forma para explicitar o que é a Inteligência Emocional, o que abrange, se se trata de um conceito inovador ou apenas sintetizador de outros já existentes.

Este trabalho pretende estudar a Inteligência Emocional em jovens adolescentes, pelo que se abordará a relação da Inteligência Emocional com a Inteligência Geral, bem como as diferenças de Inteligência Emocional entre géneros e faixas etárias, factores cuja correlação tem sido estudada na literatura científica. Numa perspectiva mais abrangente pretende-se, ainda, comparar os resultados do presente estudo com os resultados obtidos por outros autores em amostras de adolescentes e de adultos.

Porque a maior parte das ferramentas de avaliação da Inteligência Emocional estão construídas de modo a serem aplicadas a pessoas com mais de 17 anos, optou-se por restringir o estudo a uma amostra de estudantes do 12º ano. Assim, sempre se poderá adaptar e aplicar à nossa amostra a maioria dos testes de Inteligência Emocional disponíveis. Por outro lado, estes estudantes deparam-se no final do ano com a vivência de uma transição face ao prosseguimento de estudos ao nível do ensino superior ou à inserção numa actividade profissional. Acresce ainda o facto de se manter em aberto a possibilidade de comparar estudantes do 12º ano de agrupamentos diferentes e com aspirações profissionais variadas, de modo a estudar as diferenças de Inteligência Emocional entre grupos.

Com estas ideias, estava delineado um plano de projecto de tese, que foi evoluindo naturalmente, à medida que se efectuavam várias consultas bibliográficas e trocas de ideias.

Este trabalho encontra-se estruturado de acordo com a APA (*American Psychological Association*). Inicialmente será apresentado um **enquadramento teórico** no qual se explanará o conceito de Inteligência Emocional, as suas origens,

os vários autores, abordagens e ferramentas de avaliação. Será aprofundada a teoria de Inteligência Emocional defendida por Salovey e Mayer (1990; Mayer & Salovey, 1997), os autores precursores do conceito, e dar-se-á maior ênfase às ferramentas de avaliação adaptadas.

Para finalizar todo o enquadramento teórico, serão introduzidas as hipóteses levantadas e os objectivos específicos da tese, bem como toda a preparação do estudo.

Segue-se o **método**, com a descrição da amostra recolhida, dos instrumentos e do procedimento adoptado, a **análise dos resultados** obtidos e as **conclusões** do presente trabalho.

# Emoção, Inteligência e Inteligência Emocional

## *A Trilogia da Mente*

Tal como referem Mayer e Salovey (1997), desde o século XVIII que os psicólogos têm reconhecido a influente tri-partição da mente em cognição (ou pensamento), afecto (incluindo emoção) e motivação. A **trilogia da mente** (Hilgard, 1980, cit. por Mayer, 2000) defendia que motivação, emoção e cognição podem fornecer uma visão completa da mente, desde que sejam consideradas de modo equilibrado, ou seja, nunca negligenciando qualquer uma delas.

Mayer, Salovey e Caruso (2000) descreveram e interpretaram estes três elementos:

- As **motivações** básicas são a fome, a sede, a necessidade de contacto social e os desejos sexuais. As motivações são responsáveis por levarem o organismo a executar actos simples de modo a satisfazer necessidades de sobrevivência e reprodutoras. Na sua forma mais básica, as motivações seguem uma lógica temporal e são satisfeitas de formas específicas;
- As **emoções** são a segunda classe da tríada. Suspeita-se que tenham evoluído entre as espécies mamíferas de modo a assinalar e responder a mudanças nas relações entre os indivíduos e o ambiente. As emoções não seguem uma lógica temporal mas antes respondem a mudanças externas nas relações ou a percepções internas dessas relações. Para além disso, organizam várias respostas comportamentais básicas às relações. Assim sendo, são mais flexíveis do que as motivações, mas não tão flexíveis como a cognição;

- A **cognição**, terceiro elemento da tríada, permite ao organismo aprender a partir do ambiente e a resolver problemas em novas situações. Isto ocorre frequentemente ao serviço da satisfação de necessidades ou na manutenção de emoções positivas. É um processo contínuo e envolve um processamento de informação intencional e flexível, baseado na aprendizagem e na memória.

Em suma, a *esfera cognitiva* inclui funções tais como a memória humana, raciocínio, julgamento e pensamento abstracto, enquanto que as emoções, pertencentes à *esfera afectiva* do funcionamento mental incluem humores, avaliações e outros estados afectivos.

Estas esferas foram tidas como oponentes, pelo que as emoções eram vistas como forças intrinsecamente irracionais e disruptivas. De facto, existem situações em que a mente é assoberbada por experiências emocionalmente intensas; mas emoções igualmente intensas poderão interromper um determinado processamento e dirigir a atenção para outro estímulo mais pertinente ainda. Neste sentido, e como destacam Mayer e Salovey (1997), as emoções auxiliam a cognição a atribuir prioridades às tarefas. Os autores seguem, portanto, a mesma corrente de pensamento defendida por Leeper (1948, cit. por Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990).

Nas últimas décadas tem-se dado bastante relevo à área da cognição e do afecto, que procura compreender de que modo a emoção modifica o pensamento e vice-versa. Quando os psicólogos cognitivistas entraram nesta pesquisa, ergueu-se um marco no estudo sobre a interacção entre a emoção e a cognição. Moveu-se de uma ênfase na psicopatologia dos humores e pensamentos para a ideia que as emoções poderiam ser adaptativas para o pensamento (Mayer, 2000).

Da interacção entre as emoções e a cognição espera-se que alguns comportamentos resultem em demonstrações de inteligência emocional. O termo IE (inteligência emocional) implica algo que se relaciona com a intersecção entre emoção e cognição (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Na realidade, para Mayer e Salovey (1997) as definições de IE deverão ligar emoção e inteligência de forma a que o significado de ambos os conceitos seja preservado.

Contudo, e como destacam Mayer e Salovey (1997), nem tudo o que une o conceito de inteligência ao de emoção pode ser designado de IE. As emoções alteram o pensamento de variadas formas, mas nem todas revelam acções mais inteligentes.

Tal como se verifica, a compreensão do conceito de IE requer explorar os dois termos que o compõem: emoção e inteligência (Mayer & Salovey, 1997), pelo que se passará a expôr brevemente o que cada um envolve.

## ***Emoção***

*As mudanças corporais seguem directamente a percepção do facto excitante...  
e do sentimento das mesmas mudanças à medida que ocorrem, É a emoção.*

James, 1890<sup>1</sup>

Todas as emoções são, essencialmente, impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida que a evolução instilou em nós. A própria raiz da palavra emoção é *motere* do latim «mover», com o prefixo «e-» o que resulta em «mover

---

<sup>1</sup> Citado por Oatley e Jenkins (2002, p. 27)

para», sugerindo que a tendência para agir está implícita em todas as emoções (Goleman, 1995). Tal como Goleman (1995) refere, o facto de que as emoções conduzem à acção torna-se perfeitamente óbvio quando observamos animais ou crianças: é só entre os adultos «civilizados» que tantas vezes encontramos essa grande anomalia no reino animal: emoções – impulsos básicos para agir – divorciadas da óbvia reacção.

## **Abordagens às Emoções**

De entre as várias abordagens, aquelas que mais influenciaram as actuais definições de «emoção» e as que constituíram a base para as teorias contemporâneas das emoções foram a abordagem biológica de Darwin, a abordagem corporal de James e a abordagem conceptual de Aristóteles.

### **Charles Darwin: A abordagem biológica**

Oatley e Jenkins (2002) consideram que Darwin publicou em 1872 o livro mais importante sobre emoções já escrito – *The expression of the Emotion in Man and Animals*. O que lhe interessava não era, como actualmente, o estudo das emoções em si; tinha antes um “interesse nas expressões emocionais como prova possível da evolução da espécie humana, a continuidade do comportamento humano com o de outros animais e as bases físicas da mente” (Oatley & Jenkins, 2002, p. 22).

A ideia principal de Darwin acerca das expressões da emoção era que estas derivavam de hábitos que no nosso passado evolucionário ou individual tiveram utilidade. Estes hábitos baseavam-se em mecanismos similares a reflexos. Algumas dessas acções ocorrem “quer sejam úteis quer não e são despoletados

involuntariamente em circunstâncias análogas às que desencadearam os hábitos originais” (Oatley & Jenkins, 2002, p. 23).

As emoções podem ser tidas como veiculadoras de informação que pode e deve ser processada, pois assinalam relações. Os significados emocionais são universais e regulares; Darwin chegou a argumentar que a linguagem emocional está ancorada a determinadas expressões faciais e posturais, bem como a sinais comuns à espécie (Mayer, 2000; Ekman, 2003; Bar-On, 2005).

Deste modo, a perspectiva de Darwin assenta no facto de que as emoções possuem uma qualidade primitiva, pelo que não se encontram sob controlo voluntário, constituindo elos com o nosso passado, da nossa espécie e da nossa própria história individual.

### **William James: A abordagem corporal**

James considera que a experiência subjectiva da emoção é a tomada de consciência das nossas próprias mudanças corporais, na presença de algum estímulo desencadeador (Gleitman, 1993).

Oatley e Jenkins (2002) afirmam que podemos tomar a teoria de James como uma advertência de que não somos espíritos desincorporados. “Agitando o corpo, as nossas emoções mostram-nos que algo importante está a acontecer” (cit. por Oatley & Jenkins, 2002, p. 27); as «emoções grosseiras» estão associadas a distúrbios corporais.

Para além disso, e segundo a análise dos mesmos autores, James propôs que as emoções dão «cor e calor» à vivência. Sem estes efeitos da emoção, tudo seria «baço». Os autores relembram mesmo que “esta ideia de que a emoção dá cor à

vivência permaneceu nos entendimentos psicológicos da emoção, por exemplo na ideia de que estas cores podem ser agradáveis ou desagradáveis e que as emoções, com os seus próprios estados de sentimento, podem ser coisas a procurar ou a evitar” (Oatley & Jenkins, 2002, p. 27-28).

### **Aristóteles: A abordagem conceptual**

Aristóteles lançou algumas das fundações da psicologia das emoções europeia e americana (Oatley & Jenkins, 2002). O filósofo considerava que as emoções estão ligadas à acção e que derivam daquilo em que acreditamos. Segundo Oatley e Jenkins, “um motivo pelo qual a abordagem de Aristóteles é importante consiste no facto de, noutras abordagens, as emoções serem vistas como simplesmente nos acontecerem (como é sugerido por Darwin e James)” (Oatley & Jenkins, 2002, p. 32/33).

“As emoções são todos aqueles sentimentos que mudam [as pessoas] de forma a afectar os seus julgamentos e são também assistidas pela dor ou pelo prazer. Esses são a ira, a piedade, o medo e outros, com os seus opostos” (Aristóteles, 1378, cit. por Oatley & Jenkins, 2002, p.33).

A partir de cada uma destas abordagens, a visão acerca da emoção tem sofrido algumas alterações. Então, de facto, o que é uma emoção?

### **A Definição de Emoção**

**Emoção** é um sistema organizado de respostas que coordena e organiza mudanças fisiológicas, perceptivas, experienciais e cognitivas em experiências

coerentes de humores e sentimentos, como felicidade, raiva, tristeza e surpresa (Smith & Lazarus, 1990, cit. por Mayer, Caruso & Salovey, 2000b).

António Damásio (1994) usa o termo emoção para “denotar um conjunto de mudanças que ocorrem quer no corpo, quer no cérebro e que normalmente é originado por um determinado conteúdo mental” (Damásio, 1994, p. 273).

Mayer (2000) afirma que as emoções são internas no sentido em que são também privadas e que surgem para responder a modelos internos de relações com outras pessoas ou situações. O autor e os seus colegas (Mayer, Caruso & Salovey, 2000a) consideram que as emoções são acontecimentos internos que coordenam vários subsistemas psicológicos incluindo respostas fisiológicas, cognição e atenção consciente. As emoções surgem tipicamente em resposta às mudanças nas relações das pessoas.

## **A Informação Emocional**

As perspectivas filosóficas e evolucionárias dizem que as emoções governam e frequentemente assinalam respostas motivacionais às situações. Existem diferentes taxonomias de emoções, mas concordam no facto de emoções específicas surgirem em resposta à avaliação de diferentes categorias de relações. Cada emoção contém um conjunto único de sinais identificativos – a **informação emocional** (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Esta pode ser veiculada através de canais comunicacionais próprios, bem como através de padrões de sinais associados a partir de canais proprioceptivos, afectivos e cognitivos. Estes sinais emocionais comunicam informações acerca das apreciações dos indivíduos e das suas reacções às relações e suas vicissitudes.

Existindo emoções no seio das relações, a informação sobre a forma dessas relações é a informação emocional (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001). Esta informação é consistente entre as pessoas, reflectindo uma certa universalidade nos seres humanos e mesmo entre algumas espécies de mamíferos. Ekman (1993, 1999) estudou que as expressões faciais e o seu reconhecimento são universais, por exemplo.

O reconhecimento de emoções em expressões faciais para além de ser universal, está obviamente relacionado com a expressão emocional em si. Existem diferenças nos níveis de competências entre indivíduos na identificação de emoções nas expressões faciais (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990). Esta ideia é também defendida por Ekman (1999, 2003).

### **Ideias Precursoras da Inteligência Emocional**

Salovey e Mayer (1990) vêem as emoções como respostas organizadas, atravessando as fronteiras dos vários subsistemas psicológicos, incluindo o fisiológico, cognitivo, motivacional e experiencial. As emoções tipicamente surgem em resposta a um evento, seja interno ou externo, e que tem um significado de valência positiva ou negativa para o indivíduo. As emoções também poderão ser distinguidas do conceito próximo de humor, pelo facto de serem rápidas e, regra geral, mais intensas. Os autores consideram ainda que a resposta organizada das emoções é adaptativa e poderá potencialmente levar a uma transformação de interacções pessoais e sociais de modo a enriquecer a experiência.

As emoções certamente que evoluíram como parte da selecção natural; sistemas de sinais consistentes fornecem vantagem evolutiva aos organismos que os desenvolvem. Uma vez evoluídas, essas emoções são modificadas pela cultura à

medida das necessidades (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Os sentimentos correctos em determinadas situações sociais são resultado conjunto entre o desenvolvimento evolutivo das emoções e as regras socialmente constituídas sobre como sentir-se e como comportar-se.

Mayer, DiPaolo e Salovey (1990) citam alguns autores que afirmam que quem consegue perceber correctamente as emoções, deveria conhecer as suas próprias emoções e ser geralmente capaz de aceitar experiências internas, tais como a imaginação afectiva e as fantasias. Para além disso, e na opinião de Mehrabian & Epstein (1970, cit. por Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990), quem percebe correctamente as emoções, deveria também ser mais expressivo emocionalmente e ter uma grande empatia emocional com outros.

## ***Inteligência***

*The prime author and mover of the universe is intelligence*

Santo Agostinho<sup>2</sup>

Repensando na trilogia da mente, o **sistema cognitivo** é o mais independente, o mais integrado e contemplador das influências externas (Mayer, 2000). Por um lado, a cognição serve a motivação e a emoção, resolvendo problemas para concretizar necessidades motivacionais e para manter as emoções a um determinado nível positivo e aceitável. Por outro lado, a cognição contempla e estuda activamente o mundo exterior, resolvendo problemas e imaginando novos ambientes que possam ser criados através da acção.

---

<sup>2</sup> "O principal autor e movimentador do universo é a inteligência", citado por Gardner (1983, p. 6)

Deste modo, enquanto que a **emoção** é uma resposta mental organizada a um evento que inclui aspectos fisiológicos, experienciais e cognitivos, entre outros (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001; Mayer, Caruso & Salovey, 2000b), a **inteligência**, apesar de possuir várias definições, foca essencialmente no raciocínio abstracto e, secundariamente, refere-se à adaptação.

Talvez a definição mais citada de inteligência seja a de Wechsler (1958, cit. por Salovey & Mayer, 1990; Kline, 1991), que afirma que a inteligência é o agregado de capacidades ou a capacidade global que o indivíduo possui para agir com propósito, para pensar racionalmente, e para lidar eficazmente com o seu ambiente.

Kline (1991) cita fontes enciclopédicas nas quais a inteligência é popularmente definida como sendo a capacidade para aprender, compreender e lidar com novas situações. Esta definição mais comumente utilizada não é muito diferente da definição técnica apresentada por Wechsler.

Não obstante, não existe consenso entre as definições de inteligência apresentadas pelos diversos autores em Psicologia, embora a maioria concorde que a inteligência é uma capacidade útil para resolver diferentes problemas (Kline, 1991; Gleitman, 1993).

Contudo, para compreender esta diversidade de definições, é importante ter em conta a evolução do conceito de Inteligência ao longo do tempo.

### **Breve Resenha Histórica**

Richardson (1991) fornece uma perspectiva histórica acerca das várias abordagens à inteligência, desde a Antiguidade.

- Na **Grécia Antiga**, já tinham ocorrido tentativas para relacionar as «raízes físicas» com as «funções mentais» (Gardner, 1983). Pitágoras e Platão afirmavam que a mente estaria no cérebro. Analogamente, Aristóteles pensava que o centro da vida estaria no coração:
  - *Platão* procurou responder a questões sobre quantidade e classificações de inteligência e o modo como estes qualificavam as pessoas para determinados papéis na sociedade. Ele advogava uma espécie de reprodução eugénica, pela qual casamentos e actividade reprodutora deveriam apenas ocorrer entre «Guardiões», seres humanos marcadamente superiores na sua inteligência (Richardson, 1991).
  - *Aristóteles* considerava que a inteligência era uma propriedade comum aos cidadãos, excluindo, deste modo, os escravos. Richardson (1991) afirma que, segundo o filósofo ateniense, a virtude intelectual devia o seu nascimento e crescimento ao ensino, pelo que requer experiência e tempo. Tal como refere Fonseca (1998), a preocupação com a definição de inteligência já teria influenciado Aristóteles, que dividiu as funções mentais em categorias estáticas e dinâmicas, em que o processo de pensamento encerrava componentes emocionais e morais ou éticas.
- Na **Idade Média**, a ideia de inteligência estava ligada a questões éticas, políticas e sociais. Filósofos e Teólogos, como São Tomás de Aquino e Santo Agostinho definem inteligência como uma dádiva divina inata e adquirida (Fonseca, 1998):

- *Santo Agostinho* distinguia os estudantes «brilhantes» dos «preguiçosos». Richardson (1991) relembra que foi nesta época que o ensino foi institucionalizado, pelo que se postulava acerca da distinção entre várias formas e funções da inteligência. Esta tentativa de caracterizar a inteligência levou a diferentes sugestões como a existência de uma hierarquia de inteligências separadas: inteligência passiva vs activa (sensorial vs cognitiva) e potencial vs adquirida.
  
- *Duns Scotus* identifica uma capacidade cognitiva com dois processos: um «intuitivo», usado na apreensão imediata da realidade e outro «abstractivo» que iria além do aqui e agora – *beyond here and now* (Richardson, 1991).
  
- No **século XVI** há que distinguir as contribuições de Descartes e Locke:
  - *Descartes* considerava que a capacidade para formular um julgamento e distinguir a verdade da mentira é, por natureza, igual em todos os homens (Richardson, 1991). A diversidade de opiniões não assentava na maior ou menor racionalidade de uns ou outros, mas somente provinha do facto dos nossos pensamentos passarem por diferentes canais e nem sempre todos considerarem os mesmos objectos. Para o filósofo, possuir boas capacidades mentais não é suficiente; o essencial é aplicá-las bem.
  
  - *Locke* considerava que a prática é o que leva às principais diferenças na força mental. A natureza não é a raiz dessas diferenças, mas sim o desejar, o querer. O ensejo de melhorar as capacidades mentais e de usar correctamente essas capacidades é o que mais suscita o aparecimento de diferenças (Richardson, 1991).

- No **século XIX**, *Spencer* procurou caracterizar a inteligência relacionando-a com as funções orgânicas dos seres vivos e a evolução dos seres desde a vida orgânica à vida psíquica. Spencer introduziu uma ideia de adaptação: se o ajustamento entre a ordem interna e externa for completo, a adaptação é também completa e a vida é proporcionalmente elevada e prolongada (Richardson, 1991).
- No final do século XIX e início do **século XX** três nomes destacaram-se no estudo da inteligência: *Galton*, *J. Cattell* e *Binet*. A importância destes autores assenta na influência posterior das suas concepções, o uso dos seus instrumentos de medida e as investigações que estimularam e desencadearam (Almeida, 1983).

De seguida irá abordar-se, com maior detalhe, as contribuições dos maiores autores desde o início do século XX.

## **As Abordagens à Inteligência a partir do Século XX**

Sir Francis **Galton** (1822-1911)

Galton concebeu uma das primeiras e mais amplas tentativas de medida das diferenças intelectuais dos individuais. Segundo Almeida, a concepção de Galton é claramente marcada "pela sua formação em biologia e a influência da teoria da «evolução das espécies» de Darwin" (Almeida, 1983, p. 17-18).

Gardner (1983) explica ainda que, no campo das diferenças individuais, Galton destacou-se por ter desenvolvido métodos estatísticos que permitiam classificar os indivíduos em termos das suas capacidades físicas e intelectuais. De facto, a

medição de indivíduos em Psicologia implica a utilização de numerosas dimensões e comparação entre elas, pelo que Galton procurou medir aquilo que designava de «capacidades sensoriais».

O autor partiu do pressuposto de que quanto mais baixo fosse o nível de aptidão intelectual de um indivíduo, menor seria a sua capacidade de discriminação sensorial e coordenação motora, pelo que estas duas capacidades constituíam um bom índice das reais capacidades intelectuais. Estas estariam, assim, estrangidas pelo espaço que o discernimento sensorial lhes permitia (Galton, 1883, cit. por Almeida, 1983).

#### James McKeen **Cattell** (1860-1944)

James Cattell, o autor da designação «teste mental», prosseguiu na tentativa de medir as capacidades sensoriais, perceptivas e motoras. Utilizando um conjunto de 10 testes cobriu uma área diversificada de capacidades: tempos de reacção, velocidade de movimento, nomeação de cores, comparação de pesos, memória, entre outros (Almeida, 1983). Na selecção destes testes, Cattell seguiu a perspectiva de Galton: a medida das funções intelectuais seria possível através de testes de discriminação sensorial e de coordenação motora.

#### Alfred **Binet** (1857-1911)

Inicialmente Binet terá tentado avaliar a inteligência através da mensuração dos traços físicos, afectivos, sensoriais e análise de caligrafia (Anastasi, 1988). A sua primeira definição de inteligência poder-se-ia considerar muito próxima das concepções sensoriais e perceptivas anteriores. Considera o termo inteligência como referente, por um lado, à percepção do mundo exterior e, por outro, à memorização e evocação dessa percepção (Binet, 1910, cit. por Almeida, 1983). No entanto, a análise dos seus resultados levaram-no a defender, progressivamente, uma medida

directa da capacidade intelectual e a não aceitar que funções psicológicas superiores ou complexas pudessem ser atingidas a partir de funções simples.

A sua crítica a Galton e a Cattell assenta na excessiva centralização das provas no funcionamento sensorial e nos processos psicológicos simples, e no facto de não representarem uma amostra suficientemente variada de medidas que cobrisse as várias faculdades mentais, nomeadamente as de nível superior (Almeida, 1983). Outro ponto de discórdia prende-se com a valorização excessiva que é dada à resposta em si, sem se dar atenção ao sujeito que responde.

Binet considera que, mesmo na resposta mais simples a um estímulo, não podemos isolar apenas um único processo psicológico. Trata-se sempre de uma resposta personalizada, pois suscita a actividade do sujeito: "o ser inteiro com todas as suas faculdades pode entrar em acção segundo as circunstâncias" (Almeida, 1983, p. 21).

Para Binet, a inteligência é fundamentalmente acção e, como tal, comporta etapas: compreensão, invenção, direcção e crítica. Assim sendo, perante um problema específico, um sujeito demonstra que é inteligente (Almeida, 1983):

- 1) **Compreendendo** do que trata o problema, a sua natureza e os dados existentes;
  - 2) **Inventando** uma ou mais soluções adaptadas ao fim em vista;
  - 3) Tendo sempre presente no seu espírito o fim ou a **direcção** a seguir ao longo das tentativas – reais ou mentais – do processo;
  - 4) **Criticando** (avaliando) os processos e os resultados, prováveis ou reais.
- Trata-se de uma atitude reflexiva ao longo de todo o processo o que assegura uma ligação entre os meios utilizados e o objectivo a atingir.

Foi por solicitação do Ministério Francês da Instrução Pública que Binet elaborou conjuntamente com Théodore Simon a primeira escala métrica ou

quantitativa de inteligência (Almeida, 1983; Gleitman, 1993). Binet e Simon partiram da premissa que “a inteligência é um atributo bastante geral que se manifesta em muitas esferas do funcionamento cognitivo. Este ponto de vista levou-os a construir um teste que cobria muitas áreas” (Gleitman, 1993, p. 739).

O facto de terem incluído diferentes situações e tarefas nestes testes, levam alguns autores a pensar ter havido alguma influência dos trabalhos de Spearman na concepção de Binet. O autor reconhece ainda uma relação entre o crescimento etário dos sujeitos e a sua capacidade de resolver os problemas, pelo que na revisão da sua prova apresentou os itens agrupados por escalões etários.

Binet poderá ser justamente considerado como o “iniciador” do estudo da inteligência e da sua medida (Almeida, 1983). Para ele, a constatação de um nível intelectual não tem qualquer interesse se não se fizer acompanhar de uma interpretação das causas que o produziram. Este esforço de interpretação pressupõe evidentemente a inserção dos resultados no seu contexto e uma preocupação globalizante e compreensiva por parte do psicólogo.

## **Teorias Factoriais**

### **A Concepção “Unitária”**

Charles **Spearman** (1863-1945)

A teoria de Spearman, que data do início do século XX, é conhecida pela teoria de factor geral, dos dois factores ou bifactorial. Segundo o autor, toda a actividade intelectual exprime basicamente um factor geral ( $g$ ), comum a toda a actividade mental (factor central único), e factores específicos ( $s$ ) a essa actividade individualizada. Qualquer teste mede  $g$  embora em graus diferentes e reconhece-se o carácter absoluto e permanente do factor  $g$ , em contraste com a relatividade dos factores específicos.

Spearman desenvolveu a "primeira versão da análise factorial, uma técnica estatística a partir da qual se pode «extrair» o factor comum de que todos os testes partilham. Esse factor seria uma inteligência geral ou *g*, um atributo mental que é invocado em qualquer tarefa intelectual que o indivíduo tem de desempenhar" (Gleitman, 1993, p. 748). Spearman salientou que este factor *g*, por si só, não pode explicar as intercorrelações entre testes mentais. O facto dessas intercorrelações não serem perfeitas é justificada pelo autor devido à existência de outras aptidões específicas dos testes, que designou por *s*. Spearman considerava a sua concepção como sendo "uma concepção «oligárquica» da inteligência, pois encarava a inteligência como um composto de aptidões independentes sem uma capacidade soberana que penetre em cada uma" (Gleitman, 1993, p. 749).

Inicialmente interpretado como energia mental, *g* seria uma perda de energia de natureza simultaneamente fisiológica e psicológica, várias vezes denominada energia nervosa ou cortical. Seria uma energia constante e inata, por oposição aos factores específicos que seriam educáveis, treináveis e alimentados por esse factor geral. Progressivamente, o conceito adquiriu um significado psicológico, inerente à sua teoria da «neogénese». Neogénese é o processo de produção de conhecimento. O factor *g* será a energia neogenética (Almeida, 1983). Esta teoria comporta três leis:

- 1) a *apreensão de experiências* – todo o conhecimento começa, inevitavelmente, com a experiência sensorial;
- 2) a *educação da relação* – a apresentação mental de quaisquer duas ou mais situações, tende a evocar imediatamente uma relação entre elas;
- 3) a *educação dos correlatos* – após a descoberta de relações entre «termos», estas podem também constituir-se em «fundamentos» para outras relações, e assim sucessivamente.

Os sujeitos diferem entre si quanto à facilidade com que cumprem estas três leis ou componentes, o que permite concluir que as pessoas têm diferentes níveis de informação geral.

Almeida (1983) relembra que hoje em dia a teoria dos dois factores não é geralmente aceite. No entanto, o conceito de factor *g* ou inteligência geral perdura nos nossos dias, pois traduz a capacidade básica que os sujeitos possuem para estabelecer relações ou a facilidade para pensar abstractamente.

### **Aptidões mentais primárias**

**L.L. Thurstone** (1887-1955)

L.L. Thurstone criou novas e poderosas técnicas estatísticas para extrair os factores básicos, a que chamou «aptidões mentais primárias» (Gleitman, 1993). Thurstone defendia a inexistência de qualquer factor intelectual único subjacente à realização de todos os testes intelectuais (Almeida, 1983). Quando uma determinada aptidão está envolvida na realização de uma variedade de testes, faz sentido falar-se em aptidões fundamentais, básicas ou primárias, ou mesmo em factores de grupo, que seriam as componentes primárias da aptidão mental. O factor geral seria uma mistura de aptidões primárias.

Thurstone apresenta sete factores (Almeida, 1983, p. 46-47):

- 1) *Espacial (S)* – capacidade para visualizar objectos num espaço bi ou tridimensional;
- 2) *Velocidade Perceptiva (P)* – capacidade para rapidamente e com acuidade visualizar pequenas diferenças ou semelhanças entre um grupo de figuras;
- 3) *Numérico (N)* – capacidade para lidar com números e efectuar rapidamente operações aritméticas simples;

- 4) *Compreensão Verbal (V)* – capacidade para compreender ideias expressas por palavras;
- 5) *Fluência Verbal (W)* – capacidade para produzir rapidamente palavras;
- 6) *Memória (M)* – capacidade para evocar estímulos como por exemplo pares de palavras ou frases anteriormente apresentadas;
- 7) *Raciocínio (R)* – capacidade para resolver problemas lógicos.

Para a identificação destes factores, Thurstone formulou a lei da «estrutura simples» que se baseia na total independência ou oposição de factores. Contudo, perante os dados obtidos ao longo do tempo, recolhidos com os testes que desenvolveu para avaliar as Aptidões Mentais Primárias, Thurstone abandonou esta ideia da independência dos factores, tolerando que pudessem ser interrelacionados (Almeida, 1983). Esta «cedência» na sua teoria levou-o à aceitação implícita de um factor *g*, de segunda ordem, identificado a partir de análise das intercorrelações, entre factores de grupo previamente isolados. Este factor comum, muito próximo do factor *g* de Spearman, estaria principalmente relacionado com o seu factor de raciocínio indutivo.

### **Modelos Hierárquicos**

#### **P.E. Vernon**

Vernon defendia uma concepção de inteligência geral, denominada Teoria da Hierarquia Intelectual. Esta designação estava relacionada com a hierarquização, tipo «árvore genealógica», de quatro níveis de comportamento intelectual (Anastasi, 1988).

Num primeiro nível, Vernon colocou o factor *g* de Spearman. O segundo nível era composto pelos principais factores grupais ou de grandes grupos: *factor verbal*

*educativo (v:ed)* e *factor perceptivo mecânico (k:m)*. O nível 3 incluía os factores grupais secundários, de pequenos grupos (muito próximos aos factores de Thurstone). No quarto nível apareciam os múltiplos factores específicos possíveis (leitura, ortografia, ciências, matemática, entre outros).

O factor *g*, segundo Vernon (1961, cit. por Almeida, 1983), explica grande parte da variância dos resultados, aproximadamente 52,5%. O autor postula ainda que o factor *v:ed* inclui, por exemplo, as aptidões escolares ligadas à fluência e pensamento divergente, bem como factores numéricos, e o factor *k:m* abarca as aptidões perceptivas, físicas, psicomotoras, espaciais e mecânicas.

Almeida (1983) revela que à medida que se vai descendo na hierarquia, vai-se atingindo uma maior especificidade de factores que começam a confundir-se com as várias actividades escolares e profissionais da vida real dos sujeitos. Isto sugere que componentes muito específicas de actividade dos sujeitos deixam de ser apenas mensuráveis através de instrumentos elaborados por psicólogos, para o serem também através da observação do comportamento em condições naturais. Outro aspecto prende-se com a possibilidade de cruzamento de factores no exercício de determinada actividade profissional ou aprendizagem escolar, o que atesta o seu carácter dinâmico e de enriquecimento mútuo.

Vários estudos têm também permitido, na generalidade, apoiar a divisão de Vernon: as aptidões *v:ed* teriam mais a ver com o hemisfério esquerdo e as aptidões *k:m* com o hemisfério direito (Eysenck, 1979, cit. por Almeida, 1983).

### R.B. Cattell

Alguns autores consideram que as diferentes curvas de idade encontradas nos vários subtestes de escalas de inteligência reflectem uma "distinção importante entre duas aptidões intelectuais subjacentes" (Gleitman, 1993, p. 751):

- 1) A *inteligência fluida*, aptidão para lidar essencialmente com novos problemas;
- 2) A *inteligência cristalizada*, repertório de informação, competências cognitivas e estratégias adquiridas, pela aplicação da inteligência fluida a vários domínios.

De acordo com a teoria de Cattell, "a inteligência fluida diminui com a idade a partir do meio da maioridade ou até mais cedo. Mas a inteligência cristalizada não diminui. Pelo contrário, continuará a crescer até à velhice, caso a pessoa se encontre num ambiente intelectualmente estimulante" (Gleitman, 1993, p. 751).

Almeida (1983) considera que a teoria de Cattell sobre a estrutura da inteligência poderia ser vista como uma síntese contemporânea de Spearman e de Thurstone. Tal como Spearman, Cattell aceita a existência de um factor, mas deriva-o como um factor de segunda ordem com base em rotações oblíquas que, em Thurstone, visam satisfazer a regra da "estrutura simples".

As diferenças individuais são vistas em termos mais abstractos ou gerais pelo agrupar dos resultados em factores mais amplos, representando os aspectos gerais de aptidão cognitiva:

- 1) *Aptidão fluida (gf)* – capacidade biológica do sujeito ou a sua potência intelectual, e que se traduz na aquisição de relações complexas;
- 2) *Aptidão cristalizada (gc)* – capacidade intelectual do sujeito que evoluiu ao longo do seu processo de aculturação. Em geral, é medida pela maioria dos testes de inteligência usados correntemente;
- 3) *Capacidade de visualização (pv)* – aptidão visual na resolução dos vários problemas, nomeadamente quando envolvem imaginação de formas, sua rotação ou transformação;

- 4) *Velocidade de realização (gs)* – capacidade para ter um bom desempenho nas situações de velocidade, geralmente tarefas intelectuais pouco complexas;
- 5) *Acuidade (gr)* – factor, não totalmente identificado, que interfere na realização de testes intelectuais. Traduz a predisposição dos sujeitos para responder correctamente aos itens;
- 6) *Fluência (f)* – capacidade de evocação fácil e rápida de ideias, conceitos e palavras da memória.

A aptidão fluida e a cristalizada são tidas como subdivisões do factor *g* de Spearman e são as mais referenciadas ou valorizadas. De facto, a distinção entre *gf* e *gc* aparece esboçada em Spearman, quando este defende que os testes que envolvem classificações perceptivas e analogias eram medidas mais evidentes de *g*, do que aqueles em que os seus itens estavam relacionados com conhecimentos adquiridos no contexto escolar. São, respectivamente, os *free-culture* e os *culture bond tests*, respectivamente, «testes livre de cultura» e «testes influenciados culturalmente» (Vernon, 1971, cit. por Almeida, 1983).

A divisão «inteligência fluida/inteligência cristalizada» não significa que se trata de dois factores primários independentes. Trata-se antes de duas concepções teóricas «independentes» e que ultrapassam as medidas nas quais se baseiam.

Para Cattell, a aquisição de competências intelectuais resultantes da aculturação depende não só das experiências culturais, que são educativas em si mesmas, mas também do nível de aptidão fluida do indivíduo (Almeida, 1983). A aptidão fluida é responsável pelo aproveitamento dessas experiências, o que ajuda a compreender as correlações encontradas entre *gf* e *gc*.

O desenvolvimento de um modelo causal entre *gf* e *gc* conduziu Cattell à formulação da Teoria Triádica e do Investimento, que envolve três tipos diferentes

de influências ou agentes da realização cognitiva (Cattell, 1940, cit. por Mayer & Mitchell, 1998):

- 1) *Capacidades* – variáveis teóricas que representam as influências mais gerais. Relacionam-se com as propriedades estruturais e funcionais do cérebro, e influenciam conjuntamente todas as realizações cognitivas. *gf* aparece como o factor mais geral de capacidades e é tido como um referente estrutural;
- 2) *Províncias* – consistem numa «segunda classe de aptidões», traduzindo as capacidades que não se identificam às propriedades gerais do cérebro (nem estrutural, nem funcional), dizendo antes respeito a áreas delimitadas do mesmo. Pressupõe-se que cada província influenciará a realização numa menor variedade de tarefas cognitivas que as capacidades;
- 3) *Agências* – aparecem mais inseridas nas experiências culturais dos indivíduos. São provenientes do «investimento» socialmente reforçado, da aptidão fluida e outras capacidades em competências intelectuais particulares. A *gc* é tida como a «agência mais geral».

As capacidades e províncias são determinadas por características do sistema nervoso e influenciadas por factores genéticos e ambientais. Em termos factoriais, as agências aparecem como factores de primeira ordem enquanto as capacidades são factores de terceira ordem.

### **Modelos Estruturais**

**J.P. Guilford**

Guilford propôs uma “ambiciosa classificação tridimensional das funções intelectuais, com 120 factores no seu conjunto” (Gleitman, 1993, p. 750).

Após alguma investigação, Guilford (1964, cit. por Almeida, 1983) concluiu a inexistência de factor *g* de inteligência (sejam eles de primeira ou de segunda ordem) e estipulou um elevado número de aptidões intelectuais que resultariam da combinação de três dimensões intelectuais:

- 1) a *operação* mental envolvida na aptidão;
- 2) o *conteúdo* ou campo da informação no qual se realizam as operações;
- 3) o *produto* resultante da aplicação de uma operação mental particular a um conteúdo também específico.

<b>Operação</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Produto</b>
Tipos de actividades, modos de funcionamento, ou processos intelectuais que o sujeito utiliza na manipulação ou processamento da informação recebida	Géneros ou áreas principais de informação, discrimináveis pelo organismo, onde se desenrolam as operações	Formas fundamentais que a informação toma, resultantes do uso de determinada operação mental aplicada a um conteúdo específico
C - Cognição M - Memória D - Produção divergente N - Produção convergente E - Avaliação	F - Figurativo S - Simbólico M - Semântico B - Comportamental	U - Unidades C - Classes R - Relações S - Sistemas T - Transformações I - Implicações

**Tabela 1** - Quadro resumo com as aptidões intelectuais propostas por Guilford  
(adaptado de Almeida, 1983)

Tal como se pode observar pela Tabela 1, Guilford propõe vários factores provenientes de 5 Operações x 4 Conteúdos x 6 Produtos = 120 Factores. Como tal, trata-se de um modelo morfológico e não hierárquico. É um modelo tridimensional de inteligência (Almeida, 1983; Fonseca, 1998).

Em termos metodológicos, várias questões falharam nesta teoria: a amostra sobre a qual o autor trabalhou era constituída por cadetes da Força Aérea e, por conseguinte, era uma amostra altamente seleccionada do ponto de vista intelectual. Também muitos dos testes usados por Guilford apresentam baixos índices de precisão (Almeida, 1983).

Simultaneamente, alguns dos aspectos desta teoria merecem uma referência especial pela polémica que têm ocasionado entre os psicólogos. Trata-se da inclusão da operação mental «produção divergente» (criatividade) e do conteúdo «comportamental» (aspectos relacionais) no domínio da inteligência (Almeida, 1983; Fonseca, 1998).

Almeida (1983) enuncia outro contributo do trabalho de Guilford: é que este antecede as correntes cognitivas na abordagem da inteligência, prendendo-se com a valorização dos *processos* ou *componentes cognitivas* subjacentes à actividade intelectual. O sujeito é visto como um agente capaz de lidar com a informação de acordo com vários parâmetros, sendo fácil antever a aplicabilidade pedagógica dos dados de uma tal teoria.

### **Concepções factoriais: Novos desenvolvimentos**

Resumindo as concepções factoriais apresentadas, poderemos dizer que os resultados nas várias actividades intelectuais estão correlacionados. Esta relação parece dever-se ao facto de todas elas inicialmente implicarem apetência, compreensão, análise, relacionamento, velocidade ou acuidade de resposta por parte dos sujeitos o que, em termos de análise factorial, leva ao aparecimento de um importante factor comum de realização. Este traduziria "mais o funcionamento mental que qualquer realidade objectiva subjacente" (Almeida, 1983, p. 108).

Ao mesmo tempo, actividades cognitivas similares quanto ao seu conteúdo (itens verbais, numéricos, perceptivos) ou quanto aos processos intelectuais que exigem (discriminação, memória, raciocínio) podem aparecer intercorrelacionadas, em função directa da realização diferencial dos sujeitos nesses parâmetros.

## Perspectiva Desenvolvimentista

Foi de um indivíduo formado na tradição do quociente de inteligência que surgiu uma visão do intelecto que, em muitas vertentes, substituiu a vaga dos testes de inteligência. Com formação inicial na área da Biologia, o psicólogo suíço Jean Piaget começou a sua carreira em 1920 como investigador no laboratório de Simon e rapidamente ficou interessado nos erros que as crianças realizavam quando respondiam a itens de testes de inteligência (Gardner, 1983). Piaget considerou que aquilo a que se deve dar importância será não à precisão e à correção da resposta que a criança fornece, mas sim ao seu raciocínio. É este raciocínio, bem como os pressupostos que as crianças têm à partida, que leva às conclusões erradas.

Piaget nunca criticou directamente a área dos testes de inteligência; contudo, nota-se na sua teoria e nos seus avanços científicos que o psicólogo conhecia algumas das inadequações do programa Binet-Simon (Gardner, 1983, p.17).

Em primeiro lugar, o movimento de quociente de inteligência é cegamente empírico (Gardner, 1983). Tem algum valor preditivo acerca do sucesso na escola e, apenas marginalmente se baseia no modo de funcionamento da mente. Não há qualquer preocupação com o processo, em saber como alguém resolve um problema e chega à resposta certa.

Em segundo lugar, as tarefas pedidas nos testes de quociente de inteligência são microscópicas, e frequentemente não se relacionam entre si. Para além disso, raramente estão associadas com tarefas diárias, baseando-se fortemente em tarefas de cariz verbal, como o reconhecimento do significado de conceitos verbais e o estabelecimento de relações entre eles.

Para além disso, tal como afirma Gardner (1983), os testes de inteligência pouco revelam acerca do potencial de crescimento do indivíduo. Tal como Vygotsky

afirmaria, os testes de inteligência falham na indicação da «zona de desenvolvimento proximal» do indivíduo.

A corrente desenvolvimentista preocupa-se com as estruturas, os esquemas internos, ressaltando o seu desenvolvimento e estudando a inteligência na sua gênese, mesmo antes do seu aparecimento ou enquanto se reduz, ainda, a meros mecanismos reflexos e de acção. Por exemplo, as provas de Piaget permitem apenas a descrição da capacidade do sujeito em termos de realização das situações próprias a cada estágio.

Toda a abordagem desenvolvimentista está associada ao nome de Jean Piaget, pelo que se apresentará, em linhas gerais, a sua abordagem sobre a Inteligência.

Jean **Piaget** (1896-1986)

Segundo Piaget, a inteligência comporta uma série de estádios diferentes, numa sequência invariante, sem que tal invalide a possibilidade de ocorrências de eventuais «*décalages*» intra e inter-estádios.

“O desenvolvimento psíquico, que se inicia com o nascimento e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: tal como este, consiste essencialmente numa marcha para o equilíbrio” (Piaget, 1973, cit. por Almeida, 1983, p. 116).

Esta equilibração progressiva, ou adaptação cada vez mais perfeita, é conseguida através do concurso de dois mecanismos contínuos e complementares: assimilação e acomodação (Almeida, 1983). Por *assimilação*, entende-se o esforço da criança no sentido da «incorporação» do mundo exterior às estruturas já construídas. A *acomodação* é um mecanismo em sentido contrário, ou seja, a criança modifica-se a si própria (nos seus conhecimentos ou estruturas possuídas), ou reajusta-se para se adaptar às situações novas que surjam. A importância e o

sentido do factor *equilibração*, resultante do «jogo» destes mecanismos, funcionaria na teoria como um «factor geral» a toda a actividade mental.

## **Perspectiva Cognitivista**

Após a vigência da abordagem dos testes de inteligência durante cerca de 40 anos, seguida da dominância da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget por aproximadamente 20 anos, começou a delinear-se uma nova forma de estudo nos anos 70 e 80, frequentemente designada por «psicologia do processamento de informação» ou «ciência cognitiva». Os seguidores desta abordagem procuram estudar a fundo os fenómenos molares explicados por Piaget e outros teóricos cognitivistas, através de metodologias similares às dos psicólogos experimentais. Segundo Gardner (1983), a psicologia do processamento da informação representa o progresso em algumas linhas de estudo.

De facto, em 1983, quando Gardner escreveu o seu livro "Frames of Mind", a psicologia do processamento da informação ainda se encontrava na sua infância, e havia uma recente tentativa de aproximação à área dos testes de inteligência em que Sternberg procurou identificar quais as principais operações por detrás da resolução de vários itens de testes de inteligência.

Ao longo dos anos 60, e fundamentalmente nos EUA, a abordagem da inteligência orientou-se por princípios bem diferentes da perspectiva tradicional ou psicométrica que consagraram a corrente cognitivista como a mais referenciada nos nossos dias.

Esta viragem está relacionada com aspectos metodológicos de observação e com uma nova perspectiva teórica do problema, caracterizada pelo facto de se procurar enfatizar mais os seguintes aspectos (Almeida, 1983):

- a definição de inteligência e a delimitação do conceito e não o uso e aperfeiçoamento das características psicométricas dos instrumentos;
- acentua-se mais «o que é» do que «quem a tem»;
- os processos cognitivos, subjacentes aos diferentes resultados e necessários à definição do conceito de inteligência, ao contrário dos resultados em si mesmo ou dos produtos finais do trabalho intelectual;
- a utilização prática, em termos de intervenção psicológica preventiva ou promotora de desenvolvimento humano, dos conhecimentos adquiridos.

Segundo Almeida (1994), o enfoque não está nos factores internos subjacentes (aptidões ou traços, estruturas ou esquemas), mas no próprio acto inteligente assumido como resolução de tarefas e problemas. Nesta altura, os processos cognitivos requeridos directamente na realização passam a ser a unidade de análise. A abordagem cognitivista centra-se no manuseio de símbolos por parte do cérebro aquando da resolução de problemas, no processamento de informação que ocorre.

Na abordagem cognitivista, mais do que estabelecer diferenças «selectivas» entre os sujeitos, o conhecimento das capacidades em termos do processo e a sua operacionalização pode tornar-se a base para a adequação do ensino ou qualquer outra intervenção em cada indivíduo. Sternberg agrupa os vários estudos na corrente cognitivista sob quatro designações (Almeida, 1983):

1. *tarefas correlacionadas com a cognição* - procuram identificar e isolar tarefas simples subjacentes ao processamento de informação, pelo cálculo de parâmetros quantitativos;
2. *componentes cognitivos* - os sujeitos são observados quanto à capacidade de realização de tarefas usualmente encontradas em testes standardizados de aptidão;

3. *treino cognitivo* - procura-se conhecer a possibilidade de aumentar o nível de realização dos sujeitos nas várias actividades cognitivas, através do incremento de treinos e aprendizagens muito específicas e pontuais bem como a forma da sua concretização;
4. «*conteúdos*» *cognitivos* - consistem em comparar a realização de sujeitos «peritos» e «iniciantes» em tarefas complexas.

Os dois autores mais representativos das abordagens cognitivistas da inteligência são Sternberg e Gardner, pelo que se expõe sucintamente as ideias defendidas por ambos.

#### Robert J. **Sternberg**

Sternberg sugere que a inteligência deveria ser considerada como um «*auto-governo mental*» (Fonseca, 1998), desenvolvendo um paralelismo interessante entre a inteligência e as funções do governo de um país. Sternberg (1988) parte do princípio de que a inteligência nos fornece meios para nos governarmos a nós próprios, de modo que os nossos pensamentos e acções se organizem de forma coerente e intencional, tendo em consideração tanto as nossas necessidades internas como as necessidades do meio ambiente.

Sternberg (1988, 1994) desenvolveu uma perspectiva própria no estudo da inteligência, denominada *análise componencial*. Este «método», que pretende aceder aos processos subjacentes à realização das tarefas cognitivas, consiste em dois tipos de análise:

1. *Análise intensiva da tarefa* - pela compreensão, o mais detalhada possível, de um conjunto de tarefas simples ou sub-tarefas que entram na resolução da tarefa global;

2. *Análise extensiva da tarefa* - através da integração dos elementos recolhidos na sua análise intensiva e em que medida aquelas «sub-tarefas» explicam a tarefa global.

A análise componencial recorre a vários métodos como a decomposição da tarefa, o uso de tarefas parciais, a partição dos itens, a variação sistemática dos cadernos e o recurso a tarefas complexas (Almeida, 1983). Qualquer que seja o método seguido, a análise componencial procura possibilitar uma informação diferenciada da realização do sujeito. Assim, para além da nota global que o sujeito obtém num conjunto de itens analógicos ou num teste de raciocínio, torna-se possível o conhecimento das suas dificuldades ou facilidades em cada uma das componentes da tarefa.

O autor (1988, 1994) aponta para três grandes componentes da inteligência:

- *Metacomponentes* – usados para decidir um assunto, planear, monitorizar e avaliar uma tarefa;
- *Componentes de desempenho* – usados na pesquisa necessária para a realização de uma tarefa;
- *Componentes de aquisição de conhecimento* – usados na concretização das tarefas.

Howard **Gardner**

Segundo Goleman (1995), Gardner propõe que não existe apenas um tipo único, monolítico, de inteligência que seja crucial para o êxito na vida, mas antes um amplo espectro de inteligências, com sete variedades principais. A palavra-chave nesta visão de inteligência é múltipla: o modelo de Gardner vai muito para além do conceito padrão de quociente de inteligência como um factor único e imutável.

Gardner (1983) concebe a inteligência em função de *sete modos ou classes diferentes de conhecer o mundo*, sugerindo que não há uma única inteligência, mas sim *inteligências múltiplas* e independentes. Segundo Fonseca (1998), e em termos esquemáticos, o autor define a inteligência como a capacidade para resolver problemas e para criar produtos que são válidos e úteis para um ou mais envolvimento culturais.

As sete inteligências múltiplas são (Gardner, 1983):

1. *inteligência linguística;*
2. *inteligência musical;*
3. *inteligência lógico-matemática;*
4. *inteligência espacial;*
5. *inteligência corporal-cinestésica;*
6. *inteligência intrapessoal;*
7. *inteligência interpessoal.*

Segundo Almeida (1994), a teoria de Gardner, apesar de nos poder remeter para a abordagem factorial de inteligência, enquadra-se melhor nas «teorias de processamento de informação». Isto porque assume como ponto de partida a existência no sistema neurológico de mecanismos de processamento de informação adequados ao tratamento de tipos específicos de informação que o indivíduo encontra no seu meio.

Gardner (1983) sugere, através da sua teoria das inteligências múltiplas, que a aquisição e a expressão da informação se espalha por trajectórias evolutivas particulares pelos sete tipos de inteligência que consubstanciam, no seu todo holístico e sistémico, os processos e as estruturas cognitivas humanas por meio dos quais ela se manifesta.

## As Diferentes Abordagens e a Inteligência

Foram expostas as diferentes abordagens do conceito de inteligência: psicométrica, desenvolvimentista e cognitiva. Fica bem patente um grande relativismo de conceitos e diversidade de posicionamentos. Almeida (1994) refere que o conceito de inteligência permanece bastante impreciso em termos da sua definição.

A título de resumo dessas várias abordagens anteriormente expostas, segue-se a Tabela 2 com uma síntese da noção de inteligência que cada uma das abordagens apresenta, qual o objecto de estudo privilegiado, a metodologia e os instrumentos usados:

		ABORDAGEM		
		Psicométrica	Desenvolvimentista	Cognitiva
INTELIGÊNCIA	Definição	O factor g, ou capacidade para estabelecer relações entre elementos, é a base de todo o funcionamento cognitivo	Capacidade de raciocínio individual; a inteligência como operação mental	Processos cognitivos subjacentes aos diferentes resultados de tarefas ou às diferentes respostas a estímulos
	Objecto de estudo	Conjunto de traços mentais (factores)	A inteligência na sua génese, o seu desenvolvimento; estruturas e esquemas	Processamento mental; compreensão dos conceitos psicológicos a que os instrumentos de avaliação se referem
	Metodologia	Estudos <b>correlacionais</b> e <b>análise factorial</b>	Métodos <b>naturais</b> e directos de <b>observação. Análise da observação.</b>	Metodologia <b>experimental</b> e <b>análise componencial</b>
	Instrumentos	<b>Testes</b> com itens figurativos ou abstractos, agrupados por ordem de dificuldade crescente	Situações concretas ou tarefas a realizar: <b>provas</b>	<b>Análise intensiva e extensiva</b> das tarefas; decomposição da tarefa, uso de tarefas parciais, partição de itens...

**Tabela 2** – Quadro resumo com as diferentes abordagens de Inteligência  
(construído a partir de Almeida, 1983)

## **Inteligências «Quentes»**

O estudo do processamento «quente» refere-se ao que sucede quando informação emocional é processada pelo sistema intelectual (Mayer & Mitchell, 1998). O processamento de informação «quente» é importante porque: 1) a informação é mais frequentemente emocional do que não emocional; 2) existem evidências que esse tipo de informação é processada de modo diferente da informação não emocional; e 3) tal processamento poderá ser particularmente vulnerável a pressões por parte do resto da personalidade.

