



**Literacia Emocional nos Adolescentes:
A Emoção como Sustentáculo para a Aprendizagem e
o Sucesso Escolar...?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sílvia Olímpia Freitas Jorge
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

Setembro | 2011

UMa
9
R Lit
1

T/M Uma
159.9
JR Lit
Ex.1

69 843

Literacia Emocional nos Adolescentes:
A Emoção como Sustentáculo para a Aprendizagem e
o Sucesso Escolar...?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sílvia Olímpia Freitas Jorge
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco pela sua imprescindível orientação na presente dissertação.

Às Direcções Executivas da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Santo António e da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior e em especial ao Professor Vítor e à Professora Teresa pela colaboração e conselhos ao nível da formatação do meu instrumento.

Aos alunos de ambas as instituições de ensino pela paciência no preenchimento do meu questionário.

Ao Diogo pelo auxílio na paginação desta tese.

Ao meu namorado Ricardo pelo seu inabalável optimismo, peculiar sentido de humor e infinita paciência para com a minha sensibilidade e mudanças de humor.

À minha melhor amiga Carla, pelos 17 anos de convivência e partilha de *private jokes*.

Às minhas amigas e colegas de curso, Graciela e Isabel, pela simpatia, criatividade, suporte, partilha de projectos e teorias.

Aos meus pais, pela possibilidade que me deram de tirar um curso superior, e em especial à minha mãe, pela educação, apoio e sustento que sempre me deu.

E por fim, um especial agradecimento à minha resiliência e vontade férrea, pilares base desta dissertação, da minha saúde mental e de tudo o resto...

Resumo: As experiências mais significativas na vida de um estudante estão associadas a vivências emocionais, muitas delas marcantes. Ao conectar as palavras aos sentimentos, a forma como o cérebro da criança se desenvolve pode sofrer alterações, surgindo ligações entre a parte emocional e racional do cérebro. Assim sendo, a aprendizagem e o sucesso escolar serão naturalmente influenciados pela literacia ou iliteracia emocional por parte dos estudantes. O presente estudo centra-se então nesta interacção entre a emoção e a cognição. Com este intuito, foi construído e aplicado um instrumento com base no Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1997). A amostra foi constituída por 157 participantes (72 do género feminino e 84 do género masculino) do 9º ano de escolaridade de duas escolas da Região Autónoma da Madeira. A extensão do vocabulário dos adolescentes foi de 80 emoções. A variável meio envolvente não parece influenciar o conhecimento do vocabulário emocional e não se pode concluir que a variável género influencie ou não o conhecimento deste. Apesar de o conhecimento do vocabulário emocional não parecer estar relacionado com o sucesso escolar, a categorização correcta do mesmo está associada. Portanto, pode-se afirmar que existe uma relação entre o sucesso escolar e a literacia emocional. Por fim, não se pode afirmar que exista uma relação entre as variáveis conhecimento do vocabulário emocional e retenção escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem, Sucesso Escolar, Literacia Emocional.

Abstract: The most significant experiences in the life of a student are associated with emotional experiences, many of them marked. When you connect the words to feelings, how the child's brain develops may change, emerging links between the emotional and rational brain. Thus, learning and school success will naturally be influenced by emotional literacy or illiteracy on the part of students. This study focuses then in this interaction between emotion and cognition. To this end, it was built and applied an instrument based on Emotional Intelligence Model of Mayer and Salovey (1997). The sample consisted of 157 participants (72 female and 84 male) of the 9th grade in two schools in the Autonomous Region of Madeira (RAM). The extent of the teenager's vocabulary was 80 emotions. The variable environment does not seem to influence the knowledge of the emotional vocabulary and one can not conclude that the gender variable influence or not the knowledge of it. Although knowledge of the emotional vocabulary does not appear to be related to school success, the correct categorization of it is associated. Therefore, one can say that there is a relationship between academic success and emotional literacy. Finally, we can not say that there is a relationship between the variables knowledge of emotional vocabulary and school retention.

Keywords: Learning, School Success, Emotional Literacy.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Tabelas	viii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	2
1. Introdução	2
2. Inteligência Emocional	4
3. Inteligência Emocional e a Educação.....	8
4. Literacia e Vocabulário Emocional.....	11
5. Literacia Emocional, Aprendizagem e Sucesso Escolar	13
Capítulo II – Parte Empírica.....	16
1. Metodologia.....	16
1.1. Objectivos da Investigação.....	16
1.2. Questões da Investigação	16
1.3. Amostra	17
1.4. Instrumento.....	18
1.5. Procedimentos	19
2. Apresentação dos Resultados	19
Estudo I - Estatística descritiva relativa às variáveis contempladas no estudo	20
Estudo II - Inferência Estatística.....	37
3. Discussão dos Resultados.....	45
III Parte.....	50

1. Conclusões	50
2. Limitações do Estudo e sugestões para futuras investigações	51
Referências Bibliográficas	52

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo dos quatro ramos de Mayer e Salovey (1997)	5
---	---

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição da amostra em função do género	17
Tabela 2 – Distribuição da amostra em função da idade	17
Tabelas 3 e 4 – Média e desvio-padrão do conhecimento e uso do vocabulário emocional no quotidiano	20
Tabela 5 – Percentagem em relação à categorização do vocabulário emocional	24
Tabela 6 – Percentagens em relação aos sentimentos associados às expressões faciais	28
Tabela 7 – Frequência e percentagem da pergunta 3.1	34
Tabela 8 – Frequência e percentagem da pergunta 3.2	35
Tabela 9 – Relação entre o número de sentimentos identificados	38
Tabela 10 – Médias, desvios-padrão e T de Student para os sentimentos conhecidos em função do meio envolvente	39
Tabela 11 – Médias, desvios-padrão e T de Student para os sentimentos conhecidos em função do género	40
Tabela 12 – Correlações entre o conhecimento emocional e sucesso escolar	41
Tabela 13 – Médias, desvios-padrão e T de Student para os sentimentos conhecidos em função da média das notas escolares	42
Tabela 14 – Correlações entre o sucesso escolar e a literacia emocional	43
Tabela 15 – Médias, desvios-padrão e T de Student para os sentimentos conhecidos em função da reprovação	44

Introdução

Esta dissertação encontra-se estruturada em dois grandes capítulos. O primeiro apresenta uma breve introdução abordando alguns aspectos fulcrais da adolescência; contemplando seguidamente os conceitos de inteligência emocional, vocabulário emocional, literacia emocional e a relação entre esta última e a aprendizagem e o sucesso escolar. Ainda aborda o tema da investigação na inteligência emocional.

Já no segundo capítulo são especificados a metodologia de investigação, os objectivos e as questões de investigação. É também descrita a amostra e o instrumento criado e aplicado, bem como exposto o procedimento inerente à aplicação do mesmo. Neste apresentam-se ainda as estatísticas descritiva e inferencial, as quais procuram relacionar a literacia emocional e o sucesso escolar. Segue-se a discussão dos resultados obtidos e as conclusões da investigação. Por fim, apontam-se algumas limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Introdução

A adolescência é um período do ciclo vital que possui características e tarefas próprias e comporta inevitavelmente mudanças a vários níveis. Na óptica de Strecht (2005), as tarefas fundamentais da adolescência prendem-se com as modificações de relações a nível: corporal (sobretudo com a parte genital, tendo em conta as alterações hormonais, mas também ao nível da maturação cognitiva) e relacional (com os pais - no que concerne ao equilíbrio entre dependência e autonomia, e com o grupo de pares no que diz respeito à identificação com indivíduos da mesma idade e que irá culminar com a definição de uma orientação sexual futura, isto é, de uma identidade sexual, mas que também irá ter uma grande influência na construção da identidade individual). O sucesso ou não destas modificações centrais na relação do adolescente consigo mesmo e com outrém irá depender da maneira como decorreu a sua infância e do jogo de forças psíquicas que se continua a estabelecer na relação social com os demais (por exemplo, família, grupo de pares, escola, e até mesmo comunidade).

Um dos marcos de desenvolvimento próprios da adolescência é a entrada na puberdade. Esta é caracterizada por modificações físicas (as quais irão implicar movimentos de organização psíquica fulcrais para o equilíbrio e bem-estar do indivíduo), ao nível do crescimento corporal e aparecimento dos caracteres sexuais secundários, sendo que as mesmas irão ter naturalmente implicações psicológicas e emocionais (o equilíbrio narcísico do indivíduo organizar-se-á então em torno da integração da imagem corporal). Por sua vez, as vivências psíquicas ao nível da mudança física irão interligar-se à construção da identidade sexual.

Assim, tendo em conta que os adolescentes (sobretudo na faixa etária dos 10 aos 15 anos) experienciam estas mudanças cruciais no seu desenvolvimento, as quais influenciam

profundamente (e por vezes afectam negativamente) a sua performance académica e o seu funcionamento psicosocial, pesquisadores e educadores reconhecem a importância de implementar programas promotores de saúde e competências sociais e emocionais nas escolas, destinados aos adolescentes da faixa etária supra-mencionada, até porque estes passam uma grande percentagem do seu dia com professores e colegas, sendo que, aquilo que se passa na sala de aula pode influenciar em larga escala, o seu sucesso escolar e desenvolvimento psicosocial.

A escola “(...) traduz a possibilidade de se ter um espaço de crescimento intelectual e cognitivo, mas também de um crescimento emocional (...) Aprende melhor quem está bem afectivamente, na relação consigo próprio e com os outros” (Strecht, 2005). Assim sendo, é com base na relação com o outro que se irá desenvolver o potencial intelectual de base e a manifestação de dificuldades a este nível deverá ser tida em conta com base na existência de uma interligação entre os aspectos emocionais e os cognitivos, sendo que uns se irão reflectir inevitavelmente nos outros. Na perspectiva de Strecht, não é portanto suficiente ser-se inteligente para aprender, é também essencial possuir-se a maturidade emocional para tal, concomitantemente com uma boa estimulação sócio-familiar, na qualidade de presença e referência afectiva.

Na obra *Para Uma Escola Feliz - Uma Abordagem Psicodinâmica sobre Dificuldades na Iniciação à Aprendizagem Escolar*, Strecht (1995), explica que “(...) muitas experiências de escola, más ou boas, passam profundamente ao lado de ligações afectivas que, acima de tudo as poderiam conter ou desenvolver. Talvez seja essa a causa de a escola dizer muito pouco a tantos rapazes e raparigas que progressivamente se afastam dela”. Combater as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comportamento, o absentismo, o insucesso e o abandono escolar (entre outros problemas), passariam então pela tomada de consciência e aceitação desta realidade.

2. Inteligência Emocional

O aparecimento do constructo de Inteligência Emocional (IE) pode ser explicado pelo *zeitgeist* (espírito da época) do final do Século XIX, sendo este demarcado pelo surgimento de ideias novas, não apenas na Psicologia – com o alargamento do constructo de inteligência a áreas do conhecimento não académico e ao crescimento dos estudos acerca dos afectos e da cognição; mas também, na área das Neurociências, com as novas descobertas relacionadas com as emoções e o seu respectivo funcionamento (como por exemplo, a descoberta de novos percursos emocionais e a relevância das emoções em processos cognitivos superiores, tais como a tomada de decisão) - (Franco, 2007).

Por forma a compreender o conceito de IE é então necessário explorar estas duas componentes: a emoção e a cognição.

Desde o Século XVIII os psicólogos reconheceram a existência de três esferas influentes constituintes da mente: a cognição, o afecto (que inclui logicamente a emoção) e a motivação. No que concerne à cognição, esta inclui funções tais como a memória, o raciocínio, o julgamento e o pensamento abstracto. Já no que diz respeito à esfera das emoções, esta abrange as emoções em si, os humores, as avaliações e outros estados de sentimento como o cansaço ou a energia. Relativamente à última esfera, a da motivação, esta refere-se a impulsos biológicos ou a um comportamento aprendido de procura de objectivos.

É pertinente, todavia salientar o facto de que nem tudo o que interliga cognição e emoção é considerado IE (Salovey, P, Brackett, M. & Mayer, J., 2004).

