

**Inteligência Emocional e Resolução
de Problemas Sociais na Adolescência**
Um estudo comparativo

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marisa Carina Alves Nóbrega
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2015

T/M
159.9
No 8 Int
+CD-R

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

**Inteligência Emocional e Resolução
de Problemas Sociais na Adolescência**
Um estudo comparativo

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marisa Carina Alves Nóbrega
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA
Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco

Agradecimentos

À Professora Doutora Glória Franco, por tudo aquilo que me ensinou e pelo carinho com que o fez e demonstrou. Pela força e pela motivação que me transmitiu. Incansável!

À Universidade da Madeira, que tão bem me recebeu e acolheu ao longo do meu percurso académico.

À Direção Regional de Educação e ao Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, pelas autorizações cedidas para a realização deste estudo.

Aos alunos que fizeram parte da amostra, sem eles nada seria possível.

Aos professores e colegas de Licenciatura e Mestrado, por toda a aprendizagem e oportunidades de partilha. À minha querida Lisandra, um agradecimento especial pela amizade, união e companheirismo!

Aos meus pais e à minha irmã, pela educação e pelos valores que desde cedo me inculcaram. Por entre tudo, me ajudarem a crescer e a querer ser alguém melhor todos os dias. Por me incentivarem a lutar pelos meus sonhos e a tirar o melhor proveito dos obstáculos, encarando-os como preciosas oportunidades. Por acreditarem em mim e acima de tudo pelo amor, infinito!

Ao meu sobrinho Francisco, pela cumplicidade que nos une e me enriquece!

Ao Duarte, por me dar a mão e permanecer ao meu lado incondicionalmente! Pela amizade e pelo amor, por tudo e mais alguma coisa!

A toda a minha família e amigos, que têm um lugar privilegiado no meu coração.

À família Vaga Criativa, e a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste projeto.

Aos que já partiram e deixaram em mim um bocadinho de si.

Ao Universo e a Deus, por terem posto na minha vida pessoas maravilhosas para me ajudar a percorrer o caminho. A todos vocês, o meu profundo e sincero obrigada desde o fundo do meu coração.

RESUMO

A presente investigação está inserida nos estudos que procuram compreender quais os fatores que influenciam a Inteligência Emocional (IE) e a capacidade de Resolução de Problemas Sociais na adolescência, sobretudo em contexto escolar, bem como na relação que se pode estabelecer entre estas competências. Neste sentido, a investigação desenvolveu-se com os objetivos de responder a questões associadas à relação entre a Inteligência Emocional percebida, as habilidades de Inteligência Emocional e as habilidades de resolução de problemas sociais, e à influência das variáveis género, idade, sucesso académico, retenção escolar e tipo de ensino. A amostra é constituída por 83 adolescentes de ambos os géneros, feminino e masculino, a frequentar o 2º e o 3º ciclo do Ensino Básico, e com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos. Para tal utilizou-se a metodologia quantitativa, adotando a natureza de estudo exploratório. Os instrumentos utilizados foram: 1) Questionário Sócio-Demográfico e Educativo, 2) *Emotional quotient inventory* (EQ-i: YV de Bar-On, adaptado por Candeias & Rebocho, 2007), 3) *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS, Mayer et al., 1999, adaptado por Franco, 2003) e 4) *Prova Cognitiva de Inteligência Social* (PCIS, Candeias, 2006). Relativamente aos resultados obtidos, em relação à variável género verifica-se que existe alguma variabilidade, enquanto a variável idade favorece o grupo dos pré-adolescentes, ao contrário daquilo que era esperado. Verifica-se igualmente que existem algumas correlações positivas significativas com o sucesso académico, com a retenção escolar e com o tipo de ensino. Os resultados obtidos também permitem verificar que existem correlações positivas significativas entre algumas escalas da Inteligência Emocional percebida e de habilidades de Inteligência Emocional, e algumas escalas do teste de Resolução de Problemas Sociais, permitindo igualmente verificar que a Inteligência Emocional é considerada um preditor do Índice de Resolução de Problemas (IRP).