A categorização de inteligências «quentes» advém do facto de operarem em cognições «quentes», que lidam com assuntos de importância pessoal e emocional para o indivíduo. Por exemplo, o processamento de informação emocional, «quente», inclui o processamento de informação relacionada consigo próprio, incluindo-se na classe das inteligências «quentes» como a inteligência prática, social, pessoal, criatividade emocional, etc. (Mayer, Caruso & Salovey, 2000a).

Gleitman (1993) refere-se a uma das abordagens pioneiras às inteligências «quentes», a de Guilford. "Um aspecto sugestivo da abordagem de Guilford é uma concepção invulgarmente ampla sobre o que seja a inteligência. Alguns destes factores dizem respeito a um tipo de inteligência social, que abrange a aptidão para inferir o estado de espírito de outra pessoa ou predizer o seu comportamento provável" (Gleitman, 1993, p. 750).

Tal como já se referiu anteriormente, também outros autores se referem a esta contribuição de Guilford, ao incluir factores como a criatividade e aspectos relacionais no domínio da inteligência (Almeida, 1983; Fonseca, 1998).

Almeida (1983) chega mesma a afirmar que é possível defender que os testes tradicionais de inteligência não medem toda a inteligência, como é o caso concreto das componentes criativas. Isto deve-se provavelmente ao facto de a inteligência ter sido operacionalmente considerada desde Binet como a aptidão para aprender. Leandro de Almeida afirma que essa capacidade de aprendizagem exige mais compreensão verbal e raciocínio do que capacidades criativas.

A IE tal como defendida por Mayer, Salovey e Caruso (2004) refere-se especificamente à combinação cooperativa de inteligência e emoção, encontrando-se enquadrada na classe das inteligências «quentes» da qual fazem parte:

- a *inteligência social*
- a *inteligência prática*
- as *inteligências pessoais*

Neste sentido, pode-se considerar que os principais precursores do conceito de IE foram exactamente as inteligências «quentes», bem como algumas descobertas no campo da Neurobiologia. Todas estas questões serão introduzidas na próxima secção.

## ***Precursores da Inteligência Emocional***

### **Inteligência Social**

E.L. Thorndike originalmente distinguiu a inteligência social das outras formas de inteligência, e definiu-a como sendo "a capacidade para compreender e gerir

homens, mulheres, rapazes ou raparigas - e agir com sabedoria em relacionamentos com outros” (Thorndike, 1920, cit. por Mayer & Salovey, 1993, p.228).

Na sua essência, Thorndike pretendia referir-se à inteligência social como sendo a capacidade para perceber os estados internos, motivos e comportamentos dos outros e de nós próprios, e de agir sobre eles de forma óptima com base nessa informação. Um dos problemas adjacentes relaciona-se com o facto de ter sido definida de um modo tão lato que acabou por se misturar imperceptivelmente com a noção de inteligência verbal ou visuo-espacial (Salovey & Mayer, 1990; Mayer & Salovey, 1993).

Uma das mais antigas e influentes divisões da inteligência foi exactamente proposta por Thorndike (1920, cit. por Mayer & Geher, 1996; Mayer & Salovey, 1997) e consistia em três grandes classes de capacidades:

- 1) *inteligências abstractas, analíticas, e/ou verbais*, que incluem medidas de vocabulário, fluência verbal e a capacidade para detectar semelhanças e para pensar logicamente;
- 2) *inteligências mecânicas, de desempenho, visuo-espaciais e/ou sintéticas*, que incluem as capacidades para reunir objectos, reconhecer e construir desenhos ou padrões;
- 3) *inteligências sociais e/ou práticas*, que incluem a capacidade das pessoas para se relacionarem com outros.

Historicamente o conceito de *inteligência social* teve algumas dificuldades no seu desenvolvimento por parecer ter tão elevadas correlações com os restantes sub-grupos. O raciocínio das pessoas acerca das situações sociais aproxima-se tanto das outras duas áreas que se tornava complicado tratar o raciocínio social como sendo separado dos outros (Mayer & Salovey, 1997).

## Inteligência Prática

Em 1976, Neisser (cit. por Hedlund & Sternberg, 2000) propôs a distinção entre capacidades académicas e práticas, que subjazem aos vários tipos de tarefas associadas com a escola e o mundo real. Para ele, os problemas *académicos* são: 1) formulados por outros, 2) bem definidos, 3) completos na informação que fornecem, 4) caracterizados por terem apenas uma resposta correcta, 5) caracterizados por terem apenas um meio para obter a resposta correcta, 6) desenquadrados das experiências comuns e 7) de pouco ou nenhum interesse intrínseco.

Por outro lado, e segundo o mesmo autor, os problemas *práticos* são: 1) não formulados ou necessitam de reformulação, 2) de interesse pessoal, 3) com falta de informação necessária para a sua resolução, 4) relacionados com a experiência diária, 5) mal definidos, 6) caracterizados por várias respostas correctas e 7) por múltiplos meios para resolver o problema.

Interessado nesta abordagem de Neisser, Sternberg efectuou diversos estudos que procuravam averiguar que concepção de inteligência haveria entre leigos e estudiosos do assunto. Espantosamente, Sternberg (cit. por Hedlund & Sternberg, 2000) descobriu que se tratava de concepções muito próximas e que englobavam três aspectos: 1) a capacidade para resolver problemas práticos, 2) a capacidade ou aptidão verbal e 3) as competências sociais, ou seja, a capacidade para se dar bem com as outras pessoas.

No seguimento destes estudos, Sternberg propôs, por sua vez, o conceito de *inteligência prática*. O conceito de inteligência prática de Sternberg é uma forte componente da teoria das inteligências para o sucesso (Hedlund & Sternberg, 2000). Pessoas com esta capacidade reconhecem as suas forças e fraquezas e capitalizam

as suas forças enquanto que compensam ou corrigem as suas fraquezas. Estas podem ser associadas a três grandes componentes: analítica, criativa e prática.

A inteligência prática, como componente da inteligência para o sucesso é a capacidade para atingir objectivos pessoalmente valorizados através da adaptação ao ambiente, da modulação (ou mudança) do ambiente ou da selecção de um novo ambiente (Hedlund & Sternberg, 2000).

## **Inteligências Pessoais**

De entre os psicólogos provenientes da abordagem cognitivista, surge mais uma ideia de "inteligência quente": as inteligências pessoais de Gardner.

Gardner considera que a *inteligência intrapessoal* se relaciona com o desenvolvimento dos aspectos internos da pessoa. Tal como refere, "The core capacity at work here is access to one's feeling life<sup>3</sup>" (Gardner, 1983, p. 239). Com isto pretende abarcar a capacidade de instantaneamente discriminar entre sentimentos e, eventualmente, de os classificar, atribuindo-lhes códigos simbólicos e baseando-se neles para compreender e guiar o próprio comportamento.

Por outro lado, a sua definição de *inteligência interpessoal*, volta o sujeito para fora, para os outros. Como Gardner afirma, "The core capacity here is the ability to notice and make distinctions among other individuals<sup>4</sup>" (Gardner, 1983, p. 239) e, em particular, distinguir humores, temperamento, motivação e intenção.

Tal como a inteligência social, as inteligências pessoais de Gardner incluem o conhecimento acerca de si próprio e dos outros. Um dos aspectos das inteligências

---

<sup>3</sup> "A capacidade central em questão é o aceder à vida sentimental das pessoas"

<sup>4</sup> "A capacidade central aqui é a capacidade para observar e realizar distinções entre os outros indivíduos"

personais associa-se a sentimentos e está relativamente próximo do que Salovey e Mayer (1990) designam de IE.

Gardner (1999) afirma que as emoções acompanham a cognição e podem-se salientar mais em determinadas circunstâncias, acompanham as nossas interações com outros, quando ouvimos música ou quando nos esforçamos para resolver problemas matemáticos (Gardner, 1999, p. 206).

Goleman (1995) explica ainda que o pensamento de Gardner a respeito da multiplicidade da inteligência continua a evoluir. Dez anos depois de ter publicado pela primeira vez a sua teoria, Gardner dá-nos esta definição resumida das inteligências pessoais: "A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender as outras pessoas; o que é que as motiva, como é que funcionam, como trabalhar cooperativamente com elas. A inteligência intrapessoal (...) é uma capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de criarmos um modelo correcto e verídico de nós mesmos e de usar esse modelo para funcionar eficazmente na vida" (Goleman, 1995, p. 59).

## **Neurobiologia**

Nos anos 80 houve um aumento muito grande de investigação em Psicologia no que se refere à interacção normativa entre emoção e pensamento. Por outro lado, estudos na Neuropsicologia e **Neurobiologia** sobre a inter-relação de emoção e cognição também contribuíram para um crescente interesse na interacção destes processos (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Um dos casos da Neurobiologia que tem sido frequentemente utilizado para ilustrar essa inter-relação de emoção e cognição, foi apresentado pelo neurologista

português, António Damásio. Damásio (1994) relatou o caso clínico de Elliot, a quem notou a falta de um elemento no seu repertório mental: embora tudo estivesse certo com a sua lógica, memória, atenção e outras faculdades cognitivas, Elliot parecia não ter praticamente sentimentos em relação a tudo o que lhe acontecera. Tal como Goleman relata, Elliot “era capaz de narrar os trágicos acontecimentos da sua vida de uma forma perfeitamente desapaixonada, como se fosse apenas um espectador daquelas perdas e derrotas do seu passado, sem o mais pequeno sinal de pena ou tristeza, frustração ou raiva face à injustiça da vida” (Goleman, 1995, p. 72).

Damásio relata assim a sua impressão acerca deste paciente: “Tinha agora, porém, diante de mim, o ser inteligente mais frio e menos emotivo que se poderia imaginar, e, apesar disso, o seu raciocínio prático encontrava-se tão diminuído que produzia, nas andanças da vida quotidiana, erros sucessivos numa contínua violação do que (...) consideraríamos ser socialmente adequado e pessoalmente vantajoso. (...) Apenas um outro defeito se aliava à sua deficiência de decisão: uma pronunciada alteração da capacidade de sentir emoções” (Damásio, 1994, p. 13).

A origem desta inconsciência emocional, tal como conclui Damásio (1994), estava na remoção, juntamente com um tumor, de uma parte dos lóbulos pré-frontais do paciente. Com efeito, a cirurgia cortara as ligações entre os centros inferiores do cérebro emocional, especialmente a amígdala e os circuitos relacionados, e as capacidades pensadoras do neo-córtex. Damásio refere: “Depois de sofrer a lesão dos córtices frontais, a sua capacidade para escolher o curso de acção mais vantajoso foi perdida; apesar de ter conservado capacidades intelectuais intactas, as emoções e os sentimentos estavam comprometidos” (Damásio, 1994, p. 75).

O pensamento de Elliot tornara-se «computorizado» (Goleman, 1995), capaz de efectuar todos os passos no cálculo de uma decisão, mas incapaz de atribuir

valores às diferentes possibilidades. Todas as opções eram neutras. Era este raciocínio totalmente desapaixonado que, na opinião de Damásio (1994), estava na raiz dos problemas de Elliot: a pouca consciência dos seus próprios sentimentos a respeito de tudo originava um raciocínio deficiente.

Uma das lições a tirar desta indecisão de Elliot, segundo Goleman (1995), é o papel crucial que o sentimento desempenha na nossa navegação através da interminável sequência de decisões a que a vida nos obriga. Se é verdade que os "sentimentos demasiado fortes podem causar o caos no raciocínio, a falta de consciência dos sentimentos pode ser igualmente ruïnosa, especialmente quando temos de pesar as decisões de que o nosso futuro largamente depende: que carreira seguir, se permanecer num emprego seguro ou mudar para outro mais arriscado mas mais interessante". O autor acrescenta ainda a título de conclusão "a lógica formal por si só nunca poderá ser a base para decidir com quem casar, em quem confiar ou sequer que emprego aceitar; estes são domínios onde a razão sem sentimento se mostra cega" (Goleman, 1995, p. 73).

Damásio (1994) afirma que os sentimentos parecem depender de um delicado sistema com múltiplas componentes que é indissociável da regulação biológica e que a razão parece depender de sistemas cerebrais específicos, alguns dos quais processam sentimentos. Assim, "pode existir um elo de ligação, em termos anatómicos e funcionais, da razão aos sentimentos e destes ao corpo" (Damásio, 1994, p. 251).

O mesmo autor (1994) salienta ainda que conhecer a relevância das emoções nos processos de raciocínio não significa que a razão seja menos importante do que as emoções, ou que deva ser relegada para segundo plano. Tal como afirma, "Pelo contrário, ao verificarmos a função alargada das emoções, é possível realçar os seus efeitos positivos e reduzir o seu potencial negativo. Em particular, sem diminuir o

valor da orientação das emoções normais, é natural que se queira proteger a razão da fraqueza que as emoções anormais ou a manipulação das emoções normais podem provocar no processo de planeamento ou decisão” (Damásio, 1994, p. 252).

## ***Inteligência Emocional***

*Emotional intelligence is the mental ability that lurks amidst the emotions*<sup>5</sup>

Mayer, Salovey & Caruso, 2000

Em suma, o estudo da IE emergiu, parcialmente, da pesquisa na área da cognição e do afecto, dos conceitos de inteligência social, prática e das inteligências pessoais, bem como das descobertas na Neurobiologia.

Salovey e Mayer no seu artigo pioneiro de 1990, afirmam que tal como é o caso da inteligência social, a inteligência emocional é uma sub-parte das inteligências pessoais de Gardner. A inteligência emocional não inclui o sentido geral de si próprio nem a avaliação dos outros. Foca, antes, no reconhecimento e uso das próprias emoções e dos estados emocionais alheios para resolver problemas e regular comportamentos (traduzido de Salovey & Mayer, 1990, p. 189). De facto, os autores consideram que o seu conceito de IE se sobrepõe ao conceito de Gardner (1983) de «inteligência intrapessoal» (Mayer & Salovey, 1993).

Aliás, para Goleman (1995), Salovey redefine as inteligências pessoais de Gardner na sua definição básica de IE, distribuindo essas capacidades por cinco domínios principais:

1. Conhecer as nossas próprias emoções;

---

<sup>5</sup> “A inteligência emocional é a capacidade mental que se enconde por detrás das emoções”

2. Gerir as emoções;
3. Motivarmo-nos a nós mesmos;
4. Reconhecer as emoções dos outros;
5. Gerir relacionamentos.

## **A Primeira Definição de Inteligência Emocional**

Em 1990, Salovey e Mayer definiram pela primeira vez **inteligência emocional** como *um tipo de inteligência social que envolve a capacidade de monitorizar as próprias emoções e as dos outros, de discriminar emoções e usar a informação para guiar o pensamento e acções*. Segundo os mesmos autores (1993), o alcance da IE inclui a avaliação e expressão verbal e não-verbal das emoções, a regulação das emoções em si próprio e nos outros, e a utilização de conteúdo emocional na resolução de problemas.

Assim sendo, a IE é tida como o conceito geral que descreve a capacidade para avaliar e expressar emoções e usá-las para propósitos motivacionais e de tomada de decisão (Salovey & Mayer, 1990, Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990).

# **Inteligência Emocional segundo Mayer & Salovey**

Tal como foi referido anteriormente, Mayer e Salovey consideram que a IE é um tipo de processamento de informação emocional que inclui a avaliação correcta das próprias emoções e das dos outros, a correcta expressão bem como a regulação adaptativa das emoções de modo a melhorar a vida. Quem possui este tipo de inteligência é considerado um indivíduo emocionalmente ajustado e competente (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990).

Os autores afirmam, ainda, que as pessoas que desenvolvam as capacidades relacionadas com a IE compreenderão e expressarão as suas emoções, reconhecerão as emoções nos outros, regularão e usarão humores e emoções para motivar comportamentos adaptativos.

Mas como construíram os autores a teoria de Inteligência Emocional? O que os influenciou para a construírem?

## ***Influências na teoria***

Subjacente à conceptualização da IE proposta por Salovey e Mayer, deve-se considerar, para uma maior complementaridade e compreensão da teoria, os estudos sobre o humor e a sua influência no pensamento, bem como o enquadramento histórico-cultural e alguns pressupostos sobre as emoções.

## Os estudos sobre o Humor

As pesquisas na área da cognição e do afecto demonstram que o humor enviesa o pensamento; a este enviesamento dá-se o nome de *juízo congruente com o humor* (Mayer & Salovey, 1997), área esta que também tem abordado o controlo emocional (ver também Mayer, Salovey, Gomberg-Kaufman & Blainey, 1991).

Mayer e Salovey (1995) dedicaram-se ao estudo da construção e regulação de humores. A *construção das emoções* refere-se à formação e modificação da emoção enquanto esta se sente ou antes de ser sentida. Por outro lado, a *regulação das emoções* envolve a modificação da emoção após ter sido sentida. As emoções são construídas e só depois de serem sentidas é que poderão ser reguladas.

Os autores consideram *três níveis de regulação*, dependendo do grau de consciência do indivíduo (Mayer & Salovey, 1995):

Nível 1 – *O nível de não-consciência*: a construção e a regulação não consciente das emoções opera a um nível neurológico, inacessível à consciência e longe da atenção consciente;

Nível 2 – *O baixo nível de consciência*: envolve uma atenção flutuante, apenas atendida periféricamente e sem ensaios nem possibilidade de recordação;

Nível 3 – *O elevado nível de consciência*: a regulação opera a um nível “meta” ou reflectivo, no sentido em que envolve uma grande auto-observação, com uma duração considerável, requerendo atenção e podendo ser, por vezes, recordada.

No nível 1, o *nível de não-consciência*, a *construção das emoções* possivelmente envolve apenas algumas cognições regulatórias sendo, por isso,

considerada mais como adaptativa do que inteligente. A regulação das emoções assume diferentes formas ao nível da não-consciência, algumas das quais chegam mesmo a revelar IE. Qualquer processo psicológico que bloqueie o fluxo de informação, como os mecanismos de defesa (negação ou projecção, por exemplo), reduzem a informação e, conseqüentemente, a sensibilidade em relação aos outros bem como a compreensão social. Os mecanismos mais sofisticados permitem ao indivíduo manter maior contacto com a realidade, aumentando a possibilidade de realizar bons julgamentos sobre as emoções a longo termo e uma melhor regulação emocional.

No nível 2, de *baixo nível de consciência*, existem evidências de que, com o desenvolvimento, as emoções vão assumindo um grau de complexidade crescente. A este nível, a regulação das emoções efectua-se pelo aumento ou diminuição da atenção em relação à experiência emocional. As emoções cognitivamente complexas regulam a actividade social de uma forma importante: algumas procuram romper com as actividades associadas à inveja e ao ciúme e permitem manter o equilíbrio no que se refere a sentimentos de culpa, vergonha ou arrependimento. Estas emoções implicam actividades cognitivas; sem estas o comportamento ético seria impossível (Oatley, 1991, cit. por Mayer & Salovey, 1995). As pessoas podem aprender regras através de modelos que explicam como devemos sentir as coisas certas nos momentos certos e nos contextos adequados, o que depende da vivência com outros indivíduos que sirvam de exemplo.

O nível 3, de *elevado nível de consciência*, inclui tentativas intencionais para compreender e definir as emoções. Neste nível de construção das emoções, estas também podem passar a ser compreendidas num contexto religioso. Enquanto que a regulação no segundo nível envolve atender ou não às emoções, a regulação no terceiro nível assume um outro papel: torna-se na reflexão ou meta-experiência das emoções. Assim sendo, a este nível os indivíduos monitorizam reflectivamente as

emoções, respondendo-lhes, avaliando as suas qualidades e podendo também tentar regulá-las. Esta meta-experiência é muito mais longa, «plástica» e memorável do que a regulação directa: envolve a clareza (ou seja, a compreensão dos humores), a atenção (que coincide com a quantidade de tempo que se despende a dar atenção às emoções), a ambivalência emocional ou ambiguidade (que reflecte a incapacidade para lidar adequadamente com ou aceitar as limitações das emoções), a aceitação, a tipicidade, a influência, a auto-eficácia das regulações e a meta-regulação do humor, que inclui a reparação dos humores (Mayer & Salovey, 1995).

A meta-experiência refere-se às reflexões sobre o humor tais como "Sei quando estou feliz" e "Conseguo claramente compreender o meu humor". As escalas referentes à meta-experiência medem uma experiência reflectiva e consciente do humor e das emoções relevantes. Existem duas escalas que pretendem medir a regulação de humor: a *State Meta Mood Scale* e a *Trait Meta Mood Scale* (TMMS, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995). Tal como as designações das escalas sugerem, a primeira mede a regulação momentânea do humor, enquanto que a outra mede o estilo regulatório a longo prazo. No entanto, Mayer (2001) considera que este tipo de escalas não são medidas directas da IE.

O autor (2000) refere que existe um nível médio de humor, que traduz o grau em que a pessoa tipicamente sente prazer ou não, e uma variabilidade do grau de humor, que denota se a pessoa tem um humor congruente, consistente, invariável e não reactivo ou se, pelo contrário, tem um humor variável e altamente reactivo.

O nível e a variabilidade do humor estão relacionados. Pessoas com humores estáveis e não reactivos tendem a expressar níveis de humor mais agradáveis, enquanto que pessoas com maior variabilidade de humor tendem a expressar humores mais negativos (Mayer, 2000). Por outro lado, alguns investigadores

sugerem existir algumas situações nas quais a emoção pode facilitar o pensamento, podendo aumentar a criatividade ou o processamento global.

## **Enquadramento e Pressupostos**

Mayer, Salovey e Caruso (2004) explicam quais as influências culturais históricas que servem de contexto ao surgimento do conceito da IE. Incluem nessas referências históricas:

- a *ideia Estóica Grega* de que a razão é superior à emoção;
- o movimento *Sentimentalista Europeu* de que existem conhecimentos emocionais e puros;
- o movimento *Romântico* que enfatiza a expressão emocional nas artes;
- o *tumulto político dos anos 60* de que deveria haver um equilíbrio adequado entre sentimentos e pensamentos.

A IE marca a intersecção entre duas componentes essenciais da personalidade: os sistemas cognitivo e emocional (Mayer & Salovey, 1995). É habitual associar-se o conceito de inteligência ao desempenho cognitivo e o conceito de adaptação às reacções emocionais. Os mesmos autores acrescentam que faz sentido aplicar o conceito de inteligência às emoções.

Apesar das emoções básicas serem associadas ao conceito de adaptação, as emoções cognitivamente saturadas e a regulação emocional poderão ser avaliadas em termos de inteligência. Faz também sentido perguntar se tais emoções ou actividades regulatórias são consistentes com os pressupostos e os enquadramentos construídos pelas pessoas.

Regra geral, as pessoas possuem alguns pressupostos acerca de como experimentam as emoções e do quão adaptativas elas são. Partindo desses pressupostos, e segundo Mayer e Salovey (1995) é possível estabelecer modelos proposicionais consistentes e inconsistentes acerca da construção e regulação de emoções. Adicionalmente, estes modelos proposicionais poderão ser mais ou menos adaptativos em relação ao potencial de sobrevivência do organismo.

Na realidade, uma das premissas da IE é a de que as respostas emocionais podem ser ou não logicamente consistentes com certas crenças acerca das emoções. Mas à medida que a pessoa desenvolve representações de situações cada vez mais complexas, as suas reacções emocionais poderão assimilar pensamentos mais complexos, originando emoções cognitivamente saturadas, tais como a culpa ou o arrependimento (Mayer & Salovey, 1995). Mais ainda, a pessoa poderá desenvolver modelos internos sofisticados que introduzam regras ao funcionamento emocional. Essas reacções emocionais e modelos podem ser avaliados de acordo com a sua consistência lógica e, conseqüentemente, com a sua inteligência.

Ao longo do primeiro artigo sobre IE, os autores (Salovey & Mayer, 1990), ao reunir literatura dispersa que não costuma ser integrada e analisada conjuntamente, partem do pressuposto de que o conceito de IE possui um valor heurístico. Levantam, assim, várias questões: Será que as competências abordadas nesta «literatura dispersa» se correlacionam? Será que formam um constructo coerente como o de IE? Para os autores, o que é importante reter é que estas competências, por um lado, envolvem processamento emocional e, por outro, são necessárias para que haja um nível mínimo de competência e um funcionamento adequado e inteligente.

Algumas pessoas são mais capazes de reconhecer e/ou produzir combinações correctas entre conhecimento e emoções. Isto poderá dever-se ao facto de essas

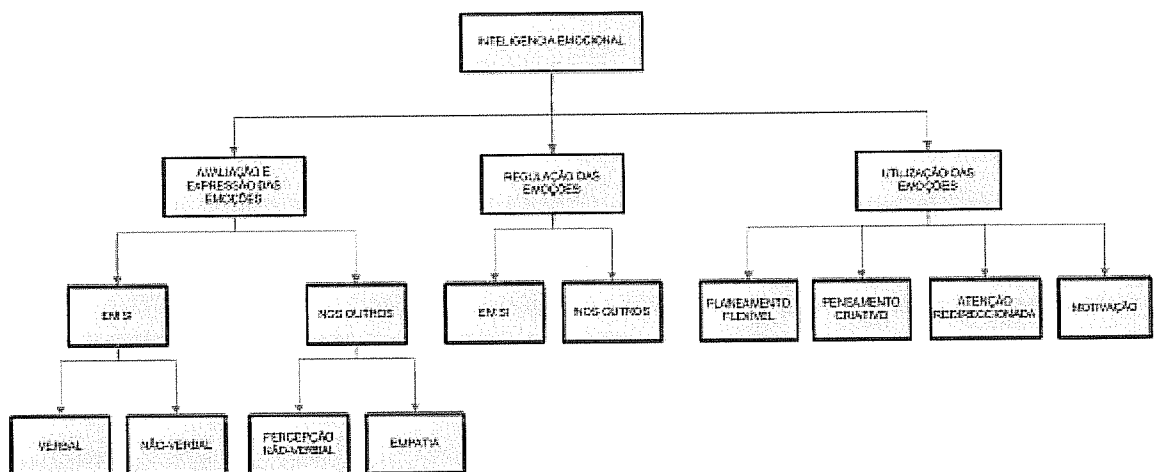
peças: 1) terem melhores capacidades de processamento cognitivo, 2) serem abertas às suas reacções emocionais e às dos outros ou 3) possuírem grande conhecimento acerca dessas combinações. Mayer e Geher (1996) levantam a hipótese de que a capacidade para reconhecer as emoções dos outros está relacionada com outros índices de IE (tais como a empatia e a abertura à experiência), e também com a inteligência geral.

### Conceptualização Inicial

No artigo pioneiro de 1990, Salovey e Mayer explicam a conceptualização inicial da teoria sobre a Inteligência Emocional. Referem-se a um conjunto de processos mentais conceptualmente relacionados com a informação emocional. Esses processos mentais englobam:

- A) a avaliação e expressão de emoções em si e nos outros;
- B) a regulação das emoções em si mesmo e nos outros;
- C) a utilização das emoções de um modo adaptativo.

Os autores construíram um esquema para explicar a conceptualização da IE, de acordo com estes processos mentais:



**Figura 1** – Esquema conceptual do modelo de IE proposto por Salovey e Mayer  
Traduzido a partir do original (Salovey & Mayer, 1990, p. 190)

Segue-se a explicação acerca de cada um dos processos mentais presentes na  
Figura 1:

## **A) AVALIAÇÃO E EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES**

### **No próprio**

Os processos subjacentes à IE são despoletados quando a informação emocional entra pela primeira vez no sistema perceptivo. A IE permite a avaliação e expressão correctas dos sentimentos e, provavelmente, existem leis para regular esta avaliação e expressão. As avaliações emocionais, por sua vez, determinam as várias expressões emocionais (Salovey & Mayer, 1990):

- *verbais*, pois um dos meios para avaliar e expressar emoções é a linguagem. A aprendizagem das emoções depende em parte da capacidade para falar claramente sobre elas. Esta aprendizagem social interage com a capacidade para realizar introspecção e para construir proposições coerentes com base nessa introspecção;
- *não verbais*, o formato mais usual de avaliação e expressão emocional. Um dos canais mais frequentes deste nível de comunicação e mais estudado tem sido o das expressões emocionais.

Salovey e Mayer (1990) sugerem que a capacidade para correctamente avaliar e expressar as emoções faz parte da IE. As pessoas que possuem essa capacidade conseguem mais rapidamente perceber e responder às suas emoções e melhor expressar aos outros as suas emoções. Estes indivíduos, emocionalmente inteligentes, podem também responder melhor aos seus próprios sentimentos devido à precisão com que os identificam, uma vez que

estas capacidades requerem um processamento de informação emocional dentro do organismo e exigem um nível mínimo de competência para um funcionamento social adequado. Isto é, trata-se de capacidades consideradas emocionalmente inteligentes.

### **Nos outros**

Os autores indicam que a avaliação e expressão das emoções nos outros assentam, essencialmente, em duas vertentes (Salovey & Mayer, 1990):

- *Percepção não-verbal das emoções*: De um ponto de vista evolutivo, foi importante os seres humanos passarem a perceber as emoções deles próprios e também as dos outros em redor. Essa percepção assegura que haja uma cooperação interpessoal mais eficaz;
- *Empatia*: Os autores definem empatia como a capacidade para compreender os sentimentos dos outros e experimentá-los em si mesmos (Salovey & Mayer, 1990, p. 194). A empatia deverá ser um elemento central do comportamento emocionalmente inteligente. Quando as pessoas se relacionam de modo positivo com outras, experimentam maior satisfação de vida e menos *stress*. A empatia funciona como motivador do comportamento altruísta. Abordagens desenvolvimentistas sugerem que a empatia e a avaliação dos sentimentos nos outros e no próprio estão altamente relacionadas e que, de facto, não existem uma sem a outra.

Segundo os mesmos autores (Salovey & Mayer, 1990), quem se comporta de um modo emocionalmente inteligente tem competência social suficiente para estabelecer uma boa rede de relações interpessoais.

Inclui-se deste modo como componente da IE o reconhecimento eficaz das reacções emotivas dos outros e as respostas empáticas aos mesmos. Estas capacidades permitem ao indivíduo dirigir correctamente as respostas afectivas aos outros e escolher como resposta comportamentos socialmente adaptativos. Esses indivíduos deverão também ser percebidos pelos outros como «genuínos» e calorosos, enquanto que os indivíduos aos quais faltam estas capacidades aparentam ser mais distraídos e «grosseiros».

## **B) REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES**

Salovey e Mayer (1990) afirmam que as pessoas experimentam humores num nível directo e reflectivo. Nessa experiência, os indivíduos têm acesso ao conhecimento acerca dos seus humores e dos outros. Esta experiência, em parte, representa a vontade e a capacidade para monitorizar, avaliar e regular emoções.

Os autores incluem a regulação de emoções no constructo da IE porque poderá levar a estados de humor mais adaptativos e reforçadores. A maior parte das pessoas regula as emoções em si próprias e nos outros; contudo, os indivíduos emocionalmente inteligentes deveriam aderir a estes processos e fazê-lo de modo a atingir determinados objectivos. Pela positiva, eles poderão melhorar os próprios humores e os dos outros ou até mesmo gerir emoções no sentido de motivar outros de forma carismática para atingir determinado fim considerado útil. Pela negativa, aqueles que utilizem estas capacidades para comportamentos anti-sociais, poderão criar cenários manipulativos ou levar outros a concretizarem objectivos nefastos.

### **No próprio**

Existe uma grande variedade de experiências que as pessoas têm a propósito dos seus humores. Estas *meta-experiências de humor* podem ser

conceptualizadas como o resultado de um sistema regulatório que monitoriza, avalia e por vezes actua de modo a modificar o humor (Salovey & Mayer, 1990).

A co-ocorrência de humor com a meta-experiência de humor (p. ex., que humores são ou não típicos, que humores são ou não compreensíveis), fornece dados para que os indivíduos construam teorias sobre as situações que lhes provocam certos humores. Os autores defendem que os indivíduos tentam manter os humores positivos e evitar os negativos, através da busca de informação que ajuda a manter um ponto de vista positivo sobre si próprios.

Outra forma completamente distinta pela qual a experiência meta-humor pode afectar a mudança de humor é através do aumento positivo da experiência interna da pessoa no seu todo. Um humor negativo que é avaliado como sendo inaceitável e duradouro é devastante; mas se as avaliações forem invertidas de modo a ver o humor como estando controlado e prestes a mudar, os sentimentos gerais serão bem menos destrutivos (Salovey & Mayer, 1990).

### **Nos outros**

De acordo com Salovey e Mayer (1990), a IE inclui a capacidade para regular e alterar as reacções afectivas dos outros. Por exemplo, um orador emocionalmente inteligente poderá suscitar fortes reacções na sua audiência. De modo similar, um candidato a um emprego que seja emocionalmente inteligente compreende qual o contributo de certos comportamentos no sentido de criar uma impressão favorável, como a prontidão de resposta e a apresentação.

## **C) UTILIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL**

Para Salovey e Mayer (1990), humores e emoções influenciam subtil e sistematicamente algumas das componentes e estratégias envolvidas na resolução de problemas: 1) as variações nas emoções poderão facilitar a geração de múltiplos cenários e planos para o futuro; 2) as emoções positivas podem alterar a organização da memória de modo a que o material cognitivo seja melhor integrado e a que as diversas ideias possam ser melhor relacionadas; 3) a emoção funciona como um «interruptor» num sistema complexo, retirando a atenção de um determinado nível de processamento e dirigindo-a para as mais prementes necessidades.

Na Utilização da Inteligência Emocional, os autores referem-se especificamente a:

- **Planeamento flexível** - As flutuações de humor ajudam as pessoas a pensar no futuro tendo em conta diferentes resultados; isto permite que as pessoas elaborem um maior número de planos futuros para si próprios, o que lhes dá vantagem em futuras oportunidades;
- **Pensamento criativo** - O humor também poderá ajudar na resolução de problemas devido ao impacto que tem na organização da memória e no uso das informações nela armazenadas. Uma maior clareza na categorização da informação poderá ter um impacto positivo na resolução criativa de problemas;
- **Atenção redireccionada pelo humor** - Quando as pessoas dão atenção aos seus sentimentos, poderão ser desviadas de um determinado problema para outro de maior importância. Os indivíduos podem aprender a rentabilizar essa capacidade para focar a atenção em estímulos do ambiente que sejam mais relevantes. Em vez de meramente interromper actividades cognitivas em curso, a emoção poderá ajudar os indivíduos a redefinir prioridades na atenção às exigências internas e externas;

- **Emoções motivadoras** - Os humores poderão ser usados para motivar a perseverança em tarefas desafiantes. As pessoas podem usar os «bons» humores para aumentar a confiança nas suas capacidades e persistir face a obstáculos e a experiências aversivas. Indivíduos com atitude positiva face à vida constroem experiências interpessoais que levam a melhores resultados e recompensas para os próprios e para os outros.

Em síntese, quando as pessoas abordam as tarefas diárias com IE estão em vantagem na resolução adaptativa dos problemas (Salovey & Mayer, 1990). Uma vez contextualizado o problema, os indivíduos que possuem tais capacidades de utilização das emoções, serão mais criativos e flexíveis na resolução dos problemas. Estarão também mais aptos a integrar variáveis de natureza emocional quando optam por uma de várias alternativas. Esta abordagem leva a um comportamento que contempla e respeita a experiência interna do próprio e dos outros.

### ***Aperfeiçoamento do Modelo***

Com a evolução no campo da investigação e com a publicação científica e não-científica sobre a IE, o conceito foi-se tornando cada vez mais popular, principalmente após a publicação do livro “Inteligência Emocional” de Daniel Goleman, que rapidamente atingiu o topo das vendas. Deste modo, Mayer e Salovey decidiram em 1997 aperfeiçoar o modelo inicialmente proposto.

Em 1990, Mayer, DiPaolo e Salovey definem Inteligência Emocional como sendo “um tipo de processamento inteligente emocional que inclui a correcta avaliação das emoções em si e nos outros, a adequada expressão das emoções, e a regulação adaptativa das emoções de modo a melhorar a vida” (traduzido a partir de Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990, p. 773).

No entanto, em 1997, apresentaram a seguinte reformulação: "A inteligência emocional envolve a capacidade para perceber, avaliar e expressar emoções correctamente; a capacidade para aceder e/ou gerar sentimentos sempre que facilitem o pensamento; a capacidade para compreender as emoções e o conhecimento emocional; e a capacidade para regular emoções de modo a promover o crescimento emocional e intelectual" (traduzido a partir de Mayer & Salovey, 1997, p. 10).

E, em 2000, a definição torna-se mais lata: "A inteligência emocional refere-se à capacidade para reconhecer o significado e as relações entre emoções, e com base nelas raciocinar e resolver problemas. A inteligência emocional está envolvida na capacidade para perceber emoções, assimilar sentimentos relativos a emoções, compreender a informação dessas emoções e geri-las" (traduzido a partir de Mayer, Caruso & Salovey, 2000a, p. 267).

Este modelo da IE parte da ideia que as emoções contêm informações sobre as relações. Quando há alterações nessas relações, as emoções face a essas pessoas ou perante esses objectos também mudam. Sejam essas relações reais, recordadas ou mesmo imaginadas, são acompanhadas pelos sinais designados por emoções (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001).

O conceito de IE, segundo os autores (Mayer & Salovey, 1997), tem o seu principal enfoque no que se poderá designar por «tapeçaria», complexa e potencialmente inteligente, que constitui o raciocínio emocional no dia-a-dia. De facto, existem certas generalidades e regras acerca das emoções, que poderão ser utilizadas para reconhecer e raciocinar com base em sentimentos e emoções. Deste modo, o raciocínio emocional estende-se para além das questões sobre relacionamentos, lidando também com as emoções do próprio, o seu reconhecimento (que requer alguma forma de inteligência) e a sua gestão.

Mayer e seus colegas (2000) afirmam, também, que as emoções reflectem as relações entre as pessoas e os amigos, a família, as situações, a sociedade ou, num nível interno, consigo próprio, com a reflexão ou memória. A IE refere-se em parte à capacidade para reconhecer o significado de padrões emocionais, e para raciocinar e resolver problemas com base nesses padrões. Por outras palavras, a IE relaciona-se com as diferenças na precisão das pessoas em relatar emoções. Quanto maior for a precisão ou a exactidão na compreensão das emoções, melhor se torna a resolução dos problemas na vida emocional das pessoas (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Na opinião de Mayer e Salovey (1997), convém esclarecer as diferenças entre *inteligência emocional*, *desempenho emocional* e *competência emocional*. A *inteligência emocional* representa a aptidão ou a capacidade central para raciocinar com as emoções. O *desempenho emocional* representa a aprendizagem que a pessoa faz da emoção ou das informações emocionais, enquanto que a *competência emocional* existe quando uma pessoa atinge um determinado nível de concretização ou de desempenho. À partida, a IE determina o desempenho emocional de uma pessoa e, para além disso, fornece um critério mais flexível para competência emocional: é possível aumentar as competências emocionais, dependendo do contexto em que a pessoa esteja inserida.

O conceito de IE deverá também ser distinguido do de *traço* ou de *talento*. Os traços são definidos como características ou modos de comportamento preferenciais (como a extroversão ou a timidez), enquanto que os talentos são capacidades não-intelectuais (como a destreza num determinado desporto). A IE não é um traço social altamente valorizado, pelo que apenas se refere às capacidades para reconhecer o que o outro sente, envolvendo pensamento e conseqüentemente enquadrando-se no conceito de Inteligência: trata-se de uma *capacidade mental*.

## **Os Quatro Ramos**

Ao aperfeiçoar o modelo, os autores consideraram a IE do ponto de vista desenvolvimentista, procurando sistematizar em que fase do desenvolvimento se atinge cada um dos ramos do modelo e que momentos contribuem para o aparecimento de certas capacidades.

A forma exacta como se gerem as emoções é deixada em aberto na teoria. Mayer (2000) afirma que a inteligência permite plasticidade e deixa que a pessoa (com os seus próprios objectivos em mente) imagine e avalie novas possibilidades. Apesar do desejo de que qualquer pessoa seja capaz de gerir as suas emoções – para seu próprio bem e para o bem comum – parece que algumas pessoas emocionalmente inteligentes podem gerir as suas emoções e sentimentos de uma forma negativa, por exemplo para manipular, controlar e explorar-se a si próprio e aos outros.

A hierarquia dos ramos, desde a Percepção à Gestão, representa o grau em que o indivíduo está integrado ao nível dos seus subsistemas psicológicos maiores (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). A percepção e expressão das emoções e a capacidade das emoções para melhorar o pensamento são áreas relativamente discretas do processamento de informação, que se considera estar modularizado ou limitado ao sistema emocional. Em contraste, a gestão das emoções deve ser integrada nos planos e objectivos globais do indivíduo. Por outro lado, cada ramo funciona como uma etapa de progressão desenvolvimentista, do mais básico para o mais sofisticado.

O modelo revisto em 1997 abarca assim os quatro ramos seguintes (Caruso, Mayer & Salovey, 2002):

**Ramo 1 – Identificação de emoções:** a capacidade para identificar sentimentos, expressar adequadamente emoções e diferenciar entre expressões emocionais reais e falsas;

**Ramo 2 – Facilitação emocional do pensamento ou utilização das emoções:** a capacidade para usar as emoções, para redireccionar a atenção para eventos importantes, para gerar emoções que facilitam a tomada de decisão, e para usar flutuações de humor em diferentes abordagens na resolução dos problemas;

**Ramo 3 – Compreensão das emoções:** a capacidade para compreender emoções complexas e cadeias emocionais, ou para compreender como as emoções transitam de um estágio para outro; a capacidade para reconhecer as causas das emoções e para compreender as relações entre as emoções;

**Ramo 4 – Gestão das Emoções:** inclui a capacidade para se estar atento às emoções, mesmo as desagradáveis; para determinar se uma emoção é clara ou típica, ou para resolver problemas relacionados com emoções sem necessariamente suprimir emoções negativas.

### **Ramo 1 – Identificação de Emoções**

Este ramo coincide com o primeiro processo mental que os autores identificaram na conceptualização inicial: a avaliação e expressão das emoções.

A vertente da percepção, avaliação e expressão das emoções está relacionada com a exactidão com que cada indivíduo consegue identificar emoções e conteúdos emocionais (Mayer & Salovey, 1997). O primeiro passo neste ramo ocorre quando as crianças aprendem a identificar e a diferenciar os próprios estados emocionais, bem como os dos outros. À medida que crescem, vão-se tornando cada vez mais eficazes na identificação das próprias sensações musculares e corporais, bem como do meio circundante.

O pensamento imaginativo pode ajudar a criança a generalizar a partir de si própria para os outros. Assim sendo, mais tarde, a criança é capaz de reconhecer expressões nas outras pessoas e coisas (Mayer & Salovey, 1997). Esse é o passo anterior à capacidade para expressar adequadamente os sentimentos e as necessidades que se relacionam com esses mesmos sentimentos. O estágio mais elevado deste ramo atinge-se quando os indivíduos se tornam mais sensíveis e reconhecem falsas expressões de emoções ou expressões manipuladoras.

Tal como Mayer (2000) sintetiza, o processamento da informação emocional começa com a correcta percepção. Promove a comunicação entre pais e filhos e a relação empática que ocorre entre eles, ajudando a criança a aprender acerca das emoções – o ser em crescimento generaliza padrões de manifestações emocionais.

## **Ramo 2 - Facilitação emocional do pensamento**

Este ramo, também designado pelos autores como Utilização das Emoções, tem alguns pontos em comum com o processo mental relativo à *Utilização das Emoções* identificado em 1990.

A facilitação emocional do pensamento diz respeito à acção emocional sobre a inteligência, descrevendo eventos emocionais que apoiam o processamento intelectual. As emoções operam desde o início para assinalar mudanças importantes na pessoa e no ambiente. Tal como explicam Mayer e Salovey (1997), à medida que a pessoa amadurece, as emoções começam a moldar e a melhorar o pensamento, dirigindo a atenção da pessoa para mudanças importantes. Este é o primeiro passo deste ramo. A segunda contribuição da emoção para o pensamento, está associada à geração das emoções para melhorar a sua própria compreensão – à medida que o «teatro de emoções» se torna cada vez mais preciso e realista, maior é o seu auxílio na tomada de decisões.

A emocionalidade poderá ajudar as pessoas a considerar múltiplas perspectivas e a ponderar melhor em momentos de escolha entre percursos alternativos de vida. Em situações de incerteza, esta capacidade de mudar o humor e de ponderar mais

possibilidades torna-se uma vantagem. Finalmente, este ramo atinge o ponto máximo quando o indivíduo reconhece que diferentes tipos de trabalho e de raciocínio poderão ser facilitados pelo tipo de humor que apresenta (Mayer & Salovey, 1997).

Em suma, assim que a emoção é percebida, poderá facilitar níveis básicos de processamento no sistema cognitivo. Este ramo da integração emocional incide nas contribuições básicas das emoções para o raciocínio. Num primeiro plano, a emoção poderá interromper actividades menos relevantes e permitir a atribuição de prioridades nos problemas. Depois, opera como uma segunda memória das emoções em si (Mayer, 2000). Os ciclos e mudanças emocionais contribuem para o funcionamento do sistema cognitivo, pois gerem a atenção de modo a que todas as ferramentas sejam usadas na resolução dos problemas. Outra forma de contribuição do humor para o pensamento é o facto de representar implicitamente informação sobre experiências prévias. Depois de listadas as vantagens e as desvantagens das alternativas de resolução, a emoção ajuda a decidir que alternativa escolher.

### **Ramo 3 - Compreensão das emoções**

Este ramo relaciona-se com a capacidade para compreender emoções e para utilizar o conhecimento emocional. Assim que a criança começa a reconhecer emoções, classifica-as em simultâneo, o que lhe permite compreender quais as relações entre essas classificações (Mayer & Salovey, 1997). Deste modo, quando começa a reconhecer similitudes e diferenças entre emoções como o gostar e o amar, a irritação e a raiva, etc., atinge o patamar mais básico deste ramo. O conhecimento emocional começa na infância e vai aumentando ao longo da vida, à medida que também aumenta a compreensão acerca dos significados emocionais. Num nível superior do desenvolvimento, começam-se a reconhecer misturas e combinações entre sentimentos e a compreender que mais do que uma emoção poderá ocorrer em simultâneo. Atinge-se o patamar máximo deste ramo quando se

domina o raciocínio sobre a progressão dos sentimentos nas relações interpessoais. Para Mayer e Salovey (1997), este factor é central na IE.

Mayer (2000) considera que este é o ramo mais próximo do da inteligência «tradicional». Noutra publicação com seus colegas, Mayer (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001) afirma que este ramo é o mais cognitivo e que deverá estar mais relacionado com o raciocínio abstracto e, conseqüentemente, com o quociente de inteligência.

Possivelmente existirá um processador mental especializado na compreensão, abstracção e raciocínio acerca da informação emocional. O processamento engloba a categorização de sentimentos, a compreensão das suas relações, como estas se misturam e as mudanças que sofrem ao longo do tempo. Envolve também a maior compreensão possível sobre relações pessoais, transições e progressões.

#### **Ramo 4 - Gestão das emoções**

Este ramo coincide, em alguns pontos, com a área proposta em 1990 relativa à *Regulação das Emoções*, sendo considerado o mais complexo de toda a teoria revista.

Para Mayer e Salovey (1997) este último ramo trata da regulação consciente das emoções de modo a contribuir para o desenvolvimento emocional e intelectual. A criança interioriza gradualmente as divisões entre sentimentos e acções e percebe que as emoções se podem separar dos comportamentos, seguindo as regras propostas pelos pais e educadores. Depois deste nível mais básico, a energia e o *insight* emocional fornecidos pelas experiências anteriores podem ser aplicados no processo de raciocínio. A meta-avaliação e meta-regulação do humor surgem numa fase mais avançada, que culmina com a compreensão das emoções sem que haja uma subvalorização ou sobrevalorização da sua importância.

Resumidamente, a gestão das emoções começa com a abertura às emoções. Se as emoções são informativas, então a receptividade a tais informações permitirá

que se conheça mais sobre o mundo circundante (em particular o mundo das relações), ao contrário de quem não é receptivo. Mayer (2000) defende que se terá de usar o conhecimento adquirido a partir da percepção, integração e compreensão das emoções (os três primeiros ramos) de modo a gerir adequadamente as emoções.

### ***Considerações sobre o modelo***

Mayer, Salovey e Caruso (2000) consideram que a IE, como aptidão mental, identifica uma área de aptidões previamente esquecida e que é crítica para certas áreas do funcionamento humano. Mas qual será o seu alcance?

O conceito de IE poderá ter implicações teóricas e culturais. Se as emoções veiculam informações, e se existem regras para o processamento dessa informação, a IE será a inteligência que aborda este tipo de processamento. Reconhecer este modelo de aptidão da IE legitima a sua discussão em qualquer contexto institucional. Para Mayer (2001), esta concepção marca a transcendência entre dois opostos: a ideia estóica que as emoções são guias não fiáveis para a vida e a posição romântica de que se deve seguir o coração.

A pesquisa no âmbito da IE possivelmente possibilitará que as pessoas construam um entendimento mais preciso sobre as suas próprias emoções, ajudando a estabelecer uma melhor abordagem à gestão dos sentimentos e com vista à melhoria do nível de vida de todos nós.

Mayer e Salovey (1997) consideram que se espera que a IE esteja envolvida na escola, no trabalho, em casa e noutros contextos. A maioria das capacidades pode ser melhorada através da educação e isso será certamente verdade em relação a

algumas capacidades associadas à IE. Essa aprendizagem começa em casa, com a ajuda dos pais na identificação e classificação das emoções, no respeito pelos sentimentos e na ligação a situações sociais. Não obstante, uma criança pode aprender lições erradas sobre as emoções, embora tenha sempre uma base de aprendizagem acerca das emoções e das suas regras.

Os professores são também um excelente veículo para a aprendizagem de competências emocionais, aprendizagem essa que está incluída explícita e implicitamente no currículo escolar. A literatura provavelmente é a «primeira casa» das inteligências emocionais, bem como a arte, a música e o teatro. Também os valores que são transmitidos na escola, em matérias de história, cidadania ou até mesmo religião (Mayer & Salovey, 1997). Por outro lado, existem escolas que adoptam programas específicos para treino de competências emocionais. Os autores (Mayer & Salovey, 1997; Lopes & Salovey, 2004) acreditam ser muito complicado, se não mesmo impossível, implementar e avaliar um projecto de programa de treino da IE, sendo mais viável transmitir apenas algumas das competências de IE, mas nunca a totalidade num único programa.

*O que é uma pessoa emocionalmente inteligente?* O indivíduo com elevada IE consegue perceber melhor as emoções, usá-las no pensamento, compreender os seus significados e gerir emoções com maior eficácia do que os outros. Resolver problemas emocionais requer a esse indivíduo menor esforço cognitivo, que tende a possuir um nível superior de inteligência verbal e social, entre outras. Tende a ser também mais aberto e agradável, sendo menos propenso a ter problemas comportamentais e atitudes auto-destrutivas ou negativas (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Tal como os autores tinham inicialmente apontado, “a pessoa com inteligência emocional terá atingido uma forma pelo menos limitada de saúde mental positiva.

Estes indivíduos são cientes dos seus próprios sentimentos e os dos outros. São abertos aos aspectos positivos e negativos das experiências internas, são capazes de classificar essas experiências e, quando adequado, falar sobre elas (...). Para além disso, os indivíduos emocionalmente inteligentes percebem correctamente as suas emoções e usam abordagens integradas e sofisticadas para as regular, quando procuram atingir objectivos importantes” (Salovey & Mayer, 1990, p. 201).

Pessoas que tenham um elevado desempenho em provas de reconhecimento de emoções terão, possivelmente, certas vantagens em determinadas tarefas do dia-a-dia. Mayer e Geher (1996) referem que essas pessoas poderão escolher profissões que dependam da IE, como psicoterapeuta, assistente social ou professor, ou actividades profissionais ligadas ao negócio e vendas, à vida militar e ao recrutamento de pessoal.

Para além disso, Mayer e Salovey (1997) afirmam que indivíduos emocionalmente inteligentes podem ser bem sucedidos em tarefas como animar os colegas de trabalho, comunicar de forma inovadora e empática e definir projectos que envolvam produtos com emoções e com estética, como as artes e a publicidade, por exemplo.

Será a Inteligência Emocional uma Inteligência? Mayer e Salovey (1997) manifestaram a sua preocupação em demonstrar que a IE se trata realmente de uma inteligência. Recordam que quando se pretende identificar uma *inteligência* em Psicologia é necessário seguir os seguintes passos: 1) definir a inteligência; 2) desenvolver meios de a medir; 3) fundamentar a parcial ou total independência das restantes inteligências já conhecidas; e 4) demonstrar que permite prever critérios do mundo real.

Assim sendo, a determinação de se a IE se trata na realidade de uma inteligência depende largamente da sua medição e avaliação. Para este efeito, os autores (Mayer & Salovey, 1997) afirmam apenas considerar os estudos que cumpram três regras: 1) que meçam uma capacidade das anteriormente descritas na conceptualização do modelo original; 2) que tenha uma medição directa e não indirecta da capacidade, como é o caso das medidas de *self-report*; e 3) que os estudos estabeleçam a ligação entre um critério importante e as múltiplas capacidades que estão por detrás do conceito da IE.

Nesta sequência, apresentam-se os três critérios para se considerar a IE como inteligência (Mayer, Caruso & Salovey, 2000a; Mayer, Salovey & Caruso, 2000):

- 1) **conceptual**, pois precisa de reflectir desempenho mental e não modos de comportamentos adequados - as questões ou problemas mentais têm respostas certas e erradas, podendo ser avaliadas pela convergência entre métodos de cotação convergentes;
- 2) **correlacional**, pois deverá cumprir *standards* empíricos, devendo ter alguma correlação com outras inteligências, não devendo no entanto sobrepor-se - as capacidades medidas correlacionam-se com outras medidas de capacidades mental;
- 3) **desenvolvimentista**, pois a IE deverá desenvolver-se com a idade e com a experiência - o nível absoluto das capacidades aumenta com a idade.