O termo *Inteligência Emocional* foi formalmente definido e apresentado em 1990 por Mayer e Salovey no 98º Encontro Anual da Associação Americana de Psicologia como: um tipo de inteligência social que envolve a habilidade de monitorizar os próprios sentimentos e emoções, assim como os de outrém, discernindo-os uns dos outros e dando

uso a esta informação como guia para as suas acções e pensamentos. Assim, para estes autores, a inteligência emocional seria uma capacidade que possibilitaria a compreensão e o conhecimento do significado dos padrões das emoções, permitindo o raciocínio e a resolução de problemas a partir da mesma. Este modelo assenta nas habilidades, ou seja, nas diversas operações que a inteligência executa de forma a processar e a beneficiar das emoções, envolvendo um pensamento abstracto e a resolução de problemas (Franco, 2008).

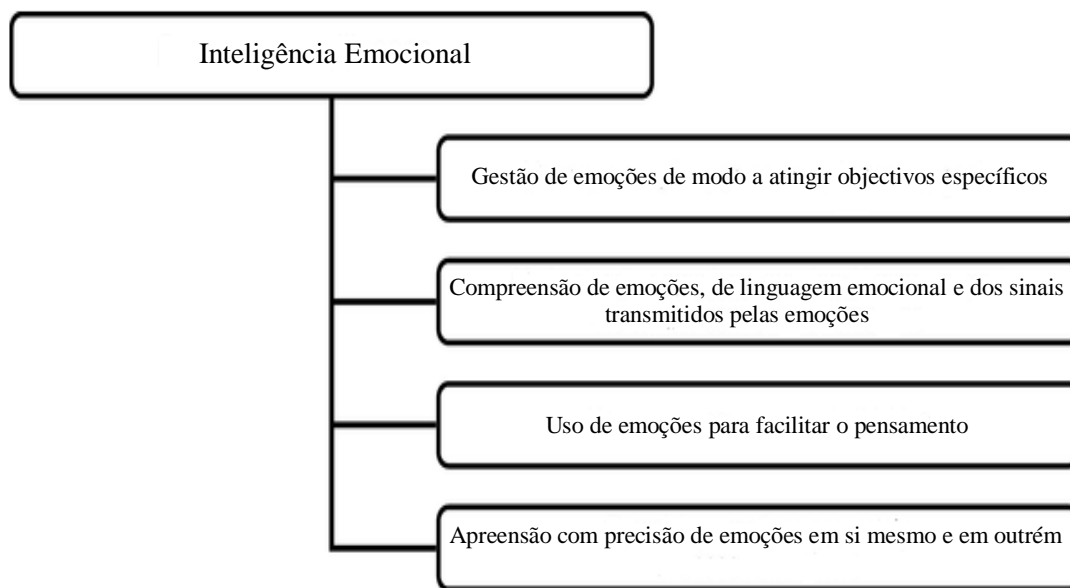


Figura 1: Modelo dos quatro ramos de Mayer e Salovey (1997)

Como se pode observar pela figura acima exposta, as habilidades ou domínios de base deste modelo dizem respeito à percepção da emoção (que está relacionada com a identificação da expressão emocional e do seu conteúdo, do próprio sujeito ou de outrém ou até mesmo noutras formas de expressão das emoções, tais como peças de arte e artefactos culturais (Franco, 2007; Mayer & Salovey, 1997; Prieto, 2006; Salovey & Grewal, 2005); esta também inclui a postura e outros elementos da comunicação não-verbal, como por exemplo o tom de voz (Buck, 1984; Ekman & Friesen, 1975; Nowicki & Mitchell, 1998; Scherer et al. 2001) e à avaliação e expressão das emoções (que se prende

também com a coerência entre a verbalização das emoções pelo indivíduo e o real sentimento experienciado por este (Mayer & Salovey, 1997; Prieto, 2006; Stys & Brown, 2004); ao uso ou assimilação das emoções por forma a facilitar o pensamento e a resolução de problemas (o conhecimento da interligação entre a emoção e o pensamento pode ser utilizado para direccionar o planeamento do sujeito (Izard, 2001); e nalguns casos a resolução de problemas é facilitada especificamente por algumas emoções em detrimento de outras (Erez & Isen, 2002; Isen, 2001; Palfay & Salovey, 1993) à compreensão e análise das emoções (o que abrange a análise e distinção das emoções e também a composição e o relacionamento entre as mesmas (Mayer & Salovey, 1997; Prieto, 2006; Salovey & Grewal, 2005) e por fim, à gestão das emoções o que segundo Mayer et al., (2000b), não se limita ao controlo destas, abarcando também a capacidade de avaliação das mesmas, e das situações de forma a decidir mantê-las ou alterá-las, conforme a avaliação da sua utilidade; esta implica ainda a tentativa e/ou esforço empreendido pelo indivíduo com o intuito de mudar o seu estado de humor (Mayer & Salovey, 1997); e ainda inclui a capacidade de evitar sentimentos ou reformular avaliações por forma a tranquilizar-se (Erber, 1996; Larsen, 2000; Tice & Bratslavsky, 2000; Wenzlaff, Rude & West, 2002).

Estas quatro habilidades ou componentes podem ainda ser subdivididas em duas áreas: a empírica (relacionada com a capacidade de resposta e manipulação de informação emocional não incluindo necessariamente a compreensão da mesma) e a estratégica (relacionada com a capacidade de compreensão e gestão de emoções, não incluindo necessariamente uma correcta percepção de sentimentos ou experimentação destes) (Prieto, 2006; Stys & Brown, 2004).

Esta definição de IE proposta por Mayer e Salovey (1997) tem por base a inteligência social e a inteligência intrapessoal.

No entanto, já em 1920, Thorndike havia mencionado a possibilidade do ser humano possuir uma *Inteligência Social* que estaria relacionada com a capacidade do indivíduo para compreender os seus estados internos, motivações e comportamentos, assim como os de outrém, reagindo de acordo com os mesmos.

Por outro lado, a expressão Inteligência Emocional apresenta uma certa similaridade com os conceitos de *Inteligências Inter e Intrapessoal* de Gardner (1995), que as descreve da seguinte forma: "...A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade (...) de perceber distinções entre os outros; em especial, (...) estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções (...). Essa capacidade aparece numa forma altamente sofisticada em líderes religiosos ou políticos, professores, terapeutas e pais"...A inteligência intrapessoal refere-se a aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento..." (p. 27).

Contudo, o público não estava ciente do conceito de Inteligência Emocional até 1996, quando Goleman popularizou o constructo no seu livro: "Emotional Intelligence: Why it can Matter more than IQ". Para Goleman a definição de IE abarcava não apenas as habilidades descritas por Mayer e Salovey, mas também atributos da personalidade, como consciência política, auto-confiança, conscienciosidade e motivo de realização.

Posteriormente, em 2004, Salovey, Brackett & Mayer redefinem a IE como "the ability to perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth" (p. 31). No entanto, é de frisar que ao longo do tempo a definição de inteligência emocional de Mayer e Salovey foi sofrendo algumas

alterações, acabando por se distanciar dos constructos mais próximos de que partiu (das inteligências social, interpessoal e intrapessoal) (Franco, 2007).

Não existe, portanto, uma definição consensual de IE e assim sendo este é um campo extremamente diverso. Não obstante, as diversas definições ou propostas de modelos de IE podem ser agregados em modelos de habilidades (nos quais se realçam os conjuntos de operações que a inteligência executa para processar e beneficiar das emoções, envolvendo o pensamento abstracto e a resolução de problemas, tais como o modelo de Mayer e Salovey (1997) e modelos mistos ou de traços (nos quais se inserem outros factores fulcrais para o sucesso para além das habilidades, tais como os modelos de Bar-On (1997, 2000); Goleman (1998); Goleman et al. (2000); Mayer e Salovey (1993)); Petrides e Furnham (2000, 2003); e Weisinger (1998).

3. Inteligência Emocional e a Educação

Com o interesse crescente acerca da inteligência emocional, também o número de investigações acerca desta temática tem vindo a aumentar ao longo das últimas décadas. Este tipo de inteligência tem vindo a ser estudado em várias áreas da Psicologia, entre as quais, a educação. É uma vez que é nesta área que assenta este estudo, importa logicamente explorar os resultados obtidos no âmbito escolar, tendo em conta as competências emocionais, neste caso, dos adolescentes. Mais concretamente, o importante é a análise dos principais resultados de investigações que tenham abordado variáveis como o género e o rendimento académico no estudo da inteligência emocional.

No que diz respeito à variável género, são diversos os estudos que relacionam a inteligência emocional e o género, evidenciando diferenças a este nível (Alumqueran & Punamäki, 2008; Hassan, Sulaiman & Ishak, 2009; Tapia & Marsh II, 2006) citados por Faria (2011). Todavia, outros tantos estudos refutam esta ideia afirmando precisamente o

contrário, ou seja, que não existem diferenças associadas ao gênero quando se fala de inteligência emocional (Ângelo, 2007; Balciçelik & Deniz, 2008; Chan, 2005; Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008; Nasir & Masrur, 2010; Sillick & Schutte, 2006) citados por Faria (2011). Os estudos a este nível tem portanto vindo a evidenciar resultados divergentes.

Já no que concerne à relação entre a inteligência emocional e o desempenho escolar, esta tem sido vastamente estudada. No entanto, também em relação a esta variável os resultados não têm sido coincidentes, apesar da maioria dos estudos apontarem para a existência de uma relação positiva entre inteligência emocional e desempenho ou sucesso escolar (Aremu, Tella & Tella, 2006; Márquez, Martins & Brackett, 2006; Nasir & Masrur, 2010; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004; Tapia & Marsh II, 2006) citados por Faria (2011).

Também investigações recentes, nas áreas da Psicologia Educacional, Clínica, Social, e do Desenvolvimento, vieram propor teorias explicativas do desenvolvimento da Inteligência Social e Emocional, partindo, na sua maioria, do pressuposto de que um indivíduo emocionalmente inteligente possui a capacidade de regular, compreender com exactidão e generalizar expressões emocionais, sendo que esta capacidade se desenvolve ao longo da vida (Scharfe, 2000).

Por outro lado, também algumas investigações na área da inteligência emocional vieram demonstrar que a mesma representa um conjunto de capacidades mentais que se relacionam entre si, mas que são distintas das medidas tradicionais do QI; que esta assume-se como um bom preditor de comportamentos importantes tais como relacionamentos positivos e um menor consumo de drogas ou de álcool; e que se desenvolve com a idade e a experiência (Brackett & Mayer, 2003; Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

No contexto português, destaca-se o estudo desenvolvido por Franco (2007, citado por Teixeira, 2010) que, a partir de uma formação contínua de professores fundada nas emoções, procurou avaliar o respectivo impacto ao nível das capacidades de identificação, modificação, compreensão e utilidade das emoções na tomada de decisão, quer nos professores (mudança de atitudes e tomada de consciência das emoções na sala de aula, mudanças de inteligência emocional e representação sobre as mudanças sentidas) quer nos alunos (mudanças na representação que os alunos têm dos professores e auto-conceito).

Em relação aos resultados deste estudo, no que concerne aos professores, foi possível observar mudanças nas suas atitudes no contexto de sala de aula (tais como a identificação de um maior número de emoções ocorridas neste contexto, reconhecimento de que as vivências na sala aula são muito individualizadas e influenciadas por factores externos, e um aumento dos valores de inteligência emocional). Já no que concerne aos alunos, pôde-se verificar uma maior abertura na relação com os professores e consequentemente exposição das suas opiniões, incluindo as negativas, no decurso das aulas.

4. Literacia e Vocabulário Emocional

Historicamente, as emoções já foram encaradas como processos disruptivos do pensamento racional e da tomada de decisão, como por exemplo, na Antiga Grécia, na qual os filósofos Estoicos defendiam que as emoções não eram fontes de informação credíveis/fidedignas (Lloyd, 1978). Não obstante, nos dias de hoje, os psicólogos e os educadores estão cientes de que a iliteracia emocional pode causar problemas de adaptação na vida do indivíduo e que a capacidade para compreender e lidar eficazmente com emoções é um elemento de base crucial e indicador de saúde mental.