Palavras-chave: inteligência emocional, competências sócio-emocionais, resolução de problema sociais, adolescência.

ABSTRACT

The present investigation is inserted in studies that looking for understand what factors influence the Emotional Intelligence (EI) and the Social Problem-Solving ability in adolescence, particularly in schools, as well as the relationship that can be established between these skills. In this sense, the research was developed to answer questions related to the relationship between the perceived Emotional Intelligence, the Emotional Intelligence skills and the social problem-solving skills, as well to verify the influence of the variables gender, age, academic success, scholar retention and type of education. The population sample is constituted by 83 adolescents of both genders, male and female, attending the 2nd and the 3rd cycle of basic education, and with ages between 11 and 18 years. For this study we used the quantitative methodology, adopting the nature of exploratory study. The instruments used were: 1) Socio-demographic and Educational Questionnaire, 2) Emotional quotient inventory (EQ-i: YV Bar-On, adapted by Candeias & Rebocho, 2007), 3) Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS, Mayer et al., 1999, adapted by Franco, 2003) and 4) Cognitive Test of Social Intelligence (PCIS, Candeias, 2006). As to results obtained, in relation to the gender variable was found that there is some variability, while the variable age favors the group of pre-adolescents, contrary to what was expected. It also appears that there are some significant positive correlations with academic success, with the scholar retention and with the type of scholar education. The results also allow verify that there are significant positive correlations between some of the Emotional Intelligence scales perceived and Emotional Intelligence skills, and some scales of the test of social problem solving, also allowing verify that Emotional Intelligence is considered a predictor of the Index of Problem Solving.

Keywords: emotional intelligence, social-emotional skills, social problem solving, adolescence.

Índice

INTRODUÇÃO	1
I. Enquadramento teórico	4
Capítulo I: Inteligência emocional	5
1. Definição de Inteligência Emocional	5
2. O Desenvolvimento da Inteligência Emocional.....	10
3. Revisão de estudos sobre a Inteligência Emocional.....	12
Capítulo II: Competências Sócio-Emocionais	16
1. Definição de Competência Sócio-Emocionais.....	16
2. O desenvolvimento de Competências Sócio-Emocionais.....	19
Capítulo III: Resolução de Problemas Sociais	22
1. Definição de Resolução de Problemas Sociais	22
2. Revisão de estudos sobre a Resolução de Problemas Sociais.....	26
II. Estudo Empírico	28
Capítulo IV: Metodologia	29
1. Objetivo da Investigação	29
2. Objetivos Específicos	29
3. Questões de Investigação	29
4. Hipóteses de investigação	30
5. Amostra	30
6. Instrumentos	31
7. Procedimentos	35
Capítulo V: Apresentação dos Resultados	36
Capítulo VI: Discussão dos Resultados	54
III. Conclusões	65

Referências Bibliográfica.....	71
ANEXOS.....	84

Índice de Figuras

Figura 1: Ramos da IE e respectivas dimensões, de Mayer e Salovey (1997).

Figura 2. Gráfico de dispersão de resíduos em relação a variável dependente IRP.

Figura 3. Histograma da distribuição dos resíduos em relação a variável dependente IRP.

Índice de Quadros

Quadro 1: Desenvolvimento da competência emocional segundo Saarni (2000).

Índice de Tabelas

Tabela 1: Descrição da amostra

Tabela 2: Alfa de Cronbach para a EQ-i: YV

Tabela 3: Alfa de Cronbach e Solução Fatorial obtida para a MEIS

Tabela 4: Alfa de Cronbach para as escalas da PCIS

Tabela 5: Estatística descritiva e Testes de normalidade das notas brutas das escalas de IE

Tabela 6: Estatística descritiva e Testes de normalidade das notas brutas das escalas de habilidades de Resolução de Problemas Sociais

Tabela 7: Testes de T-Student para diferenças ao nível do EQ-i: YV, consoante o género

Tabela 8: Testes de T-Student para diferenças ao nível da MEIS, consoante o género

Tabela 9: Testes de T-Student para diferenças ao nível da PCIS, consoante o género