Mayer, Salovey e Caruso (2000) afirmam que o modelo da IE como capacidade mental prediz que se trata de uma inteligência como qualquer outra. Esta afirmação é concordante com a de outros autores (Geher, Warner & Brown, 2001; MacCann, Roberts, Matthews & Zeidner, 2004). Segundo Mayer (2001), a IE enquadra-se no mesmo grupo de inteligências inter-relacionadas e revela a capacidade para compreender e usar informação emocional. Adicionalmente, reflecte a capacidade do sistema emocional para aprofundar a inteligência.

## ***Evolução do Estudo da Inteligência Emocional***

A título de resumo do anteriormente exposto, sugere-se a proposta de Mayer, que considera que o século XX se poderá dividir em cinco períodos de diferentes considerações históricas e filosóficas sobre a emoção e o pensamento (Mayer, 2001):

### **1. De 1900 a 1969 – O estudo psicológico da inteligência e das emoções era separado:**

- a. Na área da inteligência desenvolviam-se, exploravam-se e compreendiam-se os primeiros testes. A inteligência era vista como a capacidade para levar a cabo raciocínios abstractos e investigavam-se diversas explicações biológicas da Inteligência;
- b. Na área das emoções, questionava-se sobre o que surgiria primeiro: se as mudanças fisiológicas ou se a emoção. Por outro lado, ponderava-se entre a origem cultural ou universal das emoções.

### **2. De 1970 a 1989 – Período no qual os psicólogos incidiram no modo como emoções e pensamentos se influenciam mutuamente:**

- a. A inteligência e a emoção, até ao momento considerados como campos separados, passam a ser estudados no novo campo da «cognição e afecto». Estes estudos podem ser considerados como os precursores da IE;
- b. Surgimento da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, e entre elas, das inteligências pessoais;
- c. Alguma pesquisa neurobiológica no que se refere às conexões entre emoções e cognições;

d. Uso ocasional do termo «Inteligência Emocional».

**3. De 1990 a 1993 – Emergência do tópico Inteligência Emocional:**

- a. Neste período, Mayer e Salovey publicaram uma série de artigos sobre IE;
- b. Publicação do primeiro estudo com uma medida de aptidão da IE;
- c. Desenvolvimento de mais fundamentos para o conceito da IE na área da Neurobiologia.

**4. De 1994 a 1997 – Período durante o qual o conceito de Inteligência Emocional foi popularizado:**

- a. Goleman publica o livro “Inteligência Emocional”;
- b. Disseminação do conceito de IE no âmbito científico e não científico;
- c. Publicação de várias escalas de personalidade sob a designação de testes de «quociente emocional» (QE) ou de IE.

**5. Desde 1998 – Actual pesquisa e clarificação do conceito de Inteligência Emocional:**

- a. Aprofundamento da pesquisa e clarificação do conceito de IE;
- b. Introdução de novos instrumentos de medida do conceito;
- c. Primeiros artigos *peer-reviewed* sobre o tema.

## **Comparação entre Modelos**

Foi até agora explicitado o modelo de Mayer e Salovey, e respectiva conceptualização e evolução. No entanto, o estado da arte neste domínio é já bastante mais amplo. Diversos autores procuram abordar de uma forma mais ou menos sistematizada o conceito da IE e o debate está ainda bastante actual.

Por exemplo, Goleman (1995), tem uma perspectiva diferente do conceito de IE de Mayer e Salovey, considerando-o como sendo "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 subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança" (Goleman, 1995, p. 54).

Na realidade, para muitos leigos e também para cientistas, o conceito de IE foi dado a conhecer no livro escrito por Goleman de 1995, sob o sugestivo nome de *Inteligência Emocional*. O autor baseou o seu trabalho na definição inicial de IE de Salovey e Mayer (1990) tendo-lhe acrescentado componentes tais como o zelo, a persistência e aptidões sociais. Não obstante, Gardner (1999) afirma que quando Goleman trata a IE como um conjunto de «comportamentos recomendáveis», foge do âmbito da inteligência no sentido académico, e entra em esferas distintas de valores e políticas sociais (Gardner, 1999, p. 69).

Bar-On, outro proeminente autor que tem desenvolvido estudos na área da IE, bem como ferramentas para a sua avaliação, indica que, segundo a *Encyclopedia of Applied Psychology* (Spielberger, 2004, cit. por Bar-On, 2005), existem três grandes modelos conceptuais sobre a IE:

- 1) o **modelo de Salovey-Mayer**, que define o conceito como sendo a capacidade para perceber, compreender, gerir e usar emoções no sentido de facilitar o pensamento, medido por uma ferramenta de desempenho;
- 2) o **modelo de Goleman**, que vê o conceito como um conjunto alargado de capacidades e de competências que conduzem ao desempenho da gestão, medido por ferramentas de *observer ratings*;

3) o **modelo de Bar-On**, que descreve uma secção de competências, capacidades e facilitadores sociais e emocionais que se interrelacionam, medidos por provas de *self-report*.

Uma forma de organizar estes modelos e outros que têm surgido, foi proposta por vários autores (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004; Caruso, Mayer & Salovey, 2002). Numa tentativa de melhor compreender as diversas abordagens, esses autores propõem duas concepções alternativas de IE: **modelos de aptidões**, como o de Salovey-Mayer e **modelos mistos** ou de traços, como os de Bar-On ou de Goleman. É esta classificação que se apresenta a seguir para demonstrar e comparar as mais destacadas teorias de IE.

### ***Modelos de Aptidões***

Os **modelos de aptidões ou de desempenho** colocam a IE na esfera das inteligências, na qual emoção e pensamento interagem de forma significativa e adaptativa (Caruso, Mayer & Salovey, 2002). A IE é então vista como a inteligência verbal ou espacial, que opera com conteúdo emocional.

### **O modelo de Salovey-Mayer**

Apesar desta teoria ter sido apresentada, recorda-se a estrutura do modelo Salovey-Mayer e a sua validade preditiva.

Segundo estes autores, a IE é uma capacidade que se divide em quatro níveis ou quatro ramos distintos (Mayer, Salovey & Caruso, 2000):

No **Ramo 1**, as capacidades mais básicas envolvem a percepção e avaliação da emoções. À medida que a criança se desenvolve, discrimina com maior

destreza as emoções percebidas e consegue generalizar experiências emocionais para objectos;

No **Ramo 2**, o segundo conjunto de capacidades envolve a assimilação de experiências emocionais básicas, sopesando emoções entre elas, em comparação com outras sensações e pensamentos, e permitindo que as emoções controlem a direcção da atenção;

No **Ramo 3**, compreende-se e raciocina-se sobre as emoções. A experiência de emoções específicas é governada por determinadas regras;

No **Ramo 4** e mais elevado nível, a IE envolve a gestão e a regulação das emoções em si e nos outros.

Tal como foi anteriormente mencionado, o modelo de Salovey-Mayer prediz que indivíduos emocionalmente inteligentes deverão provavelmente a) ter crescido num ambiente biossocial adaptativo; b) ser não-defensivos; c) ser capazes de refrear emoções de modo eficaz; d) escolher bons modelos emocionais; e) ser capazes de comunicar e de discutir emoções; e f) desenvolver conhecimento aprofundado numa determinada área emocional, como a estética, a moral, o sentimento ético, a resolução de problemas sociais, a liderança ou os sentimentos espirituais.

## ***Modelos Mistos***

### **O modelo de Bar-On**

O modelo de Bar-On (2000, 2005) sobre a IE procurou desde o início responder à questão "Por que razão alguns indivíduos são melhor sucedidos do que outros na

vida?”. O autor expandiu a noção de IE e identificou cinco áreas alargadas de funcionamento relevante para o sucesso:

- 1) capacidades intrapessoais;**
- 2) capacidades interpessoais;**
- 3) adaptabilidade;**
- 4) gestão de *stress*;**
- 5) humor geral.**

O trabalho teórico deste autor combina o que se pode qualificar como capacidades mentais com outras características que se podem considerar como distintas das aptidões mentais, tais como independência pessoal, auto-estima e humor, o que o transforma num modelo misto.

Bar-On escreve em 1997: “A inteligência descreve um agregado de capacidades, competências e aptidões (...) que (...) representam um conjunto de conhecimentos usados para lidar de modo eficaz com a vida. O adjectivo emocional é usado para enfatizar que este tipo específico de inteligência é diferente da inteligência cognitiva”. Mais tarde, Bar-On (2000) passa a preferir referir-se à IE como a *Inteligência Social-Emocional*.

Segundo o autor, “a inteligência social-emocional é uma intersecção de competências, capacidades e facilitadores sociais e emocionais que se interrelacionam e que determinam o quão eficazmente nos compreendemos e expressamos, como compreendemos os outros e nos relacionamos com eles e como lidamos com as exigências diárias.” (Bar-On, 2005, p. 3)

O modelo de Bar-On sublinha a importância da expressão emocional e analisa o resultado do comportamento emocional e socialmente inteligente do ponto de vista da adaptação efectiva darwiniana. Outras influências deste modelo foram a do

conceito de Inteligência Social de Thorndike e as observações de Wechsler sobre os factores não-cognitivos e o seu impacto, que designou por «comportamento inteligente». Também o conceito de «alexitimia» e a conceptualização de «psychological mindedness», em dois extremos opostos tiveram algum impacto no desenvolvimento do modelo de Bar-On.

Como pontos comuns entre o seu modelo e os que o influenciaram, o autor aponta que todos eles consideram as capacidades para (Bar-On, 2005, p. 3):

- 1) reconhecer, compreender e expressar emoções e sentimentos;
- 2) compreender como se sentem os outros e para se relacionar com eles;
- 3) gerir e controlar emoções;
- 4) gerir a mudança, para se adaptar e resolver problemas de natureza pessoal e interpessoal;
- 5) gerar afectos positivos e ser auto-motivado.

*Ser-se social e emocionalmente inteligente* consiste em compreender e expressar-se eficazmente, compreender e relacionar-se bem com outros, e lidar com sucesso com as exigências, desafios e pressões diárias. A um nível interpessoal, implica a capacidade para estar consciente das emoções, sentimentos e necessidades dos outros, estabelecer e manter relações cooperativas, construtivas e mutuamente satisfatórias. Em última instância, significa gerir eficazmente mudanças pessoais, sociais e ambientais, lidando de modo flexível e realístico com situações imediatas, resolvendo problemas e tomando decisões.

O desenvolvimento do modelo de Bar-On (2005) processou-se em seis grandes etapas ao longo de um período de 17 anos: 1) identificação e agrupamento lógico de várias competências sociais e emocionais, com base na experiência do autor como psicólogo clínico; 2) definição clara das áreas de competências, capacidades e facilitadores; 3) construção de cerca de 1000 itens para uma medida de avaliação,

com base em revisão de literatura e na experiência profissional de Bar-On; 4) determinação dos 133 itens e 15 subescalas por análise factorial; 5) normalização nos EUA da versão final do seu questionário, o qual designou por Emotional Quotient Inventory (EQ-i) e 6) normalização através de culturas.

Bar-On (2000, 2005) descobriu que os grupos com maior idade pontuam mais do que os mais jovens, na maioria das escalas do EQ-i. Estes resultados sugerem que, com a idade, as pessoas se tornam social e emocionalmente mais inteligentes. Por outro lado, não encontrou diferenças significativas entre géneros na pontuação total do EQ-i.

O modelo proposto por Bar-On revela que as mulheres são mais fortes em termos de competências interpessoais, demonstrando maior empatia e consciência das emoções. Os homens, por outro lado, são melhores a gerir emoções, possuem maior auto-estima, lidam melhor com o *stress*, são mais flexíveis, resolvem melhor problemas e são mais optimistas, pelo que terão competências intrapessoais mais desenvolvidas.

A validade preditiva do modelo de Bar-On é mensurável através da análise da validade preditiva do teste EQ-i. Tem-se relacionado o EQ-i com medidas de desempenho em interacções sociais na escola ou no local de trabalho, bem como o seu impacto na saúde física, psicológica, auto-actualização e bem-estar subjectivo.

O modelo de Bar-On contempla a aprendizagem da inteligência social e emocional, o que significa que os programas educacionais (*SEL – Social and Emotional Learning Programs*) poderão dar o seu contributo. O modelo poderá, por sua vez, monitorizar e medir mudanças ou alterações nesse nível de inteligência. Também se prevê a possibilidade de melhorar a inteligência social e emocional em contexto clínico, mesmo durante períodos curtos de tempo (Bar-On, 2000, 2005).

Bar-On (2005) sugere que se crie um modelo multidimensional que abranja o potencial ou a capacidade para ter comportamentos social e emocionalmente inteligentes, bem como a avaliação deste tipo de comportamento em formato *self-report* e por escalas *observer ratings*. Este alargamento do modelo poderá, no seu entender, esclarecer ideias mal concebidas ou mal entendidas e facilitará uma real compreensão do que se poderá prever com este modelo de Inteligência Social-Emocional.

## O modelo de Goleman

Pouco depois do trabalho académico na área da IE se ter iniciado em 1990, foi publicado um livro sobre o tema (Goleman, 1995), cobrindo muita da literatura revista em artigos académicos, bem como pesquisa adicional na área das emoções e do cérebro, das emoções e do comportamento social e dos programas escolares concebidos para contribuir para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais das crianças. A noção geral de IE tornou-se vastamente conhecida, surgindo em muitas revistas e artigos de jornal, livros populares e até em tiras de banda desenhada (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Goleman considera que a IE é a "capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações". (Goleman, 1998, p. 323).

Para o autor (Goleman, 1998), a IE é observável quando a pessoa demonstra capacidades como auto-consciência, auto-gestão, consciência social e aptidões sociais nos momentos adequados e com frequência suficiente para se ser eficaz nas situações. Define, também, a *competência emocional* como a capacidade aprendida,

baseada na IE, e que resulta do desempenho extraordinário no trabalho (Goleman, 1998; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000).

O jornalista e psicólogo (Goleman, 2001a, 2001b; Emmerling & Goleman, 2003) afirma que, apesar de a IE determinar o nosso potencial para aprender as competências práticas que subjazem a esta inteligência, a nossa competência emocional revela que potencial usamos através da aprendizagem e do domínio de competências; portanto, a competência emocional traduz a inteligência nas capacidades *on-the-job*.

Do mesmo modo que a IE, tal como definida por Mayer e Salovey, representa o nosso potencial para atingir mestria em capacidades específicas, as competências emocionais representam o grau em que o indivíduo domina capacidades e aptidões específicas que advêm da IE. Estas capacidades permitem uma maior eficácia no local de trabalho, para dominar vertentes específicas de uma dada competência emocional.

Na sua formulação inicial da teoria das competências de IE, Goleman identificou cinco grandes áreas de competências (Goleman, 1998; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 2001a): 1) Auto-consciência; 2) Auto-regulação; 3) Motivação; 4) Empatia; e 5) Aptidões Sociais, tendo actualmente melhorado o seu paradigma da IE (*vide* Emmerling & Goleman, 2003). No local de trabalho, a IE reflecte o potencial que os indivíduos têm para serem bem sucedidos no domínio em quatro áreas: **A) Auto-Consciência; B) Auto-Gestão; C) Consciência Social; e D) Gestão de Relações**. Cada uma destas áreas serve de fundamento para as capacidades aprendidas ou competências. Estas competências foram definidas através de uma análise de conteúdo proveniente de estudos sobre desempenho no trabalho. Passa-se a aprofundar as quatro áreas identificadas por Goleman.

## **A) Auto-Consciência**

A primeira componente da IE é a *Auto-Consciência Emocional*, ou o conhecimento acerca dos próprios sentimentos. Mayer e Stevens (1994) usam o termo *meta-humor*, um análogo afectivo da meta-cognição, para designar os aspectos centrais desta componente. Damásio (1994) refere que pacientes com lesões que desligam a amígdala do córtex pré-frontal perdem o uso das palavras associadas a sentimentos, um dos sintomas da alexitimia. O conceito de alexitimia pode-se considerar como sendo o simétrico do de Auto-Consciência Emocional.

Em suma, a componente de Auto-Consciência engloba a compreensão dos sentimentos e uma correcta auto-avaliação dos mesmos (Emmerling & Goleman, 2003). Apresentam-se as suas três competências:

- 1. Auto-Consciência Emocional** – reconhecer os próprios sentimentos e como estes afectam o desempenho. É a chave para conhecer as nossas próprias fraquezas e os nossos pontos fortes;
- 2. Auto-Avaliação Precisa** – ter consciência das próprias capacidades e limitações, procurar *feedback* e aprender a partir dos erros, saber o que é necessário melhorar e quando se deve trabalhar com outros para complementar as nossas falhas ou pontos fracos;
- 3. Auto-Confiança.**

## **B) Auto-Gestão**

De acordo com Goleman (2001b, Emmerling & Goleman, 2003), a segunda componente da IE, *Auto-Gestão*, traduz a capacidade para regular sentimentos perturbadores, como a ansiedade e a raiva, e para inibir a impulsividade emocional. Alguns autores (Davidson, Jackson & Kalin, 2000, cit. por Goleman, 2001b) detectaram diferenças individuais na actividade metabólica da amígdala e associaram-na a níveis de perturbação (*distress*) e de disforia. Os mesmos autores propõem que o córtex pré-frontal permite aos humanos manter em mente ou

recordar sentimentos positivos que surgem quando atingimos os nossos objectivos, permitindo em simultâneo inibir os sentimentos negativos que normalmente desencorajam a luta para atingir os objectivos.

Resumindo, a componente de Auto-Gestão implica a gestão dos estados internos, impulsos e recursos e abrange seis competências:

- 1. Auto-Controlo Emocional** – largamente manifesto pela ausência de sentimentos perturbadores ou disruptivos;
- 2. Honestidade** – fazer chegar aos outros os próprios valores e princípios, intenções e sentimentos, e agir de modo consistente com os mesmos. Indivíduos honestos são frontais, reconhecem os seus próprios erros e confrontam outros com os seus lapsos;
- 3. Conscienciosidade** – inclui ser cuidadoso, auto-disciplinado e escrupuloso no que concerne a responsabilidades;
- 4. Adaptabilidade** – abertura a novas informações e desprendimento de velhos pressupostos, de modo a se adaptar ao novo modo de funcionamento. A resiliência emocional permite ao indivíduo permanecer confortável com a ansiedade que frequentemente acompanha a incerteza, mostrando criatividade no trabalho e aplicando novas ideias para atingir os resultados;
- 5. Orientação para os Resultados** – refere-se a um optimismo para continuamente melhorar o desempenho. Tomada de riscos calculados, apoio à inovação empreendedora e estabelecimentos de objectivos desafiantes, para si e para os outros;
- 6. Iniciativa** – implica agir antes de ser forçado a isso por elementos externos. Tomar acções antecipatórias para evitar problemas antes que surjam, ou tirar vantagem de oportunidades antes de se tornarem visíveis para os outros.

### **C) Consciência Social**

A *Consciência Social* é a terceira componente da IE, que engloba a competência de Empatia, e envolve a amígdala. Goleman (Emmerling & Goleman, 2003) refere-se a estudos com pacientes com lesões discretas na amígdala, que demonstram uma incapacidade para ler pistas não-verbais de emoções negativas, em particular a raiva e o medo, e para julgar a honestidade dos outros. Os neurónios corticais que permitem o reconhecimento das emoções têm fortes ligações com a amígdala.

Assim sendo, a componente de Consciência Social implica a leitura precisa de pessoas e de grupos e manifesta-se em três competências:

- 1. Empatia** – esta competência fornece às pessoas uma consciência astuta das emoções, preocupações e necessidades dos outros, permitindo uma leitura emocional, a rápida compreensão de pistas não-verbais, como o tom de voz ou a expressão facial. Implica Auto-Consciência: a nossa compreensão dos sentimentos dos outros advém da consciência dos nossos próprios sentimentos e preocupações;
- 2. Orientação para o Serviço** – a capacidade para identificar as necessidades e as preocupações (frequentemente não explicitadas) de clientes e para procurar satisfazê-las com os produtos ou serviços disponíveis. Implica uma perspectiva a longo prazo, pois por vezes é necessário dispensar ganhos imediatos para preservar relações com clientes;
- 3. Consciência Organizacional** – a capacidade para ler emoções e realidades políticas em grupos; permite estabelecer redes e laços, bem como influenciar outros. Implica a capacidade para ler as situações de modo objectivo, sem ceder a vieses ou pressupostos, o que permite, por sua vez, uma resposta eficaz.

## **D) Gestão de Relações**

A *Gestão de Relações* ou *Competências Sociais*, a quarta componente da IE, impõe um quadro mais complexo (Emmerling & Goleman, 2003). Num sentido fundamental, a eficácia das nossas competências sociais depende da nossa capacidade para nos sintonizarmos ou nos deixarmos influenciar pelas emoções das outras pessoas. A Auto-Consciência Emocional é um pré-requisito para uma Auto-Gestão eficaz que, por sua vez, prediz fortemente a componente das Competências Sociais. Um «caminho secundário» vem da Auto-Consciência para a Consciência Social (em particular, a empatia) e, por sua vez, para as Competências Sociais. Os doentes com lesões nos circuitos entre a amígdala e o córtex pré-frontal, que suportam a Auto-Gestão e a Empatia, mostram défices marcantes nas suas competências interpessoais, apesar das suas capacidades cognitivas se encontrarem intactas (Damásio, 1994; Goleman, 1998).

A componente de Gestão de Relações supõe a indução de respostas desejadas nos outros. Inclui um conjunto de oito competências:

- 1. Desenvolver outros** – ter sensibilidade para as necessidades de desenvolvimento alheias e para a procura de melhorar as capacidades dos outros;
- 2. Influência** – gerir eficazmente as emoções dos outros e persuadir. Percepcionar as reacções alheias e sintonizar com as suas respostas, de modo a orientar a interacção na melhor direcção. Requer genuinidade e colocar os interesses colectivos à frente dos individuais; se não, entra-se na área da pura manipulação;
- 3. Comunicação** – ter eficácia na troca de informação emocional, em lidar com assuntos difíceis de modo directo, ouvir bem e receber bem a partilha total de informação, adoptar uma comunicação aberta e manter-se receptivo, tanto a boas como a más notícias. O diálogo saudável

depende da sintonia com os estados emocionais dos outros, podendo o controlo do impulso para ripostar salvar o clima emocional;

- 4. Gestão de conflitos** – detectar os problemas assim que despertam e tomar atitudes para acalmar os que estiverem envolvidos. Ouvir e empatizar é crucial para lidar com pessoas e situações difíceis com diplomacia, encorajando o debate e a discussão aberta e orquestrando situações de ganho para ambas as partes;
- 5. Liderança visionária** – procurar inspirar os outros a trabalhar em equipa com vista a objectivos e metas comuns. Articular e suscitar entusiasmo por uma visão e missão partilhadas, para um passo em frente sempre que necessário, para guiar o desempenho dos outros enquanto se incita e valoriza cada um deles e para liderar pelo exemplo;
- 6. Catalizador de mudança** – reconhecer a necessidade de mudança, remover barreiras, desafiar o «status quo» e incitar os outros a seguirem novas iniciativas;
- 7. Construção de laços** – equilibrar o seu próprio trabalho crítico com favores cuidadosamente colhidos, criar «contas de boa vontade» com pessoas que se possam tornar mais tarde recursos cruciais, um «reservatório» de confiança e de boa vontade;
- 8. Colaboração e trabalho em equipa** – ter consciência que o trabalho de equipa em si depende da IE colectiva e da dos seus membros, pois estes tendem a partilhar tanto os bons quanto os maus humores.

Para Goleman, (1998, 2001b), a distinção entre competências baseadas na IE e capacidades puramente cognitivas com o quociente de inteligência, pode ser agora mais claramente delineada através das recentes descobertas no campo das neurociências. Do ponto de vista destas ciências, a fronteira entre IE e inteligência cognitiva é a mesma que existe entre as capacidades puramente (ou largamente) neocorticais e as que estão integradas no circuito neocortical e límbico. Assim sendo,

as componentes do quociente de inteligência baseiam-se primariamente em áreas específicas do neocórtex, enquanto que as manifestações comportamentais da IE estão associadas aos circuitos que unem as áreas límbicas para a emoção, com centro na amígdala e uma rede que se estende às áreas do córtex pré-frontal (o centro executivo do cérebro).

As competências emocionais tendem a operar em agrupamentos sinérgicos. Para além disso, surge ainda a noção de «ponto de viragem» (*tipping point*) a partir do qual o domínio de uma certa competência tem um impacto significativo no desempenho. Goleman (2001b) refere ainda que o domínio de cada competência pode ser visto como um *continuum*. A partir de um determinado ponto desse *continuum* existe um grande «salto» no impacto do desempenho.

Segundo Goleman (1998), as competências da IE caracterizam-se por serem:

- *independentes* – cada uma tem contribuições únicas para o desempenho do trabalho;
- *interdependentes* – baseiam-se até certo ponto umas nas outras, com fortes interações;
- *hierárquicas* – assentam umas nas outras; por exemplo, a auto-consciência é crucial para o auto-domínio e a empatia;
- *necessárias mas não suficientes* – o facto de se possuir uma capacidade de IE subjacente não garante que as pessoas desenvolvam ou exibam as competências associadas, tais como a colaboração ou liderança;
- *genéricas* – a lista geral é, até certo ponto, aplicável a todo o tipo de trabalho. No entanto, trabalhos diferentes exigem competências diferentes.

O autor (Goleman, 2001b) considera ainda que a IE deveria ser um dos principais critérios no que toca às promoções e planeamento de sucessões (*succession planning*), principalmente em funções que requerem liderança, bem

como ser tida em conta em formação e desenvolvimento da carreira. Refere-se também à necessidade de ensinar aos jovens as competências da IE (essenciais para o sucesso individual), em grupo e no seio das organizações. Afirma que já existem alguns programas que proporcionam aprendizagem social e emocional (os referidos *SEL – Social and Emotional Learning Programs*), mas que esses programas apenas abrangem as faixas etárias mais jovens, pelo que a educação a nível superior não engloba qualquer um deste tipo de programas.

Para finalizar esta secção, apresenta-se um quadro síntese explicativo (Tabela 3) e que procura contrapor o modelo de aptidões aos modelos mistos.

<b>Mayer &amp; Salovey (1997)</b>	<b>Bar-On (2000)</b>	<b>Goleman (2001b)</b>
<b>Definição geral de Inteligência Emocional</b>		
<i>Capacidade para perceber e expressar emoções, assimilar as emoções no pensamento, compreender e raciocinar com emoções e regular emoções em si próprio e nos outros.</i>	<i>Competências e facilitadores sociais e emocionais que determinam a eficácia com que nos expressamos e compreendemos, com que nos relacionamos e compreendemos os outros e lidamos com as exigências diárias.</i>	<i>Capacidade para reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós próprios e nas nossas relações.</i>
<b>Áreas de capacidades e exemplos específicos</b>		
<i>Percepção das emoções</i>	<i>Capacidades intrapessoais</i>	<i>Auto-gestão</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e expressar emoções sobre os próprios estados físicos, sentimentos e pensamentos</li> <li>- Identificar e expressar emoções sobre outros, trabalho artístico, linguagem, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto-consciência das emoções</li> <li>- Assertividade</li> <li>- Auto-estima</li> <li>- Auto-actualização</li> <li>- Independência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto-controlo</li> <li>- Confiança</li> <li>- Convencionalidade</li> <li>- Adaptabilidade</li> <li>- Orientação para os resultados</li> <li>- Iniciativa</li> </ul>
<i>Assimilação das emoções</i>	<i>Capacidades interpessoais</i>	<i>Auto-consciência</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- As emoções atribuem prioridades ao pensamento de forma produtiva</li> <li>- As emoções geradas auxiliam o julgamento e a memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações interpessoais</li> <li>- Responsabilidade social</li> <li>- Empatia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto-consciência emocional</li> <li>- Auto-avaliação correcta</li> <li>- Auto-confiança</li> </ul>
<i>Compreensão das emoções</i>	<i>Escalas de adaptabilidade</i>	<i>Consciência Social</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Categorizar emoções</li> <li>- Compreender relações associadas com alterações de emoções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de problemas</li> <li>- Teste de realidade</li> <li>- Flexibilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatia</li> <li>- Orientação para o Serviço</li> <li>- Consciência organizacional</li> </ul>
<i>Gestão das emoções</i>	<i>Escalas de gestão de stress</i>	<i>Gestão de relações</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter-se aberto às emoções</li> <li>- Monitorizar e regular emoções de modo reflectivo para promover crescimento emocional e intelectual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tolerância ao stress</li> <li>- Controlo de impulsos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento dos outros</li> <li>- Influência</li> <li>- Comunicação</li> <li>- Gestão de conflitos</li> <li>- Liderança</li> <li>- Catalizador de mudança</li> <li>- Construção de laços</li> <li>- Colaboração em equipa</li> </ul>
	<i>Humor geral</i>	

**Tabela 3** – Comparação entre os modelos de IE  
(adaptado de Mayer, Salovey & Caruso, 2000)

## Avaliação da Inteligência Emocional

O reconhecimento de emoções poderá bem ser o ponto de partida para a medição empírica da IE, pois é possível identificar o que os outros estão a vivenciar (Mayer & Geher, 1996). Em contraste, as questões emocionais mais complexas requerem uma análise extremamente cuidadosa e os seus resultados são mais dificilmente avaliados.

Existem três grandes grupos de escalas de avaliação da IE (Mayer, Caruso & Salovey, 2000b). São as escalas:

- 1) de **capacidade** ou de **desempenho** – procuram determinar a capacidade de resolução de determinados problemas, e nos quais a resolução correcta fica ao critério de peritos, da população alvo ou de consenso;
- 2) de **self-report** – nas quais se pede aos sujeitos para analisarem séries de afirmações, indicando até que ponto essas afirmações os descrevem;
- 3) **observer ratings** – procuram saber como a pessoa é percebida pelos outros, medindo frequentemente apenas a reputação dessa pessoa.

### *Qual a melhor forma de medir a IE?*

Na fase de disseminação do conceito de IE, desenvolveram-se várias medidas em jornais e revistas, escalas rápidas para medir o optimismo ou o adiamento de gratificação ou recompensa (Mayer, 2001). A *EQ-i* de Bar-On (1997) foi desenvolvida a partir de uma escala pré-existente que pretendia medir o bem estar psicológico. O *Emotional Competencies Inventory*, (ECI, Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 2001b) foi também desenvolvido a partir de uma escala de medição de competências gerais de gestão. A escala desenvolvida por Schutte e colegas, a *Emotional Intelligence Scale*, (EIS, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden

& Dornheim, 1998) adveio da combinação da teoria de aptidão da IE e de outras abordagens mais «populares».

Todas as escalas citadas assentam na categoria de medidas de *self-report*, exceptuando a ECI, por se tratar de uma escala de *observer ratings*. As escalas de *self-report* implicam auto-julgamentos, realizando uma medida diferente das *observer ratings*. Mayer (2001) acrescenta que as escalas de *self-report* medem o bem estar percebido pelos sujeitos, não medindo a inteligência real. Mas, para o mesmo autor, os dois tipos de escalas medem algo diferente daquilo que testes com respostas correctas e erradas medem, como é o caso das provas de aptidões ou de desempenho (ver também Brackett & Mayer, 2003).

As escalas *observer ratings* implicam que alguém que conheça o sujeito tenha de decidir se a pessoa é emocionalmente inteligente ou não. Contudo, tal como afirma Mayer (2001), trata-se de uma tarefa extremamente complicada. À partida, é sempre muito difícil julgar a inteligência dos outros sem confundir o desempenho que dela resulta directamente e o desempenho proveniente de outros factores como a sorte, ou o trabalho intensivo ou a criatividade.

Assim sendo, a IE pode ser avaliada pedindo a uma pessoa para resolver problemas emocionais, como identificar emoções numa história ou pintura e avaliar a resposta com base em critérios de precisão. Outras abordagens questionam os sujeitos sobre as suas crenças acerca do seu nível de IE. O auto-conceito é realmente importante, pois as pessoas agem frequentemente de acordo com as crenças acerca das suas capacidades, em vez de agirem de acordo com as suas reais capacidades.

Mayer, Caruso e Salovey (2000a) recordam que as medidas de desempenho e de *self-report* não demonstram grande correlação no âmbito das Inteligências e da

IE em particular. É o caso de estudos como os de O'Connor Jr e Little (2003), que procuraram correlacionar ambos os tipos de provas entre si (ver também Warwick & Nettelbeck, 2004 ou Newsome, Day & Catano, 2000) e se aperceberam da forte ligação das provas de *self-report* com as escalas de personalidade e das provas de desempenho com os testes de inteligência geral.

O modelo de aptidões de IE é melhor avaliado por medidas de aptidões ou de desempenho, embora a aptidão auto-relatada (*self-reported*) forneça uma abordagem alternativa. As medidas de desempenho têm a vantagem de reproduzir o nível de desempenho do indivíduo numa determinada tarefa, enquanto que as medidas de *self-report* são filtradas ou influenciadas no que se refere ao auto-conceito e preocupação em deixar boa impressão (Mayer & Geher, 1996; Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Mayer, Caruso & Salovey, 2000b; Caruso, Mayer & Salovey, 2002).

Seguindo a mesma classificação proposta para os modelos da IE, apresentam-se as várias formas de medição dos *modelos de aptidões* e dos *modelos mistos*.

### ***Modelo de Aptidões medido por Provas de Desempenho***

Tal como recorda Mayer (2000, 2001), a inteligência é avaliada principalmente através de testes de capacidades. Ao responder a esses testes, as pessoas desempenham tarefas relevantes de cariz mental em cenários controlados, de modo a atingirem o melhor desempenho. Do mesmo modo, a IE também pode ser medida como uma capacidade. Apesar das escalas de auto-conceito medirem resultados importantes, funcionam de forma bastante diferente das medidas de capacidades, isto porque se correlacionam com o humor e desejabilidade social, e não se relacionam com outras medidas de inteligência. Os testes que exigem a resolução de

problemas e a apresentação da resposta correcta (testes de aptidões) são a forma tradicional de medição da Inteligência. As escalas baseadas em modelos de aptidões de IE medem características diferentes dos conceitos de sucesso ou bem-estar: medem antes a capacidade para processar informação emocional.

As *provas de desempenho* implicam uma avaliação das respostas dos sujeitos aos testes (Mayer, Salovey & Caruso, 2000), avaliação essa que poderá ser realizada através do:

- 1) *método de consenso*, comparando as respostas dadas com outras fornecidas por um grupo equiparável;
- 2) *método de peritagem*, comparando as respostas dos participantes com critérios de peritos;
- 3) *método do alvo*, comparando as respostas dos participantes com as dos actores ou alvos cujas emoções e pensamentos estavam em análise.

Até 1990 foram desenvolvidos testes para avaliar apenas algumas das componentes da IE. Por exemplo, com o *Affect Sensitivity Test* (Kagan, 1978, cit. por Mayer, Salovey & Caruso, 2000), procurava-se avaliar a percepção emocional ou não-verbal, a partir da apresentação de vídeos com imagens de interacções entre pares, para que os sujeitos identificassem as emoções e os pensamentos expressos pelos actores. Também Mayer, DiPaolo e Salovey (1990) construíram uma forma de medição da *percepção emocional* perante diversos estímulos (faces, desenhos abstractos e cores). Davies, Stankov e Roberts (1998) replicaram esse estudo com os mesmos estímulos e com intervalos de sons, concluindo que a percepção emocional é composta por um único factor (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Por outro lado, Mayer e Geher (1996) procuraram analisar a *compreensão e gestão das emoções*. Para tal, desenvolveram oito breves textos, sob o formato de pensamentos de uma pessoa, para que os sujeitos pudessem identificar as emoções

ou pensamentos relacionados com as emoções, realizando uma série de escolhas forçadas entre duas alternativas. Outro estudo foi desenvolvido por Lane e colaboradores (1996, cit. por Mayer, Salovey & Caruso, 2000), no qual após apresentar uma frase, os participantes teriam de optar entre sete palavras designatórias de emoções. Os mesmos autores (1990, cit. por Mayer, Salovey & Caruso, 2000) realizaram ainda outro trabalho que permitia aferir pelo menos a atenção e a consciência das emoções, no qual os participantes liam histórias e em resposta aberta descreviam o que sentiriam nas várias situações.

Estas foram as primeiras formas de avaliação de componentes da IE. Na falta de uma prova que conseguisse abarcar os quatro ramos que compõem a teoria de Mayer e Salovey, os autores decidiram avançar com a construção de um instrumento psicometricamente válido e abrangente, tendo surgido a *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) e os seus sucedâneos.

## **Da MEIS à MSCEIT V 2.0 – as provas propostas por Salovey-**

### **Mayer**

A MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*) pretende avaliar a IE e está dividida em quatro componentes: (A) Percepção emocional; (B) Facilitação emocional do pensamento; (C) Compreensão emocional; e (D) Gestão emocional (Mayer, Caruso & Salovey, 2000b).

É composta por 12 tarefas agrupadas de acordo com os ramos ou componentes descritos (Mayer, 2000; Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000):

**A) Percepção emocional**, onde se pede que se identifique que emoções estão presentes numa variedade de estímulos. Procura medir a percepção de emoções em *Faces, Música, Desenhos e Histórias*;

**B) Facilitação emocional do pensamento**, na qual se pede que se compare de que modo as emoções podem mudar o pensamento. Contém dois testes: *Julgamentos Sinestésicos* e *Polarizações de Sentimentos*;

**C) Compreensão emocional**, onde se requer a resposta a questões sobre o entendimento acerca das emoções e dos sentimentos. É constituído por quatro tarefas sob a forma de questões de resposta múltipla;

**D) Gestão emocional**, que apresenta determinados cenários e pede para se classificar cinco reacções em termos da adequação de resposta ao cenário proposto.

Mayer (2000) conclui que a melhor forma de cotar as tarefas presentes na MEIS é através da pontuação consensual. Os resultados que se obtiveram com a MEIS sugerem que a IE pode ser mensurável de forma confiável. Por um lado, surge um único factor geral que descreve o teste; por outro lado, é possível complementar a análise com três ou quatro factores intercorrelacionados.

O trabalho com a MEIS permitiu várias descobertas interessantes. A primeira consiste no facto de haver coincidência entre as pontuações atribuídas por consenso, por alvo e por peritos. O melhor método transversal a toda a MEIS foi o método por consenso. O estudo factorial da prova veio a destacar correlações entre as várias tarefas e o surgimento de uma solução com três factores: 1) Percepção emocional, 2) Compreensão emocional e 3) Gestão emocional. Um segundo modelo factorial revelou ainda uma hierarquia, na qual os três factores acima referidos fazem parte de um factor geral da IE. Este factor geral correlaciona-se com a inteligência verbal e empatia auto-relatada. A IE é, também, dependente da idade, aumentando entre o final da adolescência e o início da vida adulta. Mayer e colegas (Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Mayer, 2000; Mayer, Caruso & Salovey, 2000a) concluíram que a IE se relaciona com a inteligência mais tradicional, ou seja, a inteligência analítica, embora explique variância nova e única.

Esta prova revelou estar relacionada com a satisfação de vida, mesmo após se terem controlado variáveis como o quociente de inteligência e traços de personalidade, e com a capacidade para gerir emoções e humores (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; Mayer, 2000).

A evolução da MEIS para a Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) deu-se na sequência de vários estudos desenvolvidos para assegurar as características psicométricas da prova e cumprir os critérios para considerar a IE como uma Inteligência *standard* (Mayer, Caruso & Salovey, 2000b). Estes critérios ditam que a nova inteligência:

- 1) tem de ser válida;
- 2) tem de estar correlacionada com tarefas que supostamente a meçam;
- 3) deve estar relacionada com outras inteligências, mas ser independente das mesmas;
- 4) deve-se desenvolver com a idade.

Segundo os autores, todos estes critérios foram atingidos pelo constructo medido pela MSCEIT.

As quatro grandes componentes da IE anteriormente referidas mantêm-se ao longo do tempo e das reformulações efectuadas, tanto na teoria como nas ferramentas para a avaliarem. Cada uma destas áreas são medidas independentemente, através de subtestes na MEIS e na MSCEIT (Lopes, Brackett, Nezlek, Schultz, Sellin & Salovey, 2004; Schulte, Ree & Carretta, 2004; Mayer, Caruso & Salovey, 2000b).

Ao abreviar a prova MSCEIT para obter melhores níveis de consistência interna, os autores criaram uma segunda versão da prova, à qual designaram MSCEIT V 2.0.

É esta a versão mais recente da ferramenta desenvolvida pelos autores do conceito da IE e a única que se enquadra na categoria de testes de desempenho.

A MSCEIT V 2.0 é uma escala de 141 itens que mede os quatro ramos referidos no início desta secção. Em cada um deles, existem duas tarefas (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003):

**A) Percepção emocional:**

**A.1.) Faces** – identificação de grau em que certa emoção está presente numa face;

**A.2.) Imagens** – identificação do grau em que certa emoção está presente em imagens.

**B) Facilitação emocional do pensamento:**

**B.1.) Sensações** – geração de uma emoção e relação com as respectivas sensações;

**B.2.) Facilitação** – julgamento acerca das emoções mais adequadas em certas situações ou comportamentos, de modo a auxiliar a tarefa.

**C) Compreensão emocional:**

**C.1.) Misturas (*Blends*)** – identificação das emoções que se combinam para formar outras emoções;

**C.2.) Mudanças** – selecção de uma emoção que resulta da intensificação de outro sentimento.

**D) Gestão emocional:**

**D.1.) Gestão das Emoções** – julgamento das acções mais eficazes para obter um certo resultado emocional em personagens de uma história;

**D.2.) Relações Emocionais** – julgamento das acções mais eficazes para usar na gestão dos sentimentos dos outros.

Na Tabela 4 são melhor definidos os objectivos de cada uma das secções do teste, bem como a utilidade das capacidades subjacentes:

Capacidade	Tipo de Questões	Como a capacidade pode ser usada	Secção do teste
Identificar com precisão emoções de pessoas e elicitadas por objectos	Identificar emoções em faces, paisagens e desenhos	«Ler» o humor dos outros para obter <i>feedback</i>	Faces Figuras
Gerar uma emoção e resolver problemas usando essas emoções	O modo como o humor tem impacto no pensamento; relacionar sentimentos com pensamentos	Criar a emoção certa para apoiar a resolução de problemas, comunicar uma visão e liderar pessoas	Facilitação Sensações
Compreender as causas das emoções	Escolha múltipla para questões relativas a vocabulário de emoções	Ser capaz de predizer como as pessoas reagem emocionalmente	Mudanças Misturas
Manter abertura às emoções e integrá-las no pensamento	Indicar a eficácia de várias soluções para problemas	Integrar emoções e pensamentos para tomar decisões eficazes	Gestão das emoções Relações emocionais

**Tabela 4** – As tarefas da MSCEIT V2.0 e respectivos objectivos  
(adaptado de Caruso, 2004)

As pontuações na MSCEIT apresentam-se em três categorias: 1) uma IE geral que reflecte o *nível geral de IE*, 2) duas áreas de pontuação a *IE experiencial* que reflecte a capacidade para identificar emoções e assimilar emoções no pensamento e *IE estratégica* que reflecte a capacidade para compreender e gerir emoções e 3) quatro pontuações por ramos, que avaliam as quatro áreas propostas pelo modelo de Mayer e Salovey (Kaftesios, 2004; Palmer, Gignac, Manocha & Stough, 2004; Brackett, Mayer & Warner, 2004).

A MSCEIT V 2.0 é adequada a sujeitos com mais de 17 anos. No entanto, esta prova já tem uma versão provisória para adolescentes, a MSCEIT-YV (Youth Version, dos 10 aos 18 anos, baseada na versão para adolescentes da MEIS) e tanto a MSCEIT V 2.0, como a MSCEIT-YV estão a ser traduzidas para várias línguas pela Multi-Health Systems (MHS), a editora que detém os respectivos direitos.

## ***Modelos de Aptidões medidos por Provas Self-Report***

Mayer (2001) considera que as escalas de *self-report* poderão em parte abarcar a questão do processamento de informação emocional, mas maioritariamente abordarão questões de humor positivo, optimismo, auto-estima e extroversão, o que se traduz na sobreposição com outras escalas do domínio dos testes de personalidade.

Os modelos de aptidões têm originado também o desenvolvimento de medidas de *self-report*, como por exemplo, as já citadas *Trait Meta Mood Scale* (TMMS), de Salovey et al. (1995) e *Emotional Intelligence Scale* (EIS) de Schutte et al. (1998). Apesar de se tratar de uma forma menos directa de avaliar o desempenho, de acordo com Mayer, Salovey e Caruso (2000) trata-se de um tipo de provas de fácil administração e que analisa experiências internas difíceis de abordar em testes de desempenho, bem como processos conscientes relacionados com o pensamento emocional.

### **A TMMS de Salovey et al.**

O Humor é uma das bases do bem-estar emocional (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley & Hollander, 2002; Salovey et al., 1995). A pesquisa na área indica que, para além de uma componente de «estado», o humor também possui uma característica mais duradoura, semelhante a um traço da personalidade. Esta característica distingue-se em humor típico positivo e humor típico negativo associados, respectivamente, a abordagens comportamentais de apoio e de evitação.

Nesta sequência, Mayer e Stevens (1994) consideram que existem três tipos ou categorias de personalidade:

1) a pessoa *influenciada pelo humor (mood-influenced)*. Os indivíduos que se enquadram nesta categoria, permitem que os seus pensamentos sejam alterados pelo humor. Uma das motivações dos autores para a construção da escala de meta-experiência assentava na intenção de identificar se as pessoas reconhecem quando o humor influencia o seu julgamento;

2) a pessoa que *regula o humor (mood-regulative)*. As pessoas que procuram controlar o humor em geral, enquadram-se nesta categoria. As áreas mais relacionadas com o auto-controlo e regulação são as designadas por *Reparação e Abafamento (Dampening)*. Tratam-se de dois mecanismos similares, embora em direcções opostas. As pessoas que usem um estilo que abarque ambas as áreas de *Reparação e Abafamento* influenciam de modo autónomo os seus sentimentos;

3) a pessoa *emocionalmente aberta* ou *emocionalmente inteligente*. Os indivíduos emocionalmente inteligentes ou abertos são as pessoas mais capazes de compreender e de lidar com os seus sentimentos. A dimensão de Clareza da meta-experiência é, segundo os autores, o melhor indicador deste estilo.

A meta-experiência de humor encontra-se envolvida na monitorização, avaliação e, por vezes, acção para mudar o humor (Mayer, Salovey, Gomberg-Kaufman & Blainey, 1991). É o processo associado aos humores pelo qual os sujeitos reflectem continuamente sobre os seus sentimentos, realizando a sua monitorização, avaliação e regulação (Salovey et al., 1995). Uma pessoa poderá gerir e regular conscientemente as suas emoções de uma forma adequada ou não, melhor ou pior. A escala TMMS pretende avaliar diferenças individuais nas tendências para dar atenção aos humores e emoções, discriminá-los com clareza e regulá-los.

Salovey e colaboradores (1995) desenvolveram a investigação em torno do conceito de traço meta-humor apresentando a cerca de 200 indivíduos 48 itens retirados de um conjunto utilizado por Mayer, Mamborg e Volanth (1988, cit. por Salovey et al., 1995), que os dividiam em cinco domínios:

- 1) *clareza de percepção emocional* - capacidade para compreender o próprio humor;
- 2) *estratégias de regulação emocional* - grau em que os indivíduos moderam os seus humores;
- 3) *integração de sentimentos* - questões sobre correspondência entre sentimentos e pensamentos;
- 4) *atenção às emoções* - grau em que os indivíduos notam e pensam sobre os seus sentimentos;
- 5) *atitudes acerca das emoções* - percepções dos sujeitos sobre a importância das experiências emocionais ou emotivas.

Usando uma escala de 5 pontos, em que 1 representa "discordo totalmente" e 5 "concordo totalmente", os sujeitos têm de indicar até que ponto se identificam com os 48 itens descritos. Com estes itens, os autores procuravam uma estrutura factorial que abordasse os três domínios primários da experiência reflectiva sobre o humor descritos por Mayer e Gaschke (1988): *monitorização de humores, discriminação entre humores e regulação de humores*. Foi de facto uma estrutura de três factores que foi encontrada:

- 1) *Atenção aos humores*;
- 2) *Clareza de humores*; e
- 3) *Reparação de Humor*, que incluía itens de reparação de humores desagradáveis e manutenção de humores agradáveis, para além de incluir descrições sobre estratégias activas para melhorar o humor.

Inicialmente, os autores incluíram os 48 itens: 21 de *Atenção*, 15 de *Clareza* e 12 de *Reparação*. Contudo, ao avaliar uma versão reduzida, pela exclusão dos itens com menor contribuição para qualquer um dos três factores, os autores passaram a recomendar a escala (mais eficiente) de 30 itens: 13 itens de *Atenção*, 11 de *Clareza* e 6 de *Reparação*. As escalas baseadas nestes três factores apresentam um bom nível de consistência interna, respectivamente  $\alpha=.86$ ,  $\alpha=.88$  e  $\alpha=.82$ , sendo também suficientemente diferenciadas de constructos como por exemplo o Neuroticismo do inventário de personalidade NEO-PI-R (Costa & McCrae, 1992, cit. por Salovey et al., 1995).

Em suma, a TMMS é uma escala que mede a gestão das emoções (equivalente ao Ramo 4 da teoria de Salovey-Mayer). Segundo Mayer, Salovey e Caruso (2000), algumas das escalas que pretendem avaliar essa meta-experiência, como a TMMS, permitiram chegar a algumas conclusões, uma das quais indica que pessoas com maior clareza e atenção ao humor são mais capazes de reduzir o tempo que gastam a pensar em material [emocionalmente] negativo.

Será que o constructo de traço meta-humor avaliado pela escala TMMS é útil na compreensão das diferenças individuais nas reacções das pessoas às mudanças nos estados emotivos? Salovey e colegas (1995) acreditam que a TMMS funciona como uma operacionalização razoável de aspectos da IE. Os indivíduos diferem na compreensão e na capacidade para articular os seus estados afectivos (e dos outros). Por outro lado, variam na capacidade para regular tais sentimentos e usá-los de modo adaptativo para motivar comportamentos. A *Atenção*, *Clareza* e *Reparação* dos humores parecem ser fundamentais no domínio auto-regulatório da IE.

Salovey et al. (1995) reforçam a ideia de que esta escala não pretende avaliar a IE, mas poderá ajudar a diferenciar se os indivíduos são emocionalmente inteligentes, capazes de identificar emoções em si e nos outros.

### **A EIS de Schutte et al.**

Schutte et al. (1998) consideram que o modelo original de Salovey e Mayer (1990) constitui o modelo mais coerente e compreensivo da IE. Afirmam, ainda, que a conceptualização de Salovey-Mayer é um excelente modelo orientado para processos que enfatizam os estádios de desenvolvimento da IE, o potencial para crescimento e as contribuições que as emoções têm no crescimento intelectual. Decidiram, então, usar a conceptualização de 1990 para desenvolver uma medida de *self-report* da IE.

Os autores geraram um conjunto de 62 itens que reflectem uma tendência adaptativa para a IE; usando uma escala de 5 pontos, em que 1 representa «discordo totalmente» e 5 representa «concordo totalmente», os sujeitos devem indicar até que ponto se identificam com os itens descritos.

Após realizarem uma análise em componentes principais com rotação ortogonal, chegaram a um conjunto final de 33 itens, proporcionais entre as componentes inicialmente identificadas por Salovey e Mayer: 13 itens para a avaliação e expressão das emoções, 10 itens para a regulação das emoções e, finalmente, 10 itens para a utilização das emoções.

Na validação da escala, Schutte e colegas (1998) obtiveram uma consistência interna a partir do coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de  $\alpha=.90$  e correlações com as subescalas de Clareza e de Reparação de Humor da TMMS, com Optimismo e

Pessimismo, Depressão e Impulsividade. Revelou-se ainda uma diferença significativa entre géneros, diferença esta favorável ao género feminino.

A replicação da escala apresentou uma precisão de  $\alpha=.87$ , teste-reteste .78 e boa validade preditiva da classificação final obtida no 1º ano do ensino superior (Schutte et al., 1998; Schutte et al., 2002). Os autores afirmam que a IE é, regra geral, conceptualizada como uma característica duradoura, similar a um traço e, como tal, provavelmente relacionada com as grandes dimensões da personalidade. Idealmente, para que uma medida da IE não se sobreponha com medidas da personalidade, não deverá haver uma correlação elevada com qualquer dimensão dessas medidas. Os autores encontraram apenas uma correlação significativa não muito elevada com a dimensão de Abertura à Experiência do inventário de personalidade NEO-PI-R.

Petrides e Furnham (2000) sugeriram uma estrutura de quatro factores para esta escala, que explicam 40.4% da variância total: 1) percepção de emoções; 2) gestão de emoções no próprio; 3) capacidades sociais ou gestão das emoções dos outros e 4) utilização das emoções. Esta estrutura foi também encontrada para jovens dos 13 aos 15 anos, num estudo elaborado por Ciarrochi, Chan e Bajgar (2001; Schutte et al., 2002).

Segundo os autores (Schutte et al., 1998; Schutte et al., 2001; Schutte et al., 2002), a escala é uma medida válida e fiável da IE tal como é conceptualizada por Salovey e Mayer (1990). Para além disso, tem uma estrutura unifactorial, ideia também defendida por Van Rooy, Alonso e Viswesvaran (2005). Identificam como potenciais utilizações da escala a pesquisa sobre a natureza da IE, determinantes e efeitos desta e se poderá ser aperfeiçoada. Referem-se também ao facto de esta escala ser vulnerável à deseabilidade social (*faking good*, como designam Schutte et

al., 1998), pelo que não deverá ser usada em contextos como a selecção de candidatos.