De acordo com Brackett, Rivers, e Salovey (2008), o modelo de *Literacia Emocional* defende que o funcionamento pessoal, social e intelectual pode ser melhorado através do ensino, tanto à criança/adolescente como ao adulto, de como reconhecer (este prende-se com a identificação e interpretação da experiência da emoção, através de pistas não-verbais, incluindo a expressão facial, a postura, o tom de voz, o gesto, o toque e as mudanças a nível fisiológico), compreender (este diz respeito ao estar ciente das causas e consequências das emoções, incluindo as situações que suscitam as emoções, a transição e evolução das emoções, e a subsequente influência destas no pensamento e no comportamento), nomear (este refere-se ao desenvolvimento de um vocabulário extenso e diverso de termos para descrever a grande variedade de emoções existentes), expressar (este tem a ver com conhecer várias formas de expressão emocional, incluindo a falada, escrita, e não-verbal, assim como tendo noção de que existem modos mais apropriados e momentos de expressão emocional do que outros, dependendo, em certa medida, da audiência ou do contexto em que o indivíduo se encontra) e regular emoções (este relaciona-se com a utilização de estratégias por forma a alterar estados emocionais e adequar-se a si ou a outrém à situação).. Estes autores utilizam o acrónimo RULER para se referirem ao conjunto de capacidades descritas anteriormente. Este modelo é o resultado de

décadas de investigação na área da inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990) e sustenta-se tanto na ciência cognitiva como na afectiva.

Já a expressão *vocabulário emocional* é utilizada para discernir os vários sentimentos pertencentes à experiência mental de uma emoção ou emoções, os quais são observáveis em expressões faciais e contemplados através de outras formas de comportamento não-verbal (Damasio, 2004). De maneira a que os indivíduos pudessem identificar e subsequentemente discutir ou escrever acerca das circunstâncias inerentes à humanidade, sejam elas históricas ou contemporâneas, existe uma necessidade de encontrar um elo de ligação.

O vocabulário emocional ou as palavras emocionais preenchem as lacunas existentes entre as vidas humanas fornecendo aos estudantes uma forma não violenta alternativa para a resolução de problemas/desentendimentos antes que estes escalem para maiores dimensões e levem a situações de conflito físico (Maurer & Brackett, 2004).

Os pensamentos e os sentimentos precisam de palavras (as crianças, por exemplo, sentem a necessidade de colocar por palavras praticamente tudo o que experenciam, uma vez que isso as auxilia a dar voz aos seus estados internos, a pedir informação e a obter atenção e afecto; para além disso à que ter em atenção a razão subjacente a esta necessidade de comunicação, que se prende com o estabelecer uma ligação/relação com figuras significativas), uma vez que estas integradas e compreendidas como conceitos apresentam-se úteis como um importante dispositivo de manipulação para auxiliar os estudantes a controlar e a reger as suas vidas de uma forma satisfatória e compatível. Maurer & Brackett (2004) comparam o privar as crianças de aprender adequadamente o vocabulário emocional a “removing one of the colours of a rainbow”, enfatizando que “not only would that single colour be lost, but also the entire rainbow would be compromised” (p. 22).

5. Literacia Emocional, Aprendizagem e Sucesso Escolar

Educating the mind whithout educating the heart is no education at all - Aristotle.

O Homem é um animal social e emocional sendo que aprende, consequentemente, tendo em conta estas duas dimensões base.

Já outrora na Grécia se valorizava esta abordagem, utilizando-a de forma a orientar a aprendizagem e a integrar os estudantes na comunidade. Este sistema de tutela veio predizer e servir como base, de certa forma, ao que é visto actualmente como Aprendizagem Social e Emocional (ASE). Esta última diz respeito à aquisição de competências tais como a auto-consciência, a consciência social, a auto-regulação, a tomada de decisão e a resolução de problemas responsáveis, e a gestão de relações (Elias et al., 1997; Kress & Elias, 2006). Estas competências afectam significativamente o desempenho académico, o comportamento na sala de aula, as interacções sociais, a saúde física e mental, e a eficácia ao longo da vida do indivíduo.

Assim, a premissa de base para a implementação deste tipo de aprendizagem diz respeito à assunção de que para que os indivíduos se desenvolvam e sejam bem sucedidos, torna-se de suma relevância integrar o ensino de competências emocionais no curriculum académico, assim como proporcionar o treino e as oportunidades para que os estudantes (e as suas famílias) e a restante comunidade educativa possam aplicar estas mesmas competências nas suas interacções quotidianas. Isto porque ao contrário da escola tradicional que considerava que um aluno era inteligente quando dominava as línguas clássicas (o Latim e o Grego) e as matemáticas (a Álgebra e a Geometria), e mais recentemente quando obtinha uma pontuação elevada nos testes de inteligência, no século XXI esta visão veio a entrar em crise.

Além disso, Goleman (1996) argumenta, que a IE é uma medida muito mais confiável do que o QI de sucesso no futuro de uma criança. E afinal de contas, a inteligência académica mostra-se insuficiente para o alcance de sucesso profissional e não garante êxito ao nível da vida quotidiana (Berrocal & Pacheco, n.d.).

Por outro lado, também Gardner (1983) aconselhou educadores e cientistas a dar ênfase à investigação no campo das Inteligências Múltiplas, pois considerava fulcral que os educadores valorizassem diversos estilos de aprendizagem e o potencial dos seus discentes.

No que concerne a resultados, algumas escolas que partilham a adopção do modelo/programa ASE verificaram uma diminuição ao nível dos problemas de comportamento e uma melhoria no que se refere ao sucesso escolar e à qualidade das relações entre a comunidade educativa.

Assim, em género de conclusão, até à algum tempo atrás, na bibliografia acerca de como deveriam educar os professores era dado ênfase à aprendizagem e ao ensino de modelos de conducta apropriada e de comportamentos desejados numa relação. E não obstante eram parcamente mencionadas as emoções e os sentimentos subjacentes aos mesmos, ou seja, a tendência geral no ensino era a de manejar e até determinado ponto controlar os comportamento dos alunos sem no entanto atender às emoções inerentes aos comportamentos e condutas adoptados.

Segundo Berrocal & Pacheco (n.d), “Debemos comprender y crear en nuestros adolescentes una forma inteligente de sentir, sin olvidar cultivar los sentimientos de padres y educadores y, tras ello, el comportamiento y las relaciones familiares y escolares irán tornándose más equilibradas.” (p. 5). E por outro lado, para além de compreender as causas, o educador e logicamente, o psicólogo, também deverão saber como lidar com as reacções emocionais, e sobretudo praticar as suas próprias habilidades emocionais

(percepção, expressão, compreensão, facilitação e regulação emocionais) por forma a torná-las parte do repertório do aluno. Assim, técnicas como a modelagem ou o role-playing podem ser ferramentas úteis de base para o treino da literacia emocional.

Em suma, a escola no século XXI assumirá a responsabilidade de educar as emoções das crianças e dos jovens, tanto ou mais que a família. E no contexto escolar, o educador constitui-se como o principal líder e modelo emocional dos alunos, sendo que a capacidade deste para captar, compreender, regular e no fundo, conter as emoções dos alunos é o melhor índice do equilíbrio emocional da sua turma.

“En este momento de fuerte debate sobre los cambios educativos, sería una buena ocasión para reflexionar sobre la inclusión de las habilidades emocionales de forma explícita en el sistema escolar. Porque el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales. Si la escuela y la administración asumen este reto, dotando de la formación pertinente a los educadores, hará que la convivencia en este milenio sea más fácil para todos y que nuestro corazón no sufra más de lo necesario” (Berrocal & Pacheco ,n.d., p. 6).

Capítulo II – Parte Empírica

1. Metodologia

A metodologia adoptada na presente investigação tem por base uma abordagem quantitativa, baseando-se num nível exploratório.

1.1. Objectivos da Investigação

- Apurar se os adolescentes conhecem, identificam, compreendem, categorizam e utilizam adequadamente o vocabulário emocional;
- Compreender como os adolescentes organizam a informação emocional e se esta sofre influência de variáveis internas e externas;
- Perceber de que forma o conhecimento emocional pode ajudar a compreender o sucesso escolar.

1.2. Questões da Investigação

- Será que os adolescentes identificam/reconhecem uma emoção e conseguem fazer corresponder o vocabulário emocional apropriado para a mesma?
- Qual é a extensão de vocabulário emocional que os adolescentes possuem?
- Será que os adolescentes sabem distinguir as emoções positivas das negativas? E sabem discernir o vocabulário emocional correspondente às mesmas?
- Será que os adolescentes do meio urbano possuem um leque tão vasto de vocabulário emocional quanto os do meio rural?
- Será que existe relação entre o conhecimento de vocabulário emocional e o género?
- Será que existe relação entre literacia emocional e sucesso escolar?

- Será que existe relação entre o conhecimento do vocabulário emocional e a retenção escolar?

1.3. Amostra

A presente investigação abarcou uma amostra de 157 alunos do 9º ano de escolaridade, pertencentes a 2 escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), uma referente ao Concelho do Funchal e outra ao Concelho de Santa Cruz, a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Santo António e a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior, respectivamente.

Nas tabelas 1 e 2 pode ser observada a distribuição da amostra em função do género e da idade.

Tabela 1

Distribuição da amostra em função do género

<i>Género</i>		
	Feminino	Masculino
Frequência	72	84
Percentagem (%)	45,9	53,5

Nota: Existe 1 omissão na resposta à variável género.

Tabela 2

Distribuição da amostra em função da idade

<i>Idade</i>			
	13-14 anos	15-16 anos	17-18 anos
Frequência	48	78	27
Percentagem (%)	31,4	51	17,6

Nota: Existem 4 omissões na resposta à variável idade.

Entre os participantes, 72 são do género feminino (45,9%) e 84 são do género masculino (53,5%), tendo estas idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, sendo que a faixa etária entre os 15 e os 16 anos corresponde a mais de metade da amostra (51%).

1.4. Instrumento

O instrumento utilizado nesta investigação foi concebido pela investigadora e pela Professora Doutora Glória Franco. Este assenta no modelo de Inteligência Emocional de Mayer & Salovey (1997) e é constituído por 4 partes, sendo que possui o mesmo título da presente dissertação (cf. anexo 1).

A primeira parte é composta por dados relativos ao aluno e ao agregado familiar, ao aproveitamento escolar do discente no 1º período e à ocupação de tempos livres do mesmo.

Já a segunda parte é formada por uma lista de 104 emoções ou sentimentos (ou por outras palavras que não sendo emoções *per se* se referem a estados ou reacções emocionais que ocorrem antes, durante ou depois de uma acção ou comportamento; sendo que destes 49 são positivos, 49 negativos e 6 nem positivos nem negativos ou “neutros”) na qual o adolescente deve assinalar apenas o vocabulário conhecido e seguidamente atribuir-lhe um número de acordo com o uso que lhe atribui no seu quotidiano, devendo ainda categorizá-lo como positivo, negativo ou nem positivo nem negativo. Esta lista foi baseada na “Alphabetized List of 63 Feeling Words” do Appendix A do livro *Emotional Literacy in the Middle School*.

No que à terceira parte diz respeito, esta apresenta 3 expressões faciais distintas sendo que o objectivo é o discente fazer corresponder a cada uma delas as emoções e sentimentos da lista que considerar apropriadas.

Por fim, em relação à quarta e última parte do questionário, é exposta uma história, sendo solicitado aos alunos que realizem uma escolha múltipla de acordo com a mesma.

1.5. Procedimentos

Inicialmente foi realizada uma selecção das escolas da região que iriam ser consideradas no âmbito do estudo. Após a deliberação e a tomada de decisão a este nível, procedeu-se à realização do pedido de autorização formal para a Direcção Regional da Educação (DRE) e à posteriori à devida operacionalização junto aos Conselhos Executivos das respectivas escolas alvo da amostra. Em seguida, após as devidas autorizações terem sido obtidas, os consentimentos informados foram enviados aos encarregados de educação (numa das escolas através de um membro do Conselho Executivo, e na outra pela investigadora). Já numa fase posterior, procedeu-se à aplicação do instrumento. A aplicação deste teve lugar em contexto de sala de aula, tendo ocorrido na Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica, tendo implicado uma sessão de 45 minutos por turma. A aplicação do instrumento foi realizada numa das escolas através dos Directores de Turma, aos quais foram enviadas as respectivas instruções de aplicação. Na outra escola, a aplicação foi realizada pela investigadora.

Por fim, em relação à inserção, tratamento e análise de dados, recorreu-se à utilização do programa informático *Predictive Analytics Software – PASW* – versão 18.0 para *Windows*.