Tabela 10: Testes de T-Student para diferenças ao nível do EQ-i: YV, consoante a idade

Tabela 11: Testes de T-Student para diferenças ao nível da MEIS, consoante a idade

Tabela 12: Testes de T-Student para diferenças ao nível da PCIS, consoante a idade

Tabela 13: Coeficientes de correlação de Pearson entre o sucesso acadêmico e as escalas de IE percebida

Tabela 14: Coeficientes de correlação de Pearson entre o sucesso acadêmico e as escalas de habilidades de IE

Tabela 15: Coeficientes de correlação de Pearson entre o sucesso acadêmico e as escalas de habilidades de Resolução de Problemas Sociais

Tabela 16: Testes de T-Student para diferenças entre o grupo de alunos com e sem retenção escolar, ao nível do EQ-i: YV

Tabela 17: Testes de T-Student para diferenças entre o grupo de alunos com e sem retenção escolar, ao nível da MEIS

Tabela 18: Testes de T-Student para diferenças entre o grupo de alunos com e sem retenção escolar, ao nível da PCIS

Tabela 19: Testes de T-Student para diferenças ao nível do EQ-i: YV, segundo o tipo de ensino

Tabela 20: Testes de T-Student para diferenças ao nível da MEIS, segundo o tipo de ensino

Tabela 21: Testes de T-Student para diferenças ao nível da PCIS, segundo o tipo de ensino

Tabela 22: Coeficientes de correlação de Pearson entre os resultados da PCIS e do EQ-i: YV

Tabela 23: Coeficientes de correlação de Pearson entre os resultados da PCIS e da MEIS

Tabela 24. Resumo dos Modelos de Regressão Múltipla Linear preditores do IRP

INTRODUÇÃO

A Psicologia Clínica e a Psicologia do Desenvolvimento defendem que a regulação das respostas emocionais de uma forma socialmente adaptada é de fato uma das componentes mais importantes para um desenvolvimento humano bem-sucedido (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007). Ao encontro disto, Gross, Richards e John (2006) afirmam que o ser humano tem portanto a capacidade para interferir nas suas emoções, no momento em que as tem e na forma como as vai experienciar e exprimir. É, pois, um participante ativo no seu mundo emocional.

A IE é uma área de investigação recente, que de um modo geral pretende incluir no campo da inteligência as questões relacionadas com as emoções. No fundo, estudar a IE é estudar a relação existente entre a inteligência e a emoção, sendo uma das vertentes da inteligência mais estudadas no mundo contemporâneo (Woyciekoski & Hutz, 2009).

De acordo com Mayer et al. (2004) o conceito de IE apareceu pela primeira vez de forma accidental na crítica literária através de uma publicação de Van Ghent, em 1961, e na psiquiatria, por Leuner, em meados de 1966. Mais tarde, mais precisamente na década de 80, o conceito começou a expandir-se quando Harvard Gardner publicou um livro intitulado “Frames of the mind”, onde sustentou a ideia da existência de um conjunto de inteligências, nomeadamente lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. A partir desse momento se estendeu o conceito de inteligência, especialmente no que diz respeito às inteligências pessoais (de que são exemplos a interpessoal e a intrapessoal) (Silva & Franco, 2014). No entanto só mais tarde, na década de 90, quando o conceito foi exposto por Mayer e Salovey através de um artigo intitulado “Emotional Intelligence”, este ganhou maior interesse e relevância e desde então tem sido alvo de inúmeras investigações.

De acordo com Franco (2007), Mayer ao refletir sobre a evolução do conceito de IE faz uma distinção em três fases. Numa primeira fase, que se situa entre 1990 e 1993, emerge a existência do conceito, cuja primeira definição e posteriores publicações foram introduzidas pelo próprio autor, juntamente com Salovey. Os mesmos autores também inseriram o primeiro instrumento de avaliação da IE, denominado por “Trait Meta-Mood Scale –