Alguns autores consideram esta escala pouco fiável por ter poucos itens invertidos (Saklofske, Austin & Minski, 2003). Esta constatação levou o mesmo grupo de autores a desenvolver uma forma revista da EIS com 41 itens, invertendo alguns deles, de modo a obter um conjunto de 20 itens redigidos na forma positiva e 21 na negativa (Austin, Saklofske, Huang & McKenney, 2004; Austin, Saklofske & Egan, 2005). Contudo, concluíram que esta forma revista não demonstra vantagens fortes em comparação com a escala original de Schutte e colegas (1998).

A EIS tem sido uma prova frequentemente usada em investigações na área da IE. Engelberg e Sjöberg (2004) na sua análise à estrutura desta escala, concluíram que é constituída por quatro subescalas: Capacidades Sociais, Regulação de Humor/Optimismo, Avaliação das Emoções e Utilização das Emoções. Todas elas mostraram ter correlações significativas com diferenças de humor o que significa que uma reacção emocional mais forte experimentada durante o teste, leva a uma percepção mais precisa do humor dos outros participantes. Assim sendo, e segundo os mesmos autores, as subescalas da EIS sugerem que uma elevação da reactividade a estímulos ambientais pode ser funcional para perceber exigências implícitas para emitir formas específicas de comportamento emocional e social.

Num estudo de 2002, Schutte et al. levantaram hipóteses no sentido de que quanto mais elevada for a IE, maior será o estado de humor positivo, a auto-estima dos indivíduos, bem como a manutenção de estados de humor positivos. Segundo eles, isto poderá resultar do facto das pessoas com um elevado nível de IE usarem a sua capacidade para regular emoções de modo a contrariar a influência de algumas situações negativas e maximizar a influência das situações positivas.

Espera-se, assim, que indivíduos com IE mais elevada usem a capacidade para compreender e regular emoções no sentido de manter humor positivo e elevada auto-estima, bem como resistir melhor a ameaças situacionais a estes.

## ***Modelos Mistos medidos por Provas Self-Report e Observer***

### ***Ratings***

Os modelos mistos da IE tratam as aptidões mentais e outras características como motivação, estados de consciência e actividade social como estando integrados numa entidade única (Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Caruso, Mayer & Salovey, 2002). Embora estes modelos predominantemente não envolvam nem emoção nem inteligência, misturam vários aspectos da personalidade, resultando num aglomerado de traços, disposições, aptidões, competências e capacidades que designam IE.

Os modelos mistos têm sido operacionalizados em medidas de *self-report* (por exemplo, Bar-On, 1997) e em medidas *observer ratings* – classificações por observadores a 360º (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000).

### **O EQ-i de Bar-On**

O EQ-i, publicado em 1997 (Bar-On, 1997, 2000), foi inicialmente construído como um instrumento experimental com o objectivo de avaliar o conceito de funcionamento emocional e social desenvolvido por Bar-On em 1985 e 1988. Por outro lado, no manual de utilização da prova EQ-i, Bar-On considera que o seu teste avalia "um conjunto de capacidades, competências e aptidões não cognitivas que

influenciam a capacidade para eficazmente lidar com as exigências e pressões ambientais” (traduzido a partir de Bar-On, 1997, p. 2).

O EQ-i é uma medida de *self-report* de comportamentos social e emocionalmente inteligentes, que fornece uma estimativa da inteligência social-emocional (Bar-On, 1997, 2000, 2005). Contém 133 itens sob a forma de frases curtas e utiliza uma escala de Likert de 5 pontos desde «muito raro ou nunca verdadeiro sobre mim» (1) a «muito frequentemente verdadeiro ou verdadeiro sobre mim» (5). É adequado a sujeitos com mais de 16 anos e leva entre 30 a 40 minutos a ser respondido na totalidade.

A pontuação do EQ-i é calculada para a escala total e para as cinco escalas compósitas (Bar-On, 1997, 2000, 2005):

**1) Intrapessoal:**

- 1.1. Auto-consciência das emoções
- 1.2. Assertividade
- 1.3. Auto-estima
- 1.4. Auto-actualização
- 1.5. Independência

**2) Interpessoal:**

- 2.1. Empatia
- 2.2. Responsabilidade Social
- 2.3. Relações interpessoais

**3) Gestão de *stress*:**

- 3.1. Tolerância ao *stress*
- 3.2. Controlo de impulsos

**4) Adaptabilidade:**

- 4.1. Teste da realidade
- 4.2. Flexibilidade

#### 4.3. Resolução de problemas

### **5) Humor Geral:**

#### 5.1. Optimismo

#### 5.2. Felicidade

Os resultados brutos são convertidos numa escala com média 100 e d.p. 15, tal como o quociente de inteligência é medido nas escalas de Wechsler. Por esse motivo, Bar-On passou a designar a pontuação total do EQ-i como sendo o quociente emocional (QE). Um resultado elevado de QE corresponde a um funcionamento eficaz face a exigências e pressões ambientais; um resultado baixo sugere problemas sociais, emocionais ou comportamentais (Bar-On, 2000). Os resultados baixos mais problemáticos situam-se nas subescalas «tolerância ao *stress*», «controlo de impulsos», «teste de realidade» e «resolução de problemas». O EQ-i foi traduzido para 22 línguas e normalizado em 15 países. Para a construção de provas orientadas para crianças e adolescentes, Reuven Bar-On associou-se a James Parker, tendo sido desenvolvidas versões para crianças (6-12 anos), para adolescentes (13-17 anos, a EQ-i:YV) e um instrumento com múltiplas cotações (*multiple ratings*, EQ-360, através do qual várias pessoas avaliam o mesmo sujeito).

O estudo psicométrico do EQ-i demonstrou elevadas correlações positivas entre as subescalas que constituem o inventário. O EQ-i tem uma consistência interna medida pelo  $\alpha$  de Cronbach de  $\alpha=.97$ , uma sobreposição mínima com testes de inteligência cognitiva (também analisada por Derksen, Kramer & Katzko, 2002) e alguma sobreposição com testes de personalidade (alguns estudos apontam para apenas 15%). Bar-On (2000) considera que é de esperar esta diferenciação, pois as pontuações nas subescalas aumentam com a idade e com a formação e, conseqüentemente, não são estáveis como os traços de personalidade. Contudo, outros autores como Newsome, Day e Catano (2000) indicam que o EQ-i não se distingue de outras medidas de personalidade.

As principais diferenças amostrais no EQ-i revelaram uma relação directa entre a idade e o valor de QE – quanto mais velho, maior o QE; quanto mais novo, menor o QE. Existem ainda diferenças entre géneros: indivíduos do género feminino revelam mais aptidões interpessoais, enquanto que indivíduos do género masculino têm mais aptidões intrapessoais e fazem uma melhor gestão do *stress* (Bar-On, 2000; Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thomé, 2000). Estas diferenças não foram encontradas por Dawda e Hart (2000). É de referir, também, que o autor (Bar-On, 2000) não encontrou diferenças entre grupos étnicos.

## O ECI de Goleman

Goleman (1998, 2001b) define a IE como a “capacidade para reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, para nos motivarmos e para gerir emoções”.

Este autor (2001b) apresenta um enquadramento para as quatro áreas de competências emocionais medidas pelo *Emotional Competence Inventory* (ECI), através de cruzamentos de duas dimensões – o *Reconhecimento* e a *Regulação* –, com duas componentes – em *Nós Próprios* e *Nos Outros* –, do qual resulta:

1. **Auto-consciência** (o reconhecimento das emoções em si próprio) e que abarca a auto-consciência emocional, a auto-avaliação correcta e a auto-confiança;
2. **Auto-gestão** (a regulação das emoções em si próprio), que inclui as competências de auto-controlo, confiança, convencionalidade, adaptabilidade, orientação para os resultados e iniciativa;

3. **Consciência Social** (o reconhecimento das emoções nos outros), que engloba a empatia, a orientação para o serviço e a consciência organizacional;
4. **Gestão de Relações** (a regulação das emoções nos outros), que remete para as competências de desenvolvimento dos outros, influência, comunicação, gestão de conflitos, liderança, catalizador de mudança, construção de laços e colaboração e trabalho em equipa.

O ECI foi o questionário construído para avaliar as 20 competências da IE acima descritas. É uma ferramenta de 360º construída para avaliar competências emocionais de pessoas e de organizações. Consiste na atribuição de 1 a 7 pontos a afirmações que procuram descrever comportamentos no local de trabalho (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000).

O inventário baseia-se nas competências descritas por Goleman (1998) e no dicionário genérico de competências da Hay/McBer, bem como no *Self-Assessment Questionnaire* de Boyatzis (Emmerling & Goleman, 2003). A teoria de competências emocionais de Goleman sofreu uma melhoria e reconceptualização no sentido de predizer critérios relevantes, pelo que também surgiu o ECI 2.0.

Na estrutura do ECI 2.0, e por questões de clareza das designações das escalas, Goleman alterou os respectivos nomes (Wolff, 2006), a saber:

- de *Liderança* para *Liderança Inspiracional*;
- de *Confiança* para *Transparência*;
- de *Orientação para os Resultados* para *Concretização*;
- de *Auto-Controlo* para *Auto-Controlo Emocional*.

Outra grande alteração foi a passagem de uma escala de 1 a 7 pontos no ECI, para uma escala de 1 a 6 pontos no ECI 2.0, em que 1 corresponde a «Nunca», 2 a

«Raramente», 3 a «Por vezes», 4 a «Frequentemente», 5 a «Consistentemente» e 6 a «Não Sei». Wolff (2006) revela que esta prova apresenta um coeficiente de consistência interna de  $\alpha=.78$ , variando entre  $\alpha=.68$  a  $\alpha=.87$ .

### ***A Utilidade dos Testes e o que Predizem***

Em 1997, Mayer e Salovey afirmaram que ainda não se conhecia o que a IE consegue predizer. Os psicólogos reconhecem que a inteligência geral prediz alguns aspectos do sucesso, definidos como realização académica e estatuto profissional. Contudo, afirma-se que essa predição não vai além dos 10% a 20%, pelo que se deixa ainda 80% a 90% da variância para ser explicada por outros factores. De facto, haverá espaço para, nessa percentagem, enquadrar alguma que remeta para a IE. Tal como os autores afirmam, “genericamente falando, um único factor de personalidade que explique nem que seja uma pequena percentagem dos resultados da vida, nem que seja apenas uns 10% de contribuição por parte da IE, seria considerada uma percentagem bastante elevada” (traduzido a partir de Mayer & Salovey, 1997, p. 17).

Para os mesmos autores, estudar o sucesso envolve a recolha de características mensuráveis da personalidade e a sua utilização para predizer resultados, o que no domínio da cognição poderá significar a medição de uma variedade muito superior de inteligências (como sugerem Gardner, 1983 ou Sternberg, 1994). Isto implica analisar as componentes da personalidade que possam contribuir para uma vida bem sucedida, tendo em conta ainda que existem diversos tipos de sucesso. De facto, o sucesso terá de ser bem definido, de modo a se estabelecer que factores estão envolvidos na concretização dos objectivos «bem sucedidos».

O que prediz a IE? Este conceito poderá desempenhar um papel importante na escolha da carreira. Caruso, Mayer e Salovey (2002) encontraram uma correlação entre o ramo de Facilitação do Pensamento, o ramo 2 da MEIS e as carreiras no ramo da Ajuda/Apoio, o que poderá estar relacionado com a capacidade empática subjacente à geração e raciocínio com sentimentos e emoções. Nas áreas empreendedoras e de negócios detectou-se uma correlação negativa com a escala total da MEIS. É de destacar que a amostra não era composta por pessoas nos ramos, mas sim por estudantes com pretensões em seguir essas áreas.

Os testes de desempenho da IE podem ajudar a distinguir quem melhor compreende as suas emoções de quem se perde nas suas emoções. Serão estas medidas de desempenho que permitirão identificar de modo óptimo que pessoas se encontram numa carreira adequada, dependendo da sua capacidade de compreensão de sentimentos, de escuta empática e de se comportar de modo sensível (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Respondendo à questão se "Os testes de IE medem IE ou conformidade emocional?" Mayer e colegas (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001) referem que convém distinguir pensamento convergente de pensamento convencional: *pensamento convergente* é a capacidade de apontar as respostas correctas; *pensamento convencional* implica limitar a perspectiva de alguém. Consequentemente, afirmam que o teste de IE é convergente.

Os autores acrescentam que as baterias de testes de inteligência desenvolvidas por Wechsler resultaram de cerca de 40 anos de pesquisa e que foram aperfeiçoadas nos 60 anos decorrentes da sua criação. Tal como afirmam, "Se a história do estudo da inteligência puder servir de guia, é pouco questionável que ainda muito existe por aprender sobre a IE. Os primeiros 10 anos da pesquisa da IE têm sido frustrantes mas também imensamente recompensadores e cheios de promessas. Estamos

ansiosos por continuar a pesquisa neste campo e para aprender mais sobre o que prediz a IE” (traduzido a partir de Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001, p. 103).

## **O Propósito deste Estudo**

### ***Objectivos do Estudo***

A IE na adolescência tem sido menos estudada provavelmente porque a maioria dos instrumentos são desenvolvidos para o uso com amostras pós-adolescência (Charbonneau & Nicol, 2002).

A fim de realizar um estudo o mais completo possível sobre a IE em jovens adolescentes, tem-se os seguintes objectivos:

- Traduzir e adaptar provas de IE para jovens adolescentes portugueses;
- Analisar correlações entre a IE e:
  - Género
  - Idade
  - Um índice de Inteligência Geral
  - Classificação escolar do Ensino Secundário
  - Actividade profissional preferida
  - Agrupamento de estudos frequentado
  - Atitude dos jovens adolescentes face à exploração da carreira

## ***Preparação do Estudo***

Definiu-se que a população alvo do estudo seria restringida a jovens do 12º ano de escolaridade. Esta escolha prendeu-se, por um lado, com a idade média dos jovens neste ano de escolaridade (cerca de 17 anos) que coincide com a idade mínima aconselhada para responder à maioria dos testes de IE. Por outro lado, esta opção permite estudar a relação da IE com o agrupamento de estudos. Até ao final do ano lectivo de 2005/2006, o Ensino Secundário contemplava nos Cursos Secundários Gerais quatro agrupamentos (vide Anexo I):

- Agrupamento 1 – Dominante Científico-Natural
- Agrupamento 2 – Dominante Artes
- Agrupamento 3 – Dominante Económico-Social
- Agrupamento 4 – Dominante Humanidades

Para traduzir e adaptar provas de IE, procurou-se no mercado ferramentas de avaliação da IE que estivessem disponíveis e que correspondessem à concepção teórica de Mayer e Salovey, a qual interpreta a IE como uma aptidão.

Deste modo, optou-se por solicitar a *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Scale* (MSCEIT – Mayer, Salovey & Caruso, 2000) junto da respectiva editora, a *MultiHealth Systems* (MHS), que não se mostrou disponível para fornecer a prova. Em seguida pediu-se a autorização para adaptar a *Emotional Intelligence Scale* (EIS – Schutte et al., 1998), bem como a *Trait Meta Mood Scale* (TMMS – Salovey et al., 1995), autorizações essas que foram concedidas via correio electrónico por um dos autores de cada uma das provas.

## A EIS

A *Emotional Intelligence Scale* (EIS, Schutte et al., 1998 – vide Anexo II) é uma prova de resposta confidencial e é constituída por 33 itens de resposta múltipla, em escala Likert, desde 1 – «Discordo totalmente» a 5 – «Concordo totalmente». Os itens foram, segundo os autores, baseados na teoria de IE inicialmente apresentada por Salovey e Mayer (1990).

Estão formulados na sua maioria de forma afirmativa, abordando questões relacionadas com:

- a **identificação das emoções** nos outros e as nossas próprias emoções, como por exemplo, “Estou consciente das mensagens não verbais que as outras pessoas me enviam” ou “Reconheço facilmente as minhas emoções quando as vivencio” e
- a **gestão das emoções** – nossas e dos outros, como por exemplo “Tenho controlo sobre as minhas emoções” ou “Elogio os outros quando fazem alguma coisa bem”.

É possível obter um índice geral de IE através do somatório dos valores atribuídos a cada uma das afirmações. Da totalidade dos itens, apenas três se encontram formulados de forma negativa, obrigando à sua inversão para cotação. Quanto maior for o somatório, mais elevada será a IE.

Uma vez que se trata de uma escala sensível à desejabilidade social, os autores (Schutte et al., 1998) optaram por apresentá-la aos sujeitos a avaliar não com a designação de «Emotional Intelligence Scale», mas sim com o título *Evaluating Emotions*, pelo que se adoptou também este procedimento, traduzindo à semelhança o cabeçalho para *Avaliando Emoções*.

A EIS foi redigida com itens de dificuldade de leitura equivalente a um 5º ano de escolaridade, logo a linguagem não deverá ser um problema na aplicação de

prova a jovens adolescentes. Contudo, é possível que estes não possuam um conhecimento suficientemente bom das capacidades emocionais de modo a relatarem-nas correctamente na EIS (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001).

## A TMMS

A *Trait Meta Mood Scale* (TMMS, Salovey et al., 1995 – vide Anexo III) é constituída na sua versão original, por 48 itens em escala Likert de 5 pontos, de 1 – «Discordo totalmente» a 5 – «Concordo totalmente». Após a análise estatística da precisão e a análise factorial, os autores decidiram recomendar a utilização da escala em formato reduzido, num total de 30 itens, para os quais identificaram três grandes dimensões: 1. *Clareza* (com 11 itens, dos quais 5 estão invertidos), 2. *Reparação* (com 6 itens, com 2 invertidos) e 3. *Atenção aos Humores* (com 13 itens, dos quais 8 estão invertidos). A título de exemplo:

1. a dimensão *Clareza* contém itens como “Nunca consigo identificar como me sinto” (invertido) ou “Sinto-me à vontade com as minhas emoções”;
2. a dimensão *Reparação* é constituída por itens como “Tento ter bons pensamentos por muito mal que me sintam” ou “Embora esteja por vezes triste, tenho habitualmente uma visão optimista” e
3. a dimensão *Atenção*, composta por itens como “Os sentimentos dão orientação à vida” ou “Dou muita atenção a como me sinto”.

É possível obter pontuações parciais para cada uma destas dimensões a partir do somatório das respostas aos itens que as compõem. Por sua vez, a Escala Reduzida da TMMS corresponde ao somatório destas três subescalas ou dimensões.

A TMMS foi construída para avaliar de que forma as pessoas reflectem sobre o Humor, mas também poderá ser usada como uma ligação à IE percebida (Lopes, Salovey & Straus, 2003). É possível obter um índice geral dessa capacidade para

reflectir sobre os humores através do somatório dos valores atribuídos a cada uma das afirmações. Quanto maior for o somatório, mais elevada será a capacidade para reflectir sobre os próprios humores.

## **O Questionário de Dados Pessoais**

Com o intuito de obter informação importante para a análise das relações entre variáveis, construiu-se um instrumento de recolha de informação, um Questionário de Dados Pessoais (vide Anexo IV).

Para a construção deste, foram listadas questões ao nível do percurso escolar e vocacional. Várias perguntas foram redigidas e maioritariamente transformadas em itens de resposta múltipla, sobre:

- auto-avaliação do aproveitamento escolar;
- média dos 10<sup>o</sup> e 11<sup>o</sup> anos;
- opções em termos de percurso escolar e profissional;
- grau de satisfação com o agrupamento frequentado;
- curso, formação ou profissão a seguir após a conclusão do ensino secundário.

No âmbito deste trabalho foram utilizados os itens da escala B – Exploração da Carreira do Inventário de Desenvolvimento de Carreira (IDV, vide Anexo V), de modo a serem incluídos no Questionário de Dados Pessoais. Esta integração teve como objectivo aferir qual a atitude face à exploração da carreira em que os estudantes da amostra se encontravam em dois momentos distintos:

1. "Ao optar pelo Agrupamento que frequenta, o que considera que foi mais útil para a sua tomada de decisão?"

2. "Se um seu amigo ou conhecido estivesse agora no 9º ano, o que lhe aconselharia a explorar para que ele(a) tomasse a decisão mais adequada no final do ano?"

Para realizar a cotação dos itens e para a obtenção da pontuação total relativa à atitude face à exploração da carreira, foi necessário ter em conta o somatório das pontuações atribuídas a cada um dos itens da subescala B2 do IDV – pontuações estas diferentes e de acordo com o item em causa:

	Muita utilidade	Alguma utilidade	Pouca utilidade	Nenhuma utilidade
Pai, mãe, tios, etc.	12	9	6	3
Irmãos, irmãs, primos	8	6	4	2
Amigos, colegas	8	6	4	2
Professores	16	12	8	4
Psicólogos ou conselheiros de orientação	16	12	8	4
Adultos que sabem e que podem ajudar as pessoas	16	12	8	4
Guias de estudos e outros documentos de informação publicados pelas escolas ou pelo Ministério da Educação	16	12	8	4
Pessoas que trabalham na profissão ou que estão na escola ou na universidade onde pensava ingressar	16	12	8	4
Programas de TV, filmes ou revistas	4	3	2	1

Quanto maior for o somatório total das pontuações, mais adequada será a atitude dos jovens face à exploração da carreira.

O Questionário de Dados Pessoais foi elaborado de modo a ser respondido confidencialmente, pelo que foi codificado de modo a ser associado com as restantes provas aplicadas. Possui um cabeçalho informativo onde os jovens devem indicar idade, género, data de nascimento, ano, turma e agrupamento frequentados. Contém 5 itens e 21 sub-itens, a maior parte em formato de escolha múltipla, excepto dois de resposta aberta:

- o motivo de satisfação/insatisfação com o agrupamento frequentado;
- o curso/formação ou profissão que o aluno pretende prosseguir no futuro.

Com este questionário tornava-se então possível recolher dados sobre as variáveis a correlacionar com a IE, excepto o da Inteligência Geral. Para esta, procedeu-se à utilização do teste D70, que se passa a descrever.

## **O D70**

O teste de Inteligência Geral D70 foi construído a partir do teste D48, com o objectivo de constituir uma forma equivalente. Destina-se, tal como o D48, a medir a inteligência geral não verbal. Trata-se também de uma prova de aplicação individual ou colectiva.

Contém 4 exemplos e 44 exercícios e os problemas propostos apelam às mesmas leis que no D48, embora estejam mais sistematizadas nesta prova do que na anterior.

Apesar de se tratar de um requisito para que duas provas sejam consideradas como formas equivalentes, o D70 foi construído a partir de um conjunto de itens que não o originalmente usado para o D48. Não obstante, revela uma boa equivalência, pelo que poderá substituir o D48, que na época da criação do D70 se encontrava muito divulgado e conhecido, ou poderá ser usado para validar o resultado da sua forma equivalente.

### *A construção do teste*

Após uma primeira etapa de exploração sistemática das leis inerentes a cada um dos 44 itens do D48, criou-se um conjunto de 83 itens apresentados sob a forma de peças de dominó. Construíram-se seis cadernos diferentes com 1/3 de itens provenientes do D48 e os 2/3 restantes de itens recém criados.

Em cada versão provisória do teste os 44 itens eram divididos em séries e dentro de cada série iam sendo progressivamente mais difíceis. Após várias fases

experimentais, uma versão definitiva de 44 itens foi estabelecida, constituindo-se assim o D70.

#### *Características metrológicas do D70*

O grau de confiança encontrado pelo método *split-half* foi de .90. A equivalência entre o D70 e o D48 foi testada com vários *designs* experimentais e com uma amostra de quase 300 sujeitos. Estes estudos revelaram que o grau de dificuldade no D70 é um pouco superior do que no D48, embora a diferença entre as médias não seja significativa. O coeficiente de correlação entre os resultados dos dois testes foi de .79.

#### *Requisitos para as instruções*

O D70 está aferido para estudantes do 9º e do 11º anos de escolaridade e é constituída por 44 itens que representam sequências de peças de dominó incompletas. O formato desta prova consiste num caderno de exercícios e numa folha de respostas. O objectivo é que o sujeito identifique que peça completa logicamente a sequência para a totalidade dos 44 exercícios no tempo limite de 25 minutos, após um treino com 4 exercícios (de A a D) de sequências representativas da restante prova (vide Anexo VI).

É indispensável verificar que os sujeitos compreenderam as modalidades de respostas e que:

- se encontram a responder na folha de respostas;
- respondem com números;
- indicam o zero com o algarismo zero, não deixando o espaço em branco.

São consideradas erradas as respostas que:

- os números indicados não coincidem com os da chave de cotação;
- falte um número numa das partes do dominó;

- os números estão correctos, mas invertidos.

## ***Hipóteses e Questões de Investigação***

Com toda a literatura apresentada, torna-se então possível formular as hipóteses de estudo:

### **A IE e a idade**

Vários autores têm defendido que a IE aumenta com a idade e constatado experimentalmente essa ideia (Mayer, Caruso & Salovey, 2000a; Mayer, Salovey & Caruso, 2002; Bar-On, 1997, 2000; Charbonneau & Nicol, 2002; Palmer, Gignac, Manocha & Stough, 2004; Kaftesios, 2004; Van Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2005).

Tendo em conta que a EIS procura analisar qual a IE auto-relatada e que a TMMS nos fornece dados fundamentais para o domínio auto regulatório da IE, podem-se levantar as seguintes hipóteses:

*H1: Quanto maior for a faixa etária, maiores os resultados na EIS*

*H2: Quanto maior for a faixa etária, maiores os resultados na TMMS*

### **A IE e o género**

Grande parte dos estudos com as várias ferramentas de avaliação da IE têm focado na questão das diferenças entre géneros. Por exemplo, tal como já foi referido, Bar-On encontrou com os resultados recolhidos através da aplicação do EQ-i, indivíduos do género feminino têm mais aptidões interpessoais enquanto que

indivíduos do género masculino têm mais aptidões intrapessoais e fazem uma melhor gestão do *stress* (Bar-On, 2000; Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thomé, 2000).

Austin (2005) testou as diferenças entre géneros para os resultados da EIS, e detectou a existência de diferenças favoráveis ao género feminino. Outros (Charbonneau & Nicol, 2002; Van Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2005) não encontraram diferenças significativas entre géneros.

Ciarrochi, Chan, e Caputi (2000) hipotetizam acerca das diferenças mais frequentemente encontradas entre géneros. Segundo eles, as mulheres podem ser socializadas para lerem emoções melhor do que os homens, ou estarem biologicamente melhor preparadas para a percepção emocional. Tendo em atenção aquilo que as escalas pretendem avaliar, levantam-se as hipóteses:

*H3: Existem diferenças nos resultados da EIS entre estudantes do género feminino e masculino*

*H4: Existem diferenças nos resultados da TMMS entre estudantes do género feminino e masculino*

### **A IE e a inteligência geral**

Dependendo do instrumento de avaliação da IE que se utiliza, verificam-se diferentes conclusões na investigação nesta área. Os testes de aptidões ou de desempenho têm demonstrado uma correlação entre a IE e o quociente de inteligência ou inteligência geral (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; Brackett, Mayer & Warner, 2004). Nos testes de *self-report* essa correlação já não tem sido encontrada (Saklofske, Austin & Minski, 2003), embora alguns estudos com a EQ-i têm revelado uma fraca correlação com testes de quociente de inteligência (Bar-On, 2000).

Visto que tanto a EIS como a TMMS são provas *self-report*, à semelhança de estudos anteriores (Schutte et al., 1998; Schutte et al., 2002; Warwick &

Nettelbeck, 2004), não se espera encontrar qualquer correlação entre os resultados na IE e da Inteligência Geral:

*H5: Não existe correlação entre os resultados do D70 e da EIS*

*H6: Não existe correlação entre os resultados do D70 e da TMMS*

### **A IE e a classificação escolar**

Numa das investigações para o desenvolvimento da EQ-i:YV, Parker e colegas concluíram que o valor da IE geral é um bom preditor do sucesso académico e, consequentemente, da classificação escolar (Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond & Hogan, 2004). Também Schutte et al. (1998) apresentaram na validação da EIS o valor preditivo da prova no que se refere à classificação escolar obtida no final do 1º ano do ensino superior.

Não obstante, nenhum estudo conhecido tem indicado que a EIS e a TMMS tenham correlação com a classificação escolar do ensino secundário, pelo que se levantam as seguintes hipóteses:

*H7: Não existe correlação entre a classificação escolar e os resultados da EIS*

*H8: Não existe correlação entre a classificação escolar e os resultados da TMMS*

### **A EIS e a TMMS**

Vários estudos têm sido realizados no sentido de averiguar a correlação entre as várias medidas de IE. Mayer (2000) refere-se à correlação entre a TMMS e os resultados nas subescalas da MSCEIT, e Lopes, Salovey & Straus (2003) encontraram-se correlações significativas entre a escala de Reparação da TMMS e a Compreensão das Emoções e Gestão das Emoções da MSCEIT.

Entre a EIS e a TMMS têm sido encontradas várias correlações (Geher, Warner & Brown, 2001; Schutte et al., 1998), pelo que se levanta a hipótese:

*H9: Existe correlação entre as dimensões presentes na EIS e na TMMS*

### **A IE e a área profissional**

Tal como já foi referido acima, Caruso, Mayer e Salovey (2002; ver também Mayer, Salovey & Caruso, 2000) identificaram no estudo da validade preditiva da MEIS que jovens estudantes com intenção de prosseguir estudos na área do apoio ou ajuda ao próximo têm uma elevação significativa da subescala de Facilitação do Pensamento.

Apesar de não ter sido ainda abordado este aspecto específico com as escalas EIS e TMMS, pretende-se extrapolar os resultados referidos e levantar as hipóteses:

*H10: Existe uma correlação significativa entre a preferência por áreas de actividades profissionais ligadas ao Serviço Social e os resultados da EIS*

*H11: Existe uma correlação significativa entre a preferência por áreas de actividades profissionais ligadas ao Serviço Social e os resultados da TMMS*

Não existindo qualquer estudo conhecido que anteriormente tenha estabelecido esta relação, existe a necessidade de formular algumas questões de investigação.

### **A IE e a Exploração da Carreira**

Tanto a EIS quanto a TMMS, como provas *self-report*, são ferramentas que exigem a quem responde um auto-conhecimento elevado e clareza acerca das suas características pessoais (Mayer, 2000).

O Inventário de Desenvolvimento Vocacional é uma medida de maturidade vocacional, e uma das suas vertentes é exactamente a do auto-conhecimento (Afonso, 1987). O desenvolvimento, maturidade ou adaptabilidade de carreira na adolescência e na vida adulta é um traço multidimensional que é em parte cognitivo

e em parte afectivo, e aumenta de modo irregular em função da idade e da experiência.

Assim sendo, levantam-se as questões de investigação:

*Q1: Quanto maior for a atitude favorável à exploração da carreira, maiores os resultados na EIS*

*Q2: Quanto maior for a atitude favorável à exploração da carreira, maiores os resultados na TMMS*

### **A IE e os agrupamentos**

Os jovens que optam pelos diferentes agrupamentos têm características pessoais e interesses distintos. O próprio processo de orientação vocacional é baseado nestas diferenças de características, de modo a ajudar melhor à escolha do curso a seguir pelo método de exclusão de partes.

Não se conhecem estudos que tenham já abordado esta questão. Deste modo, pretende-se extrapolar destes conhecimentos relativos à Orientação Vocacional de jovens no ensino secundário e propôr as seguintes questões de investigação:

*Q3: Existem diferenças entre os estudantes dos agrupamentos 1, 2, 3 e 4 nos resultados da EIS*

*Q4: Existem diferenças entre os estudantes dos agrupamentos 1, 2, 3 e 4 nos resultados da TMMS*

## Método

Nesta secção apresenta-se a metodologia de investigação desenvolvida com o propósito de testar as hipóteses e questões de investigação anteriormente levantadas. Para tal, foi necessário elaborar um **estudo piloto**, no qual se aplicaram o Questionário de Dados Pessoais e as traduções das provas escolhidas. Na descrição do estudo piloto, apresentam-se os objectivos, a amostra, os instrumentos utilizados, bem como o grau de consistência interna e o procedimento. Seguidamente, descreve-se a fase de **estudo**, as características da amostra recolhida, os instrumentos utilizados e o procedimento.

### *Estudo Piloto*

Uma das principais metas deste trabalho assenta na adaptação de uma forma de avaliação da Inteligência Emocional. Nesse seguimento, decidiu-se traduzir e adaptar duas escalas desenvolvidas no enquadramento teórico proposto por Mayer e Salovey (1990, 1997, 2000).

Para além disso, e com o fim de complementar toda a informação recolhida acerca da população alvo, decidiu-se desenvolver um Questionário de Dados Pessoais de modo a recolher informações que não poderiam ser obtidas através de qualquer outro instrumento.

Foi necessário realizar um estudo piloto para testar a validade do Questionário de Dados Pessoais construído para esta investigação e das traduções das escalas escolhidas. Nesta fase também se calculou o alfa de Cronbach das escalas traduzidas. Procurou-se manter a mesma linha de investigação a adoptar no estudo principal, através da aplicação destas provas à mesma população-alvo: alunos do 12º ano de escolaridade dos cursos secundários gerais.

## **Amostra**

Para a recolha da amostra do Estudo Piloto, pediu-se a colaboração da Psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Secundária do Ensino Artístico Especializado em Lisboa, tendo-se abrangido turmas de 12º ano, curso geral do Agrupamento 2 - Dominante Artes.

Foi possível recolher um total de 30 questionários válidos em duas turmas, sendo a maioria da amostra do género feminino (60%), com idades compreendidas entre os 17 e os 22 anos e média de 17,63 anos.

## **Instrumentos**

Para o Estudo Piloto utilizaram-se apenas os seguintes instrumentos:

- O Questionário de Dados Pessoais;
- A *Emotional Intelligence Scale* (EIS);
- A *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS).

### **A tradução das escalas escolhidas**

Para se avançar com a utilização das escalas, foram contactados via correio electrónico Nicola Schutte, uma das autoras da EIS (Schutte et al., 1998) e John D. Mayer, co-autor da TMMS (Salovey & Mayer, 1995), no sentido de obter autorização para a tradução e adaptação das escalas para a população portuguesa.

Recebidas as autorizações, procedeu-se à tradução da língua inglesa para a portuguesa. Depois de revista a tradução, foi pedido a um psicólogo bilingue de

nacionalidade britânica que analisasse ambas as escalas traduzidas e sugerisse as alterações que considerasse adequadas. Após essa análise, pediu-se a três sujeitos adultos que respondessem às duas escalas, de modo a detectar incoerências e itens com linguagem pouco clara.

Por fim, foi compilado um pequeno caderno, constituído pelo *Questionário de Dados Pessoais* (Anexo IV), a *TMMS (Escala de Traço Meta-Humor* no Anexo VII) e a *EIS (Escala de Inteligência Emocional* no Anexo VIII), tendo-se aplicado este mesmo caderno a dois sujeitos de modo a realizar últimos ajustes de apresentação e para estimar o tempo de aplicação.

## **Procedimento**

Uma vez na sala de aula, agradeceu-se a colaboração do professor e dos alunos, distribuíram-se os cadernos e deu-se uma breve explicação antes de se dar início ao respectivo preenchimento, deixando-se ainda em aberto a possibilidade de esclarecimento de dúvidas no decorrer da aplicação.

À medida que os alunos terminavam o preenchimento dos cadernos, ia-se efectuando a recolha dos mesmos, bem como se ia questionando acerca de eventuais itens mais complexos de compreender ou responder.

## **Resultados do Estudo Piloto**

Dado que um dos objectivos deste Estudo Piloto assentava na análise da consistência interna das escalas traduzidas, calcularam-se os respectivos coeficientes de precisão, apresentando a *TMMS (Escala Total)* um valor de  $\alpha=.53$  e a *EIS*  $\alpha=.79$ . O baixo grau de consistência interna da escala total da *TMMS* era de esperar pois, tal como se referiu acima, os autores recomendam a utilização da

versão reduzida de 30 itens. Deste modo, ao realizar a análise da fidelidade da TMMS Escala Reduzida chegou-se a um valor de  $\alpha=.82$ .

### **Transição para a Fase de Estudo**

Antes de passar à fase de estudo propriamente dita, realizaram-se pequenos ajustes na apresentação do caderno tendo-se acrescentado na última página o pedido para que confirmassem se tinham respondido a todos os itens. Decidiu-se, ainda, manter a escala completa da TMMS para averiguar se haveria alterações no que respeita ao grau de consistência interna com os 48 itens (Escala Total).

### ***Fase de Estudo***

Sendo este trabalho um estudo comparativo e correlacional, procedeu-se à aplicação do caderno com o Questionário de Dados Pessoais e as escalas traduzidas TMMS e EIS, bem como da prova de factor *g*, D70, o que permite testar as hipóteses e questões de investigação inicialmente levantadas.

### **Amostra**

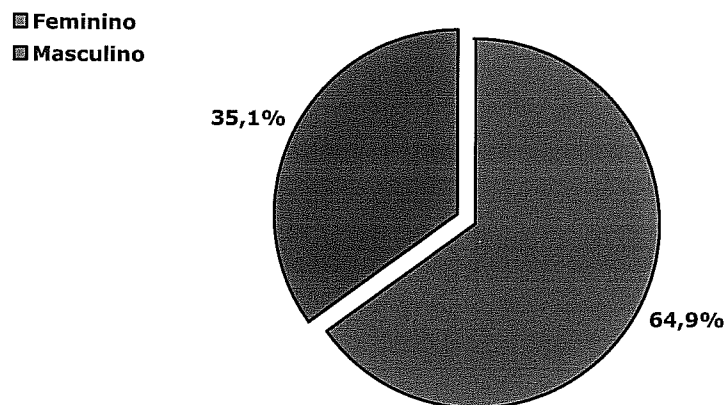
Visto que no presente estudo se pretendia considerar na amostra apenas alunos do 12º ano dos cursos secundários gerais, procurou-se a colaboração de Conselhos Executivos e professores de Escolas Secundárias da linha de Sintra e de Lisboa. Deste modo, foi-lhes pedida autorização para a colaboração no estudo através do uso de cerca de 60 minutos da aula de turmas de 12º ano dos cursos gerais.

Após a concordância dos professores e a autorização oral ou tácita do Conselho Executivo, foram marcadas datas para as aplicações das provas. Os professores que acordaram na colaboração avisaram as respectivas turmas com antecedência e alguns Conselhos Executivos pediram autorização aos respectivos Encarregados de Educação quando para tal o consideraram necessário.

Cerca de 64% da amostra total foi recolhida na mesma Escola Secundária, mais especificamente em Massamá, que contribuiu com a participação de todas as 10 turmas do 12º ano dos cursos secundários gerais. Grande parte dos alunos do Agrupamento 2 – Dominante Artes (cerca de 69% desta sub-amostra) eram provenientes da mesma escola do Estudo Piloto, que contribuiu nesta fase com as restantes três turmas do curso secundário geral.

Procurou-se também complementar e equilibrar a dimensão da amostra de alunos por agrupamentos, pelo que para a recolha de questionários junto de turmas do Agrupamento 3 – Dominante Económico-Social e do Agrupamento 4 – Dominante Humanidades, se contou ainda com a colaboração de turmas, professores e Conselhos Executivos de Escolas Secundárias em Lisboa e na linha de Sintra.

Recolheu-se um total de 265 questionários válidos, num total de 17 aplicações em 19 turmas, com maioria de alunos do género feminino (64.9%, ver Figura 2), idades entre os 16 e os 21 anos, e média de idades de 17.70 anos.



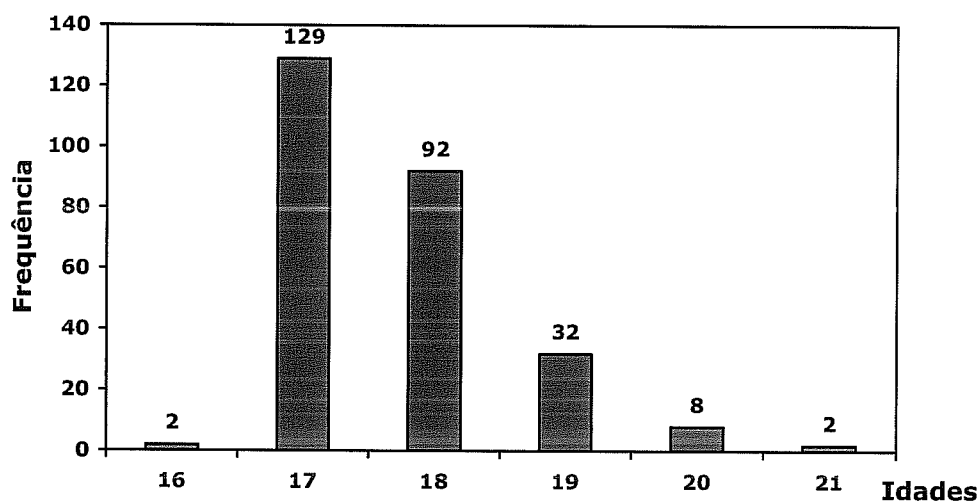
**Figura 2** – Distribuição percentual da amostra por género

As médias de idades por géneros são bastante equilibradas, como se pode verificar pela Tabela 5:

Género	Nº alunos	Média idades	dp idades	Total
Feminino	172	17.72	.83	64.9%
Masculino	93	17.68	.92	35.1%
Total	265	17.70	.86	100%

**Tabela 5** – Distribuição média de idades por género

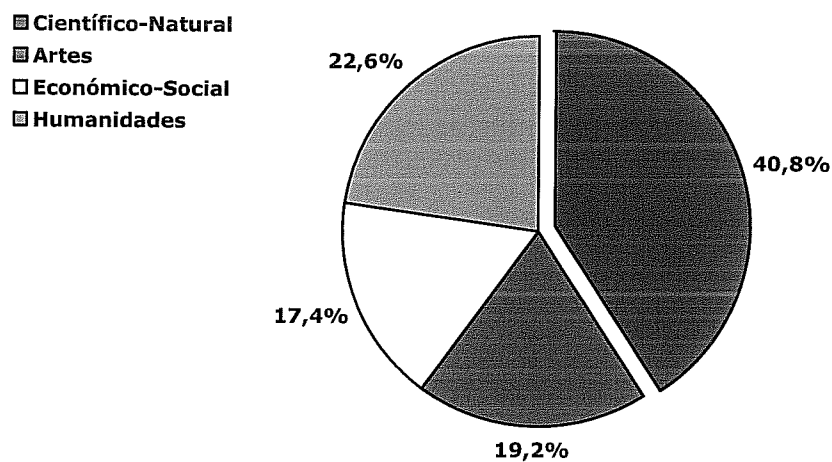
A distribuição dos alunos por idades na amostra total encontra-se representada no gráfico da Figura 3:



**Figura 3** – Distribuição de alunos por idades na amostra total

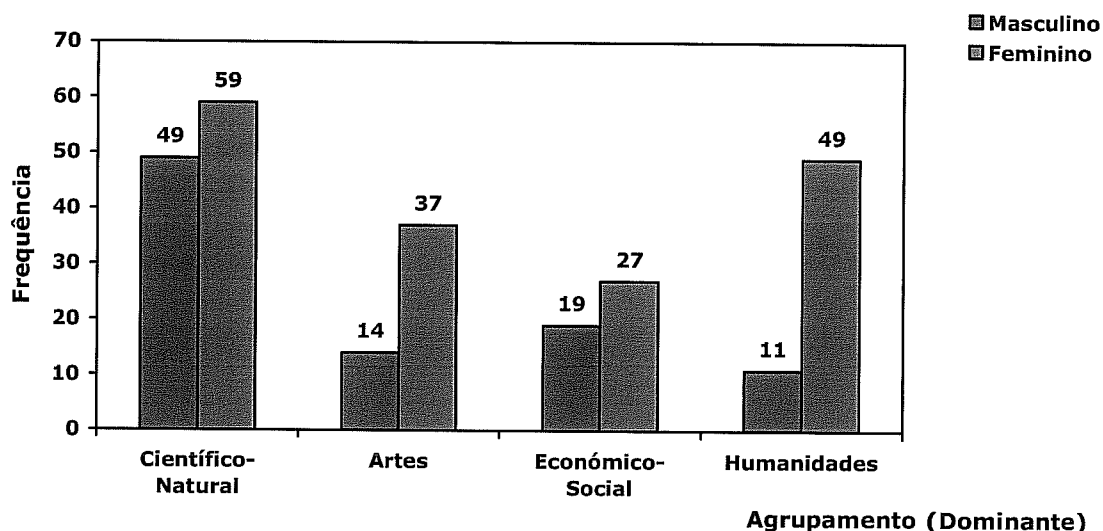
Foi possível recolher uma amostra relativamente equilibrada entre os agrupamentos, pelo que o que naturalmente se destacou na amostra foi o Agrupamento 1 – Dominante Científico-Natural, visto ser aquele que é mais frequentado. A distribuição dos alunos por Agrupamento na amostra foi a seguinte (ver também Figura 4):

- 108 alunos do Agrupamento 1 – Dominante Científico-Natural;
- 51 alunos do Agrupamento 2 – Dominante Artes;
- 46 alunos do Agrupamento 3 – Dominante Económico-Social;
- 60 alunos do Agrupamento 4 - Dominante Humanidades.



**Figura 4** – Distribuição percentual de alunos por agrupamento

Dentro de cada um dos Agrupamentos, a distribuição por género segue os valores apresentados na Figura 5:



**Figura 5** – Distribuição de alunos por género dentro dos agrupamentos

Por agrupamento, houve sempre mais alunos do género feminino na amostra, embora tanto no Agrupamento 1 - Dominante Científico-Natural como no Agrupamento 3 - Dominante Económico-Social se constate algum equilíbrio entre géneros, respectivamente 54,6% e 58,7% de raparigas. Foi no Agrupamento 4 - Dominante Humanidades que se revelou uma maior diferença entre géneros, com 81,7% de raparigas e no Agrupamento 2 - Dominante Artes de 72,5%.

No que respeita às idades médias dos estudantes por agrupamentos, verifica-se a distribuição apresentada na Tabela 6:

Agrupamento - Dominante	Nº alunos	Média	d.p.	Total
1 Científico-Natural	108	17.56	.82	40.8%
2 Artes	51	17.88	.89	19.2%
3 Económico-Social	46	17.48	.69	17.4%
4 Humanidades	60	17.98	.93	22.6%
Total	265	17.70	.86	100%

**Tabela 6** – Médias das idades dos alunos por agrupamento

## **Instrumentos**

As escalas traduzidas foram incluídas em cadernos que, tal como já foi referido, continham o Questionário de Dados Pessoais (Anexo IV), a TMMS (Anexo VII) e a EIS (Anexo VIII) traduzidas. Deste modo, apenas se acrescentou à aplicação uma prova de Inteligência Geral ou factor  $g$ , o D70 (Anexo VI).

## **Procedimento**

No normal funcionamento das aulas enquadrrou-se a presença do elemento externo e pediu-se aos alunos que preenchessem os cadernos voluntária e anonimamente. Após agradecer a colaboração dos alunos e frisar o seu carácter voluntário, passou-se à descrição geral do procedimento.

Apresentaram-se aos alunos os cadernos e as folhas de resposta do D70 e pediu-se que preenchessem o cabeçalho destas folhas, enquanto se procedia à distribuição dos cadernos de teste D70. Após a leitura conjunta das instruções do D70 (*vide* Anexo VI), questionou-se sobre a existência de dúvidas e iniciou-se a cronometragem do tempo de resposta. Terminado o tempo desta prova, pediu-se que fechassem os cadernos de teste. Realizou-se uma breve explicação do conteúdo dos cadernos e solicitou-se que respondessem aos mesmos. À medida que entregavam os cadernos, conferiu-se se todos os itens tinham sido respondidos. Sempre que foi possível detectar alguma falha, era pedido no momento aos estudantes que completassem o preenchimento dos itens em falta.

## **Análise e Discussão dos Resultados**

Esta secção consiste na análise e discussão dos resultados, apresentando-se os resultados obtidos na Fase de Estudo com o teste de inteligência geral D70, as escalas *Emotional Intelligence Scale* (EIS) e *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) e o Questionário de Dados Pessoais.

Para a análise dos resultados procedeu-se ao tratamento estatístico dos dados obtidos com as provas aplicadas e com o Questionário de Dados Pessoais, com o auxílio do *software* estatístico SPSS. Para o teste D70 foi efectuado um trabalho de análise da distribuição e de análise dos resultados das diferenças entre grupos de ambos os géneros. Uma vez que o teste D70 não foi traduzido nem adaptado neste estudo, não se procedeu ao cálculo da precisão da escala nem se efectuou a respectiva análise factorial.

Para cada uma das escalas traduzidas (EIS e TMMS) foram calculados índices de consistência interna, bem como realizadas análises dos resultados das diferenças entre grupos, cujas variáveis foram: faixa etária, género, agrupamento e área profissional. Tanto a EIS como a TMMS foram submetidas a uma análise factorial, de modo a definir os factores mais relevantes e a estrutura subjacente às escalas. Por fim, e no que se refere ao Questionário de Dados Pessoais, apenas se efectuou uma análise qualitativa dos dados que se obtiveram.

Depois do tratamento estatístico dos dados obtidos com as provas, procuraram-se relações entre as variáveis. Procedeu-se, inicialmente, a um trabalho de análise das relações entre as duas escalas traduzidas e as restantes variáveis estudadas, as quais foram obtidas através do teste D70 e do Questionário de Dados Pessoais. Em seguida, estudaram-se as correlações entre as escalas e as dimensões que as compõem. Finalmente, e fazendo ponte para novos estudos, calcularam-se

correlações entre as variáveis dos Questionários de Dados Pessoais, bem como entre estas e o teste de inteligência geral D70.

Após esta análise correlacional foram testadas as hipóteses e questões de investigação já anteriormente formuladas.

Tal como Levin (1987) refere, por uma questão de convenção, usa-se o nível de confiança ou significância de 0.05 (5%), pelo que se está disposto a rejeitar a hipótese nula se a diferença amostral obtida ocorrer por acaso somente 5 vezes ou menos em 100 (isto é, 5% no máximo).

### ***O teste de inteligência geral D70***

O teste D70, tal como já se referiu, é constituído por 44 itens precedido de 4 exemplos. Estudos desenvolvidos em Portugal (CEGOC, 2005) indicam que os resultados seguem uma distribuição normal e que existem normas por géneros, grau de escolaridade e grupo profissional.

Para além do estudo da estatística descritiva dos resultados do teste de inteligência geral D70 (vide anexo IX), foi realizado um estudo da distribuição dos resultados para a amostra total, como se pode verificar na Tabela 7.

	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>d.p.</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>KS Z Test</b>
D70	265	28.37	5.803	8	40	2.025**

**Tabela 7** - Resultados obtidos no D70 na amostra total

\*\* significância superior a .99  
KS Z Test – Kolmogorov Smirnov Z Test

Tal como era esperado, os resultados do D70 para a amostra total seguem uma distribuição normal, o que se confirma através do valor significativo do teste Kolmogorov-Smirnov ( $Z=.124, p=.001$ ).

## Comparação entre grupos

No que se refere à comparação entre grupos, tal como já se afirmou, o teste D70 apresenta normas por género, ano de escolaridade e grupo profissional. Uma vez que se tratam de alunos do 12º ano de escolaridade, o único estudo comparativo entre grupos realizado foi o de análise das diferenças de resultados entre géneros.

Na Tabela 8 apresenta-se o estudo da estatística descritiva para os resultados do teste D70 por género:

	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>d.p.</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>t-test</b>	<b>g.l.</b>	<b>p</b>
D70 Masculino	93	29.44	5.35	14	40	2.226	263	027
D70 Feminino	172	27.79	5.97	8	37			

**Tabela 8** - Resultados médios para o D70 por géneros e teste de igualdade de médias

Deste modo, e tal como seria de esperar, verifica-se a existência de diferenças entre os resultados médios do D70 para rapazes e para raparigas ( $t(263)=2.226$ ,  $p=.027$ ), favorável ao género masculino.

Para cada um dos grupos, os resultados do D70 seguem uma distribuição normal, à semelhança dos estudos da Cegoc (2005), tal como se pode averiguar pelos resultados dos testes Kolmogorov-Smirnov (para o grupo masculino  $Z=.112$  e para o grupo feminino  $Z=.127$ , ambos com  $p=.001$ ).

## ***A Emotional Intelligence Scale (EIS)***

A prova EIS é constituída por 33 itens, três deles redigidos no sentido negativo, que foram invertidos para se calcular o somatório que permite obter a pontuação

global da escala. A resposta aos itens é feita de acordo com uma escala de Likert de 5 pontos, desde 1 – «Discordo totalmente» a 5 – «Concordo totalmente».

Os dados da estatística descritiva desta prova apresentam-se na Tabela 9:

	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>d.p.</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
EIS	265	120.63	11.38	60	151

**Tabela 9** – Resultados da estatística descritiva sobre a EIS

Estes valores encontram-se abaixo dos obtidos por Schutte et al. (2002) no estudo que realizaram com a EIS, e no qual obtiveram uma média de pontuação total de 130 (d.p.=14.99), com valores entre os 97 e os 154. Tal como defendido por vários autores (como Mayer, Salovey & Caruso, 2002), a IE aumenta com a idade, pelo que este valor médio mais baixo seria de esperar com a amostra do 12º ano de escolaridade. De facto, no estudo de Schutte et al. (2002) os sujeitos tinham uma média de idades de 30.16 (d.p.=10.93), bastante superior à da amostra obtida no presente estudo (vide Anexo X).

### **Precisão da Escala**

O grau de precisão da EIS foi analisado através do cálculo do coeficiente  $\alpha$  de Cronbach. A prova demonstrou um bom nível de consistência interna,  $\alpha=.86$ . Este valor é muito próximo do coeficiente obtido por Schutte et al. (1998) com uma amostra de adultos ( $\alpha=.87$ ). Por outro lado, com uma amostra mais jovem (idades entre os 13 e os 15 anos, média 13.8 anos), Ciarrochi, Chan, e Bajgar (2001) obtiveram um coeficiente de precisão de  $\alpha=.84$ .