2. Apresentação dos Resultados

Os resultados são apresentados em dois grandes estudos. No Estudo 1 apresenta-se a estatística descritiva relativa às diferentes variáveis em estudo. Já o Estudo 2 contempla

a relação entre o conhecimento do vocabulário emocional e o meio envolvente, o género, o rendimento académico e a retenção escolar.

Estudo I - Estatística descritiva relativa às variáveis contempladas no estudo

As tabelas 3 e 4 resumem a estatística descritiva no que concerne às variáveis conhecimento e uso no quotidiano do vocabulário emocional. Apresenta-se a média, desvio padrão e percentagem em função dos resultados obtidos pelos participantes nesta investigação.

Tabelas 3 e 4

Média e Desvio Padrão do conhecimento e uso do vocabulário emocional no quotidiano

	M	DP
Número de sentimentos conhecidos	80	14
Número de sentimentos positivos conhecidos	38	9
Número de sentimentos negativos conhecidos	31	10
Número de sentimentos nem positivos, nem negativos, conhecidos	11	8

Sentimentos	Conhecimento (%)		Uso no quotidiano (%)			
	Sim	Não	Nunca Uso	Uso às Vezes	Uso Muitas Vezes	Uso Sempre
Motivação	95,5	4,5	6,7	52,7	32	8,7
Desapontamento	89,8	10,2	24,8	62,4	10,6	2,1
Tranquilidade	96,8	3,2	8,6	40,8	34,2	16,4
Inveja	95,5	4,5	55,3	39,3	4	1,3
Prazer	94,3	5,7	9,5	54,1	29,1	7,4
Ira	52,2	47,8	45	43,8	8,8	2,5
Estupefacção	38,5	61,5	41,7	53,3	3,3	1,7
Revolta	95,5	4,5	23,2	49,7	21,2	6
Desejo	96,2	3,8	3,3	47,3	36	13,3
Rejeição	89,8	10,2	41,8	48,2	6,4	3,5
Entusiasmo	94,9	5,1	3,4	37,6	46,3	12,8
Nostalgia	16,7	83,3	30,8	57,7	11,5	0
Surpresa	95,5	4,5	6,6	51,7	31,8	9,9
Paciência	97,5	2,5	5,2	34,6	36,6	23,5
Repugnância	46,8	53,2	56,2	30,1	8,2	5,5
Simpatia	99,4	0,6	5,2	16,1	38,7	39,4
Raiva	96,8	3,2	15,9	57,6	19,2	7,3
Afeição	58,6	41,4	22,2	36,7	27,8	12,2
Susto	96,8	3,2	19,7	58,6	15,8	5,9
Carinho	98,7	1,3	3,2	30,5	37	28,6
Fúria	93,6	6,4	30,6	50,3	15	4,1
Fascínio	66,9	33,1	21,4	51,5	21,4	5,8
Orgulho	96,8	3,2	5,9	34,2	38,8	21,1
Felicidade	99,4	0,6	1,9	21,2	39,7	37,2
Rancor	82,8	17,2	43,1	44,6	9,2	3,1
Exaltação	79	21	31,5	46,8	16,1	5,6
Aversão	6,4	93,6	30	70	0	0
Alento	9,6	90,4	13,3	60	20	6,7
Dor	97,5	2,5	9,8	61,4	24,2	4,6
Atracção	93,6	6,4	14,3	49,7	28,6	7,5
Ódio	95,5	4,5	30	52,7	12	5,3
Alegria	99,4	0,6	1,3	15,4	46,8	36,5
Desilusão	96,8	3,2	15,1	57,2	20,4	7,2
Deslumbramento	57,3	42,7	22,2	55,6	17,8	4,4
Saudade	100	0	3,8	23,6	36,9	35,7
Deleite	1,9	98,1	66,7	33,3	0	0
Dúvida	98,1	1,9	5,2	49	29,4	16,3
Cólera	11,5	88,5	55,6	33,3	5,6	3,6

Encanto	88,5	11,5	18	47,5	25,9	8,6
Pavor	89,2	10,8	34,3	51,4	10,7	3,6
Espanto	94,9	5,1	7,4	63,1	26,2	3,4
Depressão	83,4	16,6	46,6	40,5	7,6	5,3
Embaraço	79,6	20,4	32	54,4	10,4	3,2
Bondade	89,8	10,2	8,5	40,4	32,6	18,4
Humilhação	93	7	38,4	49,3	10,3	2,1
Esperança	96,8	3,2	3,3	33,1	40,4	23,2
Frustração	82,2	17,8	31	48,8	12,4	7,8
Euforia	63,7	36,3	31	49	14	6
Melancolia	26,8	73,2	50	33,3	9,5	7,1
Júbilo	3,2	96,8	25	75	0	0
Fobia	74,5	25,5	56,8	28	5,9	9,3
Nojo	93	7	21,9	51,4	17,8	8,9
Satisfação	97,5	2,5	9,2	37,9	45,1	7,8
Pena	96,8	3,2	9,8	49	34,6	6,5
Paz	96,8	3,2	6,6	27,8	31,1	34,4
Repulsa	18,6	81,4	42,9	46,4	7,1	3,6
Piedade	83,4	16,6	18,2	47	23,5	11,4
Ressentimento	65,6	34,4	25,2	56,3	15,5	2,9
Respeito	98,7	1,3	4,5	18,1	37,4	40
Temor	41,4	58,6	46	46	7,9	0
Gratidão	80,9	19,1	17,2	35,9	23,4	23,4
Medo	100	0	13,5	51,9	25,6	9
Altruísmo	13,4	86,6	38,1	42,9	4,8	14,3
Indignação	52,2	47,8	34,1	48,8	12,2	4,9
Segurança	97,5	2,5	7,9	36,8	37,5	17,8
Arrependimento	91,1	8,9	9,8	42	34,3	14
Calma	98,7	1,3	3,2	32,3	41,3	23,2
Ansiedade	93,6	6,4	9,7	46,2	29,7	14,5
Solidão	92,4	7,6	31,3	47,9	13,2	7,6
Remorso	75,2	24,8	40,7	46,6	8,5	4,2
Confiança	98,7	1,3	3,9	32,9	44,5	18,7
Receio	93	7	12,3	56,8	25,3	5,5
Auto-estima	93,6	6,4	11	45,2	30,1	13,7
Desgosto	91,1	8,9	29,6	55,6	12	2,8
Humildade	92,4	7,6	13,2	38,2	30,6	18,1
Inquietação	77,1	22,9	25,8	46,7	16,7	10,8
Incerteza	90,4	9,6	17	51,1	24,8	7,1
Ternura	85,4	14,6	21,1	33,1	33,8	12

Despeito	21,7	78,3	45,5	36,4	18,2	0
Paixão	95,5	4,5	6,7	28,9	35,6	28,9
Desespero	90,4	9,6	29,8	53,9	9,2	7,1
Comoção	12,1	87,9	22,2	55,6	16,7	5,6
Apatia	21,8	78,2	26,5	47,1	20,6	5,9
Contentamento	79	21	8,1	43,5	32,3	16,1
Apreensão	34,4	65,6	32,1	41,5	22,6	3,8
Ânimo	79,6	20,4	12	41,6	33,6	12,8
Decepção	80,9	19,1	26,8	51,2	15,7	6,3
Apreço	21	79	24,2	51,5	18,2	6,1
Ciúme	94,3	5,7	17,7	44,9	22,4	15
Empatia	43,3	56,7	35,8	47,8	10,4	6
Constrangimento	51	49	30,4	55,7	11,4	2,5
Curiosidade	98,7	1,3	5,2	31	42,6	21,3
Culpa	94,9	5,1	19,5	58,4	13,4	8,7
Admiração	90,4	9,6	9,2	41,1	35,5	14,2
Angústia	78,3	21,7	36,9	53,3	8,2	1,6
Excitação	84,1	15,9	16,2	53,1	20	10,8
Mágoa	86	14	32,1	46,3	19,4	2,2
Serenidade	56,1	43,9	25,3	43,7	18,4	12,6
Tristeza	95,5	4,5	12,7	51,3	27,3	8,7
Amor	98,1	1,9	5,9	22,2	29,4	42,5
Desprezo	91,7	8,3	21,7	45,5	22,4	10,5
Amizade	100	0	5,1	14,7	26,9	53,2
Vergonha	98,7	1,3	14,3	51,3	24,7	9,7
Coragem	98,7	1,3	3,2	24,5	45,2	27,1

Como se pode constatar através da análise da tabela 3 os participantes da amostra conhecem em média 80 sentimentos e/ou emoções, sendo que destes 38 foram categorizados como positivos, 31 como negativos e 11 como neutros. Esta observação responde assim à questão “Qual é a extensão de vocabulário emocional que os adolescentes possuem?”.

Já a tabela 4 procura analisar o vocabulário emocional em si, sendo que através desta se pode perceber que as palavras mais conhecidas pelos adolescentes da amostra são: Saudade, Medo e Amizade (100%), Felicidade (99,4%) e Calma, Confiança, Curiosidade,

Vergonha e Coragem (98,7%). Já no que diz respeito às palavras menos conhecidas, estas são: Deleite (1,9%), Júbilo (3,2%), Aversão (6,4%) e Alento (9,6%).

Em relação ao uso no cotidiano, o vocabulário utilizado sempre é: Amizade (53,2%), Amor (42,5), Respeito (40%), Simpatia (39,4%) e Paz (34,4%). Já aquele nunca utilizado é: Deleite (66,7%), Fobia (56,8%), Repugnância (56,2%), Cólera (55,6%), Inveja (55,3%) e Melancolia (50%). No entanto a grande maioria do vocabulário emocional é utilizado às vezes pela amostra deste estudo.

A tabela que seguidamente se apresenta resume a estatística descritiva em relação à variável categorização do vocabulário emocional. Apresentam-se as percentagens em função dos resultados obtidos em cada uma das categorias pelos participantes nesta investigação.

Tabela 5

Percentagem em relação à categorização do vocabulário emocional

Sentimentos	Categorização (%)					
	Positivo	Negativo	Nem Positivo, Nem Negativo		Certo	Errado
Motivação	95,3	0,7	4		95,3	4,7
Desapontamento	2,9	87,9	9,3		87,9	12,1
Tranquilidade	92,7	1,3	6		92,7	7,3
Inveja	2	91,9	6		91,9	8,1
Prazer	89,8	0	10,2		89,8	10,2
Ira	5,1	91,1	3,8		91,1	8,9
Estupefacção	28,8	10,2	61		61	39
Revolta	3,4	85,9	10,7		85,9	14,1
Desejo	87,3	3,3	9,3		87,3	12,7
Rejeição	2,9	87,9	9,3		87,9	12,1
Entusiasmo	89,8	3,4	6,8		89,8	10,2
Nostalgia	29,2	25	45,8		45,8	54,2
Surpresa	81,2	1,3	17,4		17,4	82,6
Paciência	63,8	11,2	25		63,8	36,2

Repugnância	4,1	82,4	13,5	82,4	17,6
Simpatia	98,7	0	1,3	98,7	1,3
Raiva	4,6	91,4	4	91,4	8,6
Afeição	77,8	6,7	15,6	77,8	22,2
Susto	9,2	55,9	34,9	55,9	44,1
Carinho	99,3	0,7	0	99,3	0,7
Fúria	5,5	87	7,5	87	13
Fascínio	84,3	2	13,7	84,3	15,7
Orgulho	80,1	5,3	14,6	80,1	19,9
Felicidade	100	0	0	100	0
Rancor	3,1	89,1	7,8	89,1	10,9
Exaltação	17,1	55,3	27,6	55,3	44,7
Aversão	0	60	40	60	40
Alento	40	13,3	46,7	40	60
Dor	5,9	82,9	11,2	82,9	17,1
Atracção	77,6	3,4	19	77,6	22,4
Ódio	6	89,3	4,7	89,3	10,7
Alegria	98,7	1,3	0	98,7	1,3
Desilusão	4,6	90,1	5,3	90,1	9,9
Deslumbramento	65,2	11,2	23,6	65,2	34,8
Saudade	48,7	21,2	30,1	48,7	51,3
Deleite	50	0	50	50	50
Dúvida	19,2	26,5	54,3	54,3	45,7
Cólera	5,6	66,7	27,8	66,7	33,3
Encanto	89,7	3,7	6,6	89,7	10,3
Pavor	8,8	81,8	9,5	81,8	18,2
Espanto	39,3	9,7	51	51	49
Depressão	1,6	93	5,4	93	7
Embaraço	5,6	71	23,4	71	29
Bondade	97,1	0,7	2,2	97,1	2,9
Humilhação	4,9	93,7	1,4	93,7	6,3
Esperança	89,3	2	8,7	89,3	10,7
Frustração	2,4	88,9	8,7	88,9	11,1
Euforia	44,9	21,4	33,7	44,9	55,1
Melancolia	16,7	45,2	38,1	45,2	54,8
Júbilo	0	50	50	0	100
Fobia	1,7	86,2	12,1	86,2	13,8
Nojo	3,5	87,3	9,2	87,3	12,7
Satisfação	95,3	2,7	2	95,3	4,7
Pena	31,3	42	26,7	42	58