TMMS”. Numa segunda fase, que se situa entre 1994 e 1997, Daniel Goleman publica um livro intitulado “Inteligência Emocional”, pelo que rapidamente começa a multiplicação do conceito através de pesquisas de diversos autores na área. Desde então foram aparecendo não só livros como também outros instrumentos do qual é exemplo o “Bar-On”, introduzido em 1997. Deste modo, o conceito tornou-se demasiado ambíguo, suscitando a Mayer e Salovey a necessidade de esclarecê-lo, publicando então mais dois trabalhos onde clarificam melhor as suas ideias relativamente à IE. Por fim, numa terceira fase que se situa a partir de 1998 até os dias de hoje, intensificam-se as pesquisas e institucionaliza-se o conceito, sendo que atualmente vive-se uma fase onde as pesquisas direcionam-se no sentido de enfatizar a IE para a compreensão do quotidiano das pessoas (Franco, 2007).

Portanto, a IE assume-se “(...) como uma forma de inteligência geral distinta da inteligência cognitiva, a IE reflete o potencial de um individuo no comportamento adaptativo inteligente e promove o sucesso pessoal, a felicidade e o bem-estar geral.” (Wood, Parker & Keefer, 2009, citado por Sousa & Dias, 2011, p.96). Tal como definiram Mayer e Salovey nos primórdios da concetualização do conceito de IE, a IE é uma aptidão para resolver problemas, ou seja, “(...) um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber e conhecer o significado de padrões das emoções, e raciocinar e resolver problemas a partir deles.” (Franco, 2007, p.76).

A habilidade de resolução de problemas sociais, por sua vez, aparece não só no âmbito da IE como da Inteligência Social (IS), sendo então considerada uma habilidade sócio-emocional. Embora as competências sócio-emocionais façam parte de um construto paralelo e sobreposto à IE, importa distinguir os dois conceitos para uma compreensão mais clara e eficaz, até porque os modelos mistos de IE, nomeadamente o de Goleman (1996, 1998) e o de Bar-On (1997, 2000) remetem para as competências sociais e emocionais na clarificação do conceito. Tal como referiu Bar-On (2010), existe uma forte correlação entre a inteligência emocional e as relações sociais. A resolução de problemas sociais refere-se então ao processo pela qual o individuo procura identificar as formas mais eficazes e adaptativas de lidar e gerir as situações mais controversas que encontra ao longo do seu dia-a-dia (D’Zurilla & Maydeu-Olivares, 1995).

Ao estudar o desenvolvimento dos adolescentes têm sido fortemente enfatizadas algumas competências pessoais e interpessoais, nomeadamente competências sociais,

emocionais e morais, facto que se justifica pelo grande contributo da aquisição destas competências para um desenvolvimento positivo, adaptativo, e para o bem-estar psicológico dos adolescentes. Embora os estudos ainda sejam um pouco escassos quando se trata da faixa etária adolescente, é cada vez mais importante reconhecer o papel da inteligência emocional e das competências sociais e emocionais no processo de desenvolvimento do adolescente, para que deste modo possam ser traçadas linhas claras de intervenção junto desta população.

Tendo em conta a escassez de estudos relacionados com esta temática em contexto Português, emerge a necessidade de realização de estudos que procurem compreender melhor o desenvolvimento destas variáveis especialmente na fase da adolescência, e como elas se relacionam entre si.

A presente investigação tem como objetivo estudar algumas variáveis que influenciam a IE e a capacidade de resolução de problemas sociais na adolescência, sobretudo em contexto escolar, bem como verificar a relação que se pode estabelecer entre estas competências. Neste sentido, organizou-se o estudo em duas partes. Numa primeira parte será apresentada a revisão teórica efetuada em torno dos conceitos de IE e de competências sócio-emocionais, e respetivas perspetivas de desenvolvimento. Será igualmente enfatizado o conceito de resolução de problemas sociais, acompanhado pelo seu principal modelo explicativo. Numa segunda parte será então apresentado o estudo empírico, que consiste num estudo exploratório realizado com 83 adolescentes. Esta parte está dividida em 3 capítulos, composto por 1) Metodologia, 2) Apresentação dos resultados e 3) Discussão dos resultados. Por fim, são apresentadas as conclusões e é feita alusão às principais limitações e sugestões para estudos futuros.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I: Inteligência emocional

1. Definição de Inteligência Emocional

O conceito de IE é caracterizado por um conjunto de processos mentais que permitem ao indivíduo reconhecer, usar, compreender e gerir as emoções ou os estados emocionais quer de si próprio quer dos outros, de modo a auxiliar os pensamentos e os comportamentos. No fundo, reporta-se à sua capacidade para processar toda a informação de cariz emocional (Brackett & Salovey, 2006).