## Comparação entre grupos

### Por faixa etária

Para testar a hipótese relativa às diferenças de pontuações médias na escala EIS entre as várias idades (dos 16 aos 21 anos de idade) foi realizada uma ANOVA, pelo que se obteve  $F(5, 259)=2.299$ ,  $p=.046$ . Este resultado é indicador de diferenças significativas entre idades para a pontuação total na EIS.

Visto haver alguma homogeneidade de idades, foi possível apenas estabelecer a existência de dois grupos de dimensões equivalentes e correspondentes a duas faixas etárias: 16 a 17 anos e 18 a 21 anos de idade. Os resultados médios obtidos para os grupos estabelecidos e o respectivo teste de igualdade de médias são apresentados na Tabela 10:

Idades	N	Média	d.p.	t-test	g.l.	p
< 18 anos	131	118.90	11.50	- 2.470	263	.014
≥ 18 anos	134	122.32	11.03			

**Tabela 10** – Resultados médios para a EIS por grupos etários e teste de igualdade de médias

Pela observação dos valores médios para ambos os grupos, é possível verificar alguma diferença: para menores de 18 anos, a média é de 118.90 e para maiores de 18 anos, é de 122.32. Contudo, é o valor do teste de igualdade de médias apresentado na Tabela 10 que nos indica que estas são significativamente diferentes entre os jovens com mais de 18 anos e os menores de 18 anos, diferença esta favorável aos mais velhos.

Apesar da amostra obtida com o presente estudo ter pouca amplitude em termos de idades (dos 16 aos 21 anos), a estipulação de duas faixas etárias distintas (dos 16 aos 17 anos de idade e dos 18 aos 21 anos de idade) permitiu encontrar

diferenças entre elas ao nível dos resultados médios na EIS, o que está de acordo com o aumento da IE com a idade, que tem sido testado e confirmado por vários autores (Bar-On, 1997, 2000; Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

Ao realizar uma análise por itens das diferenças entre estes dois grupos etários, foi possível obter alguns resultados indicadores de pontuações médias superiores para os jovens com 18 ou mais anos de idade. Estas diferenças significativas foram obtidas com p superior a 95%, tendo-se destacado três itens: o item 11 (Gosto de partilhar as minhas emoções com outros), o item 18 (Olhando para as expressões faciais, reconheço as emoções que os outros estão a vivenciar) e o item 32 (Percebo como as pessoas se sentem pelo tom da sua voz). Destacou-se, ainda, o item 16 (Apresento-me de um modo que deixa uma boa impressão nos outros), obtido com p superior a 99%. Estes itens encontram-se associados às relações interpessoais, permitindo levantar questões relativas à atenção que os jovens habitualmente dispensam às relações com os outros. Deste modo, é possível supor que os mais velhos (com mais de 18 anos) prestam mais atenção às relações interpessoais.

### **Por género**

Vários estudos (Austin, 2005; Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001) têm demonstrado que indivíduos do género feminino obtêm resultados em provas de IE (como a EIS) significativamente mais elevados do que os indivíduos do género masculino. Na Tabela 11 também é possível verificar que, neste estudo, é o resultado médio nas raparigas (121.21) que se revela superior ao dos rapazes (119.56):

<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>média</b>	<b>d.p.</b>	<b>t-test</b>	<b>g.l.</b>	<b>P</b>
Feminino	172	121.21	10.50	1.127	263	.263
Masculino	93	119.56	12.83			

**Tabela 11** – Resultados médios para a EIS por género e teste de igualdade de médias

Para confirmar a existência ou não de diferenças significativas nos resultados desta escala entre géneros, realizou-se um teste de igualdade de médias. Através do resultado apresentado na Tabela 11, demonstra-se que não existem diferenças significativas nos resultados entre géneros na escala total da EIS.

Nesta sequência, procurou-se realizar uma análise por itens, para obter mais informação sobre as diferenças entre os resultados médios dos dois grupos. Desta análise resultaram algumas diferenças significativas, favoráveis nuns itens aos rapazes e noutros às raparigas.

Assim sendo, os testes de igualdade de médias entre os itens revelam pontuações médias superiores para as raparigas, com  $p$  superior a 95% nos seguintes itens: item 1 (*Sei quando devo falar aos outros sobre os meus problemas pessoais*), item 3 (*Espero fazer bem a maior parte das coisas que tento fazer*), item 26 (*Quando outra pessoa me conta um acontecimento importante da sua vida, quase que sinto como se eu próprio(a) o tivesse vivido*), item 30 (*Ajudo as outras pessoas a sentirem-se melhor quando estão em baixo*) e, finalmente, o item 33 invertido (*Tenho dificuldade em compreender por que razão as pessoas sentem do modo como se sentem*). Revelam-se, ainda, diferenças com  $p$  superior a 99% nos itens 6 (*Alguns dos mais importantes acontecimentos da minha vida levaram-me a reavaliar o que é importante e o que não é*) e 24 (*Elogio os outros quando fazem alguma coisa bem*).

Em relação às pontuações médias superiores para os rapazes, com  $p$  superior a 95% destaca-se o item 16 (*Apresento-me de um modo que deixa uma boa impressão nos outros*) e com  $p$  superior a 99% os itens 21 (*Tenho controlo sobre as minhas emoções*) e 22 (*Reconheço facilmente as minhas emoções quando as vivencio*).

Os itens que se destacaram favoravelmente para o género feminino estão mais associados às relações interpessoais e à empatia, enquanto que para o género masculino os itens que se destacam são relativos às questões intrapessoais. Estes resultados são equiparáveis aos que Bar-On (2000) expõe ao apresentar as principais conclusões sobre a sua prova EQ-i: que as mulheres têm melhor capacidade de relacionamento interpessoal e que os homens são mais fortes na componente da IE intrapessoal. Para além disso, e tal como já foi anteriormente referido, Ciarrochi, Chan, e Caputi (2000) colocam a hipótese de que as mulheres são mais frequentemente do que os homens solicitadas a ler as emoções dos outros. Por outro lado, os autores colocam a hipótese de que os indivíduos do género feminino estão biologicamente melhor preparados para a percepção emocional, o que explicaria a vantagem das mulheres no estabelecimento e manutenção das relações interpessoais.

### Por agrupamento

Uma das questões de investigação proposta foi a da existência de diferenças entre os resultados obtidos na EIS por alunos de diferentes agrupamentos. Observando a Tabela 12 verificam-se algumas diferenças, nomeadamente no que respeita aos resultados médios obtidos na EIS por alunos dos Agrupamentos 1 e 4 (respectivamente, 121.16 e 122.20) comparativamente com os alunos dos Agrupamentos 2 e 3 (respectivamente, 119.12 e 119.02):

Agrupamento – Dominante		N	média	d.p.	ANOVA	g.l.	p
1	Científico-Natural	108	121.16	10.45	1.066	(3,261)	.364
2	Artes	51	119.12	9.21			
3	Económico-Social	46	119.02	13.99			
4	Humanidades	60	122.20	12.37			
Total		265	120.63	11.38			

**Tabela 12** – Resultados médios da EIS por agrupamento e ANOVA

Para testar estatisticamente esta questão foi realizada a ANOVA, apresentada na Tabela 12 ( $F(3, 261)=1.066$ ,  $p=.364$ ). Este resultado demonstra não existirem diferenças significativas entre estudantes dos diferentes Agrupamentos nos resultados obtidos na escala total da EIS.

### **Por área profissional**

Caruso, Mayer e Salovey (2002) referem que aqueles que pretendem prosseguir profissões na área do Serviço Social têm uma IE mais elevada do que os que não têm esse objectivo. Nesta sequência, optou-se por agrupar a amostra do presente estudo em dois grandes grupos, de acordo com a área profissional preferida, tendo-se como critério a preferência ou não dos estudantes por profissões associadas ao Serviço Social, ou seja, à ajuda ao próximo – as profissões incluídas na área do Serviço Social foram as da Saúde, das Ciências Sociais e Humanas, do Ensino, entre outras (vide Anexo XIII).

Ao analisar o coeficiente de correlação de Spearman entre a área profissional associada ao Serviço Social e a escala EIS ( $\rho=.123$ ,  $p=.046$ ), conclui-se que existe uma correlação significativa entre ambas. Por outro lado, ao observar os valores médios obtidos por jovens dos dois grupos, pode-se constatar uma superioridade no grupo dos que pretendem profissões na área do Serviço Social (122.76) em comparação com os do outro grupo (119.66):

<b>Área Profissional</b>	<b>N</b>	<b>média</b>	<b>d.p.</b>	<b>t-test</b>	<b>g.l.</b>	<b>p</b>
Serviço Social	79	122.90	9.75	2.130	263	.034
Não Serviço Social	186	119.67	11.90			

**Tabela 13** – Teste de igualdade de médias para a EIS de acordo com a área profissional preferencial

Para se analisar a significância estatística das diferenças, realizou-se um teste de igualdade de médias, tal como se pode observar na Tabela 13. O valor obtido ( $t(263)=2.130$ ,  $p=.034$ ), indica diferenças significativas nos resultados da escala EIS

entre os grupos, favoráveis aos jovens que pretendem optar por áreas profissionais associadas ao Serviço Social, isto é, à ajuda ao próximo.

Uma vez que as profissões de Serviço Social devem implicar a capacidade para estabelecer relações empáticas e boa capacidade de relacionamento interpessoal, os jovens que pretendem seguir essas profissões deverão desenvolver estas competências.

Apesar de se verificarem diferenças favoráveis aos jovens que indicam profissões na área do Serviço Social, não se constata uma superioridade de resultados dos jovens estudantes do Agrupamento 1 – Dominante Científico-Natural ou do Agrupamento 4 – Dominante Humanidades, onde estão incluídos os jovens que, à partida, poderão prosseguir profissões, por exemplo, na área da Saúde, das Ciências Sociais e Humanas ou do Ensino.

## **Análise Factorial**

A EIS foi considerada como uma escala unifactorial por Schutte et al. (1998), apesar de ter sido construída com base nos três grandes ramos propostos por Salovey e Mayer (1990): 1) a avaliação e expressão de emoções em si e nos outros; 2) a regulação das emoções em si mesmo e nos outros; e 3) a utilização das emoções de um modo adaptativo.

No entanto, em diversos estudos tem-se analisado a estrutura factorial da EIS, e têm sido encontrados entre três a quatro factores (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Petrides & Furnham, 2000; Engelberg & Sjöberg, 2004). Outros autores (Charbonneau & Nicol, 2002; Austin, 2005) usam uma categorização *a priori* dos itens da EIS em duas grandes divisões: uma subescala de IE interpessoal e outra subescala de IE intrapessoal.

Devido à diversidade de opiniões e ao uso extensivo desta prova em investigação sobre IE, torna-se pertinente definir qual a estrutura subjacente a esta mesma prova, tendo em conta que no presente estudo se considerou uma amostra mais jovem do que as outras que têm sido utilizadas para estudos similares.

Ao realizar uma análise da viabilidade de utilização da Análise Factorial sobre a EIS, verificou-se que a medida de Kaiser-Meyer-Olkin, é de .799, e que o teste de esfericidade de Bartlett é  $\chi^2(528)=2339.37$ , apontando ambas as medidas para a adequação do uso da Análise Factorial. Assim sendo, a validade factorial da EIS foi estatisticamente testada.

Procedeu-se à realização da Análise Factorial com o auxílio do *software* estatístico SPSS, tendo-se utilizado o método de extracção de factores em componentes principais, do qual resultou o seguinte *scree plot*:

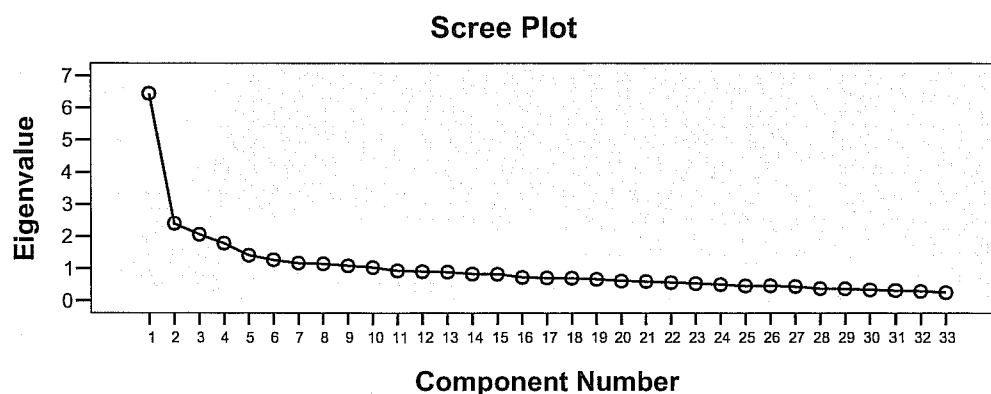


Figura 6 – Scree plot resultante da extracção de factores na EIS

A partir do *scree plot* apresentado na Figura 6, destaca-se essencialmente um factor, tal como indicado pelos autores nos seus estudos (Schutte et al., 1998), e que explica apenas 19.51% da variância total.

No entanto, como dez factores apresentam *eigenvalues* acima de 1, decidiu-se analisar uma possível estrutura composta pelos factores que somam um total de

aproximadamente 50% de variância explicada. Assim sendo, apresentam-se seis factores, aos quais corresponde cerca de 46.50% da variância total, e em que os factores 2, 3, 4, 5, e 6 explicam respectivamente 7.24%, 6.24%, 5.40%, 4.27% e 3.84% da variância total da escala.

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
31	<b>.629</b>					
24	<b>.620</b>					
10	<b>.590</b>					<b>-.352</b>
30	<b>.584</b>					
18	<b>.544</b>		<b>-.330</b>			
25	<b>.522</b>	<b>.500</b>				
17	<b>.511</b>					<b>.342</b>
13	<b>.506</b>				<b>-.405</b>	
14	<b>.500</b>					
8	<b>.487</b>	<b>-.370</b>				
12	<b>.485</b>				<b>-.408</b>	
11	<b>.468</b>	<b>-.393</b>				
23	<b>.461</b>					
16	<b>.445</b>					
2	<b>.444</b>					
32	<b>.444</b>		<b>-.321</b>			<b>-.306</b>
29	<b>.436</b>	<b>.372</b>				
4	<b>.425</b>					
9	<b>.424</b>	<b>.346</b>		<b>.370</b>		
26	<b>.421</b>					
20	<b>.406</b>					
6	<b>.399</b>				<b>.321</b>	
15	<b>.377</b>	<b>.399</b>				
3	<b>.374</b>	<b>-.334</b>		<b>.373</b>		
5	<b>.372</b>		<b>-.528</b>			
19	<b>.355</b>	<b>.427</b>				
28	<b>.355</b>			<b>.527</b>		
27	<b>.335</b>		<b>.386</b>	<b>-.376</b>	<b>.319</b>	
1	<b>.308</b>					<b>-.354</b>
22	.280	<b>.558</b>	<b>.309</b>			
21	.083	<b>.508</b>	<b>.356</b>			
33	.203		<b>-.458</b>			
7	.282		<b>.416</b>	<b>-.398</b>	<b>.330</b>	
% variância	19.51	7.24	6.24	5.40	4.27	3.84

**Tabela 14** – Contribuição dos itens da EIS para os factores extraídos por Análise Factorial

A negrito, os itens com valores acima de |.3|

Para que seja o mesmo critério estabelecido nos estudos anteriores sobre a escala EIS (Petrides & Furnham, 2000; Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Engelberg & Sjöberg, 2004), definiu-se |.3| como o valor acima do qual as contribuições dos itens para os factores têm mais peso. A Tabela 14 apresenta a contribuição dos 33

itens da EIS para os factores extraídos, verificando-se que 29 da totalidade dos itens têm contribuições superiores a |.3| para o Factor 1. Este dado está de acordo com o que Schutte et al. (1998) encontraram, razão pela qual passaram a sugerir que a EIS fosse uma escala unifactorial. Por outro lado, ao analisar os itens que contribuem para os restantes cinco factores, constata-se a sobreposição de itens entre factores, não existindo uniformidade de conteúdo entre os itens que mais contribuem para cada um desses mesmos cinco factores.

O Factor 2, apesar de ter contribuições acima de |.3| por parte de dez itens, não apresenta uma relação entre eles. Por exemplo, itens como "Tenho consciência das mensagens não verbais que envio aos outros" ou "Gosto de partilhar as minhas emoções com outros" (com contribuição negativa), não permitem destacar qualquer relação entre eles. Tratam-se de dois conjuntos de itens: um mais relacionado com o controlo das próprias emoções e com o reconhecimento de emoções no próprio e nos outros, e outro conjunto de itens dispersos sem relação.

No que se refere ao Factor 3, existem oito itens que têm contribuições acima dos |.3|, não se revelando também qualquer uniformidade entre eles. Itens como "Tenho dificuldade em entender as mensagens não verbais de outras pessoas" (item posteriormente invertido, com contribuição negativa) e "Quando o meu humor muda, vejo novas oportunidades" estão entre os que mais contribuem para este factor. Assim sendo, metade dos itens que maior contribuição têm para o Factor 3, reflectem a dificuldade de compreensão e de interpretação sobre as emoções dos outros, enquanto que a restante metade é composta por itens relativos ao optimismo, reconhecimento e controlo das próprias emoções.

O Factor 4 tem apenas cinco itens com contribuições acima de |.3|, verificando-se o mesmo para os factores 5 e 6, sem que se constate qualquer relação entre os itens.

Neste sentido, a explicação apresentada pelos autores também é aplicável ao presente estudo: a EIS apresenta uma estrutura unifactorial, que identifica um factor *g* subjacente à inteligência emocional (Schutte et al., 1998; Schutte et al., 2002). Isto é, na presente investigação essa estrutura unifactorial corresponde ao Factor 1 e, conseqüentemente, à contribuição de 29 itens.

### ***A Trait Meta-Mood Scale (TMMS)***

A prova TMMS é constituída por 48 itens, alguns dos quais redigidos pela negativa. Nestes casos, os itens foram invertidos para obter a pontuação global da escala. Por outro lado, e tal como foi sugerido pelos autores da prova, foi analisada a forma reduzida da mesma. A resposta aos itens de ambas as formas é feita de acordo com uma escala de Likert de 5 pontos, desde 1 – «Discordo totalmente» a 5 – «Concordo totalmente».

A estatística descritiva desta prova na literatura científica tem sido sempre baseada nas subescalas que Salovey et al. (1995) sugeriram. Para que se possam estabelecer comparações entre os resultados do presente estudo com os de outras investigações, apresentam-se na Tabela 15 os dados para as escalas Total, Reduzida e Subescalas: *Atenção*, *Clareza* e *Reparação* (vide Anexo XI).

	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>d.p</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
TMMS Total	265	159.43	10.992	127	190
TMMS Reduzida	265	105.66	10.401	75	136
TMMS Atenção	265	48.30	6.29	21	64
TMMS Clareza	265	36.50	5.58	22	53
TMMS Reparação	265	20.86	3.76	10	30

**Tabela 15** - Resultados da estatística descritiva sobre a TMMS Total, Reduzida e Subescalas

Comparando os resultados obtidos com outros estudos, como o de Palmer (2003), é possível verificar que a média da Escala Reduzida, 105.66, é inferior à de Palmer, 116.7, e que as subescalas apresentam valores bastante aproximados embora inferiores (Tabela 15): Palmer encontrou para a Subescala Atenção a média de 51.0 e d.p.=7.9, para a Subescala Clareza a média de 42.5 e d.p.=7.9 e para a Subescala Reparação a média de 23.2 e d.p.=4.3. As diferenças entre os resultados poderão dever-se a diferenças nas amostras, quer sejam estas culturais, quer relativas à média de idades dos sujeitos que as compõem: na amostra de Palmer (2003), a média de idades foi de 39.4 e d.p.=13.8, uma amostra de indivíduos de uma faixa etária bastante superior à dos que constituíram a amostra da presente investigação.

### **Precisão da Escala**

Foi analisado o grau de consistência interna de ambas as formas (Total e Reduzida), bem como das subescalas da TMMS, através do cálculo do coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, o que se apresenta na Tabela 16:

	<b>Nº itens</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>
TMMS Total	48	.66
TMMS Reduzida	30	.78
TMMS Atenção	13	.77
TMMS Clareza	11	.78
TMMS Reparação	6	.68

**Tabela 16** – Grau de precisão das escalas e subescalas TMMS

Constata-se na Tabela 16 que o nível de consistência interna da prova TMMS Reduzida é mais elevado do que o da TMMS Total, pelo que, se procedeu apenas à análise estatística e factorial da Escala Reduzida, tal como recomendado pelos autores (Salovey et al., 1995).

Os índices de precisão calculados pelos mesmos autores para as subescalas Atenção, Clareza e Reparação (respectivamente, .86, .88, e .82) são superiores aos obtidos no presente estudo (respectivamente, .77, .78, .68); não obstante, os valores obtidos são considerados satisfatórios. Já os graus de precisão calculados por Palmer (2003) para as Subescalas Atenção, Clareza e Reparação (respectivamente, .84, .87, e .71) se aproximam mais dos coeficientes de precisão encontrados no estudo de Salovey et al. (1995).

## **Comparação entre grupos**

### **Por faixa etária**

À semelhança do que foi efectuado para a escala EIS e com base nas premissas propostas por Bar-On (1997, 2000) e Mayer, Caruso e Salovey (2000), foi também levantada a hipótese de que a escala TMMS estaria relacionada com a idade, isto é, quanto maior for a faixa etária, maior será o resultado na TMMS Reduzida e nas respectivas subescalas.

Para testar esta hipótese foi realizada uma ANOVA ( $F(5, 259)=1.042, p=.393$ ), revelando o resultado que não existem diferenças entre idades na escala TMMS Reduzida.

Procurou-se, ainda, verificar se havia diferenças entre os dois grupos etários estabelecidos por subescala (Atenção:  $F(5, 259)=1.313, p=.259$ , Clareza:  $F(5, 259)=0.663, p=.652$  ou Reparação:  $F(5, 259)=0.562, p=.729$ ) e mesmo por itens, não tendo sido encontradas quaisquer diferenças de resultados significativas.

É possível, no entanto, que a amostra do presente estudo não permita analisar as diferenças por faixa etária, uma vez que a amplitude de idades é muito pequena (dos 16 aos 21 anos de idade).

### Por género

Para verificar se existem diferenças significativas nos resultados da TMMS Reduzida entre géneros e testar a respectiva hipótese, realizou-se um teste de igualdade de médias, como se pode verificar pela Tabela 17:

Género	N	Média	d.p.	t-test	g.l.	p
Feminino	172	105.74	10.29	.170	263	.867
Masculino	93	105.52	10.66			

**Tabela 17** - Resultados médios para a TMMS Reduzida por género e teste de igualdade de médias

Através deste resultado, pode-se concluir que não existem diferenças significativas entre géneros nos resultados da Escala TMMS Reduzida. Em investigações anteriores, este tipo de comparação entre géneros é frequentemente realizada ao nível das subescalas, e não ao nível da TMMS Reduzida, pelo que se procedeu à comparação entre géneros para as subescalas Atenção, Clareza e Reparação. Os resultados obtidos apresentam-se na Tabela 18:

Subescala	Género	N	média	d.p.	t-test	g.l.	p
Atenção	Feminino	172	49.34	5.90	3.747	263	.000
	Masculino	93	46.38	6.57			
Clareza	Feminino	172	35.70	5.54	-3.223	263	.001
	Masculino	93	37.98	5.39			
Reparação	Feminino	172	20.70	3.77	-.947	263	.345
	Masculino	93	21.16	3.73			

**Tabela 18** – Testes de igualdade de médias entre géneros para as subescalas da TMMS

Na Tabela 18 constata-se que as diferenças significativas entre géneros se encontram na subescala Atenção da TMMS, com  $t(263)=3.747$ ,  $p=.000$ , favorável ao grupo feminino e na subescala Clareza da TMMS, com  $t(263)=-3.223$ ,  $p=.001$ , favorável ao grupo masculino.

Embora não tenha sido apresentada a significância dos resultados no estudo de Fitness e Curtis (2005), são discriminadas as pontuações das subescalas por género e encontram-se as mesmas diferenças: vantagem para os indivíduos do género

masculino nas subescalas Clareza e Reparação (respectivamente 40.72 e 18.98, contra 36.06 e 18.00 para indivíduos do género feminino) e vantagem para o género feminino na subescala Atenção (51.69 em comparação com 49.93 para o género masculino).

Ao realizar uma análise mais aprofundada das diferenças entre géneros, foi possível obter alguns resultados indicadores de diferenças significativas ao nível dos itens. Os testes de igualdade de médias para os itens entre géneros revelaram alguns itens com pontuações superiores para as raparigas, com  $p$  superior a 95%: o item 8, (*Normalmente não me preocupo muito com o que estou a sentir* - invertido) e o item 44 (*Os sentimentos são uma fraqueza humana* - invertido), e, com  $p$  superior a 99%, o item 7 (*Não penso que valha a pena prestar atenção às emoções ou humores* - invertido), o item 31 (*Nunca me deixo levar pelas minhas emoções* - invertido), o item 41 (*Penso frequentemente nos meus sentimentos*) e, finalmente, o item 46 (*Normalmente é uma perda de tempo pensar sobre as emoções* - invertido).

Todos os itens enunciados fazem parte da subescala Atenção proposta por Salovey et al. (1995). Segundo os autores, esta subescala pretende aferir qual o grau em que os indivíduos tomam consciência e pensam sobre os seus sentimentos. Estes resultados indiciam provavelmente uma maior tendência dos indivíduos do género feminino, mesmo na fase final da adolescência, para considerarem e ponderarem sobre as emoções no dia-a-dia, podendo-se mesmo afirmar serem mais “emotivas” do que indivíduos do género masculino.

Por outro lado, as pontuações médias superiores para os rapazes, com  $p$  superior a 95% surgem para no item 12 (*Raramente estou confuso(a) em relação ao que sinto*) e no item 42 (*Normalmente sou muito claro(a) quanto aos meus sentimentos*). Com  $p$  superior a 99%, surgem o item 9 (*Às vezes não consigo*

*identificar os meus sentimentos - invertido*), o item 26 (*Estou frequentemente consciente dos meus sentimentos acerca de um determinado assunto*) e o item 48 (*Quase sempre sei exactamente como me sinto*).

Todos os itens apontados como significativamente mais elevados para os rapazes estão associados à subescala Clareza da TMMS Reduzida, que se refere, segundo os autores (Salovey et al., 1995), à capacidade para compreender o próprio humor. Recorde-se que Ciarrochi, Chan e Bajgar (2001) afirmam que é possível que as raparigas subestimem a capacidade de gerir emoções e humores e que os rapazes sobrestimem essa mesma capacidade. Assim, e na sequência destes resultados, será que os rapazes têm maior facilidade em compreender os próprios estados de humor ou simplesmente tendem a afirmar que possuem essa clareza? E a falta de clareza dos próprios sentimentos, que se poderá considerar típica da fase de adolescência, poderá ser considerada pelos rapazes como uma demonstração de fraqueza, que deverá ser escondida ou disfarçada?

O significado psicológico destes resultados poderá eventualmente estar associado ao facto de os indivíduos do género feminino serem incitados a atenderem mais às emoções (às próprias e às dos outros), enquanto se espera culturalmente que indivíduos do género masculino tenham maior controlo emocional e convicção sobre as próprias emoções e os próprios sentimentos.

### **Por agrupamento**

Para dar resposta à questão de investigação que associa a variável Agrupamento aos resultados da Escala Reduzida da TMMS e respectivas subescalas, realizou-se um estudo dos resultados médios para a TMMS Reduzida por agrupamento (Tabela 19), dos quais se destaca a diferença entre o valor médio para

o Agrupamento 1 – Dominante Científico-Natural (107.37) e o valor dos restantes Agrupamentos (104.53, 103.33 e 105.35):

<b>Agrupamento – Dominante</b>	<b>N</b>	<b>média</b>	<b>d.p.</b>	<b>ANOVA</b>	<b>g.l.</b>	<b>p</b>
1 Científico-Natural	108	107.37	10.51			
2 Artes	51	104.53	10.40	1.986	(3,261)	.116
3 Económico-Social	46	103.33	10.61			
4 Humanidades	60	105.35	9.78			
<b>Total</b>	<b>265</b>	<b>105.66</b>	<b>10.40</b>			

**Tabela 19** - Resultados médios para a TMMS Reduzida por Agrupamento e ANOVA

Para testar a significância das diferenças foi realizada uma ANOVA, pelo que se obteve  $F(3, 261)=1.986$ ,  $p=.116$ . Este resultado demonstra não existirem diferenças significativas entre estudantes dos vários Agrupamentos nos resultados obtidos na Escala TMMS Reduzida.

Foram também analisadas as diferenças de resultados para as três subescalas da TMMS Reduzida. Para testar esta hipótese foram realizadas ANOVAs por subescala, tendo apenas a dimensão Clareza revelado diferenças significativas entre agrupamentos (com  $F(3, 261)=2.174$ ,  $p=.0.91$ ).

Ao analisar com maior profundidade as diferenças entre as médias dos estudantes dos vários agrupamentos para a subescala Clareza, observaram-se os seguintes valores:

<b>Agrupamento - Dominante</b>		<b>N</b>	<b>média</b>	<b>d.p.</b>	<b>t-test</b>	<b>g.l.</b>	<b>p</b>
1	Científico-Natural	108	37.44	5.74	1.813	157	.072
2	Artes	51	35.71	5.44			
1	Científico-Natural	108	37.44	5.74	2.067	152	.040
3	Económico-Social	46	35.39	5.41			
1	Científico-Natural	108	37.44	5.74	1.228	166	.221
4	Humanidades	60	36.33	5.40			
2	Artes	51	35.71	5.44			
3	Económico-Social	46	35.39	5.41	.285	95	.776
2	Artes	51	35.71	5.44	-.608	109	.544
4	Humanidades	60	36.33	5.40			
3	Económico-Social	46	35.39	5.41	-.890	104	.376
4	Humanidades	60	36.33	5.40			

**Tabela 20** – Testes de igualdade de médias por agrupamento para a subescala Clareza.

Pela Tabela 20 verifica-se que apenas uma diferença é significativa entre os estudantes dos vários Agrupamentos na subescala Clareza da TMMS Reduzida. Esta diferença é favorável aos estudantes do Agrupamento 1 – Dominante Científico-Natural, quando comparados com os do Agrupamento 3 – Dominante Económico-Social ( $t(152)=2.067$ ,  $p=.040$ ).

### **Por área profissional**

Ao analisar o coeficiente de correlação de Spearman entre a área profissional associada ao Serviço Social e a escala TMMS Reduzida ( $\rho=.163$ ,  $p=.008$ ), conclui-se que existe uma correlação significativa entre ambos. Como tal, foi realizada uma comparação dos resultados médios obtidos na escala TMMS Reduzida entre estudantes que gostariam de optar por áreas profissionais ligadas ao Serviço Social e estudantes que preferem outro tipo de áreas.

Área Profissional	N	Média	d.p.	t-test	g.l.	p
Serviço Social	79	108.16	9.49	2.578	263	.010
Não Serviço Social	186	104.60	10.61			

**Tabela 21** – Teste de igualdade de médias para a TMMS Reduzida de acordo com a área profissional preferida

De acordo com os dados da Tabela 21, o resultado no teste de igualdade de médias ( $t(263)=2.696$ ,  $p=.008$ ) indica a existência de diferenças significativas entre os resultados obtidos na Escala Reduzida da TMMS, favorável aos jovens que pretendem optar por áreas profissionais relacionadas com o Serviço Social.

Estudaram-se também as diferenças entre os grupos estabelecidos para cada uma das subescalas. Em todas as subescalas é possível verificar, tal como indica a Tabela 22, uma superioridade dos resultados médios para os jovens que pretendem prosseguir profissões na área do Serviço Social (respectivamente 49.37 e 47.84 para a Subescala Atenção, 37.63 e 36.02 para a Subescala Clareza e 21.16 e 20.74 para a Subescala Reparação):

Subescala	Área Profissional	N	média	d.p.	t-test	g.l.	p
Atenção	Serviço Social	79	49.37	5.52	1.811	263	.071
	Não Serviço Social	186	47.84	6.55			
Clareza	Serviço Social	79	37.63	5.51	2.165	263	.031
	Não Serviço Social	186	36.02	5.56			
Reparação	Serviço Social	79	21.16	3.97	.848	263	.397
	Não Serviço Social	186	20.74	3.66			

**Tabela 22** - Testes de igualdade de médias para as subescalas da TMMS Reduzida de acordo com a área profissional preferencial

Aplicados os testes de igualdade de médias apenas a diferença para a subescala de Clareza é significativa ( $t(263)=2.165$ ,  $p=.031$ ), favorável aos jovens que pretendem prosseguir profissões na área do Serviço Social.

Ao analisar as diferenças que se revelaram significativas para as subescalas da TMMS Reduzida quer em relação à variável Agrupamentos quer à área profissional, é

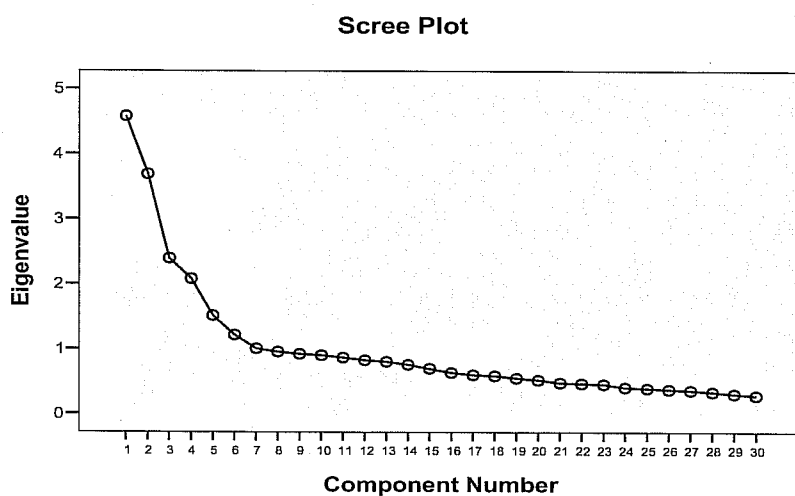
de salientar o facto de apenas a subescala Clareza ter apresentado diferenças significativas para os grupos estabelecidos. Com base neste resultado poder-se-á equacionar uma relação entre a capacidade para compreender o próprio humor e as próprias emoções (avaliada pelos itens que constituem esta mesma subescala) e as opções por um agrupamento de disciplinas ao longo do ensino secundário, bem como a opção pela área profissional preferida.

## **Análise Factorial**

Para além dos autores da prova (Salovey et al., 1995) apenas se conhece um estudo de análise factorial da TMMS, mais especificamente o de Benjamin Palmer (2003). O autor realizou a análise factorial exploratória e confirmatória da estrutura da TMMS Reduzida, tendo identificado quatro factores, três dos quais idênticos às três subescalas propostas por Salovey et al. (1995). Já com a análise confirmatória, foi possível confirmar a mesma estrutura proposta pelos autores da escala TMMS Reduzida.

A validade factorial da TMMS Reduzida foi estatisticamente testada. Após a análise da viabilidade de utilização da Análise Factorial, verificou-se que tanto a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (.789), como o teste de esfericidade de Bartlett, ( $\chi^2(435)=2201.15$ ), demonstram a adequabilidade do uso da Análise Factorial sobre a prova.

Procedeu-se, então, à realização da Análise Factorial com o auxílio do *software* estatístico SPSS. O método de extracção de factores foi o de análise em componentes principais, do qual resultou o seguinte *scree plot*:



**Figura 7** – Scree plot resultante da extracção de factores na TMMS.

A partir do *scree plot* apresentado na Figura 7, pode-se verificar que se destacam essencialmente três factores, tal como indicado por Salovey et al. (1995) nos seus estudos. Esses três factores explicam cerca de 35.52% da variância total, sendo que os factores 1, 2 e 3 explicam, respectivamente, 15.25%, 12.29% e 7.98% da variância. Se se considerar nesta análise também os factores 4 e 5, obtém-se, respectivamente, mais 6.94% e 5.05% de variância explicada, o que corresponde a 47.51% da variância total. Opta-se assim pelo critério do número mínimo de factores extraídos para explicar aproximadamente 50% da variância total.

À semelhança do que se efectuou para a prova EIS, apresenta-se na Tabela 23 a contribuição dos itens para os factores extraídos por análise factorial da TMMS Reduzida.

<b>Itens</b>	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>	<b>Factor 5</b>
37	<b>.667</b>				
19	<b>.579</b>				
38	<b>.575</b>	<b>-.402</b>			-.271
28	<b>.532</b>	<b>.344</b>	<b>-.306</b>		
7	<b>.525</b>	<b>-.416</b>			
8	<b>.483</b>	<b>-.351</b>			
46	<b>.478</b>	<b>-.417</b>			
29	<b>.477</b>	<b>-.400</b>	<b>-.339</b>		<b>.324</b>
32	<b>.463</b>			<b>-.479</b>	
33	<b>.457</b>	<b>.316</b>			
31	<b>.443</b>	<b>-.488</b>			
44	<b>.428</b>		<b>-.331</b>		
43	<b>.396</b>	<b>.311</b>	<b>.362</b>	<b>-.406</b>	
15	<b>.387</b>				<b>.417</b>
17	<b>.367</b>		<b>-.375</b>		
18	<b>.328</b>				<b>.528</b>
16	<b>.324</b>		<b>.410</b>	<b>-.495</b>	
4	<b>.318</b>		<b>-.363</b>		
42		<b>.622</b>			
48		<b>.572</b>			
9		<b>.564</b>			
12		<b>.557</b>			<b>.403</b>
26		<b>.441</b>		<b>.385</b>	
45		<b>.394</b>		<b>.410</b>	
41			<b>.510</b>	<b>.430</b>	
23			<b>.488</b>	<b>-.324</b>	
24			<b>.479</b>		
35			<b>.448</b>	<b>.477</b>	
2			<b>.408</b>	<b>-.361</b>	
22					<b>.270</b>
<b>% variância</b>	<b>15.25</b>	<b>12.29</b>	<b>7.98</b>	<b>6.94</b>	<b>5.05</b>

**Tabela 23** – Contribuição dos itens da TMMS Reduzida para os factores extraídos por Análise Factorial  
A negrito, os itens com valores acima de  $|\cdot 3|$

Por uma questão de uniformização de critérios, o valor  $|\cdot 3|$  foi novamente estipulado como o valor mínimo a considerar nas contribuições dos itens para os factores.

No que se refere ao Factor 1, pode-se verificar que existe uma maioria de itens referentes à dimensão Atenção com contribuições superiores a  $|\cdot 3|$ , num total de

nove itens de entre 13 itens identificados por Salovey et al. (1995). Para o Factor 2 contribuem acima de |.3| positivamente oito itens de entre 11 identificados pelos autores provenientes da dimensão Clareza, bem como negativamente cinco itens da dimensão Atenção. O Factor 3 é composto por vários itens, entre os quais contribuem acima do valor estipulado cinco dos 6 itens identificados por Salovey et al. (1995) como provenientes da dimensão Reparação. Por último, os Factores 4 e 5 contêm poucos itens que contribuam acima do valor mínimo estipulado, e apresentam uma diversidade de temas referentes às dimensões propostas por Salovey et al. (1995).

Para realizar a análise qualitativa dos dados apresentados na Tabela 23, é necessário ter em conta que, quando Salovey et al. (1995) construíram a escala TMMS e a validaram, fizeram-no com base em amostras de adultos e de nacionalidade norte-americana. Não obstante, existem indicadores no presente estudo de que o Factor 1 se poderá tratar do factor que corresponde à dimensão *Atenção*, e que o Factor 2 poderá estar associado à dimensão *Clareza*. Embora com menor uniformidade de itens, ao surgirem 5 dos 6 itens relativos à dimensão *Reparação*, poder-se-á corresponder o Factor 3 a esta mesma dimensão.

Esta correspondência entre factores e subescalas da TMMS remete-nos para a interpretação que Salovey et al. (1995) propõem e que Palmer (2003) mais tarde confirmou: que a escala TMMS é constituída por itens que correspondem às três dimensões mencionadas, e que o constructo de "traço meta-humor" implica: **clareza** de percepção emocional (capacidade para compreender o próprio humor), estratégias de **regulação** emocional (grau em que os indivíduos moderam os seus humores) e **atenção** às emoções (grau em que os indivíduos tomam consciência e pensam sobre os seus sentimentos).

## **O Questionário de Dados Pessoais**

Para além da informação que consta no Questionário de Dados Pessoais utilizada para a caracterização da amostra (género, idade, agrupamento, área profissional preferida), obtiveram-se outros dados pertinentes para a análise (vide Anexo XII). Estes dados referem-se ao aproveitamento escolar dos estudantes (Questões 1 e 2), à opção efectuada no final do 9º ano (Questões 3, 5 e 6), às fontes de informação para a exploração da carreira (Questões 4 e 7) e ao curso/formação ou profissão que gostavam de seguir (Questões 8.1. e 8.2.). Apresenta-se de que gostavam de seguir a análise para cada uma destas questões.

### **Questão 1 - Como classifica o seu aproveitamento escolar?**

A primeira questão "Como classifica o seu aproveitamento escolar?" procurou averiguar o grau de auto-avaliação dos estudantes quanto ao seu aproveitamento escolar. Na Tabela 24 apresentam-se as frequências de resposta por cada uma das alternativas (desde Fraco a Muito Bom):

<b>Aproveitamento</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>% Acumulada</b>
Fraco	10	3.8	3.8
Médio	151	57.0	60.8
Bom	89	33.6	94.3
Muito Bom	15	5.7	100.0
Total	265	100.0	

**Tabela 24** - Estatística descritiva relativa ao aproveitamento escolar na amostra

Tal como seria de esperar, existem muito alunos que se auto-avaliam como tendo um aproveitamento escolar "médio", com cerca de 34% a situarem-se num nível "bom" e 15 ou menos alunos nos extremos do aproveitamento considerado "fraco" ou "muito bom".

### **Questão 2 - A sua média dos 10º e 11º anos situa-se entre...?**

À questão 2 "A sua média dos 10º e 11º anos situa-se entre...?" os estudantes tinham de responder qual a sua média de classificação do ensino secundário, apresentando-se os resultados na Tabela 25:

<b>Média</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>% Acumulada</b>
< 12 valores	45	17.0	17.0
De 12 a 14 valores	124	46.8	63.8
De 15 a 17 valores	68	25.7	89.4
> 17 valores	28	10.6	100.0
Total	265	100.0	

**Tabela 25** – Estatística descritiva relativa à média de classificação na amostra

Pode-se verificar que existe uma distribuição heterogénea entre os quatro níveis que se atribuíram à classificação média, o que vem salientar a variabilidade da amostra dos estudantes.

### **Questão 3 - Quando transitou para o 10º ano, qual foi a sua primeira opção?**

De modo a definir a congruência das escolhas dos estudantes ao nível do ensino secundário, foi colocada a Questão 3 – "Quando transitou para o 10º ano, qual foi a sua primeira opção?". Para comparar as alterações nestas escolhas, apresentam-se na Tabela 26 as respostas a esta mesma questão, bem como os dados relativos ao agrupamento frequentado:

<b>Agrupamento – Dominante</b>	<b>1ª opção</b>	<b>Frequentado</b>
1 – Científico-Natural	112	108
2 – Artes	50	51
3 – Económico-Social	44	46
4 – Humanidades	59	60
Total	265	265

**Tabela 26** – Estatística descritiva relativa ao Agrupamento que foi a primeira opção

É possível com os dados apresentados na Tabela 26 verificar que grande parte dos estudantes se encontra na primeira opção, tendo sido no Agrupamento 1 – Dominante Científico-Natural onde houve mais desistências.

**Questão 4 – Ao optar pelo Agrupamento que frequenta, o que considera que foi mais útil para a sua tomada de decisão?**

A questão 4 “Ao optar pelo Agrupamento que frequenta, o que considera que foi mais útil para a sua tomada de decisão?” subdividia-se em vários itens, desde 4.1. “Pai, mãe, tios” a 4.9. “Programas de TV, filmes ou revistas”. Na Tabela 27 apresentam-se as respostas em percentagem a cada uma das alternativas propostas – desde Nenhuma Utilidade até Muita Utilidade:

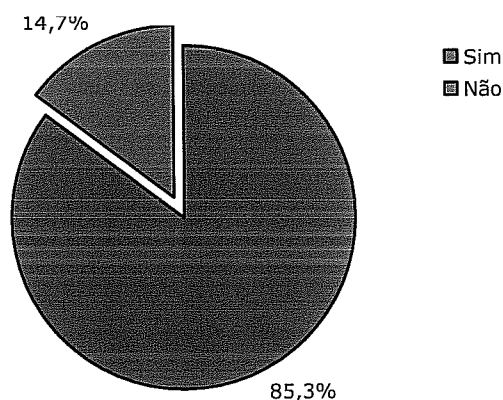
	<b>Utilidade</b>			
	<b>Nenhuma (%)</b>	<b>Pouca (%)</b>	<b>Alguma (%)</b>	<b>Muita (%)</b>
Pais	13.2	37.4	35.8	13.6
Irmãos	41.5	31.7	20.4	6.4
Amigos	16.2	33.2	43.4	7.2
Professores	21.9	36.2	33.2	8.7
Psicólogos	23.0	21.9	34.3	20.8
Adultos	35.8	33.2	25.7	5.3
Guias	30.9	30.2	29.4	9.4
Profissionais	27.2	23.8	32.8	16.2
TV	40.8	34.7	21.1	3.4

**Tabela 27** – Resultados percentuais aos itens sobre tomada de decisão num primeiro momento

Como é possível verificar, o item que mais estudantes elegem como tendo “Muita Utilidade” (20.8%) é o referente a “Psicólogos e conselheiros de orientação”, enquanto que os itens em que mais estudantes consideram como “Nenhuma Utilidade” são os relativos a “Programas de TV, filmes ou revistas” (40.8%), bem como “Irmãos, irmãs, primos” (41.5%).

### **Questão 5 - Está satisfeito com o Agrupamento que frequenta?**

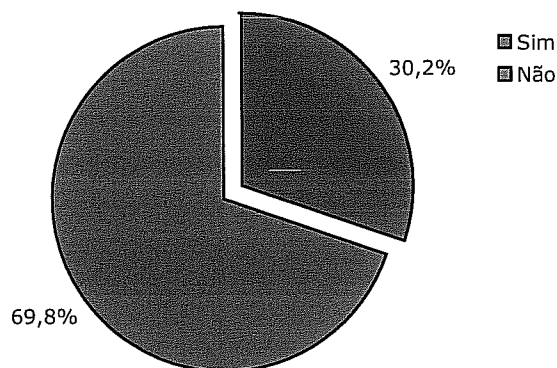
Os estudantes foram ainda questionados sobre a satisfação ou não com o Agrupamento frequentado: Questão 5 – “Está satisfeito com o Agrupamento que frequenta?”. Na Figura 8 verifica-se que grande parte dos estudantes (85,3%) afirmam estar satisfeitos com a opção efectuada no final do 3º ciclo e na transição para o ensino secundário.



**Figura 8** – Satisfação com o agrupamento frequentado na amostra total

### **Questão 6 - Se agora pudesse mudar de opção, o que escolheria?**

À semelhança do que se procurou quando se colocou a Questão 3 e no seguimento da questão relativa à satisfação ou não com o agrupamento, foi elaborada a Questão 6 (“Se agora pudesse mudar de opção, o que escolheria?”). De entre os 265 jovens estudantes, 185 responderam que não pretendiam mudar de Agrupamento, ou seja, quase 70%, tal como se pode verificar pela Figura 9:



**Figura 9** – Intenção de mudança do agrupamento frequentado

Curiosamente, mudariam mais jovens (30.2%) do que aqueles que se encontram insatisfeitos com o agrupamento frequentado (tal como indica a Figura 8, 14.7%). Destes, 19 mudariam para o Agrupamento 1 – Dominante Científico-Natural, outros 19 mudariam para o Agrupamento 2 – Dominante Artes, 15 mudariam para o Agrupamento 3 – Dominante Económico-Social e 19 mudariam para o Agrupamento 4 – Dominante Humanidades. Finalmente, 8 estudantes escolheriam outra alternativa de formação que não um curso secundário geral.

Uma vez que estudantes dos vários agrupamentos afirmaram que se pudessem mudariam de opção, analisaram-se as respostas de acordo com o agrupamento que escolheriam, caso lhes fosse dada a possibilidade de mudar. Apresentam-se na Tabela 28 essas respostas, bem como os dados relativos ao Agrupamento frequentado:

<b>Agrupamento – Dominante</b>	<b>Ficar no ...</b>	<b>Frequentado</b>
1 – Científico-Natural	98	108
2 – Artes	56	51
3 – Económico-Social	46	46
4 – Humanidades	57	60
5 – Outro	8	0
<b>Total</b>	<b>265</b>	<b>265</b>

**Tabela 28** – Frequência de respostas de permanência nos Agrupamentos

Na Tabela 28 constata-se que os estudantes sairiam mais do Agrupamento 1 – Dominante Científico-Natural e do Agrupamento 4 – Dominante Humanidades e que se verificariam mais mudanças para o Agrupamento 2 – Dominante Artes, bem como para outras alternativas de formação ao nível do ensino secundário.

**Questão 7 – Se um seu amigo ou conhecido estivesse agora no 9º ano, o que lhe aconselharia a explorar para que ele(a) tomasse a decisão mais adequada no final do ano?**

Tal como a Questão 4, a Questão 7 (“Se um seu amigo ou conhecido estivesse agora no 9º ano, o que lhe aconselharia a explorar para que ele(a) tomasse a decisão mais adequada no final do ano?”) subdividia-se em vários itens, desde 7.1. “Pai, mãe, tios” a 7.9. “Programas de TV, filmes ou revistas”. À semelhança do que foi realizado para a Questão 4, apresentam-se as respostas em percentagens a cada uma das alternativas – desde Nenhuma Utilidade até Muita Utilidade – na Tabela 29:

	Utilidade			
	Nenhuma (%)	Pouca (%)	Alguma (%)	Muita (%)
Pais	10.9	29.4	44.2	15.5
Irmãos	16.2	38.5	37.7	7.5
Amigos	12.8	34.3	46.8	6.0
Professores	5.3	15.8	51.7	27.2
Psicólogos	3.8	12.8	36.6	46.8
Adultos	9.1	19.2	48.3	23.4
Guias	7.5	17.0	36.2	39.2
Profissionais	3.8	9.8	38.9	47.5
TV	34.0	43.4	17.7	4.9

**Tabela 29** – Resultados percentuais aos itens sobre tomada de decisão num segundo momento

Ao analisar os dados da Tabela 29, o item que mais estudantes elegem como tendo “Muita Utilidade” (47.5%) é o referente a “Pessoas que trabalham na profissão ou que estão na escola ou na universidade onde pensava ingressar”, embora quase a

mesma percentagem de jovens (46.8%) considere também como item de “Muita Utilidade” o relativo a “Psicólogos e conselheiros de orientação”. Por outro lado, e coincidentemente com o que se verificou na Questão 4, o item que mais estudantes (34.0%) consideram como tendo “Nenhuma Utilidade” é o que se refere a “Programas de TV, filmes ou revistas”.

**Questão 8.1. - *Pense num curso/formação ou numa profissão que gostaria de seguir. Indique qual.***

Também se pediu que os estudantes especificassem que cursos ou profissões gostariam de seguir após o ensino secundário (Questão 8.1. – “Pense num curso/formação ou numa profissão que gostaria de seguir. Indique qual.”). O Anexo XIII apresenta um quadro resumo com a totalidade das respostas a esta questão. Para efeitos de análise, e para mais tarde testar uma das hipóteses de estudo, categorizou-se cada um desses mesmos cursos ou profissões de acordo com o critério de corresponderem ou não a profissões relacionadas com a área do Serviço Social.

<b>Profissões</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Serviço Social	79	29.81
Não Serviço Social	186	70.19
Total	265	100.00

**Tabela 30** – Frequência dos estudantes por área profissional preferida.

Pela Tabela 30 é possível verificar que cerca de 30% dos estudantes estão a ponderar prosseguir os seus estudos superiores ou a escolher profissões associadas à área da Ajuda ou Apoio ao próximo, ou seja, a profissões na área da Saúde, do Ensino e das Ciências Sociais.

**Questão 8.2. – Pense num curso/formação ou numa profissão que gostaria de seguir. Na sua opinião, esse curso/formação ou profissão parece estar mais relacionado com que Agrupamento/outra opção?**

Para finalizar a exploração das escolhas ao longo do ensino secundário, foi colocada a Questão 8.2. (“Pense num curso/formação ou numa profissão que gostaria de seguir. Na sua opinião, esse curso/formação ou profissão parece estar mais relacionado com que Agrupamento/outra opção?”). Para comparar as alterações nestas escolhas, apresentam-se na Tabela 31 as respostas a esta questão, bem como os dados relativos ao Agrupamento frequentado:

<b>Agrupamento – Dominante</b>	<b>Curso/Profissão</b>	<b>Frequentado</b>
1 – Científico-Natural	112	108
2 – Artes	47	51
3 – Económico-Social	46	46
4 – Humanidades	52	60
5 – Outro	8	0
Total	265	265

**Tabela 31** – Frequência de cursos/profissões pelo agrupamento a que estão associados

Os dados apresentados na Tabela 31 permitem verificar que os estudantes apontam alguns cursos ou profissões que estão associados a outros Agrupamentos. Por exemplo, enquanto que existem 60 jovens do Agrupamento 4 – Dominante Humanidades, apenas 52 considera que irão seguir profissões associadas a esse mesmo agrupamento. Por outro lado, existem 108 jovens a frequentar o Agrupamento 1 – Dominante Científico-Natural, embora 112 indiquem profissões relacionadas com esse Agrupamento.