Paz	98	0	2	98	2
Repulsa	10,3	72,4	17,2	72,4	27,6
Piedade	70,5	10,1	19,4	70,5	29,5
Ressentimento	26	52	22	52	48
Respeito	98,7	0,7	0,7	98,7	1,3
Temor	11,3	72,6	16,1	72,6	27,4
Gratidão	88	6,4	5,6	88	12
Medo	9,1	77,3	13,6	77,3	22,7
Altruísmo	70	5	25	70	30
Indignação	7,4	67,9	24,7	67,9	32,1
Segurança	96	3,4	0,7	96	4
Arrependimento	54,3	32,9	12,9	54,3	45,7
Calma	92,1	3,3	4,6	92,1	7,9
Ansiedade	41,7	22,2	36,1	22,2	77,8
Solidão	12	75,4	12,7	75,4	24,6
Remorso	17,4	67,8	14,8	67,8	32,2
Confiança	95,4	1,3	3,3	95,4	4,6
Receio	11	65,5	23,4	65,5	34,5
Auto-estima	88,4	1,4	10,3	88,4	11,6
Desgosto	4,9	90,1	4,9	90,1	9,9
Humildade	86,1	7,6	6,3	86,1	13,9
Inquietação	16,7	50,8	32,5	50,8	49,2
Incerteza	10,6	53,9	35,5	35,5	64,5
Ternura	91,7	3,8	4,5	91,7	8,3
Despeito	17,6	55,9	26,5	55,9	44,1
Paixão	96	1,3	2,7	96	4
Desespero	6,4	84,3	9,3	84,3	15,7
Comoção	47,4	31,6	21,1	47,4	52,6
Apatia	54,5	27,3	18,2	27,3	72,7
Contentamento	91,1	2,4	6,5	91,1	8,9
Apreensão	36,5	36,5	26,9	36,5	63,5
Ânimo	91,9	4	4	91,9	8,1
Decepção	5,6	85,7	8,7	85,7	14,3
Apreço	69,7	18,2	12,1	69,7	30,3
Ciúme	11,6	66	22,4	66	34
Empatia	29,9	44,8	25,4	29,9	70,1
Constrangimento	7,6	75,9	16,5	75,9	24,1
Curiosidade	61,4	5,9	32,7	61,4	38,6
Culpa	12,8	73,8	13,4	73,8	26,2
Admiração	83,7	3,5	12,8	83,7	16,3

Angústia	6,6	83,6	9,8	83,6	16,4
Excitação	71,5	7,7	20,8	71,5	28,5
Mágoa	9	84,3	6,7	84,3	15,7
Serenidade	90,8	4,6	4,6	90,8	9,2
Tristeza	8,7	89,3	2	89,3	10,7
Amor	96,7	0,7	2,6	96,7	3,3
Desprezo	4,9	88,8	6,3	88,8	11,2
Amizade	99,4	0,6	0	99,4	0,6
Vergonha	11,7	58,4	29,9	58,4	41,6
Coragem	95,5	0,6	3,9	95,5	4,5




Como se pode verificar através da análise da tabela 5, os participantes da amostra acertaram na categorização da grande maioria das emoções e/ou sentimentos apresentados. O vocabulário emocional em que erraram mais participantes foi: Júbilo (100%), Surpresa (82,6%), Ansiedade (77,8%), Apatia (72,7%), Empatia (70,1%), Incerteza (64,5%), Apreensão (63,5%), Alento (60%), Pena (58%), Euforia (55,1%), Melancolia (54,8%), Nostalgia (54,2%), Comoção (52,6%) e Saudade (51,3%). Dos sentimentos conhecidos categorizados, os participantes acertaram em média em 62 e erraram em 17.




Média de Sentimentos	Certos	Errados
Conhecidos Categorizados	62	17




Na terceira parte do questionário, era requerido aos adolescentes que estes fizessem corresponder a cada uma das expressões faciais apresentadas os sentimentos da tabela da segunda parte que considerassem adequados às mesmas. Na tabela que segue são apresentados os resultados inerentes a essa tarefa.




Tabela 6




Percentagens em relação aos sentimentos associados às expressões faciais

Sentimentos Associados às Expressões Faciais (%)						
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Motivação	37,2	62,8	0	100	0,6	99,4
Desapontamento	0	100	6,4	93,6	27,7	72,3
Tranquilidade	27,6	72,4	0	100	7,1	92,9
Inveja	0	100	3,8	96,2	18,7	81,3
Prazer	30,1	69,9	0	100	0	100
Ira	0	100	4,5	95,5	16,8	83,2
Estupefação	0	100	19,2	80,8	1,3	98,7
Revolta	0	100	12,2	87,8	24,5	75,5
Desejo	10,9	89,1	1,3	98,7	0,6	99,4
Rejeição	0	100	7,1	92,9	13,5	86,5
Entusiasmo	42,9	57,1	0	100	0	100
Nostalgia	0,6	99,4	0	100	2,6	97,4
Surpresa	6,4	93,6	35,3	64,7	0,6	99,4
Paciência	4,5	95,5	0,6	99,4	12,9	87,1
Repugnância	0	100	5,8	94,2	6,5	93,5
Simpatia	53,8	46,2	0	100	0	100
Raiva	0	100	12,8	87,2	33,5	66,5
Afeição	5,1	94,9	0,6	99,4	0	100
Susto	0	100	49,4	50,6	0	100
Carinho	25	75	0	100	0,6	99,4
Fúria	0	100	9	91	20,6	79,4
Fascínio	11,5	88,5	1,3	98,7	0	100
Orgulho	21,2	78,8	0,6	99,4	2,6	97,4

Sentimentos Associados à Expressão Facial (%)						
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Felicidade	67,3	32,7	0	100	0	100
Rancor	0	100	4,5	95,5	23,2	76,8
Exaltação	2,6	97,4	13,5	86,5	0,6	99,4
Aversão	0	100	0,6	99,4	0	100
Alento	0,6	99,4	0,6	99,4	0,6	99,4
Dor	0	100	14,7	85,3	12,9	87,1
Atração	5,8	94,2	0	100	0	100
Ódio	0	100	9	91	29	71
Alegria	69,9	30,1	0	100	0	100
Desilusão	0	100	12,8	87,2	29	71
Deslumbramento	5,8	94,2	1,9	98,1	1,3	98,7
Saudade	0	100	2,6	97,4	3,9	96,1
Deleite	0,6	99,4	0	100	0,6	99,4
Dúvida	0	100	9	91	6,5	93,5
Cólera	0	100	0,6	99,4	0,6	99,4
Encanto	19,2	80,8	0	100	0	100
Pavor	0	100	30,1	69,9	1,9	98,1
Espanto	0	100	41,7	58,3	1,3	98,7
Depressão	0	100	5,8	94,2	14,8	85,2
Embaraço	0	100	4,5	95,5	1,9	98,1
Bondade	16	84	0	100	0	100
Humilhação	0	100	9	91	5,2	94,8

Sentimentos Associados à Expressão Facial (%)						
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Esperança	8,3	91,7	0	100	0	100
Frustração	0	100	9,6	90,4	9	91
Euforia	6,4	93,6	1,9	98,1	0,6	99,4
Melancolia	0	100	0,6	99,4	1,9	98,1
Júbilo	0	100	0	100	0	100
Fobia	0	100	18,6	81,4	0	100
Nojo	0	100	11,5	88,5	4,5	95,5
Satisfação	32,1	67,9	0	100	0	100
Pena	0	100	1,3	98,7	8,4	91,6
Paz	16,7	83,3	0	100	2,6	97,4
Repulsa	0	100	1,9	98,1	1,9	98,1
Piedade	0,6	99,4	0,6	99,4	1,9	98,1
Ressentimento	0	100	0	100	8,4	91,6
Respeito	5,1	94,9	0,6	99,4	5,2	94,8
Temor	0	100	7,1	92,9	1,3	98,7
Gratidão	9	91	0	100	0,6	99,4
Medo	0	100	45,5	54,5	5,2	94,8
Altruismo	0	100	0	100	0,6	99,4
Indignação	0	100	2,6	97,4	3,9	96,1
Segurança	9,6	90,4	0	100	1,9	98,1
Arrependimento	0	100	5,8	94,2	5,8	94,2
Calma	10,3	89,7	0	100	12,3	87,7

Sentimentos Associados à Expressão Facial (%)						
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Ansiedade	3,2	96,8	5,1	94,9	1,3	98,7
Solidão	0	100	0,6	99,4	21,3	78,7
Remorso	0	100	5,1	94,9	7,7	92,3
Confiança	23,7	76,3	0	100	0,6	99,4
Receio	0	100	23,7	76,3	4,5	95,5
Auto-estima	17,3	82,7	0,6	99,4	0,6	99,4
Desgosto	0	100	16,7	83,3	13,5	86,5
Humildade	3,8	96,2	0,6	99,4	1,9	98,1
Inquietação	2,6	97,4	3,8	96,2	1,3	98,7
Incerteza	0	100	7,7	92,3	7,7	92,3
Termura	10,9	89,1	1,3	98,7	0	100
Despeito	0	100	0	100	0,6	99,4
Paixão	16,7	83,3	0	100	0	100
Desespero	0	100	15,4	84,6	4,5	95,5
Comoção	0	100	0	100	0	100
Apatia	1,3	98,7	0	100	0,6	99,4
Contentamento	19,9	80,1	0	100	1,9	98,1
Apreensão	0	100	0	100	1,9	98,1
Animo	28,2	71,8	0	100	0	100
Decepção	0	100	11,5	88,5	12,9	87,1
Apreço	0,6	99,4	0	100	0	100
Ciúme	0	100	3,8	96,2	13,5	86,5

Sentimentos Associados à Expressão Facial (%)						
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Empatia	0,6	99,4	0	100	5,8	94,2
Constrangimento	0	100	2,6	97,4	7,7	92,3
Curiosidade	2,6	97,4	1,9	98,1	2,6	97,4
Culpa	0	100	11,5	88,5	6,5	93,5
Admiração	3,8	96,2	10,9	89,1	0	100
Angústia	0	100	9,6	90,4	5,2	94,8
Excitação	9,6	90,4	1,9	98,1	0	100
Mágoa	0	100	5,8	94,2	21,9	78,1
Serenidade	2,6	97,4	0	100	9,7	90,3
Tristeza	0	100	3,2	96,8	23,9	76,1
Amor	17,9	82,1	0	100	0	100
Desprezo	0	100	1,9	98,1	18,7	81,3
Amizade	19,9	80,1	0	100	0	100
Vergonha	0,6	99,4	5,8	94,2	2,6	97,4
Coragem	7,7	92,3	0,6	99,4	2,6	97,4

Como se pode verificar através da análise da tabela anterior, o vocabulário emocional mais associado à primeira expressão facial foi: Alegria (69,9%), Felicidade (67,3%), Simpatia (53,8%) e Entusiasmo (42,9%). As palavras Alegria, Felicidade e Entusiasmo são sinónimos, pelo que daqui se pode depreender que os adolescentes conhecem várias palavras para descrever uma emoção. Também se pode observar o facto

de que na sua grande maioria, os adolescentes associaram mais as emoções e os sentimentos positivos à primeira expressão facial.

No que concerne à segunda expressão facial, o vocabulário emocional mais articulado com esta foi: Susto (49,4%), Medo (45,5%), Espanto (41,7%) e Surpresa (35,3%). Neste caso pode-se constatar que ocorreu o inverso em relação à primeira expressão facial, sendo que os adolescentes articularam com esta segunda expressão facial mais emoções e sentimentos negativos e “neutros” do que positivos. Também daqui se pode constatar que os adolescentes escolheram palavras relacionadas, que embora não tenham o mesmo significado são aproximadas umas às outras.

Já no que à terceira expressão facial diz respeito, o vocabulário emocional mais relacionado com a mesma foi: Raiva (33,5%), Desilusão (29%), Ódio (29%) e Desapontamento (27,7%). Pode-se observar ainda que foram correspondidos à terceira expressão facial mais emoções e sentimentos negativos do que positivos e “neutros”.

Assim, por forma a dar resposta à questão de investigação “Será que se os adolescentes identificam/reconhecem uma emoção e conseguem fazer corresponder o vocabulário emocional apropriado para a mesma?” e tendo em conta os resultados obtidos, pode-se afirmar que os adolescentes souberam associar correctamente o vocabulário emocional à primeira e à segunda expressão faciais, uma vez que estas representavam, respectivamente, Alegria (69,9%) e Medo (45,5%), muito embora esta segunda emoção não tenha sido a mais associada à segunda expressão facial.

Já em relação à terceira expressão facial, que era uma expressão nem positiva, nem negativa ou “neutra”, após uma análise às respostas dadas pelos adolescentes chegou-se à conclusão de que esta foi uma limitação do estudo e que não deveria ter sido utilizada, uma vez que nenhum do vocabulário “neutro” existente na lista era apropriado para a mesma.

Na quarta e última parte do questionário, era apresentada aos adolescentes uma história/situação, sendo-lhes posteriormente solicitado que respondessem a duas perguntas relacionadas com a mesma. Nas tabelas que se seguem são apresentados os resultados das respostas a essas questões.

Tabela 7

Frequência e percentagem da pergunta 3.1

Como é que achas que a Lídia, a Teresa e a Gracinda se sentiram?		
<i>Opções de Resposta</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Tristes	10	6,4
Zangadas	15	9,6
Revoltadas	43	27,6
Indignadas	15	9,6
Frustradas	11	7,1
Magoadas	7	4,5
Coléricas	1	0,6
Irritadas	13	8,3
Outra	2	1,3
Todas as anteriores	24	15,4
+ do que uma opção	15	9,6

Através da análise da tabela acima exposta, podemos perceber que na sua maioria (43 adolescentes, o correspondente a 27,6% da amostra) os adolescentes consideraram que as protagonistas da história se teriam sentido revoltadas mediante a situação exposta. Já 24 dos adolescentes (15,3% da amostra) seleccionaram a opção “todas as anteriores”.

Tabela 8*Frequência e percentagem da pergunta 3.2*

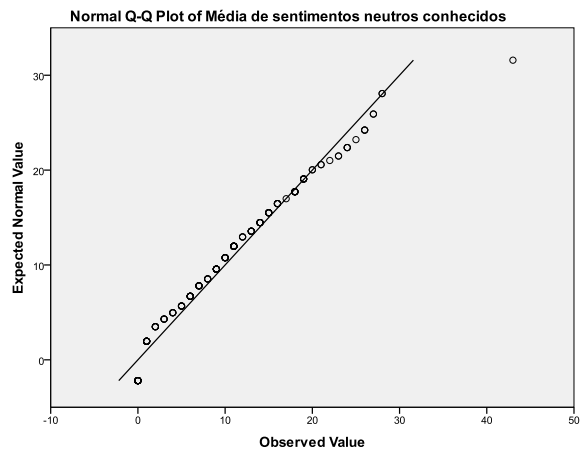
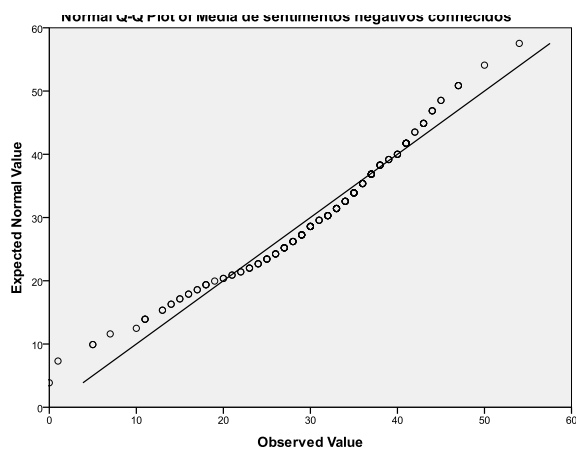
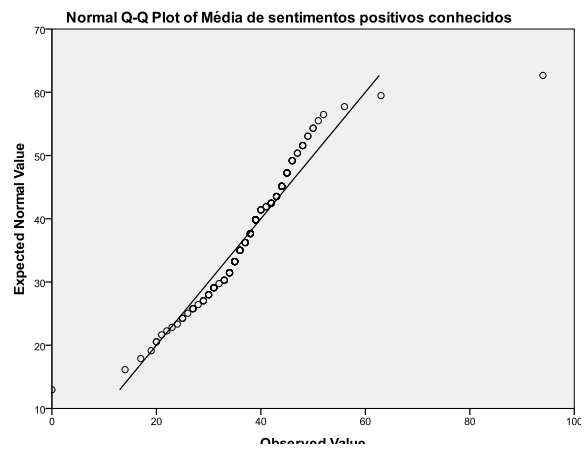
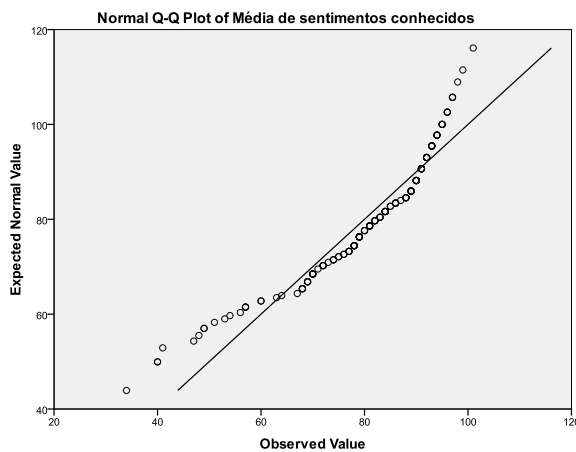
O que é que achas que a Lídia, a Teresa e a Gracinda podiam fazer para mudar o que estavam a sentir?		
<i>Opções de Resposta</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Zangarem-se com a Micaela e deixarem de lhe falar	4	2,6
Conversarem com a professora e lhe contarem que a Micaela está a mentir	66	42,6
Pedirem à professora para o grupo se juntar e discutirem em conjunto a situação	47	30,3
Falarem com a Micaela e lhe pedirem explicações acerca do porquê da sua atitude	35	22,6
+ do que uma opção	3	1,9

Como se pode observar na tabela acima exposta, 42,6 % da amostra seleccionou a opção “Conversarem com a professora e lhe contarem que a Micaela está a mentir”, seguido de 30,3% que escolheu a opção “Pedirem à professora para o grupo se juntar e discutirem em conjunto a situação”. Esta pergunta pretendia avaliar a capacidade de gestão de emoções, sendo que a resposta que mais foi escolhida, não foi a mais acertada, uma vez que não solucionava totalmente a situação. No entanto aquela que teve a segunda maior percentagem acima citada, era a opção que melhor reflectia a solução para esta situação. Por último também é importante sublinhar o facto de que apenas 4 adolescentes seleccionaram a opção “Zangarem-se com a Micaela e deixarem de lhe falar” o que traduz

maturidade e reflexão, e não impulsividade por parte dos outros 153 adolescentes que fizeram parte da amostra deste estudo.

Estudo II - Inferência Estatística

De modo a dar resposta às restantes questões de investigação procedeu-se com a inferência estatística. Esta teve início com os testes de ajustamento à distribuição normal com o intuito de definir entre a realização de estatística paramétrica ou não paramétrica. Como os resultados indicaram falta de ajustamento à distribuição normal, obtiveram-se gráficos Normal QQ, que evidenciaram algumas observações extremas. Considerando que estas foram em número reduzido, optou-se por utilizar técnicas paramétricas de inferência estatística.



- Será que os adolescentes sabem distinguir as emoções positivas das negativas?

E sabem discernir o vocabulário emocional correspondente às mesmas?

Além de descrever o número de sentimentos positivos, negativos e “neutros” que cada adolescente conseguiu identificar, tentou-se perceber se existia relação entre o número de sentimentos distintos que cada indivíduo identificou (tendo sido realizada uma média dos sentimentos assinalados como conhecidos, tanto positivos como negativos). Assim procurou-se saber se o número de sentimentos positivos e negativos que cada adolescente identificou era igual, tendo para tal efeito utilizado o teste de hipótese t-Student para amostras emparelhadas. Neste caso a hipótese nula é a de que o número médio observado em cada tipo de sentimentos é igual para os indivíduos.

Dos 98 sentimentos positivos e negativos, em média os adolescentes identificaram 37,8 sentimentos positivos e 30,7 sentimentos negativos. Procurou-se também saber se existia a tendência para identificar correctamente mais sentimentos positivos do que negativos. A diferença entre o número de sentimentos identificados é de 7,11. Assim, como o número de sentimentos testados foi de 49 sentimentos, tanto positivos como negativos, estes resultados permitem afirmar que em média cada adolescente identifica mais sete sentimentos positivos do que negativos. Face a estes dados, pode-se concluir que existem diferenças significativas no número de sentimentos positivos e negativos identificados pelos indivíduos da amostra.

Tabela 9

Relação entre o número de sentimentos identificados

	Média	Desvio Padrão	Teste para amostras emparelhadas
--	-------	---------------	----------------------------------

			t	sig
Média de sentimentos positivos conhecidos	37,81	9,362		
Média de sentimentos negativos conhecidos	30,70	10,109	7,108	,000
Média de sentimentos positivos conhecidos - Média de sentimentos negativos conhecidos (Diferença)	7,11	12,531		

- Será que os adolescentes do meio urbano possuem um leque tão vasto de vocabulário emocional quanto os do meio rural?

Para avaliar o efeito do meio envolvente no vocabulário emocional recorreu-se ao teste t-Student para amostras independentes. A hipótese nula é a de que as médias dos sentimentos conhecidos, positivos, negativos e “neutros” são iguais, quer o adolescente resida no meio urbano ou rural.

A tabela seguinte mostra as semelhanças observadas nas duas amostras. Os resultados mostram que os adolescentes de meio rural identificaram mais sentimentos, mas no entanto este resultado é provocado pelo facto de estem terem identificado em média mais do que um sentimento em relação aos adolescentes do meio urbano. Por sua vez, os adolescentes do meio urbano identificam mais um sentimento negativo e neutro do que os do meio rural. Estas diferenças são reduzidas e insignificantes sob o ponto de vista estatístico, pelo que todos os valores de prova obtidos foram superiores a 0,05.

Tabela 10

Médias, desvios-padrão e T de Student para os sentimentos conhecidos em função do meio envolvente

Zona de Residência	N	Média	Desvio Padrão	Teste de t-Student para amostras independentes	
				t	sig
Média de sentimentos Urbana	91	79,19	14,28	-,774	,440

conhecidos	Rural	64	80,91	12,61		
Média de sentimentos positivos conhecidos	Urbana	91	37,21	8,29	-,931	,353
	Rural	64	38,64	10,84		
Média de sentimentos negativos conhecidos	Urbana	91	31,01	9,67	,458	,648
	Rural	64	30,25	10,88		
Média de sentimentos neutros conhecidos	Urbana	91	10,93	7,29	1,017	,311
	Rural	64	9,63	8,67		

- Será que existe relação entre o conhecimento de vocabulário emocional e o género?

Ao comparar os resultados em relação ao conhecimento do vocabulário emocional dos adolescentes segundo o género, foi possível observar que o sexo feminino identificou mais sentimentos neutros do que o sexo masculino, 12,6 e 8,73, respectivamente. De facto esta diferença tem significado estatístico, pois o valor de prova obtido foi inferior a 0,05, o que não se registou nos restantes sentimentos.

Por outro lado, os alunos do sexo masculino identificaram correctamente um maior número de sentimentos, quer positivos, quer negativos. Contudo essa diferença não se reflecte no total, pois as alunas conseguiram melhores resultados nos sentimentos neutros.