## Questões 4 e 7 – Atitude face à exploração da carreira

Os itens retirados do Inventário de Desenvolvimento Vocacional (vide Anexo V) foram utilizados na Questão 4 (“Ao optar pelo Agrupamento que frequenta, o que considera que foi mais útil para a sua tomada de decisão?”), referente ao momento de tomada de decisão no final do 9º ano de escolaridade e na Questão 7, outro ponto de tomada de decisão hipotético no momento actual e relativo a uma terceira pessoa (“Se um seu amigo ou conhecido estivesse agora no 9º ano, o que lhe aconselharia a explorar para que ele(a) tomasse a decisão mais adequada no final do ano?”). Estes dois “momentos” foram designados, respectivamente, por IDV1 e IDV2. O total da pontuação foi calculado, com base nas seguintes ponderações:

	Muita utilidade	Alguma utilidade	Pouca utilidade	Nenhuma utilidade
Pai, mãe, tios, etc.	12	9	6	3
Irmãos, irmãs, primos	8	6	4	2
Amigos, colegas	8	6	4	2
Professores	16	12	8	4
Psicólogos ou conselheiros de orientação	16	12	8	4
Adultos que sabem e que podem ajudar as pessoas	16	12	8	4
Guias de estudos e outros documentos de informação publicados pelas escolas ou pelo Ministério da Educação	16	12	8	4
Pessoas que trabalham na profissão ou que estão na escola ou na universidade onde pensava ingressar	16	12	8	4
Programas de TV, filmes ou revistas	4	3	2	1

Na Tabela 32 apresenta-se a estatística descritiva nestes dois momentos – IDV1 e IDV2:

	Média	d.p.	Mínimo	Máximo
IDV1	63.53	15.06	30	99
IDV2	81.54	14.18	37	112

**Tabela 32** – Estatística descritiva para os dois momentos de Exploração da Carreira

A correlação entre IDV1 e IDV2 revelou-se significativa ( $r=.523$ ,  $p=.001$ ) e ao emparelhar as amostras, o teste de igualdade de médias das duas variáveis revelou a existência de diferenças significativas ( $t(264)=-20.492$ ,  $p=.000$ ).

Este resultado mostra um aumento da pontuação do IDV1 para o IDV2, pelo que se poderá extrapolar que os estudantes desta amostra realizaram uma exploração da carreira menos eficaz na tomada de decisão no final do 9º ano de escolaridade comparativamente com o momento em que responderam ao Questionário, altura em que se encontram já numa fase de especificação da escolha e não tanto de cristalização.

### ***Análise de Intercorrelações***

Nesta secção é apresentada a análise das intercorrelações dos dados recolhidos na presente investigação (vide Anexo XIV). Numa primeira fase, são apresentadas as relações entre as escalas traduzidas e as restantes variáveis acerca das quais se levantaram hipóteses, bem como outras que poderão ser passíveis de análise. Em seguida, são estudadas as correlações entre as escalas traduzidas e entre as dimensões que as compõem. Finalmente, são apresentadas relações entre variáveis presentes no Questionário de Dados Pessoais e entre estas e o teste de inteligência geral D70.

### **Relações das escalas traduzidas com outras variáveis**

Foram colocadas inicialmente algumas hipóteses e questões de investigação, que procuravam relacionar as escalas traduzidas, a *Emotional Intelligence Scale* (EIS) e a *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), e as subescalas da TMMS com as seguintes variáveis: idade, género, inteligência geral e classificação escolar, exploração da carreira, Agrupamento frequentado e área profissional. Estas relações estão incluídas na Tabela 33, que apresenta os coeficientes de correlação de Pearson (dado que

todas as variáveis são escalares) e na Tabela 34, com os coeficientes de correlação de Spearman (visto que algumas das variáveis são pelo menos ordinais):

	Idade	D70	Exploração da carreira
EIS	.105	-.017	.163**
TMMS Reduzida	-.010	.072	.111
TMMS Atenção	-.041	.061	.151*
TMMS Clareza	.032	.006	-.005
TMMS Reparação	-.006	.089	.063

**Tabela 33** – Correlações paramétricas (de Pearson) entre as escalas EIS e TMMS, subescalas e idade, inteligência geral e exploração da carreira

\*\* correlação significativa a .01

\* correlação significativa a .05

	Género	Classificação	Área profissional
EIS	.070	-.070	.126*
TMMS Reduzida	.004	.037	.163**
TMMS Atenção	.212**	.016	.110
TMMS Clareza	-.198**	.104	.137*
TMMS Reparação	-.075	-.035	.052

**Tabela 34** - Correlações não paramétricas (de Spearman) entre as escalas EIS e TMMS, subescalas e género, classificação escolar e área profissional

\*\* correlação significativa a .01

\* correlação significativa a .05

Como se pode verificar, existem várias correlações estatisticamente significativas:

- Entre a escala EIS e a variável Exploração da Carreira ( $r=.163$ ,  $p=.009$ ). A correlação positiva pode implicar que quanto maior for o resultado da EIS, maior será a atitude face à exploração da carreira em tomadas de decisão. Poder-se-á afirmar que a IE facilita a aquisição de atitudes favoráveis à exploração da carreira;
- Entre a escala EIS e a variável Área Profissional ( $\rho=.126$ ,  $p=.040$ ). A interpretação deste resultado é similar à que foi dada quando se encontraram diferenças significativas nos resultados desta escala entre estudantes que preferiam ou não a área do Serviço Social: jovens que

preferem esta área terão tendencialmente resultados superiores na escala EIS;

- Entre a escala TMMS Reduzida e a variável Área Profissional ( $\rho=.163$ ,  $p=.008$ ). A interpretação deste resultado, tal como se afirmou acerca da EIS, é similar à que foi dada quando se encontraram diferenças significativas nos resultados da escala entre estudantes com preferência por profissões na área do Serviço Social: jovens que preferem esta área tendencialmente terão resultados superiores na TMMS Reduzida;
- Entre a subescala TMMS Atenção e a variável Exploração da Carreira ( $r=.151$ ,  $p=.014$ ). A correlação positiva pode significar que quanto maior for o resultado na subescala TMMS Atenção, maior será a atitude face à exploração da carreira nas tomadas de decisão. Uma maior atenção às emoções pode facilitar uma atitude mais favorável de exploração da carreira;
- Entre a subescala TMMS Atenção e a variável género ( $\rho=.212$ ,  $p=.000$ ). Os resultados nesta subescala poderão ser tendencialmente superiores nos indivíduos do género feminino, tal como se pode constatar quando se realizaram testes de igualdade de médias entre géneros;
- Entre a subescala TMMS Clareza e a variável género ( $\rho=-.198$ ,  $p=.001$ ). Os resultados na subescala TMMS Clareza poderão ser tendencialmente superiores para indivíduos do género masculino, tal como se pode verificar quando se realizaram testes de igualdade de médias entre géneros;
- Entre a subescala TMMS Clareza e a variável Área Profissional ( $\rho=.137$ ,  $p=.026$ ). Esta relação também foi encontrada quando se analisaram as diferenças entre os resultados desta subescala nos jovens que preferem profissões na área do Serviço Social e os que não as preferem. Os primeiros terão possivelmente resultados mais elevados nesta subescala da TMMS.

## Intercorrelações das escalas EIS e TMMS Reduzida

À semelhança de Schutte et al. (1998), procurou-se estudar qual a relação entre a escala total da EIS e a escala Reduzida da TMMS, bem como das subescalas que a compõem. Estas correlações estão apresentadas na Tabela 35:

	EIS	TMMS Reduzida	TMMS Atenção	TMMS Clareza
TMMS Reduzida	.521**			
TMMS Atenção	.363**	.690**		
TMMS Clareza	.275**	.671**	.047	
TMMS Reparação	.425**	.618**	.165**	.292**

**Tabela 35** – Correlações de Pearson entre as escalas EIS e TMMS e subescalas da TMMS

\*\* correlação significativa a .01

Como se pode verificar, existem correlações significativas entre todas as escalas e subescalas, excepto entre as subescalas Clareza e Atenção da escala TMMS Reduzida ( $r=.047$ ,  $p=.445$ ). Isto poderá significar que ambas as escalas procuram avaliar o mesmo conceito – inteligência emocional, embora a subescala Clareza (capacidade para compreender o próprio humor) aborde uma dimensão independente da que a subescala Atenção procura avaliar (grau em que os indivíduos tomam consciência e pensam sobre os seus sentimentos).

## Relações entre variáveis do Questionário e D70

Decidiu-se analisar as relações entre as variáveis obtidas com o Questionário de Dados Pessoais e entre estas e o teste de inteligência geral D70, embora não se tenha apontado para o estudo destas relações nem se tenham considerado hipóteses nem questões de investigação que estabeleçam essas mesmas relações.

Nesse sentido, foram realizados vários cálculos de correlações paramétricas ou de Pearson (entre variáveis escalares) e não paramétricas ou de Spearman (entre variáveis pelo menos ordinais), tal como se pode observar pela Tabela 36 e pela Tabela 37, respectivamente:

	Idade	IDV1	IDV2
IDV1	-.020		
IDV2	.071	.523**	
D70	-.411**	-.054	-.097

**Tabela 36** – Correlações paramétricas (de Pearson) entre idade, exploração da carreira no primeiro e segundo momentos e inteligência geral

\*\* correlação significativa a .01

IDV1 = Exploração da carreira (primeiro momento)

IDV2 = Exploração da carreira (segundo momento)

	Idade	IDV1	IDV2	D70	Média	Género
Média	-.264**	.026	-.006	.413**		
Género	.046	.078	.062	-.123*	.007	
Satisf.	-.078	.169**	.008	.123*	.251**	-.060

**Tabela 37** – Correlações não paramétricas (de Spearman) entre idade, exploração da carreira no primeiro e segundo momento, inteligência geral, classificação escolar, género e satisfação com o agrupamento

\*\* correlação significativa a .01

\* correlação significativa a .05

IDV1 = Exploração da carreira (primeiro momento)

IDV2 = Exploração da carreira (segundo momento)

Média = Classificação Escolar

Satisf. = Satisfação com o agrupamento

A partir da Tabela 36, onde se consideram as variáveis idade, IDV1, IDV2 e o índice de inteligência geral, é possível verificar que duas das correlações são significativas, mais especificamente entre a idade e o índice de inteligência geral ( $r = -.411$ ,  $p = .000$ ) e entre os dois momentos relativos à exploração da carreira, designados por IDV1 e IDV2 ( $r = .523$ ,  $p = .000$ ).

No que se refere à idade, é curioso observar que a correlação negativa possivelmente indicia que quanto menor for a idade, maior é o resultado no D70.

Contudo, se se interpretar que, quanto mais velhos são os alunos a frequentar um determinado ano de escolaridade, mais reprovações obtiveram na escola, estamos provavelmente a analisar indirectamente a relação entre a inteligência geral e o maior ou menor sucesso na escola. Tratam-se de duas variáveis inversamente proporcionais: quanto maior for o índice de inteligência geral, menor é o número de reprovações e a probabilidade de se tratar de um jovem mais velho ainda a frequentar o 12º ano de escolaridade.

Apesar de se tratar de uma correlação evidente, foi verificada qual a relação entre os resultados em IDV1 e IDV2, pelo que se constatou que existe uma correlação significativa entre ambos, isto é, existe uma relação entre a atitude face à exploração da carreira nos dois momentos: quando num primeiro momento, essa atitude se traduziu numa pontuação mais baixa, o mesmo sucedeu no segundo momento, e vice-versa.

Na Tabela 37 apresentam-se várias correlações não paramétricas, algumas das quais significativas, destacando-se as seguintes:

- **Classificação escolar x D70:** *correlação positiva significativa* ( $p=.413$ ,  $p=.000$ ). Tendo em conta que o índice de inteligência geral reflecte a capacidade de aprendizagem, nomeadamente em contexto escolar, poder-se-á afirmar que quanto maior for o índice de inteligência geral, maior será a classificação escolar.
- **Classificação escolar x idade:** *correlação negativa significativa* ( $p=-.264$ ,  $p=.000$ ). Esta correlação poder-se-á associar com a que foi identificada entre o índice de inteligência geral e a idade, pelo que quanto mais elevada a classificação escolar, menor será a idade.
- **Género x D70:** *correlação significativa negativa* ( $p=-.123$ ,  $p=.046$ ). Quando foi realizado o estudo dos resultados obtidos pela amostra no

D70, realizou-se também uma comparação por géneros, tendo-se identificado diferenças significativas favoráveis aos indivíduos do género masculino, diferenças que se poderão traduzir através desta correlação negativa.

- **Satisfação com o agrupamento x Atitude de exploração de carreira (primeiro momento – IDV1):** trata-se de uma *correlação positiva significativa* ( $p=.169$ ,  $p=.006$ ). Ou seja, a satisfação com o agrupamento parece estar relacionada com uma atitude de exploração de carreira mais favorável no momento de tomada de decisão no final do 9º ano de escolaridade.
- **Satisfação com o agrupamento x D70:** *correlação significativa positiva* ( $p=.123$ ,  $p=.046$ ). Quanto mais elevado for o resultado no teste de inteligência geral, maior será a satisfação com o agrupamento frequentado. Isto poderá significar que um dos factores de satisfação com o agrupamento frequentado poderá ser o nível de inteligência geral.
- **Satisfação com o agrupamento x Classificação escolar:** *correlação significativa positiva* ( $p=.251$ ,  $p=.000$ ), o que poderá indicar que quando os estudantes se encontram satisfeitos com o agrupamento, obtêm mais frequentemente classificações escolares mais elevadas.

## **Testes às Hipóteses e às Questões de Investigação**

Procede-se em seguida à descrição dos testes das hipóteses colocadas, bem como às quatro questões de investigação que surgiram no presente estudo. Para tal, enunciam-se estas mesmas hipóteses e questões de investigação, após o que se descreve a análise explicativa das mesmas.

### **H1: Quanto maior for a faixa etária, maior o resultado na EIS**

Para testar esta hipótese foi realizada uma ANOVA ( $F(5, 259)=2.299, p=.046$ ), cujo resultado é indicador de diferenças significativas entre idades para a pontuação total da EIS. Ao realizar um teste de igualdade de médias entre a faixa etária dos 16 a 17 anos e a faixa etária dos 18 a 21 anos de idade, obteve-se uma diferença significativa ( $t(263)=2.470, p=.014$ ) que revela que os jovens com mais de 18 anos têm resultados significativamente mais elevados na EIS do que os menores de 18 anos. Este resultado permite-nos concluir que a hipótese pode ser confirmada.

### **H2: Quanto maior for a faixa etária, maior o resultado na TMMS**

De modo a testar esta hipótese foi realizada uma ANOVA ( $F(5, 259)=1.042, p=.393$ ), resultado que revela não existirem diferenças entre idades na TMMS Reduzida, nem para cada uma das subescalas que a compõem, o que não confirma esta hipótese.

### **H3: Existem diferenças nos resultados da EIS entre estudantes do género feminino e masculino**

Para confirmar a existência de diferenças significativas nos resultados da EIS entre géneros, realizou-se um teste de igualdade de médias ( $t(263)=1.127,$

$p=.263$ ). Através deste resultado, pode-se concluir que não existem diferenças significativas nos resultados da escala total da EIS entre géneros, não se confirmando a H3.

#### **H4: Existem diferenças nos resultados da TMMS entre estudantes do género feminino e masculino**

De modo a testar a existência de diferenças significativas nos resultados da TMMS entre géneros, realizou-se um teste de igualdade de médias ( $t(263)=.170$ ,  $p=.867$ ), podendo-se concluir que não existem diferenças significativas nestes resultados.

No entanto, quando se procede à análise dos resultados por subescalas, é possível realizar testes de igualdades de médias para as subescalas Atenção, Clareza e Reparação (respectivamente  $t(263)=3.747$ ,  $p=.000$ ,  $t(263)=-3.223$ ,  $p=.001$  e  $t(263)=-.947$ ,  $p=.345$ ). As diferenças significativas entre géneros encontram-se para a subescala Atenção da TMMS, com vantagem para o grupo feminino e para a subescala Clareza da TMMS, com vantagem para o grupo masculino.

Assim sendo, no que respeita à hipótese levantada, é possível afirmar que a hipótese não se confirma para a Escala Reduzida da TMMS, mas que se confirmam diferenças entre géneros para as subescalas Atenção e Clareza da escala TMMS Reduzida.

#### **H5: Não existe correlação entre os resultados do D70 e da EIS**

Através da análise do coeficiente de correlação de Pearson entre as duas escalas, ( $r=-.017$ ,  $p=.783$ ), demonstra-se que não existe correlação significativa entre os resultados do D70 e da EIS, pelo que se confirma a hipótese.

#### **H6: Não existe correlação entre os resultados do D70 e da TMMS**

Ao analisar o coeficiente de correlação de Pearson entre as duas escalas, ( $r=.072$ ,  $p=.243$ ), conclui-se que não existe correlação significativa entre os resultados do D70 e da TMMS, pelo que se confirma a hipótese.

#### **H7: Não existe correlação entre a classificação escolar e os resultados da EIS**

O coeficiente de correlação de Spearman entre a classificação escolar e a EIS, ( $\rho=-.070$ ,  $p=.259$ ), revela que não existe correlação significativa entre a classificação escolar dos estudantes e o resultado obtido na EIS, pelo que se confirma a hipótese.

#### **H8: Não existe correlação entre a classificação escolar e os resultados da TMMS**

Ao analisar o coeficiente de correlação de Spearman entre a classificação escolar e a TMMS Reduzida, ( $\rho=.037$ ,  $p=.546$ ), conclui-se que não existe correlação significativa entre a classificação escolar dos jovens estudantes e o resultado obtido na TMMS, pelo que se confirma a hipótese (vide Anexo XIV).

#### **H9: Existe correlação entre as dimensões da EIS e da TMMS**

Da análise do coeficiente de correlação de Pearson entre as duas escalas, ( $r=.521$ ,  $p=.000$ ), conclui-se que existe uma correlação significativa entre os resultados da EIS e da TMMS (vide Anexo XIV). Entre as subescalas Atenção, Clareza e Reparação da TMMS e a Escala Reduzida da TMMS, também se encontram correlações significativas (respectivamente,  $r=.690$ ,  $p=.000$ ,  $r=.671$ ,  $p=.000$  e  $r=.618$ ,  $p=.000$ ). Por outro lado, existem ainda correlações significativas entre a EIS

e as subescalas Atenção, Clareza e Reparação (respectivamente,  $r=.363$ ,  $p=.000$ ,  $r=.275$ ,  $p=.000$  e  $r=.425$ ,  $p=.000$ ), pelo que se confirma a hipótese de que existe correlação entre as dimensões da EIS e da TMMS.

**H10: Existe uma correlação entre a preferência por áreas de actividades profissionais ligadas ao Serviço Social e os resultados da EIS**

Ao analisar o coeficiente de correlação de Spearman entre a área profissional associada à ajuda ao próximo e a escala ( $\rho=.126$ ,  $p=.040$ ), conclui-se que existe correlação significativa entre a área profissional preferida e o resultado obtido na EIS (vide Anexo XIV). Foi ainda realizada uma comparação dos resultados médios da escala EIS entre os estudantes que preferem e os que não preferem áreas profissionais associadas ao Serviço Social ( $t(263)=2.130$ ,  $p=.034$ ), pelo que se constata diferenças significativas entre os resultados obtidos na escala EIS, favorável aos jovens que pretendem optar por áreas profissionais do Serviço Social, confirmando-se esta hipótese.

**H11: Existe uma correlação entre a preferência por áreas de actividades profissionais ligadas ao Serviço Social e os resultados da TMMS**

O coeficiente de correlação de Spearman entre a área profissional associada à ajuda ao próximo e a escala,  $\rho=.163$ ,  $p=.008$ , indica que existe correlação significativa entre a área profissional preferida pelos estudantes e o resultado obtido na TMMS Reduzida (vide Anexo XIV). Ao realizar o teste de igualdade de médias dos resultados da TMMS Reduzida entre os dois grupos, ( $t(263)=2.578$ ,  $p=.010$ ), verificam-se diferenças significativas entre os resultados obtidos na escala TMMS Reduzida, favorável aos jovens que pretendem optar por áreas profissionais associadas ao Serviço Social.

Também se procurou saber se existem diferenças entre os dois grupos estabelecidos para cada uma das subescalas: Atenção ( $t(263)=1.811$ ,  $p=.071$ ), Clareza ( $t(263)=2.165$ ,  $p=.031$ ) e Reparação ( $t(263)=.848$ ,  $p=.397$ ). Ao efectuar os testes de igualdade de médias apenas as diferenças para a subescala Clareza se revelam significativas, favoráveis aos jovens que pretendem prosseguir profissões na área do Serviço Social. Com base nestes dados, é possível confirmar a hipótese levantada.

**Q1: Quanto maior for a atitude favorável à exploração da carreira, maior o resultado da EIS**

Ao analisar o coeficiente de correlação de Pearson entre as duas escalas ( $r=.163$ ,  $p=.008$ ), conclui-se que existe uma correlação significativa entre os resultados da IDV2 e da EIS (vide Anexo XIV). Este dado pode significar que quanto maior for a atitude favorável à exploração da carreira, maior será o resultado na EIS e vice-versa, pelo que se confirma a questão de investigação levantada.

**Q2: Quanto maior for a atitude favorável à exploração da carreira, maior o resultado da TMMS**

O coeficiente de correlação de Pearson entre esta variável e a TMMS Reduzida ( $r=.111$ ,  $p=.070$ ), revela que não existe uma correlação significativa entre os resultados da IDV2 e da TMMS Reduzida (vide Anexo XIV).

Ao analisar a correlação da IDV2 com as subescalas Atenção, Clareza e Reparação (respectivamente  $r=.151$ ,  $p=.014$ ,  $r=.005$ ,  $p=.935$  e  $r=.063$ ,  $p=.303$ ), é possível verificar que existe apenas uma correlação significativa para a subescala Atenção e o IDV2, pelo que se poderá concluir que quanto maior for a atitude favorável à exploração da carreira, maior será o resultado na TMMS Atenção e vice-

versa, pelo que se confirma apenas parcialmente a questão de investigação levantada.

### **Q3: Existem diferenças entre estudantes dos vários agrupamentos nos resultados da EIS**

Foi realizada uma ANOVA ( $F(3, 261)=1.066, p=.364$ ) para estudar esta questão de investigação, tendo o resultado demonstrado não existirem diferenças entre estudantes dos diferentes agrupamentos nos resultados obtidos na escala EIS.

### **Q4: Existem diferenças entre estudantes dos vários agrupamentos nos resultados da TMMS**

Para testar esta questão de investigação foi realizada uma ANOVA ( $F(3, 261)=1.986, p=.116$ ), não se verificando diferenças entre os estudantes dos quatro agrupamentos nos resultados obtidos na escala TMMS Reduzida.

Foram também analisadas as diferenças de resultados para as três subescalas da TMMS Reduzida. Para testar esta hipótese foram realizadas ANOVAs por cada subescala, tendo apenas revelado diferenças significativas entre agrupamentos a dimensão Clareza (com  $F(3, 261)=2.174, p=.0.91$ ).

Ao aplicar testes de igualdade de médias entre os agrupamentos para a subescala Clareza, foi descoberta apenas uma diferença significativa, diferença essa favorável aos estudantes do Agrupamento 1 – Dominante Científico-Natural, em comparação com os do Agrupamento 3 – Dominante Económico-Social ( $t(152)=2.067, p=.040$ ). Estes resultados permitem comprovar apenas parcialmente a questão de investigação enunciada.

## Conclusões

A Inteligência Emocional nasceu como conceito em Psicologia em 1990, tendo havido nos últimos anos um interesse crescente em saber como se desenvolve a IE ou competência emocional, segundo Saarni (2000). A maioria das investigações mais recentes tem avaliado a IE com provas de reconhecimento de expressões faciais ou classificação por terceiros. Pouca pesquisa tem sido feita para validar medidas de *self-report* em adolescentes. Um dos objectivos do presente trabalho foi, precisamente, a tradução e adaptação de provas *self-report* de IE para jovens adolescentes: as escalas *Emotional Intelligence Scale* (EIS) e *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS).

Para além de se terem traduzido medidas de avaliação da Inteligência Emocional para jovens estudantes do 12º ano, estabeleceram-se também relações entre a IE e outras variáveis frequentemente estudadas na investigação deste ramo, como a relação com a Inteligência Geral ou a área profissional preferida, ou a análise de diferenças entre géneros ou entre sujeitos de diferentes faixas etárias. Abordaram-se outras variáveis que raramente têm sido associadas com a IE, como a área de estudos frequentada e a atitude face à exploração da carreira.

A *Emotional Intelligence Scale* (EIS) revelou um grau de precisão de  $\alpha=.86$  e uma estrutura unifactorial, para a qual contribuem 29 dos 33 itens que a compõem. O resultado total da EIS foi superior para faixas etárias mais elevadas e para jovens que preferem profissões na área do Serviço Social. Apesar de não serem estatisticamente significativas, também se verificaram diferenças nos resultados da EIS para os dois géneros e entre os quatro Agrupamentos dos Cursos Secundários Gerais.

A *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) revelou na sua forma completa uma precisão de  $\alpha=.66$ , enquanto que a forma reduzida já obteve um grau de precisão mais elevado ( $\alpha=.78$ ). A análise à estrutura da escala Reduzida revelou um conjunto de três a cinco factores explicativos, dos quais os três primeiros têm uma composição parcialmente coincidente com as três dimensões que os autores propõem: Atenção, Clareza e Reparação. Ao estudar estas três subescalas, foi possível verificar que, enquanto que as duas primeiras revelaram uma precisão respectivamente de  $\alpha=.77$  e  $\alpha=.78$ , a subescala Reparação revelou um grau de precisão mais fraco, na ordem dos  $\alpha=.68$ .

A escala TMMS Reduzida não apresentou diferenças significativas entre faixas etárias, mas quanto ao género já apresentou diferenças ao nível das subescalas: a subescala Atenção apresenta um resultado superior no género feminino e a subescala Clareza no género masculino. Para além disso, jovens que manifestaram preferência por profissões na área do Serviço Social obtiveram resultados mais elevados na TMMS, quer na Escala Reduzida, quer na subescala Clareza. No que se refere aos agrupamentos, foi possível verificar diferenças entre os resultados da TMMS e as respectivas subescalas, embora só tenham demonstrado significância estatística as diferenças encontradas para a subescala Clareza, na qual os jovens do Agrupamento 1 – Dominante Científico-Natural obtiveram resultados superiores aos jovens do Agrupamento 3 – Dominante Económico-Social.

Em ambas as escalas (EIS e TMMS), foram encontradas correlações significativas entre os resultados obtidos na pontuação total e a atitude face à exploração da carreira. Todas as dimensões da TMMS Reduzida apresentaram correlações fortes e significativas com a EIS e entre si, exceptuando a relação, não significativa, entre a TMMS Atenção e a TMMS Clareza.

Ao longo do trabalho, foram surgindo outras questões pertinentes e susceptíveis de estudo em futuras investigações. Por exemplo, pode-se partir do princípio de que são os mais velhos os que dão maior atenção às relações interpessoais, tal como se questionou na análise da escala EIS por faixa etária? Outra questão pertinente surgiu na análise comparativa por género da mesma escala. Não obstante terem surgido diferenças significativas entre géneros para alguns dos itens que compõem a EIS, por que razão não terão sido encontradas diferenças significativas entre os resultados de rapazes e de raparigas? E será que esta diferenciação apenas ocorre na vida adulta?

A existência de diferenças significativas entre faixas etárias ficou condicionada, *a priori*, pela escolha da amostra de estudantes do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos secundários gerais, uma vez que esta escolha restringiu demasiado a amplitude de idades. De facto, a TMMS não apresentou quaisquer diferenças, nem ao nível das três subescalas. Comparando qualitativamente estes resultados com outros de estudos anteriores, é possível rapidamente concluir que em amostras de indivíduos mais velhos se obtêm na TMMS Reduzida e respectivas subescalas resultados superiores aos do presente estudo.

Será também interessante estudar a razão pela qual se destacam diferenças de resultados favoráveis às raparigas na TMMS Atenção e aos rapazes na TMMS Clareza. Ou por que razão a TMMS Clareza permite diferenciar jovens do Agrupamento 1 – Dominante Científico-Natural e do Agrupamento 3 – Dominante Económico-Social.

Em ambas as escalas não se detectaram diferenças significativas para jovens estudantes dos quatro agrupamentos ou dominantes; contudo, foi possível verificar uma diferenciação com significado estatístico entre os jovens, em função da maior

ou menor preferência por profissões na área do Serviço Social, facto que pode ser útil na intervenção psicológica em Orientação e Aconselhamento de Carreira.

Outro dado eventualmente interessante em Psicologia da Orientação assenta nos resultados obtidos com os itens de uma das subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional e na relação destes com as escalas traduzidas. Estas relações demonstraram ser estatisticamente significativas, pelo que seria de grande interesse estudar o significado psicológico das mesmas.

Finalmente, levanta-se a questão da análise factorial em ambas as escalas. Na EIS foi apenas detectada uma estrutura unifactorial, explicando apenas cerca de 20% da variância total da escala. Por que razão não se replicaram resultados como os de Petrides e Furnham (2000) ou de Engelberg e Sjöberg (2004) para a EIS? No que respeita à TMMS Reduzida, vários factores se extraíram, sem que claramente se delineassem factores equivalentes às três dimensões Atenção, Clareza e Reparação. Por que motivo não se delineou a estrutura em três dimensões apresentada por Salovey et al. (1995) para a TMMS Reduzida?

Ao longo da análise e discussão dos resultados foram também surgindo questões de interesse para futuras investigações. Uma dessas questões, transversal a todo o estudo, está directamente relacionada com a faixa etária da amostra. Seria interessante aplicar as escalas traduzidas a uma amostra de adultos, para comparar com os resultados obtidos no presente estudo, e de modo a analisar questões culturais através da comparação com estudos levados a cabo em países anglo-saxónicos.

Outra questão de bastante interesse seria a replicação do estudo com jovens a partir dos 15 anos de idade, já que tanto a EIS como a TMMS apresentam um nível de interpretação adequado a estas idades, e porque seria interessante validar para

Portugal as escalas com amostras ainda mais jovens. Essa validação permitiria avançar-se para estudos longitudinais ou para a avaliação pré e pós experimental de programas de aprendizagem de competências sociais e emocionais nas escolas. Seria também interessante que a validação e adaptação das escalas se realizasse novamente com estudantes do Ensino Secundário, visto que recentemente o sistema educativo sofreu alterações ao nível da estrutura dos cursos disponíveis, através da última Revisão Curricular do Ensino Secundário.

Dado que ambas as escalas se encontram em formato *self-report* seria interessante a tradução e validação de uma prova de aptidões de IE, visto tratar-se de uma forma menos relacionada com o auto-conhecimento, a auto-percepção e a auto-avaliação dos sujeitos, que nem sempre são adequadas em jovens adolescentes. Esta tradução permitiria, assim, a comparação das dimensões avaliadas por ambas as escalas *self-report* com esta medida de aptidão de IE. Para além disso, a adaptação da prova de aptidões actualmente existente (a MSCEIT V2.0 e a versão para adolescentes, MSCEIT-YV), permitiria avaliar a IE tal como os autores originais propõem.

Ciarrochi, Chan e Bajgar (2001) afirmam que se pode considerar o potencial de medida de *self-report* de IE para adolescentes. A competência emocional percebida pelos adolescentes poderá ser tão preditiva como a competência emocional real, tratando-se de uma medida rápida e de fácil resposta, e pode ser usada como complemento do desempenho e de medidas observacionais de IE.

Para além das questões já referidas, as prioridades na pesquisa nesta área estão naquilo que prediz a IE, compreender qual a sua relação com as outras inteligências e traços de personalidade, conhecer os processos subjacentes, determinar se o seu ensino provoca efeitos desejáveis e expandir a medição da IE a outras faixas etárias de modo a compreender o seu desenvolvimento. Mayer,

Salovey e Caruso (2004) afirmam que o conhecimento emocional é um tipo de informação relativamente fácil de adquirir e de ensinar. Será, no entanto, necessária mais pesquisa nesta área para compreender os contributos de programas de formação.

De facto, os autores consideram que a IE deverá ser vista como algo que alarga a nossa visão e o nosso conhecimento acerca das capacidades mentais humanas. Se assim for, trata-se de um conceito no qual vale a pena investir, de modo a que o seu estudo contribua para esse alargamento da visão e do conhecimento acerca das capacidades mentais humanas.

O estudo da IE deveria ser mais frequentemente interligado com a investigação em Neurobiologia, bem como se deveria investir nas provas de desempenho de IE, tal como a MSCEIT V2.0. Tratam-se de meios para objectivamente fundamentar a IE: através da sua origem biológica e cognitiva.

Mas, claro, ainda será necessário empreender muita investigação neste ramo. Se a IE e as competências emocionais são mais ou igualmente pertinentes para o sucesso académico, pessoal, social ou profissional, será de real interesse procurar conhecer que competências específicas têm maior pertinência.

Este estudo deverá ser articulado directamente com a Educação e, mais especificamente, o Ensino. O actual Ensino, demasiado académico e baseado em factos históricos, leis da Natureza ou da linguística, provavelmente terá de se orientar cada vez mais para as competências de aquisição de conhecimentos, sejam estes de natureza cognitiva ou emocional. Esta transição terá de ocorrer a todos os níveis escolares e ser alargado para o contexto profissional, para que a mudança cultural seja também possível.

De um ponto de vista pessoal, para que a mudança cultural ocorra, é necessário que todos nós participemos activamente. Espero que me seja possível contribuir de alguma forma, pela participação na fase de investigação bem como de implementação de uma nova visão na Educação e, quem sabe, na Sociedade.

## Referências

- Afonso, M.J. (1987). *Estudo da maturidade vocacional e da saliência das actividades em estudantes do ensino secundário*. Trabalho de síntese apresentado nas provas de aptidão pedagógica e capacidade científica para acesso à categoria de assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Almeida, L.S. (1983). *Teorias da Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L.S. (1994). *Inteligência. Definição e medida*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing*. New Jersey: Prentice Hall.
- Austin, E.J. (2005). Emotional intelligence and emotional information processing. *Personality and individual differences*, 39, 403-414.
- 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.
- Austin, E.J., Saklofske, D.H., Huang, S.H.S. & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences*, 36, 555-562.

- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc. Disponível para download em [www.mhs.com](http://www.mhs.com).
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.) *Handbook of emotional intelligence*, (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). In P. Fernandez-Berrocal & N. Extremera (guest editors), special issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.
- Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D. & Thomé, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and individual differences*, 28, 1107-1118.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.) *Handbook of emotional intelligence*, (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M.A. & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and social psychology bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D. & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and individual differences*, 36, 1387-1402.

- Caruso, D.R. (2004). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Resource Report*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc. Disponível para download em [www.mhs.com](http://www.mhs.com).
- Caruso, D., Mayer, J.D. & Salovey, P. (2002). Relations of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320.
- CEGOC (2005). *Catálogo 2005: Testes Psicológicos*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Charbonneau, D. & Nicol, A.A.M. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and individual differences*, 33, 1101-1113.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and individual differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J., Chan, A.Y.C. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, 31, 1105-1119.
- Damásio, A.R. (1994). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- 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, D. & Hart, S.D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and individual differences, 28*, 797-812.
- Derksen, J., Kramer, I & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure of emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and individual differences, 32*, 37-48.
- Engelberg, E., Sjöberg, L. (2004) Emotional intelligence affect intensity and social adjustment. *Personality and individual differences, 37*, 533-542.
- Ekman, P. (1993). Facial expressions and emotions. *American Psychologist, 48*(4), 384-392.
- Ekman, P. (1999). Facial Expressions. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*, (chapter 16). New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Ekman, P. (2003). Darwin, deception, and facial expression. *Annals New York Academy of Sciences, 1000*, 205-221.
- Emmerling, R.J. & Goleman, D. (2003). *Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings*. Disponível para download em [www.eiconsortium.org](http://www.eiconsortium.org).
- Fitness, J. & Curtis, M. (2005). Emotional intelligence and the Trait Meta Mood Scale: Relationships with empathy, attributional complexity, self-control, and responses to interpersonal conflict. *E-journal of applied psychology: Social section, 1*(1), 50-62.

- Fonseca, V. (1998) *Aprender a aprender: A educabilidade cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books Inc., Publishers.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*. New York: Basic Books.
- Geher, G., Warner, R.M., Brown, A.S. (2001). Predictive validity of the emotional accuracy research scale. *Intelligence*, 29, 373-388.
- Gleitman, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- Goleman, D. (2001a). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss & D. Goleman, *The emotionally intelligent workplace*, (p. 13-26), San Francisco: Jossey Bass.
- Goleman, D. (2001b). An EI-based theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman, *The emotionally intelligent workplace*, (p. 27-44), San Francisco: Jossey Bass.

- Hedlund, J. & Sternberg, R.J. (2000). Too many intelligences?. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.) *Handbook of emotional intelligence*, (pp. 136-167). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and individual differences*, 37, 129-145.
- Kline, P. (1991). *Intelligence: The psychometric view*. Surrey: Routledge.
- Levin, J. (1987). *Estatística aplicada a Ciências Humanas*. São Paulo: Editora Harbra, Lda.
- Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schultz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and social psychology bulletin*, 30, 1018-1034.
- Lopes, P.N. & Salovey, P. (2004). Toward a broader education. In H.J. Walberg, M.C. Wang, R.J.E. Zins & P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- Lopes, P.N., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and individual differences*, 35, 641-658.
- MacCann, C., Roberts, R.D., Matthews, G., Zeidner, M. (2004). Consensus scoring and empirical option weighting of performance-based Emotional Intelligence (EI) tests. *Personality and individual differences*, 36, 645-662.

- Mayer, J.D. (2000). Emotion, intelligence and emotional intelligence. In J.P. Forgas (Ed.) *The handbook of affect and social cognition*. (pp. 410-431). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mayer, J.D. (2001). A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D. Mayer (Eds.) *Emotional intelligence in everyday life*. (pp. 3-24). Philadelphia: Psychology Press.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2000a). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2000b). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.) *Handbook of emotional intelligence*, (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J.D. & Gaschke, Y.N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of personality and social psychology*, 55, 102-111.
- Mayer, J.D. & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J.D. & Mitchell, D.C. (1998). Intelligence as a subsystem of personality: From Spearman's g to contemporary models of hot processing. *Advances in Cognition and Educational Practices*, 5, 43-75.

- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology, 4*, 197-208.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.) *Handbook of intelligence*, (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D. Salovey, P. & Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc. Disponível para download em [www.mhs.com](http://www.mhs.com).
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197-215.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232-242.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0. *Emotion, 3*(1), 97-105.

- Mayer, J.D., Salovey, P., Gomberg-Kaufman, S. & Blainey, K. (1991). A broader conception of mood experience. *Journal of personality and social psychology*, 60(1), 100-111.
- Mayer, J.D. & Stevens, A.A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-)experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373.
- Newsome, S., Day, A.L. & Catano, N.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29, 1005-1016.
- Oatley, K. & Jenkins, J.M. (2002). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- O'Connor Jr, R.M. & Little, I.S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and individual differences*, 35, 1893-1902.
- Palmer, B.R. (2003). An analysis of the relationships between various models and measures of emotional intelligence. Doctoral thesis. Swinburne: Swinburne University of Technology.
- Palmer, B.R., Gignac, G., Manocha, R. & Stough, C. (2004). A psychometric evaluation of Mayer - Salovey - Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33(3), 285-305.
- Parker, J.D.A., Creque Sr., R.C., 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.

- 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). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences, 29*, 313-320.
- Richardson, K. (1991) *Understanding intelligence*. Buckingham: Open University Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.) *Handbook of emotional intelligence*, (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Saklofske, D.H., Austin, E.J. & Minski, P.S. (2003). Factor structure and validity of trait emotional intelligence measure. *Personality and individual differences, 34*, 707-721.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (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. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health*, (pp. 125-154). Washington DC: American Psychological Assessment.

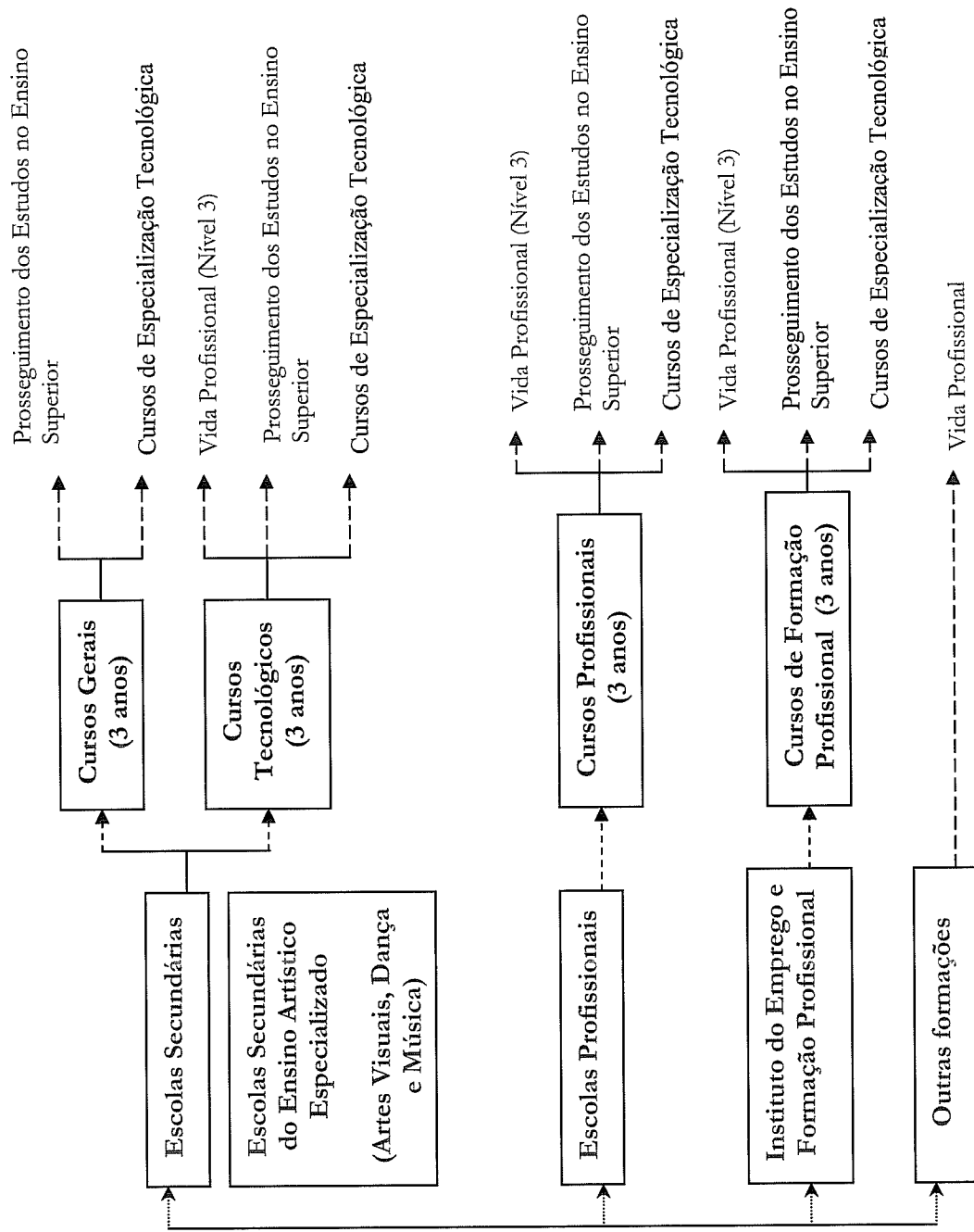
- Schulte, M.J., Ree, M.J., Carretta., T.R. (2004). Emotional intelligence: not much more than g and personality. *Personality and individual differences, 37*, 1059-1068.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.C., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology, 141*(4), 523-536.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., 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.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Simunek, M., McKenley, J. & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and emotion, 16*(6), 769-785.
- Sternberg, R.J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Middlesex: Viking Penguin Inc.
- Sternberg, R.J. (1994). PSRVL: an integrative framework for understanding mind in context. In R.J. Sternberg & R.K. Wagner (Eds.), *Mind in context: Interactionist perspective on human intelligence* (pp. 218-232). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Rooy, D.L., Alonso, A. & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and individual differences, 28*, 689-700.

Warwick, J. & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is...? *Personality and individual differences*, 37, 1091-1100.

Wolff, S.B. (2006). *Emotional Competence Inventory: Technical Manual*. Hay Group.  
Disponível para download em [www.eiconsortium.org](http://www.eiconsortium.org).

## **Anexos**

***Anexo I - Organização do Ensino Secundário***



Anexo I – Organização do Ensino Secundário

**Cursos Secundários Gerais – 10º, 11º e 12º anos – Planos de Estudo**

<b>FORMAÇÃO GERAL</b> (Comum a todos os Agrupamentos)	Português (10º/11º/12º) (a) Introdução à Filosofia (10º/11º) Língua Estrangeira I ou II (10º/11º) Educação Física (10º/11º/12º)	Desenvolvimento Pessoal e Social (10º/11º/12º) ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões) (10º/11º/12º)																																		
<b>FORMAÇÃO ESPECÍFICA</b>  (1 Agrupamento à escolha)	<b>AGRUPAMENTO 1 – DOMINANTE CIENTÍFICA E NATURAL</b>																																			
	Matemática (10º/11º/12º) Ciências Físico-Químicas (10º/11º) Ciências da Terra e da Vida (10º/11º)	Física (12º) Química (12º) Biologia (12º) Geologia (12º)  A escolher 2  A escolher 1 Psicologia (12º) Desenho e Geometria Descritiva B (12º) (b)																																		
	<b>AGRUPAMENTO 2 – DOMINANTE ARTES</b>																																			
	A escolher 3 ou 4 Matemática (10º/11º/12º) (c) Ciências Físico-Químicas (10º/11º) Desenho e Geometria Descritiva A (10º/11º/12º) (b) História de Arte (10º/11º/12º) Materiais e Técnicas de Expressão Plástica (10º/11º/12º)	A escolher 1 ou 2 Física (12º) Química (12º) Teoria do Design (12º) Psicologia (12º) Sociologia (12º)																																		
<b>AGRUPAMENTO 3 – DOMINANTE ECONÓMICO-SOCIAL</b>																																				
A escolher 1 Matemática (10º/11º/12º) Introdução à Economia (10º/11º) História (10º/11º/12º) Geografia (10º/11º)	A escolher 2 ou 3 (d) Introdução ao Desenvolvimento Económico-Social (12º) Sociologia (12º) Introdução ao Direito (12º) Língua Estrangeira I ou II (Continuação) (12º) Filosofia (12º)																																			
<b>AGRUPAMENTO 4 – DOMINANTE HUMANIDADES</b>																																				
A escolher 3 História (10º/11º/12º) Língua Estrangeira (Iniciação ou Continuação) (10º/11º/12º) Latim (10º/11º/12º) Grego (10º/11º/12º) Geografia (10º/11º)	A escolher 1 ou 2 (e) Filosofia (12º) Psicologia (12º) Sociologia (12º) Introdução ao Direito (12º) Introdução ao Desenvolvimento Económico-Social (12º) Língua Estrangeira (Continuação) (12º)																																			
<b>FORMAÇÃO TÉCNICA (f)</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="695 1102 816 1124">Disciplinas:</th> <th data-bbox="831 1102 1058 1124">Duração e Carga Horária</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="483 1146 801 1168">Oficina de Expressão Dramática -</td> <td data-bbox="831 1146 1270 1168">- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="635 1168 801 1190">Oficina de Artes -</td> <td data-bbox="831 1168 1270 1190">- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="408 1190 801 1212">Técnicas de Organização Empresarial (g) -</td> <td data-bbox="831 1190 1270 1212">- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 6 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="498 1212 801 1233">Técnicas Laboratoriais – Física -</td> <td data-bbox="831 1212 1270 1233">- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 3 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="498 1233 801 1255">Técnicas Laboratoriais - Química -</td> <td data-bbox="831 1233 1270 1255">- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 3 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="498 1255 801 1277">Técnicas Laboratoriais – Biologia -</td> <td data-bbox="831 1255 1270 1277">- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 3 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="468 1277 801 1299">Técnicas Laboratoriais – Geologia -</td> <td data-bbox="831 1277 1270 1299">- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 3 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="695 1299 801 1321">Desporto -</td> <td data-bbox="831 1299 1270 1321">- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="378 1321 801 1343">Introdução às Tecnologias da Informação (h) -</td> <td data-bbox="831 1321 1270 1343">- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 3 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="544 1343 801 1365">Aplicações de Electrónica -</td> <td data-bbox="831 1343 1270 1365">- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="453 1365 801 1386">Desenho Técnico - Construção Civil -</td> <td data-bbox="831 1365 1270 1386">- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="514 1386 801 1408">Desenho Técnico – Mecânica -</td> <td data-bbox="831 1386 1270 1408">- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="498 1408 801 1430">Técnicas de Tradução – Alemão -</td> <td data-bbox="831 1408 1270 1430">- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 3 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="498 1430 801 1452">Técnicas de Tradução – Francês -</td> <td data-bbox="831 1430 1270 1452">- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 3 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="498 1452 801 1474">Técnicas de Tradução – Inglês -</td> <td data-bbox="831 1452 1270 1474">- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 3 horas/semana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="544 1474 801 1496">Métodos Quantitativos (c) -</td> <td data-bbox="831 1474 1270 1496">- 1 ano - Bloco I - 3 horas/semana</td> </tr> </tbody> </table>		Disciplinas:	Duração e Carga Horária	Oficina de Expressão Dramática -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana	Oficina de Artes -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana	Técnicas de Organização Empresarial (g) -	- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 6 horas/semana	Técnicas Laboratoriais – Física -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 3 horas/semana	Técnicas Laboratoriais - Química -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 3 horas/semana	Técnicas Laboratoriais – Biologia -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 3 horas/semana	Técnicas Laboratoriais – Geologia -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 3 horas/semana	Desporto -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana	Introdução às Tecnologias da Informação (h) -	- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 3 horas/semana	Aplicações de Electrónica -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana	Desenho Técnico - Construção Civil -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana	Desenho Técnico – Mecânica -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana	Técnicas de Tradução – Alemão -	- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 3 horas/semana	Técnicas de Tradução – Francês -	- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 3 horas/semana	Técnicas de Tradução – Inglês -	- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 3 horas/semana	Métodos Quantitativos (c) -	- 1 ano - Bloco I - 3 horas/semana
Disciplinas:	Duração e Carga Horária																																			
Oficina de Expressão Dramática -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana																																			
Oficina de Artes -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana																																			
Técnicas de Organização Empresarial (g) -	- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 6 horas/semana																																			
Técnicas Laboratoriais – Física -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 3 horas/semana																																			
Técnicas Laboratoriais - Química -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 3 horas/semana																																			
Técnicas Laboratoriais – Biologia -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 3 horas/semana																																			
Técnicas Laboratoriais – Geologia -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 3 horas/semana																																			
Desporto -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana																																			
Introdução às Tecnologias da Informação (h) -	- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 3 horas/semana																																			
Aplicações de Electrónica -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana																																			
Desenho Técnico - Construção Civil -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana																																			
Desenho Técnico – Mecânica -	- 1, 2 ou 3 anos - Blocos I, II, III - 6 horas/semana																																			
Técnicas de Tradução – Alemão -	- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 3 horas/semana																																			
Técnicas de Tradução – Francês -	- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 3 horas/semana																																			
Técnicas de Tradução – Inglês -	- 1 ou 2 anos - Blocos I, II - 3 horas/semana																																			
Métodos Quantitativos (c) -	- 1 ano - Bloco I - 3 horas/semana																																			
<b>ÁREA-ESCOLA</b>	É uma área curricular não disciplinar de frequência obrigatória que tem por objectivo concretizar saberes através de actividades e projectos multidisciplinares e estabelecer a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos.																																			
<b>ACTIVIDADES DE COMPLEMENTO CURRICULAR</b>	Os estabelecimentos de ensino organizarão, com carácter facultativo, estas actividades de natureza lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos.																																			

- NOTAS:**
- (a) A – Nível de Desenvolvimento (Agrupamento 4) ou B – Nível Geral (Agrupamentos 1, 2 e 3);
  - (b) A - Nível de Desenvolvimento (Agrupamento 2) ou B - Nível Geral (Agrupamento 1);
  - (c) A disciplina de Métodos Quantitativos é obrigatória para os alunos dos Agrupamentos 2 e 4 que não frequentam Matemática na componente de Formação Específica;
  - (d) No caso de escolher Geografia nos 10º e 11º anos, deverão escolher 3 disciplinas;
  - (e) No caso de escolher Geografia nos 10º e 11º anos, deverão escolher 2 disciplinas;
  - (f) A escolha é flexível, mas deve ser articulada com a componente de Formação Específica e está dependente das opções disponíveis na Escola. Tem de totalizar 6 horas semanais por ano, no entanto, transitivamente, no 12º ano só pode totalizar 3 horas semanais.
  - (g) A duração pode ser também de 3 anos: Bloco I: 3 horas, Bloco II: 3 horas e Bloco III: 6 horas semanais;
  - (h) Ou 6 horas semanais num só ano;

Elaborado com base em: D.L. nº286/89 de 29/8, Desp. nº141/ME/90 de 17/8, Desp. nº140/ME/90 de 1/9, Desp. nº142/ME/90 de 1/9, Desp. nº142/ME/91 de 18/9, Desp. nº134/ME/92 de 1/9 e Ofício Circular 58 de 5/07/93 do Dep. Ens. Secundário.

***Anexo II - EIS original***

### Assessing Emotions

Directions: Each of the following items asks you about your emotions or reactions associated with emotions. After deciding whether a statement is generally true for you, use the 5-point scale to respond to the statement. Please circle the “1” if you strongly disagree that this is like you, the “2” if you somewhat disagree that this is like you, “3” if you neither agree nor disagree that this is like you, the “4” if you somewhat agree that this is like you, and the “5” if you strongly agree that this is like you.

There are no right or wrong answers. Please give the response that best describes you.

- 1 = strongly disagree
- 2 = somewhat disagree
- 3 = neither agree nor disagree
- 4 = somewhat agree
- 5 = strongly agree

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. I know when to speak about my personal problems to others.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. When I am faced with obstacles, I remember times I faced similar obstacles and overcame them.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. I expect that I will do well on most things I try.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Other people find it easy to confide in me.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. I find it hard to understand the non-verbal messages of other people.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Some of the major events of my life have led me to re-evaluate what is important and not important. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. When my mood changes, I see new possibilities.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Emotions are one of the things that make my life worth living.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. I am aware of my emotions as I experience them.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. I expect good things to happen.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. I like to share my emotions with others.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. When I experience a positive emotion, I know how to make it last.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. I arrange events others enjoy.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. I seek out activities that make me happy.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- |  |           |
|--|-----------|
| 15. I am aware of the non-verbal messages I send to others.  | 1 2 3 4 5 |
| 16. I present myself in a way that makes a good impression on others.  | 1 2 3 4 5 |
| 17. When I am in a positive mood, solving problems is easy for me.   | 1 2 3 4 5 |
| 18. By looking at their facial expressions, I recognize the emotions people are experiencing.  | 1 2 3 4 5 |
| 19. I know why my emotions change.   | 1 2 3 4 5 |
| 20. When I am in a positive mood, I am able to come up with new ideas.   | 1 2 3 4 5 |
| 21. I have control over my emotions.   | 1 2 3 4 5 |
| 22. I easily recognize my emotions as I experience them.   | 1 2 3 4 5 |
| 23. I motivate myself by imagining a good outcome to tasks I take on.  | 1 2 3 4 5 |
| 24. I compliment others when they have done something well.  | 1 2 3 4 5 |
| 25. I am aware of the non-verbal messages other people send.   | 1 2 3 4 5 |
| 26. When another person tells me about an important event in his or her life, I almost feel as though I experienced this event myself. | 1 2 3 4 5 |
| 27. When I feel a change in emotions, I tend to come up with new ideas.  | 1 2 3 4 5 |
| 28. When I am faced with a challenge, I give up because I believe I will fail.   | 1 2 3 4 5 |
| 29. I know what other people are feeling just by looking at them.  | 1 2 3 4 5 |
| 30. I help other people feel better when they are down.  | 1 2 3 4 5 |
| 31. I use good moods to help myself keep trying in the face of obstacles.  | 1 2 3 4 5 |
| 32. I can tell how people are feeling by listening to the tone of their voice.   | 1 2 3 4 5 |
| 33. It is difficult for me to understand why people feel the way they do.  | 1 2 3 4 5 |

***Anexo III - TMMS original***

### Trait Meta-Mood Scale

Please read each statement and decide whether or not you agree with it. Place a number in the blank line next to each statement using the following scale:

- 5 = strongly agree
- 4 = somewhat agree
- 3 = neither agree nor disagree
- 2 = somewhat disagree
- 1 = strongly disagree

- \_\_\_ 1. The variety of human feelings makes life more interesting.
- \_\_\_ 2. I try to think good thoughts no matter how badly I feel.
- \_\_\_ 3. I don't have much energy when I am happy.
- \_\_\_ 4. People would be better off if they felt less and thought more.
- \_\_\_ 5. I usually don't have much energy when I'm sad.
- \_\_\_ 6. When I'm angry, I usually let myself feel that way.
- \_\_\_ 7. I don't think it's worth paying attention to your emotions or moods.
- \_\_\_ 8. I don't usually care much about what I'm feeling.
- \_\_\_ 9. Sometimes I can't tell what my feelings are.
- \_\_\_ 10. If I find myself getting mad, I try to calm myself down.
- \_\_\_ 11. I have lots of energy when I feel sad.
- \_\_\_ 12. I am rarely confused about how I feel.
- \_\_\_ 13. I think about my mood constantly.
- \_\_\_ 14. I don't let my feelings interfere with what I'm thinking.
- \_\_\_ 15. Feelings give direction to life.
- \_\_\_ 16. Although I am sometimes sad, I have a mostly optimistic outlook.
- \_\_\_ 17. When I am upset I realize that the "good things in life" are illusions.
- \_\_\_ 18. I believe in acting from the heart.
- \_\_\_ 19. I can never tell how I feel.
- \_\_\_ 20. When I am happy I realize how foolish most of my worries are.
- \_\_\_ 21. I believe it's healthy to feel whatever emotion you feel.
- \_\_\_ 22. The best way for me to handle my feelings is to experience them to the fullest.

- \_\_\_ 23. When I become upset I remind myself of all the pleasures in life.
- \_\_\_ 24. My belief and opinions always seem to change depending on how I feel.
- \_\_\_ 25. I usually have lots of energy when I'm happy.
- \_\_\_ 26. I am often aware of my feelings on a matter.
- \_\_\_ 27. When I'm depressed, I can't help but think of bad thoughts.
- \_\_\_ 28. I am usually confused about how I feel.
- \_\_\_ 29. One should never be guided by emotions.
- \_\_\_ 30. If I'm in too good a mood, I remind myself of reality to bring myself down.
- \_\_\_ 31. I never give into my emotions.
- \_\_\_ 32. Although I am sometimes happy, I have a mostly pessimistic outlook.
- \_\_\_ 33. I feel at ease about my emotions.
- \_\_\_ 34. It's important to block out some feelings in order to preserve your sanity.
- \_\_\_ 35. I pay a lot of attention to how I feel.
- \_\_\_ 36. When I'm in a good mood, I'm optimistic about the future.
- \_\_\_ 37. I can't make sense out of my feelings.
- \_\_\_ 38. I don't pay much attention to my feelings.
- \_\_\_ 39. Whenever I'm in a bad mood, I'm pessimistic about the future.
- \_\_\_ 40. I never worry about being in too good a mood.
- \_\_\_ 41. I often think about my feelings.
- \_\_\_ 42. I am usually very clear about my feelings.
- \_\_\_ 43. No matter how badly I feel, I try to think about pleasant things.
- \_\_\_ 44. Feelings are a weakness humans have.
- \_\_\_ 45. I usually know my feelings about a matter.
- \_\_\_ 46. It is usually a waste of time to think about your emotions.
- \_\_\_ 47. When I am happy I sometimes remind myself of everything that could go wrong.
- \_\_\_ 48. I almost always know exactly how I am feeling.

## ***Anexo IV - Questionário de Dados Pessoais***

## QUESTIONÁRIO DE DADOS PESSOAIS

Este questionário insere-se num Projecto de Investigação na área da Psicologia da Educação.

As respostas são confidenciais. Responda com sinceridade.

Género:  F  M      Data de hoje: ...../...../200...      Data de nascimento: ...../...../19.....  
 Idade: ..... anos      Turma: 12º .....      Agrupamento: .....

Considerando a sua **experiência no ensino secundário** (10º, 11º e presentemente 12º ano), assinalando com uma cruz (x), indique:

1. Como classifica o seu aproveitamento escolar?

Muito Bom       Bom       Médio       Fraco

2. A sua média dos 10º e 11º anos situa-se entre:

<12 valores       12-14 valores       15-17 valores       >17 valores

3. Quando transitou para o 10º ano, qual foi a sua primeira opção?

Ag. 1 – Dominante Científico-Natural       Ag. 2 – Dominante Artes  
 Ag. 3 – Dominante Económico-Social       Ag. 4 – Dominante Humanidades  
 Outra

4. Ao optar pelo Agrupamento que frequenta, o que considera que foi mais útil para a sua tomada de decisão?

Informações obtidas através de:	Muita utilidade	Alguma utilidade	Pouca utilidade	Nenhuma utilidade
4.1 Pai, mãe, tios, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Irmãos, irmãs, primos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Amigos, colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Psicólogos ou conselheiros de orientação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 Adultos que sabem e que podem ajudar as pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7 Guias de estudos e outros documentos de informação publicados pelas escolas ou pelo Ministério da Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8 Pessoas que trabalham na profissão ou que estão na escola ou na universidade onde pensava ingressar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9 Programas de TV, filmes ou revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## ***Anexo V - IDV***

## INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

O desenvolvimento vocacional é visto como um processo de desenvolvimento e implementação do auto-conceito, que consiste no compromisso dinâmico entre factores individuais e sociais, entre o auto-conceito e a realidade (Super, 1953, cit. por Afonso, 1987, p. 9).

No sentido de se conhecer melhor a natureza do constructo “maturidade vocacional”, as suas dimensões, a análise de índices que possibilitam a sua avaliação e o estudo das variáveis com ela relacionadas, tornaram-se assuntos centrais do projecto de investigação longitudinal, designado por Career Pattern Study, iniciado em 1951 (Afonso, 1987).

O Career Pattern Study levou à construção de um modelo a priori com 4 princípios básicos subjacentes à teoria de desenvolvimento (Thompson & Lindeman, 1984):

- 1 – o desenvolvimento inicia-se de uma forma não sistemática e indiferenciada, para uma actividade específica e orientada para objectivos;
- 2 – O desenvolvimento ocorre no sentido de aumentar a consciência e orientação para a realidade;
- 3 – O desenvolvimento progride da dependência para uma crescente independência;
- 4 – Indivíduos maduros escolhem e seguem/procuram objectivos.

Após análise factorial desses índices, extracção de factores comuns a vários estudos, bem como após a conjugação desses resultados com outros modelos teóricos, Super chegou a um modelo teórico estrutural de maturidade vocacional (1982, cit. por Afonso, 1987):

- I. Planeamento pessoal
  - A. Autonomia
  - B. Perspectiva do futuro
- II. Exploração
  - A. Curiosidade
  - B. Utilização de recursos na orientação
    1. Educação
    2. Emprego
  - C. Acções
- III. Informação: Mundo do trabalho e profissão pretendida
  - A. Etapas da vida e das carreiras
  - B. Maneiras de fazer face ao mundo

- C. Profissões: agrupamentos, características, função e formação
- D. Acesso: saídas, futuro
- E. Resultados prováveis das acções possíveis
- IV. Tomada de decisão
  - A. Princípios
  - B. Aplicação
- V. Orientação para as realidades
  - A. Conhecimento de si
  - B. Avaliação das saídas profissionais
  - C. Lógica das profissões
  - D. Cristalização das qualidades pessoais
  - E. Experiência de trabalho

O desenvolvimento, maturidade ou adaptabilidade de carreira na adolescência e vida adulta é um traço multidimensional que é em parte cognitivo e em parte afectivo, e aumenta de modo irregular em função da idade e da experiência.

A maturidade de carreira ao nível afectivo refere-se ao planeamento, à consciência e à motivação para enfrentar as tarefas vocacionais e ao empenho, afectivo e comportamental, na exploração, tomada de decisão, planeamento e implementação dos planos.

A maturidade de carreira cognitiva refere-se à aquisição de informação sobre percursos educacionais e ocupacionais, à aprendizagem dos princípios, processos e conteúdos de tomada de decisão de carreira, ao conhecimento de si próprio, ao realismo no relacionamento de informação pessoal e situacional e à consistência dos objectivos de carreira.

Uma das aplicações práticas dos resultados das investigações sobre a maturidade vocacional foi a construção de instrumentos de medida que possibilitam avaliar a preparação dos estudantes do ensino secundário para realizar escolhas vocacionais, intervir no sentido de suprir as possíveis deficiências ou estimular as potencialidades identificadas, determinar qual o tipo de experiências necessárias para que os jovens conheçam melhor as suas próprias características e o mundo do trabalho, em suma, adaptar o aconselhamento e a orientação vocacional às necessidades individuais (Jordaan & Heyde, 1979, cit. por Afonso, 1987).

Com a necessidade de construir um instrumento multidimensional da maturidade vocacional, foi desenvolvido um questionário "Student Questionnaire" que, após várias

transformações, veio originar em 1973 o *Career Development Inventory School Form I* (CDI School Form I), do qual resultaram ainda a versão II e III.

O CDI School Form é um inventário que integra um total de 120 itens agrupados em 5 escalas (Thompson & Lindeman, 1984):

1. CP - Planeamento da carreira (20 itens)
2. CE - Exploração da carreira (20 itens)
3. DM - Tomada de decisão (20 itens)
4. WW - Informação sobre o mundo do trabalho (20 itens)
5. PO - Informação sobre o grupo de profissões preferido (40 itens).

Os trabalhos de adaptação para Portugal do CDI foram iniciados em 1973 pelo Prof. Ferreira Marques e pelo Dr. Luís Caeiro. O Inventário de Desenvolvimento Vocacional (IDV) é um instrumento multidimensional que se destina a medir a maturidade vocacional dos jovens do ensino secundário a partir da avaliação do grau mais ou menos satisfatório em que resolvem as tarefas de desenvolvimento características do seu nível. Esta forma portuguesa compõe-se de 4 escalas, que incluem um total de 73 itens:

A – *Planeamento da Carreira* (19 itens) – avalia até que ponto o jovem tomou consciência da necessidade de tomar decisões e qual o grau de envolvimento no planeamento da carreira. Trata-se de uma medida das atitudes do planeamento da carreira em geral, revelado na procura de informação, na escolha de disciplinas, na realização de actividades extra-curriculares e extra-escolares, etc.

B – *Exploração da Carreira* (18 itens) – avalia as atitudes exploratórias do jovem, isto é, a forma como o jovem encara o recurso a diversas fontes de informação (pais, irmãos e outros familiares, amigos, professores, psicólogos ou conselheiros de orientação, publicações, etc.)

C – *Tomada de Decisão na Carreira* (16 itens) – avalia a capacidade do jovem para aplicar os conhecimentos que possui no planeamento e na tomada de decisão na carreira. É uma escala cognitiva composta por pequenos problemas que envolvem decisões e escolhas vocacionais de alunos do ensino secundário, consistindo a tarefa em indicar qual a melhor acção a empreender em cada caso. Esta escala supõe que os jovens são capazes de utilizar as informações disponíveis em cada caso para tomar uma decisão e são também mais capazes de confrontar as suas próprias decisões vocacionais.

D – *Informação sobre o Mundo das Profissões* (20 itens) – Avalia o conhecimento das tarefas de desenvolvimento da fase de exploração e início da fase de estabelecimento. É uma escala cognitiva na qual o jovem deve escolher uma entre quatro alternativas de resposta às questões formuladas.

**Referências:**

Thompson, A.S. & Lindeman, R.H. (1981). *Career development inventory: User's manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Thompson, A.S. & Lindeman, R.H. (1984). *Career development inventory: Technical manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Afonso, M.J. (1987). *Estudo da maturidade vocacional e da saliência das actividades em estudantes do ensino secundário*. Trabalho de síntese apresentado nas provas de aptidão pedagógica e capacidade científica para acesso à categoria de assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

## ***Anexo VI - Instruções D70***

## TESTE DE INTELIGÊNCIA GERAL (Factor g)

D 70

Tempo de aplicação – 25 minutos

**1 – MATERIAL**

Um caderno com 44 problemas de dificuldade crescente e 4 exemplos.  
Folhas de resposta.

**2 – APLICAÇÃO**

Distribuir as folhas de resposta e mandar preencher o cabeçalho.  
Distribuir os cadernos de teste.

Mandar abrir os cadernos na 1ª página. Dizer:

- NESTA PÁGINA, TÊM 4 EXEMPLOS, QUE IREMOS RESOLVER EM CONJUNTO. REPAREM BEM. CADA DESENHO REPRESENTA UM CONJUNTO DE DOMINÓS. O NÚMERO DE PONTOS EM CADA METADE DO DOMINÓ PODE VARIAR DE 0 A 6. A VOSSA TAREFA VAI SER A DE ANALISAR BEM CADA GRUPO DE PEDRAS E VER QUAL O VALOR DO DOMINÓ QUE ESTÁ A TRACEJADO. DEPOIS DE ENCONTRADO ESSE VALOR, ESCREVEM-NO NA FOLHA DE RESPOSTAS, COM ALGARISMOS.
- VAMOS FAZER OS EXEMPLOS PARA COMPREENDEREM MELHOR.

EXEMPLO A: QUE VALOR DEVE TER O DOMINÓ A TRACEJADO?

(Esperar pelas respostas).

CLARO QUE TEM DE SER UM DOMINÓ DUPLO, COM O VALOR DE 6 EM CADA METADE.

AGORA OLHEM PARA A VOSSA FOLHA DE RESPOSTAS. NO GRUPO DE DOMINÓS A, E NO QUE ESTÁ A TRACEJADO, VÃO ESCREVER COM ALGARISMOS OS PONTOS QUE DEVERIAM LÁ ESTAR: 6 EM CIMA E 6 EM BAIXO.

PRESTEM ATENÇÃO E LEMBREM-SE QUE AS VOSSAS RESPOSTAS SÃO SEMPRE DADAS NA FOLHA DE RESPOSTAS E COM ALGARISMOS.

(Verificar as respostas e corrigir os erros, em particular os de posição).

EXEMPLO B: NESTE GRUPO, QUAL SERÁ A RESPOSTA?

(Esperar pelas respostas)

ESTES DOMINÓS TÊM TODOS, OU EM CIMA OU EM BAIXO, UMA METADE EM BRANCO E NA OUTRA METADE, OS VALORES SÃO: 1, 2, 3, 4 e 5. PORTANTO, O QUE ESTÁ A TRACEJADO TERÁ QUE TER 6 EM CIMA E ZERO EM BAIXO.

INDIQUEM AS VOSSAS RESPOSTAS, COM ALGARISMOS, NA FOLHA DE RESPOSTAS – GRUPO DE DOMINÓS B.

(Verificar e corrigir).

REPAREM BEM QUE, SEMPRE QUE O VALOR A INDICAR É ZERO, É NECESSÁRIO ESCREVER O ALGARISMO ZERO E NÃO DEIXAR APENAS O DOMINÓ EM BRANCO.

EXEMPLO C: A RESPOSTA CORRECTA AQUI É...

(Esperar pelas respostas)

... EXACTAMENTE: 2 EM CIMA E 4 EM BAIXO.

PORQUE REPARÉM EM CIMA TEMOS 4, 5, 6, 0, 1 ... 3 E EM BAIXO TEMOS 2, 1, 0, 6, 5, ... 3. PORTANTO, OS VALORES QUE FALTAM PARA COMPLETAR AS SÉRIES SÃO O 2 E O 4.

ENTÃO, NAS VOSSAS FOLHAS DE RESPOSTAS, NO GRUPO C, ESCREVAM OS ALGARISMOS 2 EM CIMA E 4 EM BAIXO.

(Circular e verificar).

EXEMPLO D: AQUI, A RESPOSTA CORRECTA É...

(Esperar pelas respostas).

... CLARO QUE É 1 E 3.

VEJAMOS: SE COMPARARMOS OS DOMINÓS DA ESQUERDA COM OS DA DIREITA, VEMOS QUE CADA PAR TEM OS MESMOS VALORES, COMO SE ESTIVESSEM DISPOSTOS EM ESPELHO. PORTANTO, O PAR DE BAIXO, TAMBÉM TERÁ QUE TER VALORES IGUAIS. COMO O DA ESQUERDA TEM 1 EM CIMA E 3 EM BAIXO, O DA DIREITA TAMBÉM TERÁ QUE TER ESSES MESMOS VALORES.

AGORA NA VOSSA FOLHA DE RESPOSTAS, E NO GRUPO DE DOMINÓS D, VÃO ESCREVER DENTRO DO QUE ESTÁ A TRACEJADO, 1 EM CIMA E 3 EM BAIXO, COM ALGARISMOS.

(Verificar e corrigir).

QUANDO EU DISSER, VOLTAM A PÁGINA DO CADERNO E COMEÇAM. ENCONTRARÃO PROBLEMAS SEMELHANTES AOS QUE ACABARAM DE FAZER.

OS PROBLEMAS ESTÃO DISPOSTOS POR ORDEM DE DIFICULDADE CRESCENTE.

EXAMINEM ATENTAMENTE CADA PROBLEMA E DÊEM A VOSSA RESPOSTA SEMPRE COM ALGARISMOS, NO LOCAL CORRESPONDENTE DA FOLHA DE RESPOSTAS.

SE UM PROBLEMA LHES PARECER MUITO DIFÍCIL, NÃO PERCAM MUITO TEMPO – PASSEM AO SEGUINTE E SE TIVEREM TEMPO, VOLTEM A ELE DEPOIS.

TÊM 25 MINUTOS PARA TRABALHAR E EU CHAMAREI A VOSSA ATENÇÃO QUANDO FALTAREM 5 MINUTOS.

ATENÇÃO. VOLTEM A PÁGINA.

PODEM COMEÇAR.

Ao fim de 20 minutos dizer: AINDA TÊM 5 MINUTOS.

Terminado o tempo dizer: TERMINOU. POUSEM OS LÁPIS E FECEM OS CADERNOS.

Recolher o material.

### **3 – CORRECÇÃO**

A correcção é feita por sobreposição da chave à folha de respostas. Contar um ponto por resposta certa.

Nos casos em que só uma das partes está certa ou em que as respostas estão invertidas, são consideradas erradas.

Os exemplos não se contam.

Assinalar as respostas erradas e as omitidas.

A nota bruta (RB) é dada pelo somatório das respostas correctas.

## ***Anexo VII - TMMS***

## ESCALA DE TRAÇO META-HUMOR

Esta aplicação de escala insere-se num Projecto de Investigação na área da Psicologia da Educação.  
As respostas são confidenciais. Responda com sinceridade.

Por favor, leia e decida se está ou não de acordo com cada uma das seguintes afirmações. Com uma cruz (x), classifique estas afirmações utilizando a escala abaixo indicada.

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1 – A variedade de sentimentos humanos torna a vida mais interessante .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 – Tento ter bons pensamentos por muito mal que me sinto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 – Não tenho muita energia quando estou feliz .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 – As pessoas estariam melhor se sentissem menos e pensassem mais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 – Normalmente não tenho muita energia quando estou triste .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 – Quando estou zangado(a), normalmente deixo-me sentir assim .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 – Não penso que valha a pena prestar atenção às emoções ou humores .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 – Normalmente não me preocupo muito com o que estou a sentir .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 – Às vezes não consigo identificar os meus sentimentos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 – Se vejo que estou a ficar zangado(a), tento acalmar-me .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 – Tenho imensa energia quando estou triste .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 – Raramente estou confuso(a) em relação ao que sinto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 – Penso constantemente no meu humor.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 – Não deixo que os meus sentimentos interfiram com o que estou a pensar .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 – Os sentimentos dão orientação à vida .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 – Embora esteja por vezes triste, tenho habitualmente uma visão optimista .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 – Quando estou aborrecido(a) apercebo-me de que as “coisas boas da vida” são ilusões .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 – Acredito na acção com base no coração e nas emoções .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 – Nunca consigo identificar como me sinto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 – Quando estou feliz percebo como são ridículas a maior parte das minhas preocupações .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
21 – Acredito que é saudável sentir seja que emoção for .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 – A melhor forma de lidar com os meus sentimentos é vivenciando-os ao máximo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 – Quando fico aborrecido(a) procuro lembrar-me de todos os prazeres da vida ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 – A minha crença e as minhas opiniões parecem mudar sempre em função de como me sinto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 – Normalmente tenho imensa energia quando estou feliz .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 – Estou frequentemente consciente dos meus sentimentos acerca de um determinado assunto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 – Quando estou deprimido(a), não consigo deixar de ter maus pensamentos ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 – Estou normalmente confuso(a) acerca de como me sinto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 – Uma pessoa nunca deve orientar-se pelas emoções .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 – Se estou demasiado bem humorado(a), procuro fazer com que volte à realidade .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 – Nunca me deixo levar pelas minhas emoções .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 – Embora esteja por vezes feliz, tenho habitualmente uma visão pessimista ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 – Sinto-me à vontade com as minhas emoções .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 – É importante evitar alguns sentimentos de modo a preservar a sanidade .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 – Dou muita atenção a como me sinto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 – Quando estou de bom humor, sou optimista quanto ao futuro .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 – Não consigo dar sentido aos meus sentimentos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 – Não presto muita atenção aos meus sentimentos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 – Quando estou de mau humor, sou pessimista quanto ao futuro .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 – Nunca me preocupo em estar muito bem humorado(a) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 – Penso frequentemente nos meus sentimentos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 – Normalmente sou muito claro(a) quanto aos meus sentimentos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 – Por muito mal que me sinta, procuro pensar em coisas agradáveis .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44 – Os sentimentos são uma fraqueza humana .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 – Normalmente conheço os meus sentimentos sobre um determinado assunto .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46 – Normalmente é uma perda de tempo pensar sobre as emoções .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47 – Por vezes, quando estou feliz, procuro lembrar-me de tudo o que poderia correr mal .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48 – Quase sempre sei exactamente como me sinto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ***Anexo VIII - EIS***

## AVALIANDO EMOÇÕES

Esta aplicação de escala insere-se num Projecto de Investigação na área da Psicologia da Educação.  
As respostas são confidenciais. Responda com sinceridade.

Por favor, leia e decida se está ou não de acordo com cada uma das seguintes afirmações. Com uma cruz (x), classifique estas afirmações utilizando a escala abaixo indicada.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1 – Sei quando devo falar aos outros sobre os meus problemas pessoais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 – Quando me deparo com obstáculos, recorro-me de alturas em que me confrontei com obstáculos idênticos e os ultrapassei .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 – Espero fazer bem a maior parte das coisas que tento fazer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 – Outras pessoas consideram fácil fazerem-me confidências .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 – Tenho dificuldade em entender as mensagens não verbais de outras pessoas ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 – Alguns dos mais importantes acontecimentos da minha vida levaram-me a reavaliar o que é importante e o que não é .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 – Quando o meu humor muda, vejo novas oportunidades .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 – As emoções são uma das coisas que fazem com que a minha vida valha a pena ser vivida .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 – Tenho consciência das minhas emoções quando as vivencio .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 – Tenho expectativas que aconteçam coisas boas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 – Gosto de partilhar as minhas emoções com outros .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 – Quando vivencio uma emoção positiva, sei como a fazer durar .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 – Organizo eventos que os outros gostam .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 – Procuo actividades que me fazem feliz .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 – Tenho consciência das mensagens não verbais que envio aos outros .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 – Apresento-me de um modo que deixa uma boa impressão nos outros .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 – Quando estou de bom humor, resolver problemas é fácil para mim .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 – Olhando para as expressões faciais, reconheço as emoções que os outros estão a vivenciar .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 – Sei por que razão as minhas emoções mudam .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 – Quando estou de bom humor, sou capaz de ter novas ideias .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
1	2	3	4	5

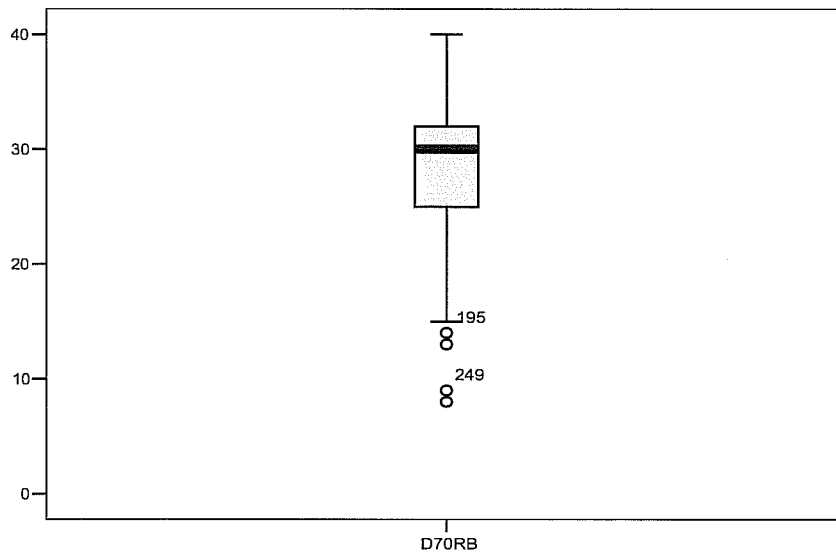
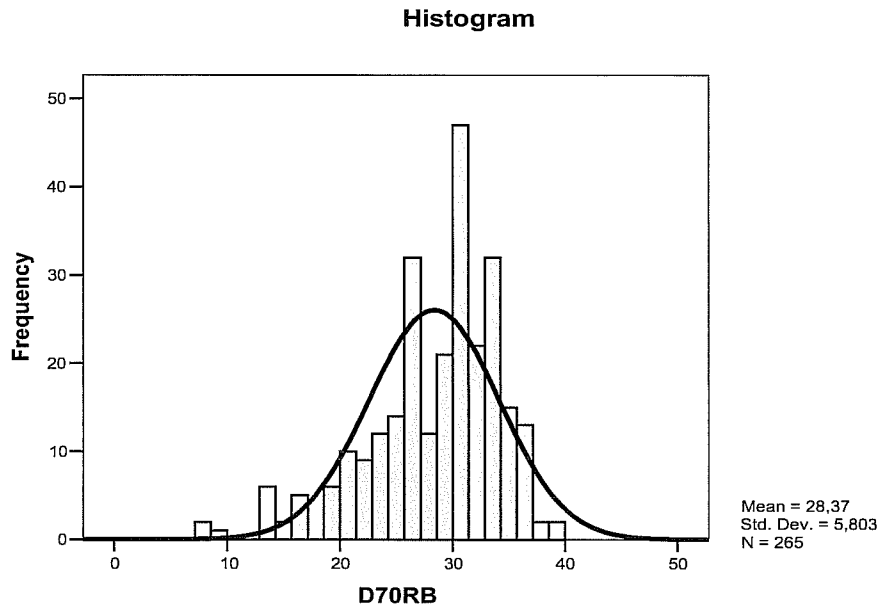
	1	2	3	4	5
21 - Tenho controlo sobre as minhas emoções .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 - Reconheço facilmente as minhas emoções quando as vivencio .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 - Motivo-me imaginando o bom resultado das tarefas que desempenho .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 - Elogio os outros quando fazem alguma coisa bem .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 - Estou consciente das mensagens não verbais que as outras pessoas enviam ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 - Quando outra pessoa me conta um acontecimento importante da sua vida, quase que sinto como se eu próprio(a) o tivesse vivido .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 - Quando sinto uma mudança de emoções, tendem a surgir-me novas ideias ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 - Quando enfrento um desafio, desisto porque acredito que vou falhar .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 - Sei o que as outras pessoas sentem só por olhar para elas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 - Ajudo as outras pessoas a sentirem-se melhor quando estão em baixo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 - Uso o bom humor para me ajudar a persistir face a obstáculos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 - Percebo como as pessoas se sentem pelo tom da sua voz .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 - Tenho dificuldade em compreender por que razão as pessoas sentem do modo como se sentem .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quando terminar o preenchimento dos questionários, por favor confirme se respondeu a todos os itens.

Obrigada pela sua colaboração!

***Anexo IX - Output D70***





**Teste de igualdade de médias para o D70 entre Géneros:**

**Group Statistics**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
D70RB	Masculino	93	29,44	5,354	,555
	Feminino	172	27,79	5,967	,455

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
D70RB	Equal variances assumed	1,079	,300	2,226	263	,027	1,650	,741	,190	3,110
	Equal variances not assumed			2,299	206,879	,023	1,650	,718	,235	3,065

**Estadística Descriptiva por Género:**

Statistics

		D70Masc	D70Fem
N	Valid	93	172
	Missing	172	93
Percentiles	1	14,0000	8,0000
	5	18,4000	14,6500
	10	22,4000	20,0000
	20	25,0000	23,6000
	25	27,0000	25,0000
	30	27,2000	26,0000
	40	29,0000	27,0000
	50	30,0000	29,0000
	60	31,0000	30,0000
	70	32,0000	32,0000
	75	33,5000	32,0000
	80	34,0000	33,0000
	90	35,0000	34,0000
95	37,3000	36,0000	
99	40,0000	37,0000	

*Género Masculino*

Descriptives

			Statistic	Std. Error
D70Masc	Mean		29,4409	,55515
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28,3383	
		Upper Bound	30,5434	
	5% Trimmed Mean		29,6607	
	Median		30,0000	
	Variance		28,662	
	Std. Deviation		5,35371	
	Minimum		14,00	
	Maximum		40,00	
	Range		26,00	
	Interquartile Range		6,50	
	Skewness		-,676	,250
	Kurtosis		,484	,495

Frequency Stem & Leaf

4,00 Extremes (= <17)  
 2,00 1 . 99  
 2,00 2 . 01  
 4,00 2 . 2333  
 9,00 2 . 44555555  
 7,00 2 . 677777  
 14,00 2 . 88888999999999  
 17,00 3 . 0000000011111111  
 11,00 3 . 2222223333  
 16,00 3 . 444444555555555  
 3,00 3 . 667  
 2,00 3 . 88  
 2,00 4 . 00

Stem width: 10,00  
 Each leaf: 1 case(s)

Percentiles

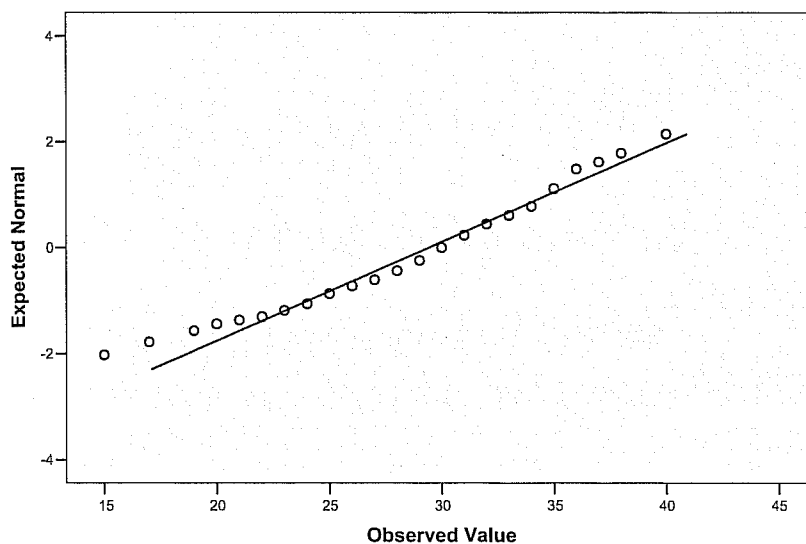
		Percentiles						
		5	10	25	50	75	90	95
Weighted Average(Definition 1)	D70Masc	18,4000	22,4000	27,0000	30,0000	33,5000	35,0000	37,3000
Tukey's Hinges	D70Masc			27,0000	30,0000	33,0000		

Tests of Normality

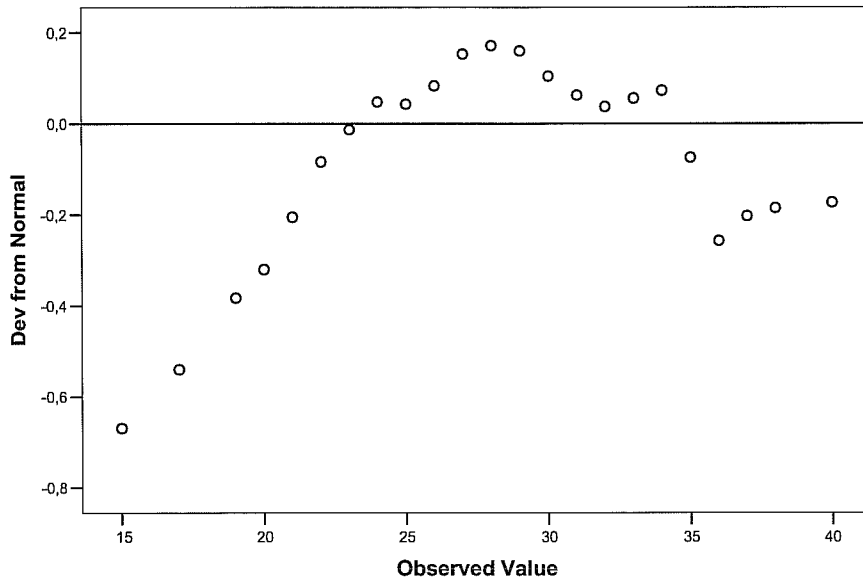
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
D70Masc	,112	93	,006	,963	93	,010

a. Lilliefors Significance Correction

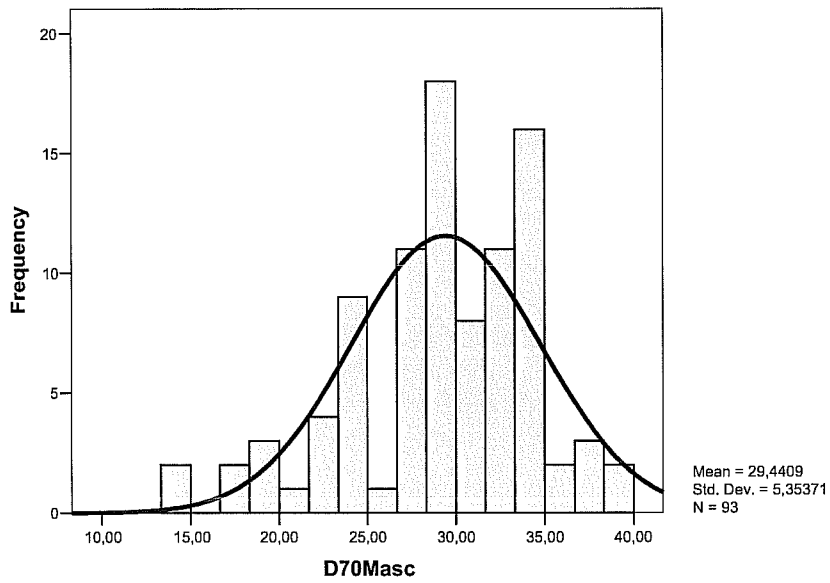
Normal Q-Q Plot of D70Masc

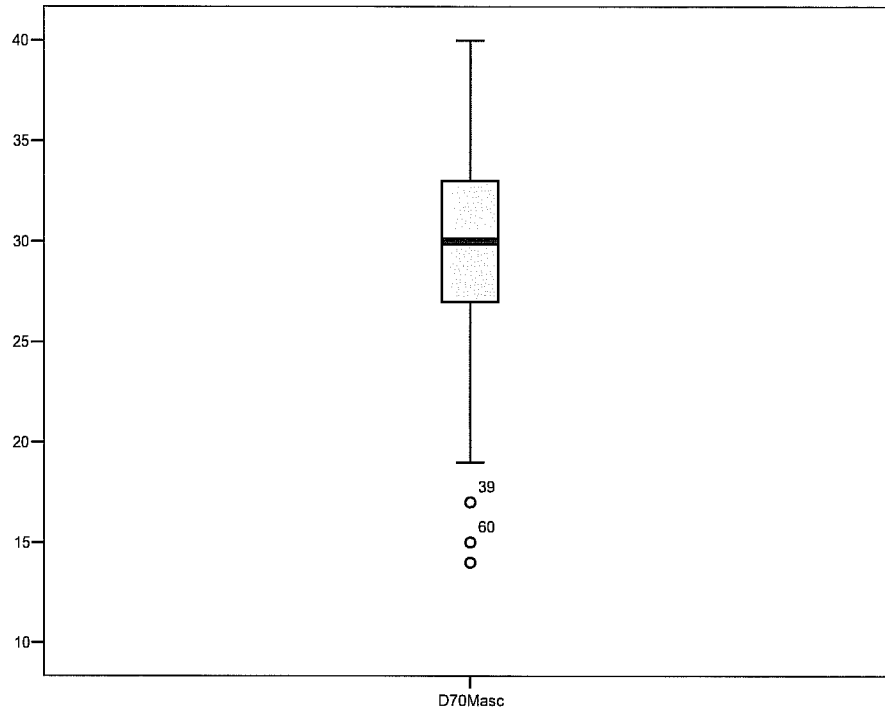


Detrended Normal Q-Q Plot of D70Masc



D70Masc





*Género Femenino*

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
D70Fem	172	64,9%	93	35,1%	265	100,0%

**Descriptives**

			Statistic	Std. Error
D70Fem	Mean		27,7907	,45498
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26,8926	
		Upper Bound	28,6888	
	5% Trimmed Mean		28,1938	
	Median		29,0000	
	Variance		35,605	
	Std. Deviation		5,96700	
	Minimum		8,00	
	Maximum		37,00	
	Range		29,00	
	Interquartile Range		7,00	
	Skewness		-1,056	,185
	Kurtosis		1,160	,368

Percentiles

		Percentiles						
		5	10	25	50	75	90	95
Weighted Average(Definition 1)	D70Fem	14,6500	20,0000	25,0000	29,0000	32,0000	34,0000	36,0000
Tukey's Hinges	D70Fem			25,0000	29,0000	32,0000		

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
D70Fem	,127	172	,000	,927	172	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Frequency Stem & Leaf

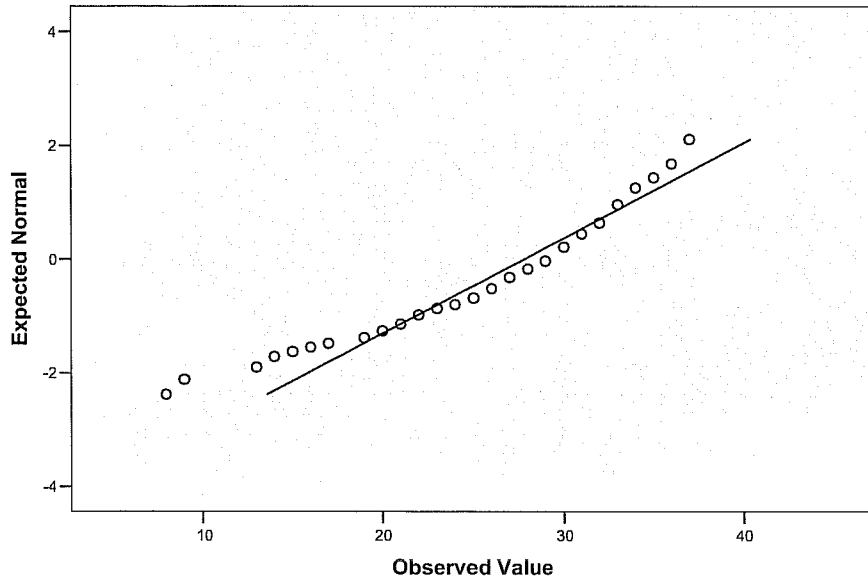
8,00 Extremes (= <14)

```

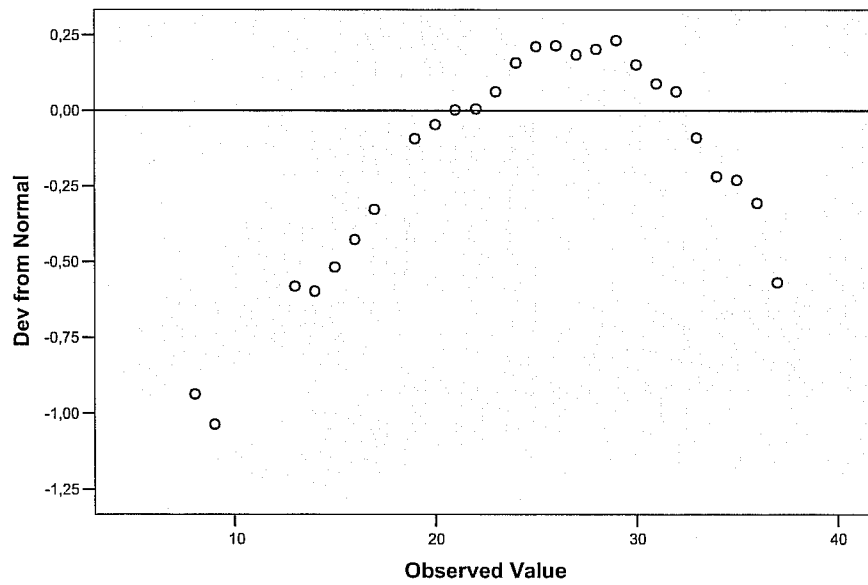
1,00  1 . 5
3,00  1 . 667
4,00  1 . 9999
8,00  2 . 00011111
10,00 2 . 222222233
12,00  2 . 44444555555
25,00  2 . 6666666666677777777777
19,00  2 . 88888899999999999
30,00  3 . 0000000000000000000001111111
32,00  3 . 222222222222223333333333333333
10,00  3 . 4444455555
10,00  3 . 6666677777
    
```

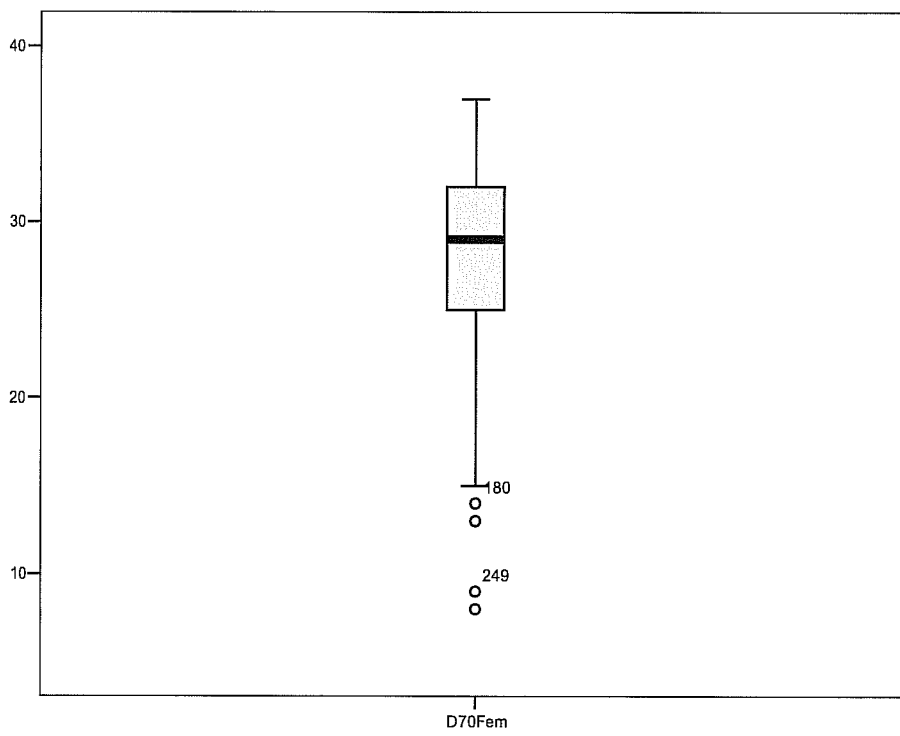
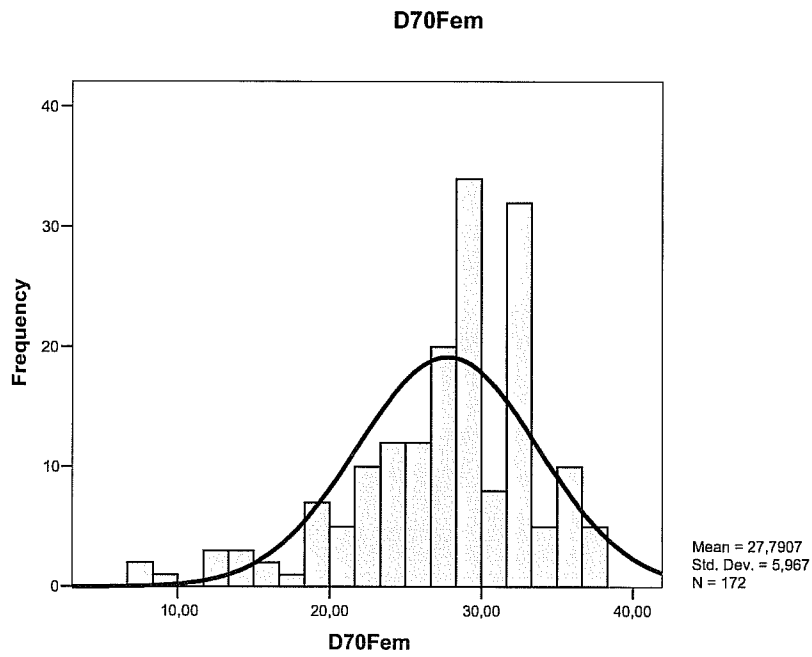
Stem width: 10,00  
 Each leaf: 1 case(s)

Normal Q-Q Plot of D70Fem



Detrended Normal Q-Q Plot of D70Fem





***Anexo X - Output EIS***

**Estatística Descritiva da EIS**

**Statistics**

EIS Total

N	Valid	265
	Missing	0
Mean		120,63
Std. Deviation		11,377
Minimum		60
Maximum		151

**Precisão da Escala EIS**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,856	33

**Comparação entre grupos para a EIS**

**Por faixas etária**

ANOVA para faixa etária:

**Descriptives**

EIS Total

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
16	2	118,00	,000	,000	118,00	118,00	118	118
17	129	118,91	11,593	1,021	116,90	120,93	60	145
18	92	123,00	9,720	1,013	120,99	125,01	98	151
19	32	120,84	13,323	2,355	116,04	125,65	73	140
20	8	117,13	13,643	4,823	105,72	128,53	95	140
21	2	135,50	10,607	7,500	40,20	230,80	128	143
Total	265	120,63	11,377	,699	119,25	122,01	60	151

**ANOVA**

EIS Total

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1452,103	5	290,421	2,299	,046
Within Groups	32717,656	259	126,323		
Total	34169,758	264			

Teste de igualdade de médias por faixa etária:

**Group Statistics**

	Idade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EIS Total	>= 18	134	122,32	11,034	,953
	< 18	131	118,90	11,504	1,005

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
EIS Total	Equal variances assumed	,072	,789	2,470	263	,014	3,420	1,385	,694	6,146
	Equal variances not assumed			2,469	261,913	,014	3,420	1,385	,693	6,148

Teste de igualdade de médias dos itens por faixa etária:

**Group Statistics**

	Idade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EIS06	>= 18	134	4,16	,748	,065
	< 18	131	4,02	,774	,068
EIS08	>= 18	134	4,11	,701	,061
	< 18	131	3,94	,792	,069
EIS11	>= 18	134	3,92	,850	,073
	< 18	131	3,64	,977	,085
EIS16	>= 18	134	3,60	,747	,065
	< 18	131	3,31	,842	,074
EIS18	>= 18	134	3,89	,762	,066
	< 18	131	3,69	,878	,077
EIS22	>= 18	134	3,69	,696	,060
	< 18	131	3,54	,715	,062
EIS31	>= 18	134	3,96	,755	,065
	< 18	131	3,77	,891	,078
EIS32	>= 18	134	3,76	,738	,064
	< 18	131	3,53	,826	,072

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
EIS06	Equal variances assumed	1,350	,246	1,592	263	,113	,149	,094	-,035	,333
	Equal variances not assumed			1,592	262,130	,113	,149	,094	-,035	,333
EIS08	Equal variances assumed	,102	,750	1,885	263	,061	,173	,092	-,008	,354
	Equal variances not assumed			1,882	257,652	,061	,173	,092	-,008	,354
EIS11	Equal variances assumed	7,769	,006	2,461	263	,015	,277	,112	,055	,498
	Equal variances not assumed			2,457	256,353	,015	,277	,113	,055	,498
EIS16	Equal variances assumed	,929	,336	2,906	263	,004	,284	,098	,092	,476
	Equal variances not assumed			2,902	257,833	,004	,284	,098	,091	,477
EIS18	Equal variances assumed	9,851	,002	1,992	263	,047	,201	,101	,002	,400
	Equal variances not assumed			1,989	256,240	,048	,201	,101	,002	,400
EIS22	Equal variances assumed	2,105	,148	1,754	263	,081	,152	,087	-,019	,323
	Equal variances not assumed			1,753	262,347	,081	,152	,087	-,019	,323
EIS31	Equal variances assumed	11,460	,001	1,818	263	,070	,184	,101	-,015	,384
	Equal variances not assumed			1,815	254,140	,071	,184	,102	-,016	,384
EIS32	Equal variances assumed	4,337	,038	2,360	263	,019	,227	,096	,038	,416
	Equal variances not assumed			2,357	258,310	,019	,227	,096	,037	,416

Por género

Teste de igualdade de médias por género:

Group Statistics

Sexo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EIS Total	Masculino	93	119,56	12,830	1,330
	Feminino	172	121,21	10,502	,801

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
EIS Total	Equal variances assumed	2,691	,102	-1,127	263	,261	-1,650	1,464	-4,532	1,232
	Equal variances not assumed			-1,063	159,472	,290	-1,650	1,553	-4,717	1,417

Teste de igualdade de médias dos itens por Género:

**Group Statistics**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EIS01	Masculino	93	3,66	,878	,091
	Feminino	172	3,89	,848	,065
EIS03	Masculino	93	4,08	,695	,072
	Feminino	172	4,28	,575	,044
EIS06	Masculino	93	3,86	,802	,083
	Feminino	172	4,22	,713	,054
EIS16	Masculino	93	3,60	,911	,094
	Feminino	172	3,38	,735	,056
EIS21	Masculino	93	3,10	1,043	,108
	Feminino	172	2,59	,923	,070
EIS22	Masculino	93	3,78	,623	,065
	Feminino	172	3,53	,737	,056
EIS24	Masculino	93	3,88	,858	,089
	Feminino	172	4,16	,586	,045
EIS26	Masculino	93	3,13	,912	,095
	Feminino	172	3,39	,994	,076
EIS30	Masculino	93	4,00	,692	,072
	Feminino	172	4,19	,695	,053
EIS33	Masculino	93	3,35	,974	,101
	Feminino	172	3,61	,958	,073