Tabela 11

Médias, desvios-padrão e os T de Student para os sentimentos conhecidos em função do género

Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Teste de t-Student para amostras independentes		
				t	sig	
Média de sentimentos conhecidos	Feminino	72	81,64	11,17	1,399	,164
	Masculino	84	78,65	15,38		
Média de sentimentos positivos conhecidos	Feminino	72	36,81	10,13	-1,175	,242
	Masculino	84	38,57	8,64		
Média de sentimentos negativos conhecidos	Feminino	72	30,44	9,69	-,363	,717
	Masculino	84	31,04	10,51		
Média de sentimentos neutros conhecidos	Feminino	72	12,60	8,42	3,109	,002
	Masculino	84	8,73	7,14		

- Será que existe relação entre literacia emocional e sucesso escolar?

A variável sucesso escolar foi avaliada através da média obtida nas disciplinas curriculares. Uma vez que esta variável é ordinal foi determinado o coeficiente de correlação de Spearman entre a média das notas individuais e a média de sentimentos conhecidos. O coeficiente de correlação varia entre -1 e 1, sendo que no caso de se aproximar dos valores extremos é porque existe uma associação forte entre as duas variáveis. Na amostra os coeficientes de correlação variaram entre 0,038 e 0,156, indicando portanto uma associação muito fraca.

Tabela 12

Correlações entre conhecimento emocional e sucesso escolar

	Média de sentimentos conhecidos	Média de sentimentos positivos conhecidos	Média de sentimentos negativos conhecidos	Média de sentimentos neutros conhecidos
Média das notas individuais R	,156	,038	,136	,101
Sig.	,053	,638	,094	,213
N	154	154	154	154

Ainda considerando o sucesso escolar como uma variável ordinal que classifica os jovens em dois grupos distintos (os que têm média das notas inferior a 3 e os que têm média das notas superior ou igual a 3), procurou-se saber se o número médio de sentimentos identificados era igual entre estes dois grupos independentes, utilizando o teste t-Student para comparação de médias. A tabela seguinte mostra que não existem diferenças significativas entre estes dois grupos.

Em síntese, os dados não permitem afirmar que existam diferenças no número de sentimentos identificados por alunos com ou sem sucesso escolar.

Tabela 13

Médias, desvios-padrão e os T de Student para os sentimentos conhecidos em função da médias das notas escolares

Média das notas individuais	N	Média	Desvio Padrão	Teste de t-Student para amostras independentes	
				t	sig
Média de sentimentos conhecidos					
>= 3	71	80,85	14,132	,698	,486
< 3	83	79,31	13,073		
Média de sentimentos positivos conhecidos					
>= 3	71	38,14	8,009	,305	,761
< 3	83	37,67	10,524		
Média de sentimentos negativos conhecidos					
>= 3	71	31,63	10,040	,938	,350
< 3	83	30,10	10,223		
Média de sentimentos neutros conhecidos					
>= 3	71	10,75	7,677	,364	,717
< 3	83	10,28	8,235		

Por fim, ainda com o intuito de verificar a existência ou não de correlação entre o sucesso escolar e a literacia emocional, decidiu-se analisar a relação entre as notas dos alunos e o número de sentimentos categorizados correctamente. Para tal, voltou-se a recorrer à utilização do coeficiente de correlação de Spearman. Pôde verificar-se uma correlação significativa a 0,05 entre a média dos sentimentos conhecidos categorizados correctamente e a média das notas dos alunos. O coeficiente de correlação varia novamente entre -1 e 1, sendo que no caso de se aproximar dos valores extremos é porque existe uma

associação forte entre as duas variáveis. Assim, como os valores variaram entre $-.044$ e $0,179$ pode-se afirmar que existe uma associação entre os valores.

Tabela 14

Correlações entre o sucesso escolar e a literacia emocional

		Média de sentimentos conhecidos categorizados correctamente	Média de sentimentos conhecidos categorizados incorrectamente
Média das notas individuais	R	,179*	-,044
	Sig.	,026	,590
	N	154	154

*A correlação é significativa a 0,05.

- Será que existe relação entre o conhecimento do vocabulário emocional e a retenção escolar?

A retenção escolar é uma variável nominal dicotómica, sendo que assume apenas dois valores, pelo que procurou-se saber se o número médio de sentimentos conhecidos era igual entre os alunos que reprovaram e os que não reprovaram.

As medidas de tendência central mostram que o número de sentimentos conhecidos é muito semelhante entre os dois grupos de alunos, ao ponto do valor de prova ser aproximadamente igual a 1, sendo que se verifica o mesmo no que concerne aos sentimentos positivos e negativos.

Não obstante, entre os sentimentos neutros foi observada uma ligeira diferença no sentido em que os alunos que já reprovaram tendencialmente identificaram menos

sentimentos neutros que os alunos que não reprovaram, sendo a média no primeiro grupo de 9,5 e entre os alunos que não reprovaram de 11,7. Apesar destes valores não é possível afirmar que as diferenças tenham significado estatístico, uma vez que o valor de prova obtido foi superior a 0,05.

Tabela 15

Médias, desvios-padrão e Tde Student para os sentimentos conhecidos em função da reprovação

	O aluno reprovou algum ano?	N	Média	Desvio Padrão	Teste de t-Student para amostras independentes	
					t	sig
Média de sentimentos conhecidos	Sim	79	80,04	14,021	-,001	,999
	Não	76	80,04	13,196		
Média de sentimentos positivos conhecidos	Sim	79	38,78	11,336	1,431	,154
	Não	76	36,63	6,725		
Média de sentimentos negativos conhecidos	Sim	79	30,16	10,284	-,693	,490
	Não	76	31,29	9,918		
Média de sentimentos neutros conhecidos	Sim	79	9,53	7,622	-1,696	,092
	Não	76	11,68	8,175		

3. Discussão dos Resultados

Os resultados da presente investigação serão discutidos tendo em conta as questões de investigação colocadas, tendo em atenção a confrontação dos mesmos com o enquadramento teórico.

À primeira questão colocada “Será que se os adolescentes identificam/reconhecem uma emoção e conseguem fazer corresponder o vocabulário emocional apropriado para a mesma?” pode-se afirmar que os adolescentes souberam associar correctamente o vocabulário emocional à primeira e à segunda expressão facial, uma vez que estas representavam, respectivamente, Alegria (69,9%) e Medo (45,5%) (muito embora esta segunda emoção não tenha sido a mais associada à segunda expressão facial). Já a utilização da terceira expressão facial não se revelou apropriada neste estudo, tendo como tal constituído uma limitação. Assim, de grosso modo, pode-se afirmar que os alunos da amostra identificaram e fizeram corresponder correctamente o vocabulário emocional às expressões faciais apresentadas.

À segunda questão a que este estudo procurou dar resposta “Qual é a extensão de vocabulário emocional que os adolescentes possuem?”, pôde verificar-se que os adolescentes da amostra conhecem em média 80 sentimentos e/ou emoções, sendo que destes 38 foram categorizados como positivos, 31 como negativos e 11 como neutros. No entanto, dos sentimentos conhecidos categorizados, os participantes acertaram em média em 62 e erraram em 17.

O que nos leva à terceira questão de investigação “Será que os adolescentes sabem distinguir as emoções positivas das negativas? E sabem discernir o vocabulário emocional correspondente às mesmas?”. Dos 98 sentimentos positivos e negativos existentes, em média estes adolescentes identificaram 37,8 sentimentos positivos e 30,7 sentimentos negativos (como anteriormente referido). Não obstante, procurou-se também saber se

existia a tendência para identificar correctamente mais sentimentos positivos do que negativos. A diferença entre o número de sentimentos identificados é de 7,11. Assim, como o número de sentimentos testados foi de 49 sentimentos, tanto positivos como negativos, estes resultados permitem afirmar que em média cada adolescente identifica mais sete sentimentos positivos do que negativos. Face a estes dados, pode-se concluir que existem diferenças significativas no número de sentimentos positivos e negativos identificados pelos indivíduos da amostra.

Já em relação à quarta questão de investigação “Será que os adolescentes do meio urbano possuem um leque tão vasto de vocabulário emocional quanto os do meio rural?”, os resultados apontaram para o facto de que os adolescentes do meio rural identificaram mais sentimentos, mas no entanto este resultado é provocado pelo facto de estes terem identificado em média mais do que um sentimento em relação aos adolescentes do meio urbano. Por sua vez, os adolescentes do meio urbano identificaram mais um sentimento negativo e neutro do que os do meio rural. Estas diferenças são reduzidas e insignificantes sob o ponto de vista estatístico, pelo que todos os valores de prova obtidos foram superiores a 0,05. Assim, a variável do meio envolvente não parece influenciar o conhecimento do vocabulário emocional.

No que concerne à quinta questão “Será que existe relação entre o conhecimento de vocabulário emocional e o género?”, ao comparar os resultados em relação ao conhecimento do vocabulário emocional dos adolescentes segundo o género, foi possível observar que o sexo feminino identificou mais sentimentos neutros do que o sexo masculino, 12,6 e 8,73, respectivamente. De facto esta diferença tem significado estatístico, pois o valor de prova obtido foi inferior a 0,05, o que não se registou nos restantes sentimentos. Por outro lado, os alunos do sexo masculino identificaram correctamente um maior número de sentimentos, quer positivos, quer negativos. Contudo

essa diferença não se reflecte no total, pois as alunas conseguiram melhores resultados nos sentimentos neutros. Por outro lado, uma vez que só existiam 6 palavras relativas a emoções nem positivas, nem negativas ou “neutras”, este resultado não reflecte que o género feminino conheça mais vocabulário emocional, apenas que pense conhecer. O mesmo se passa em relação às restantes emoções, quer sejam positivas ou negativas. Assim, não se pode concluir que a variável género influencie ou não o conhecimento do vocabulário emocional. Apesar dos estudos a este nível evidenciarem resultados contraditórios, são vários os estudos que refutam a ideia de existirem diferenças associadas ao género em relação à inteligência emocional (Ângelo, 2007; Balçiçelik & Deniz, 2008; Chan, 2005; Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008; Nasir & Masrur, 2010; Sillick & Schutte, 2006) citados por Faria (2011).

Relativamente à sexta questão “Será que existe relação entre literacia emocional e sucesso escolar?”, na amostra os coeficientes de correlação variaram entre 0,038 e 0,156, indicando portanto uma associação muito fraca entre o conhecimento do vocabulário emocional e as notas dos alunos.

Procurou-se ainda comparar dois grupos distintos (os alunos que têm média das notas inferior a 3 e os que têm média das notas superior ou igual a 3), e saber se o número médio de sentimentos identificados era igual entre estes dois grupos independentes, com o sucesso escolar. Os resultados não evidenciaram a existência de diferenças significativas entre estes dois grupos, pelo que, em síntese, os dados não permitem afirmar que existam diferenças no número de sentimentos identificados por alunos com ou sem sucesso escolar.

Por fim, ainda com o intuito de verificar a existência ou não de correlação entre o sucesso escolar e a literacia emocional, decidiu-se analisar a relação entre as notas dos alunos e o número de sentimentos categorizados correctamente. Pôde verificar-se uma correlação significativa a 0,05 entre a média dos sentimentos conhecidos categorizados

correctamente e a média das notas dos alunos. Tendo em conta que o coeficiente de correlação varia entre -1 e 1, sendo que no caso de se aproximar dos valores extremos é porque existe uma associação forte entre as duas variáveis; e que os valores variaram entre -,044 e 0,179 pode-se afirmar que existe uma associação entre os mesmos.

Assim, apesar de o conhecimento do vocabulário emocional não parecer estar relacionado com o sucesso escolar, a categorização correcta do mesmo está associada. Ora, tendo em conta que a literacia emocional tem a ver não com a percepção que se tem do conhecimento mas com este em si, pode-se afirmar que existe uma relação entre o sucesso escolar e a literacia emocional. O que vem ao encontro de investigações recentes, nas áreas da Psicologia Educacional, Clínica, Social, e do Desenvolvimento, as quais vieram propor teorias explicativas do desenvolvimento da Inteligência Social e Emocional, partindo, na sua maioria, do pressuposto de que um indivíduo emocionalmente inteligente possui a capacidade de regular, compreender com exactidão e generalizar expressões emocionais, sendo que esta capacidade se desenvolve ao longo da vida (Scharfe, 2000). Isto claro, adoptando a perspectiva da inteligência meramente académica e traduzindo as notas escolares como sucesso ou insucesso escolar. A maioria dos estudos a este nível aponta para a existência de uma relação positiva entre inteligência emocional e desempenho ou sucesso escolar (Aremu, Tella & Tella, 2006; Márquez, Martins & Brackett, 2006; Nasir & Masrur, 2010; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004; Tapia & Marsh II, 2006) citados por Faria (2011).