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
EIS01	Equal variances assumed	2,640	,105	-2,114	263	,035	-,234	,111	-,451	-,016
	Equal variances not assumed			-2,092	183,026	,038	-,234	,112	-,454	-,013
EIS03	Equal variances assumed	,586	,444	-2,554	263	,011	-,204	,080	-,361	-,047
	Equal variances not assumed			-2,415	160,874	,017	-,204	,084	-,370	-,037
EIS06	Equal variances assumed	,117	,732	-3,698	263	,000	-,355	,096	-,544	-,166
	Equal variances not assumed			-3,571	170,746	,000	-,355	,099	-,551	-,159
EIS16	Equal variances assumed	4,011	,046	2,175	263	,031	,224	,103	,021	,427
	Equal variances not assumed			2,042	157,749	,043	,224	,110	,007	,441
EIS21	Equal variances assumed	1,891	,170	4,095	263	,000	,510	,124	,265	,755
	Equal variances not assumed			3,948	169,981	,000	,510	,129	,255	,764
EIS22	Equal variances assumed	9,796	,002	2,843	263	,005	,256	,090	,079	,433
	Equal variances not assumed			2,989	217,042	,003	,256	,086	,087	,425
EIS24	Equal variances assumed	9,446	,002	-3,084	263	,002	-,275	,089	-,451	-,100
	Equal variances not assumed			-2,765	139,539	,006	-,275	,100	-,472	-,078
EIS26	Equal variances assumed	4,023	,046	-2,095	263	,037	-,261	,124	-,505	-,016
	Equal variances not assumed			-2,150	203,116	,033	-,261	,121	-,499	-,022
EIS30	Equal variances assumed	2,789	,096	-2,148	263	,033	-,192	,089	-,368	-,016
	Equal variances not assumed			-2,151	189,580	,033	-,192	,089	-,368	-,016
EIS33	Equal variances assumed	,297	,587	-2,061	263	,040	-,256	,124	-,500	-,011
	Equal variances not assumed			-2,051	186,004	,042	-,256	,125	-,502	-,010

Por agrupamentos

ANOVA por agrupamentos:

Descriptives

EIS Total

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Ciências	108	121,16	10,451	1,006	119,16	123,15	90	151
Artes	51	119,12	9,210	1,290	116,53	121,71	95	135
Economia	46	119,02	13,986	2,062	114,87	123,18	60	145
Humanidades	60	122,20	12,368	1,597	119,00	125,40	73	145
Total	265	120,63	11,377	,699	119,25	122,01	60	151

**ANOVA**

EIS Total

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	413,562	3	137,854	1,066	,364
Within Groups	33756,196	261	129,334		
Total	34169,758	264			

**Por área profissional preferida**

Teste de igualdade de médias por área profissional preferida:

**Group Statistics**

	ÁreaCurso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EIS Total	0	186	119,67	11,897	,872
	1	79	122,90	9,745	1,096

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
EIS Total	Equal variances assumed	,883	,348	-2,130	263	,034	-3,232	1,518	-6,220	-,244	
	Equal variances not assumed			-2,307	177,942	,022	-3,232	1,401	-5,997	-,467	

**Análise factorial da EIS:**

Testes à estrutura:

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,799
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2339,370
	df	528
	Sig.	,000

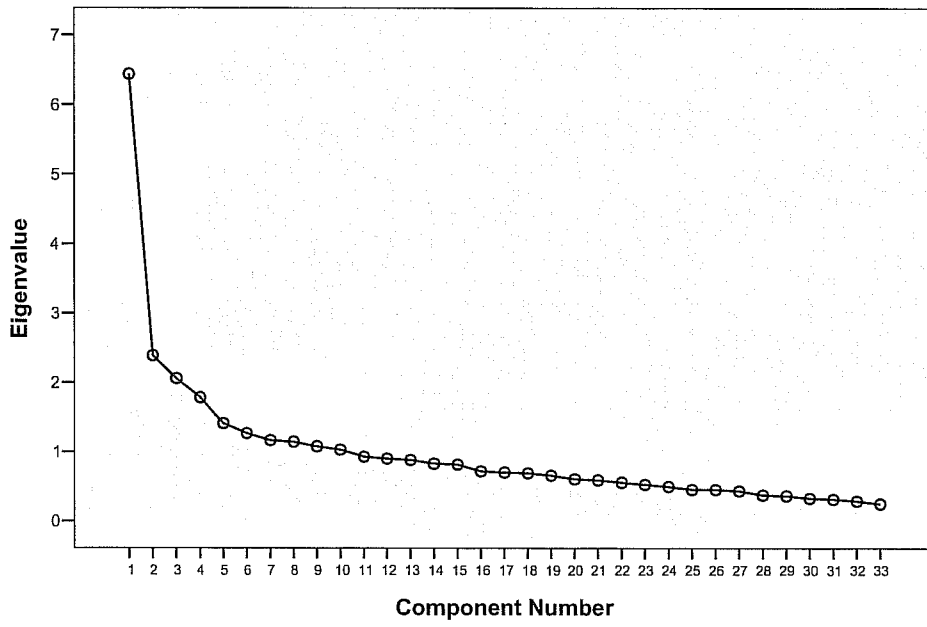
Análise factorial por Componentes Principais:

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,439	19,511	19,511
2	2,391	7,244	26,755
3	2,058	6,237	32,992
4	1,783	5,404	38,396
5	1,410	4,274	42,670
6	1,268	3,843	46,513
7	1,166	3,534	50,046
8	1,145	3,469	53,515
9	1,079	3,270	56,785
10	1,031	3,126	59,910
11	,929	2,814	62,724
12	,900	2,727	65,452
13	,885	2,681	68,133
14	,831	2,518	70,651
15	,819	2,482	73,133
16	,720	2,183	75,315
17	,705	2,135	77,451
18	,693	2,100	79,551
19	,660	1,999	81,549
20	,610	1,849	83,398
21	,593	1,798	85,196
22	,560	1,698	86,894
23	,533	1,615	88,509
24	,501	1,518	90,027
25	,457	1,386	91,413
26	,456	1,382	92,795
27	,439	1,329	94,124
28	,378	1,145	95,269
29	,367	1,113	96,382
30	,332	1,006	97,388
31	,319	,965	98,353
32	,292	,885	99,238
33	,252	,762	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Scree Plot



Component Matrix<sup>a</sup>

	Component									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
EIS01	,308	,211	,020	,223	,120	-,354	-,142	-,356	,039	,503
EIS02	,444	-,165	,068	,313	,224	,089	-,408	-,108	,113	-,181
EIS03	,374	-,334	-,203	,373	,138	-,001	-,254	,141	,206	,050
EIS04	,425	-,115	-,126	-,096	-,028	,272	-,080	,486	,207	,264
EIS05	,372	,161	-,528	,060	-,140	,261	,221	-,253	-,199	,107
EIS06	,399	-,281	-,003	,229	,321	,167	-,170	,143	-,202	-,150
EIS07	,282	,066	,416	-,398	,330	,178	-,198	-,132	-,278	,060
EIS08	,487	-,370	,143	,272	,094	-,054	,221	,186	-,293	,112
EIS09	,424	,346	,178	,370	,191	-,067	,180	,287	-,183	-,196
EIS10	,590	-,160	,111	,080	-,117	-,352	,172	-,194	-,064	-,067
EIS11	,468	-,393	,066	-,067	-,010	-,285	,146	-,126	-,077	-,276
EIS12	,485	,136	,253	-,007	-,408	-,067	-,132	-,260	,144	-,124
EIS13	,506	,111	,039	-,204	-,405	,173	-,063	,141	,168	,032
EIS14	,500	-,225	,070	,274	-,275	-,043	-,087	,148	,017	,290
EIS15	,377	,399	-,167	,251	,033	,006	,021	-,051	-,316	,222
EIS16	,445	-,058	,164	-,085	-,190	-,084	,166	,109	-,195	,055
EIS17	,511	-,103	,268	-,092	,055	,342	-,082	-,283	-,029	,036
EIS18	,544	,263	-,330	-,159	,074	,139	-,159	-,019	,005	-,299
EIS19	,355	,427	,235	,108	,276	-,248	-,018	,000	,271	-,078
EIS20	,406	-,116	,273	-,314	,295	,045	,273	-,142	,301	,039
EIS21	,083	,508	,356	,066	-,278	,095	-,096	-,023	,125	-,029
EIS22	,280	,558	,309	,166	-,023	-,112	,289	,298	,139	-,108
EIS23	,461	-,249	,241	,011	-,170	,149	,038	,047	-,054	-,312
EIS24	,620	-,121	-,178	-,187	-,122	-,104	,086	,055	-,019	-,004
EIS25	,522	,500	-,272	-,023	,042	,267	,111	-,094	-,257	-,038
EIS26	,421	-,083	-,191	-,254	-,194	-,294	-,130	,205	-,062	,111
EIS27	,335	,001	,386	-,376	,319	,110	,124	,138	,023	,338
EIS28	,355	,006	,023	,527	,023	,191	,022	-,181	,240	,061
EIS29	,436	,372	-,245	-,237	,043	-,149	-,392	,181	-,011	-,053
EIS30	,584	-,200	-,286	-,148	,079	-,174	,102	-,084	,078	-,054
EIS31	,629	-,197	,110	-,078	-,240	,190	-,012	-,118	,057	,059
EIS32	,444	,095	-,321	-,289	,234	-,306	-,088	-,012	,071	-,046
EIS33	,203	-,012	-,458	,027	,191	,186	,421	-,041	,400	-,013

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 10 components extracted.

## ***Anexo XI - Output TMMS***

**Estatística Descritiva da TMMS Total, Reduzida e Subescalas:**

**Statistics**

		TMMS Total	TMMS Reduzida	TMMS Atenção	TMMS Clareza	TMMS Reparação
N	Valid	265	265	265	265	265
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		159,4302	105,66	48,2981	36,5019	20,8642
Std. Deviation		10,99155	10,401	6,28895	5,58144	3,75535
Minimum		127,00	75	21,00	22,00	10,00
Maximum		190,00	136	64,00	53,00	30,00

**Precisão da Escala TMMS Total, Reduzida e Subescalas:**

TMMS Total

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,658	48

TMMS Reduzida

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,779	30

TMMS Atenção

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,767	13

TMMS Clareza

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,779	11

TMMS Reparação

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,684	6

Comparação por Grupos para a TMMS Reduzida e Subescalas:

Por faixa etária

ANOVA por faixa etária para a TMMS Reduzida

Descriptives

TMMS Reduzida

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
16	2	102,00	5,657	4,000	51,18	152,82	98	106
17	129	105,30	10,453	,920	103,48	107,12	75	130
18	92	107,21	10,138	1,057	105,11	109,31	85	136
19	32	103,13	10,472	1,851	99,35	106,90	83	125
20	8	103,50	11,551	4,084	93,84	113,16	88	121
21	2	111,00	16,971	12,000	-41,47	263,47	99	123
Total	265	105,66	10,401	,639	104,41	106,92	75	136

ANOVA

TMMS Reduzida

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	563,324	5	112,665	1,042	,393
Within Groups	27993,785	259	108,084		
Total	28557,109	264			

ANOVA por faixa etária para as subescalas da TMMS Reduzida

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TMMS Atenção	Between Groups	258,150	5	51,630	1,313	,259
	Within Groups	10183,300	259	39,318		
	Total	10441,449	264			
TMMS Clareza	Between Groups	103,926	5	20,785	,663	,652
	Within Groups	8120,323	259	31,353		
	Total	8224,249	264			
TMMS Reparação	Between Groups	39,946	5	7,989	,562	,729
	Within Groups	3683,164	259	14,221		
	Total	3723,109	264			

**Por género**

Teste de igualdade de médias por géneros para a TMMS Reduzida:

**Group Statistics**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TMMS Reduzida	Masculino	93	105,52	10,658	1,105
	Feminino	172	105,74	10,289	,785

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TMMS Reduzida	Equal variances assumed	,372	,543	-,170	263	,865	-,228	1,341	-2,869	2,413
	Equal variances not assumed			-,168	183,065	,867	-,228	1,355	-2,902	2,446

Teste de igualdade de médias por géneros para as subescalas da TMMS Reduzida:

**Group Statistics**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TMMS Atenção	Masculino	93	46,3763	6,56889	,68116
	Feminino	172	49,3372	5,89501	,44949
TMMS Clareza	Masculino	93	37,9785	5,38512	,55841
	Feminino	172	35,7035	5,53768	,42224
TMMS Reparação	Masculino	93	21,1613	3,73378	,38717
	Feminino	172	20,7035	3,76804	,28731

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TMMS Atenção	Equal variances assumed	,679	,411	-3,747	263	,000	-2,96087	,79018	-4,51675	-1,40498
	Equal variances not assumed			-3,628	172,019	,000	-2,96087	,81610	-4,57173	-1,35000
TMMS Clareza	Equal variances assumed	,776	,379	3,223	263	,001	2,27501	,70596	,88496	3,66505
	Equal variances not assumed			3,250	193,286	,001	2,27501	,70008	,89423	3,65579
TMMS Reparação	Equal variances assumed	,243	,623	,947	263	,345	,45780	,48345	-,49413	1,40973
	Equal variances not assumed			,950	190,192	,344	,45780	,48213	-,49321	1,40882

Teste de igualdade de médias dos itens por géneros para a TMMS Reduzida:

**Group Statistics**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TMMS07	Masculino	93	4,06	,976	,101
	Feminino	172	4,39	,768	,059
TMMS08	Masculino	93	4,08	,969	,101
	Feminino	172	4,34	,880	,067
TMMS09	Masculino	93	3,06	1,082	,112
	Feminino	172	2,43	,968	,074
TMMS12	Masculino	93	2,82	1,021	,106
	Feminino	172	2,49	,964	,074
TMMS15	Masculino	93	3,72	,971	,101
	Feminino	172	3,91	,837	,064
TMMS16	Masculino	93	3,56	,972	,101
	Feminino	172	3,34	1,093	,083
TMMS18	Masculino	93	3,19	,875	,091
	Feminino	172	3,42	,973	,074
TMMS26	Masculino	93	3,57	,890	,092
	Feminino	172	3,24	,878	,067
TMMS31	Masculino	93	3,47	,951	,099
	Feminino	172	3,78	,806	,061
TMMS32	Masculino	93	3,84	1,046	,108
	Feminino	172	3,60	1,158	,088
TMMS38	Masculino	93	3,81	,875	,091
	Feminino	172	3,99	,809	,062
TMMS41	Masculino	93	3,04	,920	,095
	Feminino	172	3,37	,930	,071
TMMS42	Masculino	93	3,30	,882	,091
	Feminino	172	3,06	,998	,076
TMMS44	Masculino	93	3,40	1,199	,124
	Feminino	172	3,70	1,144	,087
TMMS46	Masculino	93	3,59	,958	,099
	Feminino	172	4,08	,838	,064
TMMS48	Masculino	93	3,33	,889	,092
	Feminino	172	3,03	,891	,068

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TMMS07	Equal variances assumed	,937	,334	-2,983	263	,003	-,325	,109	-,540	-,110
	Equal variances not assumed			-2,780	154,633	,006	-,325	,117	-,556	-,094
TMMS08	Equal variances assumed	,018	,895	-2,231	263	,027	-,262	,117	-,493	-,031
	Equal variances not assumed			-2,167	173,692	,032	-,262	,121	-,501	-,023
TMMS09	Equal variances assumed	2,170	,142	4,884	263	,000	,634	,130	,379	,890
	Equal variances not assumed			4,725	171,603	,000	,634	,134	,369	,899
TMMS12	Equal variances assumed	,522	,471	2,549	263	,011	,323	,127	,074	,573
	Equal variances not assumed			2,506	179,664	,013	,323	,129	,069	,577
TMMS15	Equal variances assumed	3,263	,072	-1,687	263	,093	-,192	,114	-,417	,032
	Equal variances not assumed			-1,614	166,277	,108	-,192	,119	-,428	,043
TMMS16	Equal variances assumed	3,425	,065	1,638	263	,103	,222	,135	-,045	,489
	Equal variances not assumed			1,697	208,456	,091	,222	,131	-,036	,480
TMMS18	Equal variances assumed	2,319	,129	-1,908	263	,058	-,231	,121	-,469	,007
	Equal variances not assumed			-1,969	206,459	,050	-,231	,117	-,462	,000
TMMS26	Equal variances assumed	,029	,866	2,869	263	,004	,326	,114	,102	,549
	Equal variances not assumed			2,858	186,551	,005	,326	,114	,101	,551
TMMS31	Equal variances assumed	4,342	,038	-2,819	263	,005	-,312	,111	-,530	-,094
	Equal variances not assumed			-2,683	164,018	,008	-,312	,116	-,541	-,082
TMMS32	Equal variances assumed	2,957	,087	1,624	263	,106	,234	,144	-,050	,518
	Equal variances not assumed			1,674	205,725	,096	,234	,140	-,042	,510
TMMS38	Equal variances assumed	3,629	,058	-1,697	263	,091	-,182	,107	-,393	,029
	Equal variances not assumed			-1,657	176,379	,099	-,182	,110	-,399	,035
TMMS41	Equal variances assumed	1,124	,290	-2,711	263	,007	-,323	,119	-,558	-,088
	Equal variances not assumed			-2,720	190,523	,007	-,323	,119	-,558	-,089
TMMS42	Equal variances assumed	,356	,551	1,921	263	,056	,237	,123	-,006	,480
	Equal variances not assumed			1,993	209,450	,048	,237	,119	,003	,472
TMMS44	Equal variances assumed	,456	,500	-2,041	263	,042	-,306	,150	-,601	-,011
	Equal variances not assumed			-2,012	181,253	,046	-,306	,152	-,605	-,006
TMMS46	Equal variances assumed	6,070	,014	-4,266	263	,000	-,484	,113	-,708	-,261
	Equal variances not assumed			-4,099	168,297	,000	-,484	,118	-,717	-,251
TMMS48	Equal variances assumed	1,064	,303	2,604	263	,010	,298	,115	,073	,524
	Equal variances not assumed			2,607	189,139	,010	,298	,114	,073	,524

**Por agrupamentos**

ANOVA por agrupamentos para a TMMS Reduzida

**Descriptives**

TMMS Reduzida

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Ciências	108	107,37	10,506	1,011	105,37	109,37	75	136
Artes	51	104,53	10,395	1,456	101,61	107,45	80	123
Economia	46	103,33	10,612	1,565	100,17	106,48	86	126
Humanidades	60	105,35	9,777	1,262	102,82	107,88	83	134
Total	265	105,66	10,401	,639	104,41	106,92	75	136

**ANOVA**

TMMS Reduzida

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	637,460	3	212,487	1,986	,116
Within Groups	27919,650	261	106,972		
Total	28557,109	264			

ANOVA por agrupamentos para as subescalas da TMMS Reduzida

**Descriptives**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
TMMS Atenção	Ciências	108	48,4537	6,41025	,61683	47,2309	49,6765	24,00	62,00
	Artes	51	48,5882	5,96046	,83463	46,9118	50,2646	35,00	63,00
	Economia	46	46,8913	7,45126	1,09863	44,6786	49,1041	21,00	64,00
	Humanidades	60	48,8500	5,29414	,68347	47,4824	50,2176	32,00	61,00
	Total	265	48,2981	6,28895	,38633	47,5374	49,0588	21,00	64,00
TMMS Clareza	Ciências	108	37,4444	5,73778	,55212	36,3499	38,5390	22,00	53,00
	Artes	51	35,7059	5,43799	,76147	34,1764	37,2353	22,00	48,00
	Economia	46	35,3913	5,40567	,79702	33,7860	36,9966	24,00	47,00
	Humanidades	60	36,3333	5,40140	,69732	34,9380	37,7287	22,00	50,00
	Total	265	36,5019	5,58144	,34287	35,8268	37,1770	22,00	53,00
TMMS Reparação	Ciências	108	21,4722	3,84625	,37011	20,7385	22,2059	11,00	30,00
	Artes	51	20,2353	3,53603	,49514	19,2408	21,2298	14,00	28,00
	Economia	46	21,0435	3,32637	,49045	20,0557	22,0313	11,00	29,00
	Humanidades	60	20,1667	3,96239	,51154	19,1431	21,1903	10,00	27,00
	Total	265	20,8642	3,75535	,23069	20,4099	21,3184	10,00	30,00

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TMMS Atenção	Between Groups	116,221	3	38,740	,979	,403
	Within Groups	10325,228	261	39,560		
	Total	10441,449	264			
TMMS Clareza	Between Groups	186,704	3	62,235	2,021	,111
	Within Groups	8037,545	261	30,795		
	Total	8224,249	264			
TMMS Reparação	Between Groups	90,770	3	30,257	2,174	,091
	Within Groups	3632,340	261	13,917		
	Total	3723,109	264			

Teste de igualdade de médias por agrupamento para a TMMS Clareza

**Group Statistics**

Agrupamento	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TMMS Clareza Ciências	108	37,4444	5,73778	,55212
Artes	51	35,7059	5,43799	,76147

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
TMMS Clareza	Equal variances assumed	,006	,941	1,813	157	,072	1,73856	,95894	-,15553	3,63265
	Equal variances not assumed			1,848	103,079	,067	1,73856	,94057	-,12682	3,60394

**Group Statistics**

Agrupamento	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TMMS Clareza Ciências	108	37,4444	5,73778	,55212
Economia	46	35,3913	5,40567	,79702

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
TMMS Clareza	Equal variances assumed	,155	,694	2,067	152	,040	2,05314	,99326	,09076	4,01552
	Equal variances not assumed			2,118	89,849	,037	2,05314	,96958	,12686	3,97942

**Group Statistics**

Agrupamento		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TMMS Clareza	Ciências	108	37,4444	5,73778	,55212
	Humanidades	60	36,3333	5,40140	,69732

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
TMMS Clareza	Equal variances assumed	,008	,928	1,228	166	,221	1,11111	,90499	-6,7567	2,89789	
	Equal variances not assumed			1,249	128,349	,214	1,11111	,88943	-6,4873	2,87096	

**Group Statistics**

Agrupamento		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TMMS Clareza	Artes	51	35,7059	5,43799	,76147
	Economia	46	35,3913	5,40567	,79702

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
TMMS Clareza	Equal variances assumed	,094	,760	,285	95	,776	,31458	1,10265	-1,87446	2,50362	
	Equal variances not assumed			,285	94,090	,776	,31458	1,10231	-1,87405	2,50321	

**Group Statistics**

Agrupamento		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TMMS Clareza	Artes	51	35,7059	5,43799	,76147
	Humanidades	60	36,3333	5,40140	,69732

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
TMMS Clareza	Equal variances assumed	,000	,991	-,608	109	,544	-,62745	1,03195	-2,67274	1,41783	
	Equal variances not assumed			-,608	105,906	,545	-,62745	1,03252	-2,67454	1,41964	

**Group Statistics**

Agrupamento		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TMMS Clareza	Economia	46	35,3913	5,40567	,79702
	Humanidades	60	36,3333	5,40140	,69732

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TMMS Clareza	Equal variances assumed	,097	,756	-,890	104	,376	-,94203	1,05890	-3,04186	1,15780
	Equal variances not assumed			-,890	96,937	,376	-,94203	1,05901	-3,04388	1,15983

**Por área profissional preferida**

Teste de igualdade de médias por área profissional preferida para a TMMS Reduzida

**Group Statistics**

ÁreaCurso		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TMMS Reduzida	0	186	104,60	10,609	,778
	1	79	108,16	9,494	1,068

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TMMS Reduzida	Equal variances assumed	,871	,351	-2,578	263	,010	-3,562	1,382	-6,284	-,841
	Equal variances not assumed			-2,696	163,307	,008	-3,562	1,321	-6,172	-,953

Teste de igualdade de médias por área profissional preferida para as subescalas da TMMS Reduzida

**Group Statistics**

ÁreaCurso		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TMMS Atenção	0	186	47,8441	6,54815	,48013
	1	79	49,3671	5,52425	,62153
TMMS Clareza	0	186	36,0215	5,55655	,40743
	1	79	37,6329	5,51031	,61996
TMMS Reparação	0	186	20,7366	3,66288	,26858
	1	79	21,1646	3,97244	,44693

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TMMS Atenção	Equal variances assumed	2,291	,131	-1,811	263	,071	-1,52300	,84094	-3,17883	,13283
	Equal variances not assumed			-1,939	172,911	,054	-1,52300	,78538	-3,07317	,02717
TMMS Clareza	Equal variances assumed	,000	,988	-2,165	263	,031	-1,61141	,74437	-3,07709	-,14573
	Equal variances not assumed			-2,172	148,264	,031	-1,61141	,74185	-3,07737	-,14544
TMMS Reparação	Equal variances assumed	,333	,565	-,848	263	,397	-,42800	,50459	-1,42154	,56554
	Equal variances not assumed			-,821	136,974	,413	-,42800	,52142	-1,45908	,60308

Análise Factorial da TMMS Reduzida:

KMO and Bartlett's Test

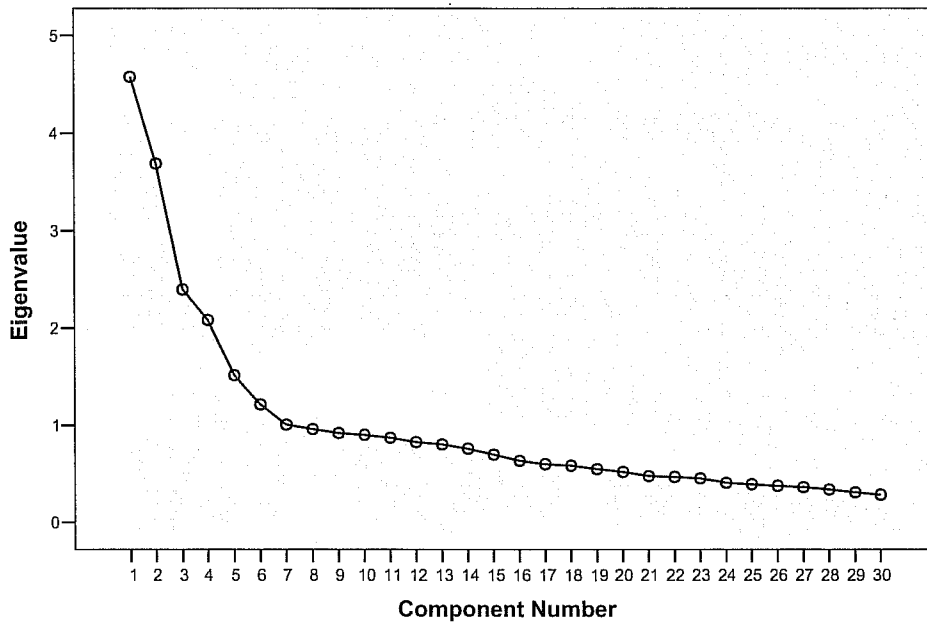
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,789
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2201,146
	df	435
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,576	15,252	15,252
2	3,688	12,294	27,546
3	2,396	7,986	35,533
4	2,081	6,935	42,468
5	1,514	5,045	47,513
6	1,215	4,050	51,563
7	1,006	3,354	54,918

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Scree Plot



Component Matrix<sup>a</sup>

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
TMMS02	,299	,191	,408	-,361	-,177	,096	,001
TMMS04	,318	-,203	-,363	-,056	,271	-,154	,308
TMMS07	,525	-,416	-,013	,146	-,241	-,056	-,054
TMMS08	,483	-,351	,092	,186	-,269	-,394	,050
TMMS09	,260	,564	-,206	,073	,139	-,255	,135
TMMS12	,169	,557	-,151	,147	,403	,035	-,121
TMMS15	,387	-,275	,210	-,159	,417	,195	-,134
TMMS16	,324	,294	,410	-,495	-,036	,138	,130
TMMS17	,367	,092	-,375	-,247	-,049	-,248	,302
TMMS18	,328	-,283	,177	,048	,528	,096	-,202
TMMS19	,579	,196	-,235	,021	-,158	-,101	-,366
TMMS22	,191	-,053	,267	-,093	,270	-,474	,101
TMMS23	,253	,162	,488	-,324	-,135	-,209	-,261
TMMS24	,160	,219	-,479	-,052	-,293	,382	-,168
TMMS26	,128	,441	,090	,385	-,055	,155	,438
TMMS28	,532	,344	-,306	,061	-,201	-,089	-,127
TMMS29	,477	-,400	-,339	-,111	,324	,116	,046
TMMS31	,443	-,488	-,063	,024	,227	-,075	-,040
TMMS32	,463	,112	,111	-,479	-,043	-,003	,175
TMMS33	,457	,316	,029	-,013	,097	,092	,135
TMMS35	,234	-,224	,448	,477	-,144	,045	,205
TMMS37	,667	,095	-,214	,192	-,128	-,114	-,258
TMMS38	,575	-,402	,150	,269	-,271	-,040	,013
TMMS41	,154	-,262	,510	,430	,107	,099	-,002
TMMS42	,294	,622	,113	,254	,173	,143	-,117
TMMS43	,396	,311	,362	-,406	-,081	,103	,048
TMMS44	,428	-,257	-,331	-,157	-,041	,279	,253
TMMS45	,275	,394	,158	,410	-,092	,186	,127
TMMS46	,478	-,417	-,021	-,014	-,039	,406	,008
TMMS48	,299	,572	,064	,276	,239	-,101	-,029

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 7 components extracted.

***Anexo XII - Output Questionário de Dados Pessoais***

**Estatística Descritiva**

**Questão 1 – Como classifica o seu aproveitamento escolar?**

Aprov escolar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Fraco	10	3,8	3,8	3,8
Médio	151	57,0	57,0	60,8
Bom	89	33,6	33,6	94,3
Muito Bom	15	5,7	5,7	100,0
Total	265	100,0	100,0	

**Questão 2 – A sua média dos 10º e 11º anos situa-se entre...?**

Média

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid < 12 valores	45	17,0	17,0	17,0
De 12 a 14 valores	124	46,8	46,8	63,8
De 15 a 17 valores	68	25,7	25,7	89,4
> 17 valores	28	10,6	10,6	100,0
Total	265	100,0	100,0	

**Questão 3 – Quando transitou para o 10º ano, qual foi a sua primeira opção?**

1ª Opcao

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ciências	112	42,3	42,3	42,3
Artes	50	18,9	18,9	61,1
Economia	44	16,6	16,6	77,7
Humanidades	59	22,3	22,3	100,0
Total	265	100,0	100,0	

**Questão 4 – Ao optar pelo Agrupamento que frequenta, o que considera que foi mais útil para a sua tomada de decisão?**

Info pais 1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nenhuma utilidade	35	13,2	13,2	13,2
Pouca utilidade	99	37,4	37,4	50,6
Alguma utilidade	95	35,8	35,8	86,4
Muita utilidade	36	13,6	13,6	100,0
Total	265	100,0	100,0	

Anexo XII – Output Questionário de Dados Pessoais

**Info irmaos 1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma utilidade	110	41,5	41,5	41,5
	Pouca utilidade	84	31,7	31,7	73,2
	Alguma utilidade	54	20,4	20,4	93,6
	Muita utilidade	17	6,4	6,4	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

**Info amigos 1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma utilidade	43	16,2	16,2	16,2
	Pouca utilidade	88	33,2	33,2	49,4
	Alguma utilidade	115	43,4	43,4	92,8
	Muita utilidade	19	7,2	7,2	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

**Info profs 1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma utilidade	58	21,9	21,9	21,9
	Pouca utilidade	96	36,2	36,2	58,1
	Alguma utilidade	88	33,2	33,2	91,3
	Muita utilidade	23	8,7	8,7	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

**Info psic 1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma utilidade	61	23,0	23,0	23,0
	Pouca utilidade	58	21,9	21,9	44,9
	Alguma utilidade	91	34,3	34,3	79,2
	Muita utilidade	55	20,8	20,8	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

**Info out ad 1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma utilidade	95	35,8	35,8	35,8
	Pouca utilidade	88	33,2	33,2	69,1
	Alguma utilidade	68	25,7	25,7	94,7
	Muita utilidade	14	5,3	5,3	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

**Info docum 1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma utilidade	82	30,9	30,9	30,9
	Pouca utilidade	80	30,2	30,2	61,1
	Alguma utilidade	78	29,4	29,4	90,6
	Muita utilidade	25	9,4	9,4	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

**Info profis 1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma utilidade	72	27,2	27,2	27,2
	Pouca utilidade	63	23,8	23,8	50,9
	Alguma utilidade	87	32,8	32,8	83,8
	Muita utilidade	43	16,2	16,2	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

**Info TV 1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma utilidade	108	40,8	40,8	40,8
	Pouca utilidade	92	34,7	34,7	75,5
	Alguma utilidade	56	21,1	21,1	96,6
	Muita utilidade	9	3,4	3,4	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

**Questão 5 – Está satisfeito com o Agrupamento que frequenta?**

**Satisf agrup**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	39	14,7	14,7	14,7
	Sim	226	85,3	85,3	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

**Questão 6 – Se agora pudesse mudar de opção, o que escolheria?**

**Mudar?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não mudar	185	69,8	69,8	69,8
	Ciências	19	7,2	7,2	77,0
	Artes	19	7,2	7,2	84,2
	Economia	15	5,7	5,7	89,8
	Humanidades	19	7,2	7,2	97,0
	Outro	8	3,0	3,0	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

(Em qual agrupamento ficaria, se voltasse atrás?)

**Mudar para qual?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ciências	98	37,0	37,0	37,0
Artes	56	21,1	21,1	58,1
Economia	46	17,4	17,4	75,5
Humanidades	57	21,5	21,5	97,0
Outro	8	3,0	3,0	100,0
Total	265	100,0	100,0	

**Questão 7 – Se um seu amigo ou conhecido estivesse agora no 9º ano, o que lhe aconselharia a explorar para que ele(a) tomasse a decisão mais adequada no final do ano?**

**Info pais 2**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nenhuma utilidade	29	10,9	10,9	10,9
Pouca utilidade	78	29,4	29,4	40,4
Alguma utilidade	117	44,2	44,2	84,5
Muita utilidade	41	15,5	15,5	100,0
Total	265	100,0	100,0	

**Info irmaos 2**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nenhuma utilidade	43	16,2	16,2	16,2
Pouca utilidade	102	38,5	38,5	54,7
Alguma utilidade	100	37,7	37,7	92,5
Muita utilidade	20	7,5	7,5	100,0
Total	265	100,0	100,0	

**Info amigos 2**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nenhuma utilidade	34	12,8	12,8	12,8
Pouca utilidade	91	34,3	34,3	47,2
Alguma utilidade	124	46,8	46,8	94,0
Muita utilidade	16	6,0	6,0	100,0
Total	265	100,0	100,0	

Anexo XII – Output Questionário de Dados Pessoais

**Info profs 2**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma utilidade	14	5,3	5,3	5,3
	Pouca utilidade	42	15,8	15,8	21,1
	Alguma utilidade	137	51,7	51,7	72,8
	Muita utilidade	72	27,2	27,2	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

**Info psic 2**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma utilidade	10	3,8	3,8	3,8
	Pouca utilidade	34	12,8	12,8	16,6
	Alguma utilidade	97	36,6	36,6	53,2
	Muita utilidade	124	46,8	46,8	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

**Info out ad 2**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma utilidade	24	9,1	9,1	9,1
	Pouca utilidade	51	19,2	19,2	28,3
	Alguma utilidade	128	48,3	48,3	76,6
	Muita utilidade	62	23,4	23,4	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

**Info docum 2**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma utilidade	20	7,5	7,5	7,5
	Pouca utilidade	45	17,0	17,0	24,5
	Alguma utilidade	96	36,2	36,2	60,8
	Muita utilidade	104	39,2	39,2	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

**Info profis 2**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma utilidade	10	3,8	3,8	3,8
	Pouca utilidade	26	9,8	9,8	13,6
	Alguma utilidade	103	38,9	38,9	52,5
	Muita utilidade	126	47,5	47,5	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

## Info TV 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma utilidade	90	34,0	34,0	34,0
	Pouca utilidade	115	43,4	43,4	77,4
	Alguma utilidade	47	17,7	17,7	95,1
	Muita utilidade	13	4,9	4,9	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

**Questão 8 e 8.1. - Pense num curso/formação ou numa profissão que gostaria de seguir. Indique qual.**

Anexo XII – Output Questionário de Dados Pessoais

Curso

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Análises Clínicas ou Investigação Forense	3	1,1	1,1	1,1
Arqueologia, História e Geografia	6	2,3	2,3	3,4
Arquitectura	13	4,9	4,9	8,3
Assistente Social e Animação	8	3,0	3,0	11,3
Audiovisual e multimédia	2	,8	,8	12,1
Biologia	11	4,2	4,2	16,2
Cinema e Teatro	5	1,9	1,9	18,1
Conservação e Restauro	2	,8	,8	18,9
Contabilidade e Finanças	2	,8	,8	19,6
Dentária	2	,8	,8	20,4
Design	17	6,4	6,4	26,8
Desporto	7	2,6	2,6	29,4
Direito e Ciência Política	12	4,5	4,5	34,0
Economia	1	,4	,4	34,3
Educação de infância	7	2,6	2,6	37,0
Enfermagem	10	3,8	3,8	40,8
Engenharias	24	9,1	9,1	49,8
Enologia	1	,4	,4	50,2
Farmácia	4	1,5	1,5	51,7
Física e Astronomia	1	,4	,4	52,1
Fisioterapia ou Terapia da fala	12	4,5	4,5	56,6
Gestão de empresas	32	12,1	12,1	68,7
Gestão hoteleira e Turismo	3	1,1	1,1	69,8
História de Arte	2	,8	,8	70,6
Ilustração, Pintura ou Escultura	5	1,9	1,9	72,5
Informática	3	1,1	1,1	73,6
Jornalismo e Comunicação Social	8	3,0	3,0	76,6
Línguas	4	1,5	1,5	78,1
Marketing e Publicidade	8	3,0	3,0	81,1
Medicina	14	5,3	5,3	86,4
Militar	7	2,6	2,6	89,1
Não indicado	5	1,9	1,9	90,9
Psicologia	6	2,3	2,3	93,2
Relações Internacionais	2	,8	,8	94,0
Saúde	4	1,5	1,5	95,5
Sociologia e Gestão de Recursos Humanos	2	,8	,8	96,2
Veterinária	10	3,8	3,8	100,0
Total	265	100,0	100,0	

Anexo XII – Output Questionário de Dados Pessoais

Curso \* Agrup curso \* ÁreaCurso Crosstabulation

Count

ÁreaCurso	Agrup curso					Total		
	Ciências	Artes	Economia	Humanidades	Outro			
0	Curso	Análises Clínicas ou Investigação Forense	3	0	0	0	0	3
		Arqueologia, História e Geografia	0	1	1	4	0	6
		Arquitectura	0	13	0	0	0	13
		Audiovisual e multimédia	0	2	0	0	0	2
		Biologia	11	0	0	0	0	11
		Cinema e Teatro	0	3	0	1	1	5
		Conservação e Restauro	0	2	0	0	0	2
		Contabilidade e Finanças	0	0	2	0	0	2
		Design	0	15	0	1	1	17
		Desporto	4	0	0	0	3	7
		Direito e Ciência Política	0	0	0	12	0	12
		Economia	0	0	1	0	0	1
		Engenharias	22	0	0	0	2	24
		Enologia	1	0	0	0	0	1
		Farmácia	4	0	0	0	0	4
		Física e Astronomia	1	0	0	0	0	1
		Gestão de empresas	0	0	32	0	0	32
		Gestão hoteleira e Turismo	0	0	2	1	0	3
		História de Arte	0	2	0	0	0	2
		Ilustração, Pintura ou Escultura	0	5	0	0	0	5
		Informática	1	0	2	0	0	3
		Jornalismo e Comunicação Social	0	1	0	7	0	8
		Marketing e Publicidade	0	0	4	4	0	8
		Militar	6	0	0	0	1	7
		Não indicado	2	0	1	2	0	5
		Relações Internacionais	0	0	0	2	0	2
	Total		55	44	45	34	8	186
1	Curso	Assistente Social e Animação	0	0	1	7		8
		Dentária	2	0	0	0		2
		Educação de infância	2	3	0	2		7
		Enfermagem	10	0	0	0		10
		Fisioterapia ou Terapia da fala	12	0	0	0		12
		Línguas	0	0	0	4		4
		Medicina	14	0	0	0		14
		Psicologia	3	0	0	3		6
		Saúde	4	0	0	0		4
		Sociologia e Gestão de Recursos Humanos	0	0	0	2		2
		Veterinária	10	0	0	0		10
	Total		57	3	1	18		79

ÁreaCurso

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	186	70,2	70,2	70,2
1	79	29,8	29,8	100,0
Total	265	100,0	100,0	

**Questão 8 e 8.2. – Pense num curso/formação ou numa profissão que gostaria de seguir. Na sua opinião, esse curso/formação ou profissão parece estar mais relacionado com que Agrupamento/outra opção?**

Agrup curso

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ciências	112	42,3	42,3	42,3
Artes	47	17,7	17,7	60,0
Economia	46	17,4	17,4	77,4
Humanidades	52	19,6	19,6	97,0
Outro	8	3,0	3,0	100,0
Total	265	100,0	100,0	

**Questões 4 e 7 – Atitude face à exploração da carreira**

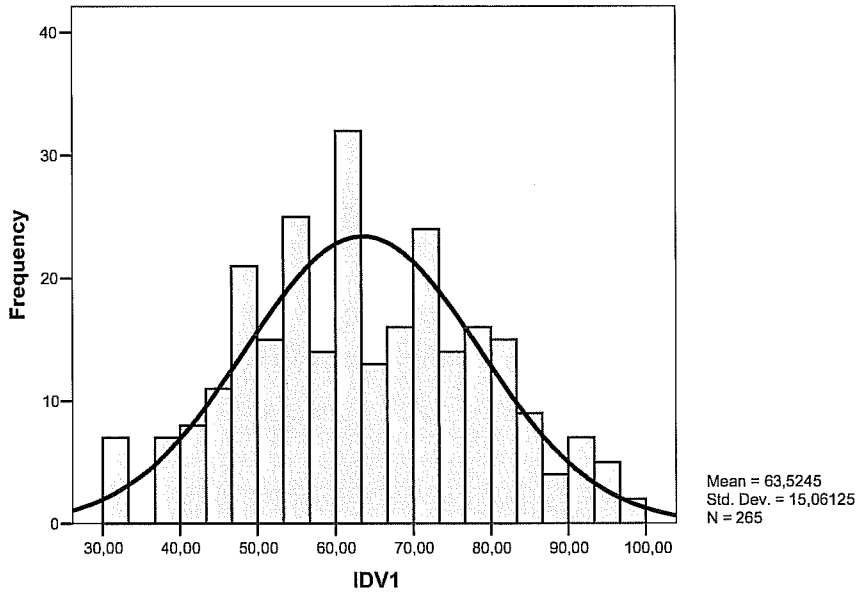
Estatística Descritiva

Statistics

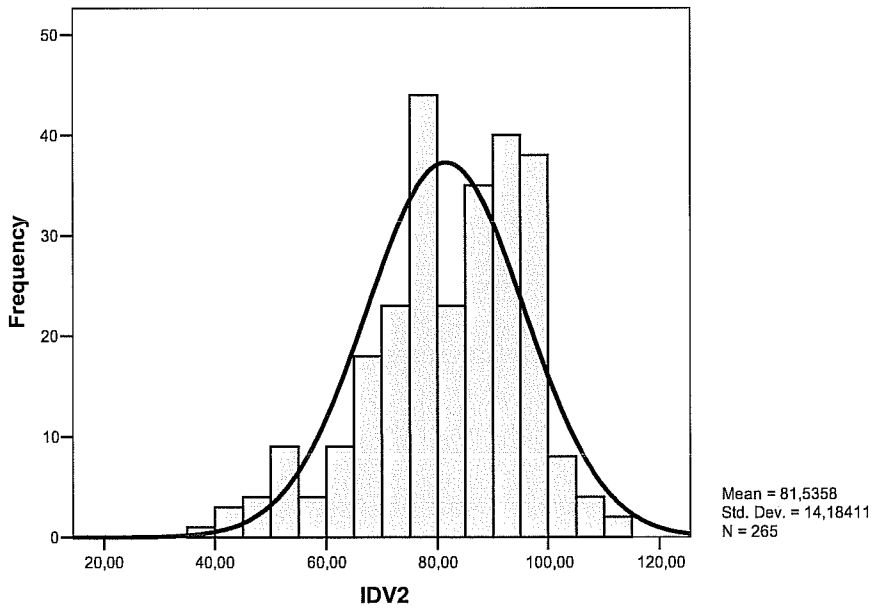
		IDV1	IDV2
N	Valid	265	265
	Missing	0	0
Mean		63,5245	81,5358
Std. Deviation		15,06125	14,18411
Minimum		30,00	37,00
Maximum		99,00	112,00

Distribuição dos Resultados da IDV1 e da IDV2

IDV1



IDV2



Teste de igualdade de médias para a IDV1 e a IDV2:

**Paired Samples Statistics**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	IDV1	63,5245	265	15,06125	,92521
	IDV2	81,5358	265	14,18411	,87132

**Paired Samples Correlations**

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	IDV1 & IDV2	265	,523	,000

**Paired Samples Test**

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	IDV1 - IDV2	-18,01132	14,30816	,87894	-19,74195	-16,28069	-20,492	264	,000

## ***Anexo XIII - Profissões de Ajuda-Apoio***

Anexo XIII – Profissões de Ajuda-Apoio

	Frequência	%	Apoio	Total	%
Análises Clínicas ou Investigação Forense	3	1,13	Não		
Arqueologia, História e Geografia	6	2,26	Não		
Arquitectura	13	4,91	Não		
Audiovisual e multimédia	2	0,75	Não		
Biologia	11	4,15	Não		
Cinema e Teatro	5	1,89	Não		
Conservação e Restauro	2	0,75	Não		
Contabilidade e Finanças	2	0,75	Não		
Design	17	6,42	Não		
Desporto	7	2,64	Não		
Direito e Ciência Política	12	4,53	Não		
Economia	1	0,38	Não		
Engenharias	24	9,06	Não	186	70,19
Enologia	1	0,38	Não		
Farmácia	4	1,51	Não		
Física e Astronomia	1	0,38	Não		
Gestão de empresas	32	12,08	Não		
Gestão hoteleira e Turismo	3	1,13	Não		
História de Arte	2	0,75	Não		
Ilustração, Pintura ou Escultura	5	1,89	Não		
Informática	3	1,13	Não		
Jornalismo e Comunicação Social	8	3,02	Não		
Marketing e Publicidade	8	3,02	Não		
Militar	7	2,64	Não		
Não indicado	5	1,89	Não		
Relações Internacionais	2	0,75	Não		
Assistente Social e Animação	8	3,02	Sim		
Dentária	2	0,75	Sim		
Educação de infância	7	2,64	Sim		
Enfermagem	10	3,77	Sim		
Fisioterapia ou Terapia da fala	12	4,53	Sim		
Línguas (Ensino)	4	1,51	Sim	79	29,81
Medicina	14	5,28	Sim		
Psicologia	6	2,26	Sim		
Saúde	4	1,51	Sim		
Sociologia e Gestão de Recursos Humanos	2	0,75	Sim		
Veterinária	10	3,77	Sim		
<b>Total</b>	<b>265</b>	<b>100,00</b>		<b>265</b>	<b>100,00</b>

## ***Anexo XIV - Correlações entre provas***

Correlations

	Idade	D70RB	IDV2	EIS Total	TMMS Reduzida	TMMS Atenção	TMMS Clareza	TMMS Reparação
Idade	1	-,411**	,071	,105	-,010	-,041	,032	-,006
Pearson Correlation		,000	,246	,088	,877	,507	,603	,928
Sig. (2-tailed)		265	265	265	265	265	265	265
N								
D70RB	-,411**	1	-,097	-,017	,072	,061	,006	,089
Pearson Correlation			,114	,783	,243	,326	,926	,147
Sig. (2-tailed)		265	265	265	265	265	265	265
N								
IDV2	,071	-,097	1	,163**	,111	,151*	-,005	,063
Pearson Correlation		,114		,008	,070	,014	,935	,303
Sig. (2-tailed)		265	265	265	265	265	265	265
N								
EIS Total	,105	-,017	,163**	1	,521**	,363**	,275**	,425**
Pearson Correlation		,783	,008		,000	,000	,000	,000
Sig. (2-tailed)		265	265	265	265	265	265	265
N								
TMMS Reduzida	-,010	,072	,111	,521**	1	,690**	,671**	,618**
Pearson Correlation		,243	,070	,000		,000	,000	,000
Sig. (2-tailed)		265	265	265	265	265	265	265
N								
TMMS Atenção	-,041	,061	,151*	,363**	,690**	1	,047	,165**
Pearson Correlation		,326	,014	,000	,000		,445	,007
Sig. (2-tailed)		265	265	265	265	265	265	265
N								
TMMS Clareza	,032	,006	-,005	,275**	,671**	,047	1	,292**
Pearson Correlation		,926	,935	,000	,000	,445		,000
Sig. (2-tailed)		265	265	265	265	265	265	265
N								
TMMS Reparação	-,006	,089	,063	,425**	,618**	,165**	,292**	1
Pearson Correlation		,147	,303	,000	,000	,007	,000	
Sig. (2-tailed)		265	265	265	265	265	265	265
N								

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

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

Correlations

Spearmen's rho	Sexo	Média	Agrupamento	ÁreaCurso	EIS Total	TMMS Reduzida	TMMS Atenção	TMMS Clareza	TMMS Reparação
Correlation Coefficient	1,000	,007	,191**	,220**	,070	,004	,212**	-,198**	-,075
Sig. (2-tailed)		,909	,002	,000	,256	,952	,000	,001	,226
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	,007	1,000	-,124*	,104	-,070	,037	,016	,104	-,035
Sig. (2-tailed)	,909		,043	,093	,259	,546	,800	,092	,568
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	,191**	-,124*	1,000	-,254**	,037	-,122*	-,019	-,123*	-,110
Sig. (2-tailed)	,002	,043		,000	,551	,047	,760	,046	,074
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	,220**	,104	-,254**	1,000	,126*	,163**	,110	,137*	,052
Sig. (2-tailed)	,000	,093	,000		,040	,008	,075	,026	,395
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	,070	-,070	,037	,126*	1,000	,488**	,300**	-,288**	,408**
Sig. (2-tailed)	,256	,259	,551	,040		,000	,000	,000	,000
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	,004	,037	-,122*	,163**	,488**	1,000	,676**	,687**	,592**
Sig. (2-tailed)	,952	,546	,047	,008	,000		,000	,000	,000
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	,212**	,016	-,019	,110	,300**	,676**	1,000	,109	,158*
Sig. (2-tailed)	,000	,800	,760	,075	,000	,000		,078	,010
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	-,198**	,104	-,123*	,137*	,288**	,687**	,109	1,000	,293**
Sig. (2-tailed)	,001	,092	,046	,026	,000	,000	,078		,000
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	-,075	-,035	-,110	,052	,408**	,592**	,158*	,293**	1,000
Sig. (2-tailed)	,226	,568	,074	,395	,000	,000	,010	,000	
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265

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

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

Correlations

	EIS Total	TMMS Reduzida	TMMS Atenção	TMMS Clareza	TMMS Reparação
EIS Total	1	,521** ,000 265	,363** ,000 265	,275** ,000 265	,425** ,000 265
TMMS Reduzida		1	,690** ,000 265	,671** ,000 265	,618** ,000 265
TMMS Atenção			1	,047 ,445 265	,165** ,007 265
TMMS Clareza				1	,292** ,000 265
TMMS Reparação					1

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

Correlations

	ldade	IDV1	IDV2	D70RB
ldade	1	-.020	,071	-.411**
Pearson Correlation				
Sig. (2-tailed)		,749	,246	,000
N	265	265	265	265
IDV1	-.020	1	,523**	-.054
Pearson Correlation				
Sig. (2-tailed)	,749		,000	,377
N	265	265	265	265
IDV2	,071	,523**	1	-.097
Pearson Correlation				
Sig. (2-tailed)	,246	,000		,114
N	265	265	265	265
D70RB	-.411**	-.054	-.097	1
Pearson Correlation				
Sig. (2-tailed)	,000	,377	,114	
N	265	265	265	265

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

Correlations

Spearman's rho	Idade	IDV1	IDV2	D70RB	Média	Sexo	Satisf agrup	Agrupamento	Agrup curso
Correlation Coefficient	1,000	,017	,059	-,364**	-,264**	,046	-,078	,164**	,014
Sig. (2-tailed)	.	,783	,341	,000	,000	,453	,205	,007	,824
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	,017	1,000	,515**	-,060	,026	,078	,169**	,110	,076
Sig. (2-tailed)	,783	.	,000	,327	,674	,205	,006	,074	,217
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	,059	,515**	1,000	-,122*	-,006	,062	,008	,152*	,074
Sig. (2-tailed)	,341	,000	.	,047	,923	,317	,900	,013	,229
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	-,364**	-,060	-,122*	1,000	,413**	-,123*	,123*	-,333**	-,272**
Sig. (2-tailed)	,000	,327	,047	.	,000	,046	,046	,000	,000
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	-,264**	,026	-,006	,413**	1,000	,007	,251**	-,124*	-,126*
Sig. (2-tailed)	,000	,674	,923	,000	.	,909	,000	,043	,040
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	,046	,078	,062	-,123*	,007	1,000	-,060	,191**	,110
Sig. (2-tailed)	,453	,205	,317	,046	,909	.	,331	,002	,075
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	-,078	,169**	,008	,123*	,251**	-,060	1,000	-,056	-,083
Sig. (2-tailed)	,205	,006	,900	,046	,000	,331	.	,360	,179
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	,164**	,110	,152*	-,333**	-,124*	,191**	-,056	1,000	,755**
Sig. (2-tailed)	,007	,074	,013	,000	,043	,002	,360	.	,000
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265
Correlation Coefficient	,014	,076	,074	-,272**	-,126*	,110	-,083	,755**	1,000
Sig. (2-tailed)	,824	,217	,229	,000	,040	,075	,179	,000	.
N	265	265	265	265	265	265	265	265	265

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

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