Por fim, no que à última questão de investigação diz respeito, “Será que existe relação entre o conhecimento do vocabulário emocional e a retenção escolar?”, as medidas de tendência central mostram que o número de sentimentos conhecidos é muito semelhante entre os dois grupos de alunos, ao ponto do valor de prova ser aproximadamente igual a 1, sendo que se verifica o mesmo no que concerne aos sentimentos positivos e negativos.

E pese embora entre os sentimentos neutros tenha sido observada uma ligeira diferença no sentido em que os alunos que já reprovaram tendencialmente identificaram menos sentimentos neutros que os alunos que não reprovaram (sendo a média no primeiro grupo de 9,5 e entre os alunos que não reprovaram de 11,7); para além destes valores não evidenciarem um significado estatístico (uma vez que o valor de prova obtido foi superior a 0,05), como já foi abordado anteriormente, a percepção que os alunos têm do seu conhecimento não é igual ao conhecimento que estes revelam realmente. Logo, não se pode afirmar que exista relação entre as variáveis conhecimento e retenção escolar.

III Parte

1. Conclusões

Como principais conclusões deste estudo pode afirmar-se que os adolescentes da amostra conhecem (ou pensam que conhecem) em média 80 sentimentos e/ou emoções, sendo que destes 38 foram categorizados como positivos, 31 como negativos e 11 como neutros. No entanto, dos sentimentos conhecidos categorizados, os participantes acertaram em média em 62 e erraram em 17.

O número de sentimentos testados foi de 49 sentimentos, tanto positivos como negativos e a diferença entre o número de sentimentos identificados como positivos e negativos é de 7. Assim, estes resultados permitem afirmar que em média cada adolescente identifica mais sete sentimentos positivos do que negativos (pelo que pode-se concluir que existem diferenças significativas no número de sentimentos positivos e negativos identificados pelos indivíduos da amostra).

De grosso modo pode-se afirmar que os alunos da amostra identificaram e fizeram corresponder correctamente o vocabulário emocional às expressões faciais apresentadas.

A variável meio envolvente não parece influenciar o conhecimento do vocabulário emocional.

Não se pode concluir que a variável género influencie ou não o conhecimento do vocabulário emocional.

Apesar de o conhecimento do vocabulário emocional não parecer estar relacionado com o sucesso escolar, a categorização correcta do mesmo está associada. Portanto, tendo em conta que a literacia emocional tem a ver não com a percepção que se tem do conhecimento mas com este em si, pode-se afirmar que existe uma relação entre o sucesso escolar e a literacia emocional.

E por fim, não se pode afirmar que exista relação entre as variáveis conhecimento e retenção escolar.

2. Limitações do Estudo e sugestões para futuras investigações

No que às limitações desta investigação diz respeito: não foi possível relacionar todas as variáveis que se pretendia, tais como a relação da ocupação de tempos livres e do estudo sócio-económico devido a limitações de páginas, mas também se chegou à conclusão que em termos de extensão, este estudo foi um pouco ambicioso. Não apenas por ter contemplado muitas variáveis mas também pelo instrumento criado.

Como sugestões para estudos futuros, em relação ao instrumento aconselha-se uma diminuição das variáveis de estudo e/ou a redução da lista de vocabulário emocional ou das actividades requeridas, uma vez que os adolescentes da amostra consideraram o instrumento um pouco exaustivo e cansativo.

Para além disso, como já foi abordado anteriormente na análise, deveria ter sido escolhida uma outra expressão “neutra”, ou outro vocabulário emocional correspondente para a mesma, uma vez que esta revelou-se ineficaz.

Referências Bibliográficas

Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). 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, 1147–1158.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2008). *Enhancing academic performance and social and emotional competence with emotional literacy training*. Manuscript submitted for publication, New Haven :Yale University.

Buck, R. (1976). A test of nonverbal receiving ability: Preliminary Studies, *Human Communication and Research*, 2, 162-171.

Damasio, A. (2004). *Looking for Spinoza. Joy, sorrow and the feeling brain*. London: Vintage.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing the emotions from facial cues*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Erber, R. (1996). The self-regulation of moods. In L. L. Martin & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 251-275). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Erez, A. & Isen, A. M. (2002). The influence of positive affect on the components of expectancy motivation. *Journal of Applied Psychology*, 87, 1055-1067.

Faria, C. (2011). *Criatividade e Inteligência Emocional em Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira (Não publicado).

Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. E. (n.d.). La Inteligencia Emocional como una Habilidad Esencial en la Escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 1681-5653, Retirado a 15 de Agosto de 2011, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>

Franco, M. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula - Projecto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Para a Ciência e Tecnologia.

Franco, M. (2008). Inteligência Emocional. In Almeida, L., Candeias, A., Roazzi, A. & Primi, R. (Eds.), *Inteligência: Definição e medida na confluência de múltiplas concepções* (pp. 331-368). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gardner, H. (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomesbury.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. (2000). *O espírito criativo*. São Paulo: Editora Cultrix.

Isen, A. M. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of Consumer Psychology*, 11, 75-86.

Izard, C. E. (2001). Emotional Intelligence or adaptative emotions? *Emotion, 1*, 249-257.

Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). School-based social and emotional learning programs. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 4, pp. 592-618). Hoboken: John Wiley & Sons.

Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry, 11*, 129-141.

Lloyd, A. C. (1978). Emotion and decision in stoic psychology. In J. M. Rist (Ed.), *The stoics* (pp. 233-246). Los Angeles: University of California Press.

Maurer, M. & Brackett, M. (2004). *Emotional Literacy in the Middle School: A 6-Step Program to Promote Social, Emotional, & Academic Learning*. New York: Dude Publishing.

Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267–298.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D, Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.

Nowicki, S.J., & Mitchell, J. (1998). Accuracy in identifying affect in child and adult faces and voices and social competence in pre-school children. *Genetic, Social, & General Psychology Monographs*, *124*, 39-59.

Palfai, T. P., & Salovey, P. (1993). The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination, Cognition and Personality*, *13*, 57-71.

Petrides, H. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *29*, 313-320.

Petrides, H. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotional recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, *17*, 39-57.

Prieto, M. F. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades* (Tese de Doutoramento). Retirado de: http://www.tesisenred.net/TDX/TDR_UM/TESIS/AVAILABLE/TDR-0403107-103000/FerrandoPietro.pdf

Salovey, P, Brackett, M. & Mayer, J. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. New York: Dude Publishing.

Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, *14* (6), 281-285. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x.

Salovey, P, & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*, 185-211.

Scharfe, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants, and young children. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Scherer, K. R., Banse, R., & Wallbott, H.G. (2001). Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 76-92.

Strecht, P. (1995). *Para Uma Escola Feliz - Uma Abordagem Psicodinâmica sobre Dificuldades na Iniciação à Aprendizagem Escolar*. Lisboa: Escola Profissional Vale do Rio.

Strecht, P. (2005). *Vontade de ser: textos sobre a adolescência*. Coimbra: Assírio & Alvim.

Stys, Y., & Brown, S. L. (2004). *A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections*. Retirado de: http://www.csc-scc.gc.ca/text/rsrch/reports/r150/r150_e.pdf

Teixeira, M. (2010). *Estudo sobre a Eficácia de um Programa de Inteligência Emocional no Auto-conceito de Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa.

Thorndike, R. (1920) Intelligence and its uses. *Harper 's Magazine*, 140, 227-235.

Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11, 149-159.

Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wenzlaff, R. M., Rude, S. S., & West, L. M. (2002). Cognitive vulnerability to depression: The role of thought suppression and attitude certainty. *Cognition & Emotion*, 16, 533-548.

Anexos

Literacia Emocional nos Adolescentes:

A emoção como sustentáculo para a aprendizagem e o sucesso escolar...?

Jorge & Franco (2011)

O presente questionário está inserido no âmbito da Investigação do Mestrado em Psicologia da Educação. É totalmente anónimo sendo que todos os dados serão apenas utilizados neste estudo, sem nenhuma outra aplicação. Naturalmente, não existem respostas certas ou erradas pelo que pedimos sinceridade no seu preenchimento.

Ficha Sócio-Demográfica

Dados do Aluno

Escola: _____

Ano/Turma: ___ / ___ Sexo: Feminino Masculino Idade: _____

Zona de Residência _____

Dados do Agregado Familiar

Habilitações Literárias da Mãe: _____ Profissão da Mãe: _____

Habilitações Literárias do Pai: _____ Profissão do Pai: _____

Aproveitamento Escolar

Áreas Curriculares	Notas do 1º Período	Áreas Curriculares	Notas do 1º Período
Língua Portuguesa	_____	Educação Visual	_____
Língua Estrangeira – Inglês	_____	Educação Tecnológica	_____
Língua Estrangeira – Francês	_____	Educação Física	_____
História	_____	TIC 1	_____
Geografia	_____	Estudo Acompanhado	_____
Matemática	_____	Área de Projecto	_____
Ciências Naturais	_____	Formação Cívica	_____
Física – Química	_____		

O aluno reprovou algum ano? Sim Não Se sim, em que ano (s) e quantas vezes? _____

Ocupação de Tempos Livres do Aluno

Estudar Ir ao Teatro Ler Livros Jogar (Online/PC/Consola) Ler Jornais Ver televisão
Clubes Escuteiros Ouvir Música Actividades Religiosas Navegar na Internet Coro
Praticar Desportos Ir ao Cinema Ler Revistas Outro _____

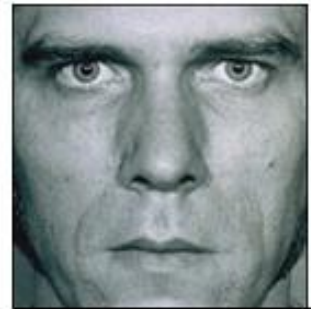
2 - Coloca os sentimentos da tabela que considerares adequados às expressões faciais.



--



--



--

3 – Lê atentamente a história que se segue e depois responde às perguntas 3.1 e 3.2

A professora tinha dito à turma que deviam formar 6 grupos de 3 elementos para o trabalho de final de período. A Teresa, a Gracinda e a Lídia queriam ficar as 3 juntas, mas a Micaela ainda não tinha grupo uma vez que 2 das alunas da turma estavam a faltar. Assim, a professora disse que a Micaela iria ficar no grupo. Acontece que a Micaela não se esforçava minimamente nos trabalhos e só queria dizer-lhes o que fazer e as restantes raparigas realizaram todo o trabalho, sendo que a Gracinda foi quem mais se empenhou. Na avaliação, a professora explicou à turma que a nota final de cada trabalho teria uma pontuação total que seria distribuída pelo grupo. O grupo da Micaela teve um total de 16 (o que corresponderia a 4 para cada elemento se o grupo considerasse que todas mereciam a mesma nota). A Lídia e a Teresa achavam que a Gracinda merecia 5, cada uma delas 4 e a Micaela 3. Contudo, a Micaela disse que não concordava, chamou professora e disse que o grupo já tinha decidido e que a sua nota iria ser 5.

3.1 – Como é que achas que a Lídia, a Teresa e a Gracinda se sentiram nesta situação?

Coloca um X na alínea que considerares mais adequada.

- | | |
|---------------|------------------------|
| a) Tristes | f) Magoadas |
| b) Zangadas | g) Coléricas |
| c) Revoltadas | h) Irritadas |
| d) Indignadas | i) Outra _____ |
| e) Frustradas | j) Todas as anteriores |

3.2 – O que é que achas que a Lídia, a Teresa e a Gracinda podiam fazer para mudar o que estavam a sentir? Assinala com um X a alínea que reflectir a tua opinião.

- a) Zangarem-se com a Micaela e deixarem de lhe falar.
- b) Conversarem com a professora e lhe contarem que a Micaela está a mentir.
- c) Pedirem à professora para o grupo se juntar e discutirem em conjunto (o grupo e a professora) a situação.
- d) Falarem com a Micaela e lhe pedirem explicações acerca do porquê da sua atitude.

Obrigada pela tua colaboração!