De acordo com Mayer e Salovey (Franco, 2007), existem dois tipos de modelos de Inteligência Emocional, sendo eles os modelos de habilidades e os modelos mistos.

Os modelos de habilidades, de que é exemplo o modelo de Mayer e Salovey (1997), apontam para uma série de operações que são executadas pela inteligência para processar e beneficiar das emoções, englobando também o pensamento abstrato e a resolução de problemas.

Para Mayer, Salovey e seus colaboradores, a IE é caracterizada sobretudo pela conexão existente entre a Inteligência e as Emoções. Os autores definem a IE como a aptidão para resolver problemas, ou seja “(...) um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber e conhecer o significado de padrões das emoções, e raciocinar e resolver problemas a partir deles.” (Franco, 2007, p.76). Esta aptidão abrange quatro ramos ou competências, nomeadamente a perceção com precisão das emoções, em si e nos outros; o uso das emoções para auxiliar o pensamento; a compreensão das emoções e da linguagem emocional, de modo a compreender os sinais que elas transmitem; e por fim a gestão das emoções, com o intuito de atingir objetivos específicos (Mayer et al., 2008).

A primeira competência, denominada por “Perceção Emocional” (Fernández-Berrocal & Pacheco, 2005) diz respeito à capacidade do indivíduo para identificar as emoções e o seu conteúdo de uma forma clara e precisa, tanto em si como nos outros, bem como para identificar outros modos de expressão das emoções, de que é exemplo o modo artístico e o musical. Além disso, prediz também que o indivíduo seja capaz de avaliar a expressão das emoções, a fim de identificar se aquilo que o outro diz sentir, é aquilo que realmente sente (Mayer & Salovey, 1997).

A segunda, por sua vez, denominada por “Facilitação ou Assimilação Emocional”, refere-se à forma como as emoções atuam no pensamento, na medida em que se parte do pressuposto de que as emoções ajudam a melhorar os processos cognitivos, auxiliando-os. No fundo, esta competência se centra no modo como as emoções ajudam o indivíduo na tomada de decisão (Fernández-Berrocal & Pacheco, 2005).

A terceira competência, “Compreensão Emocional”, está diretamente relacionada com o processamento das emoções, ou seja, implica tanto uma atividade antecipatória de modo a conhecer as causas do estado emocional, como uma atividade retrospectiva, de modo a analisar as consequências das ações (Fernández-Berrocal & Pacheco, 2005). Esta competência inclui capacidades como o reconhecimento de estados emocionais, até quando estes estados incluem mais do que uma emoção; a diferenciação de emoções próximas e distantes; e o reconhecimento da transição para diferentes emoções (Mayer & Salovey, 1997).

A quarta competência, por fim, “Gestão Emocional”, consiste no controlo das emoções, em si próprio e nos outros, sendo que engloba a capacidade de se manter alerta para as emoções que determinadas situações desencadeiam, sejam elas positivas ou negativas; de averiguar a conveniência de alguns estados emocionais e ao mesmo tempo ser capaz de decidir mantê-los ou mudá-los; e a capacidade para a meta-avaliação e meta-controlo, que se refere ao tempo despendido para analisar as emoções e ao esforço dedicado pelo indivíduo para alterar o seu humor, respetivamente (Mayer & Salovey, 1997). No fundo, esta capacidade inclui tanto uma gestão emocional intrapessoal, como interpessoal (Fernández-Berrocal & Pacheco, 2005).

Na figura 1 é representado um esquema com os quatro ramos da IE e respetivas dimensões, adaptado de Mayer e Salovey (1997).

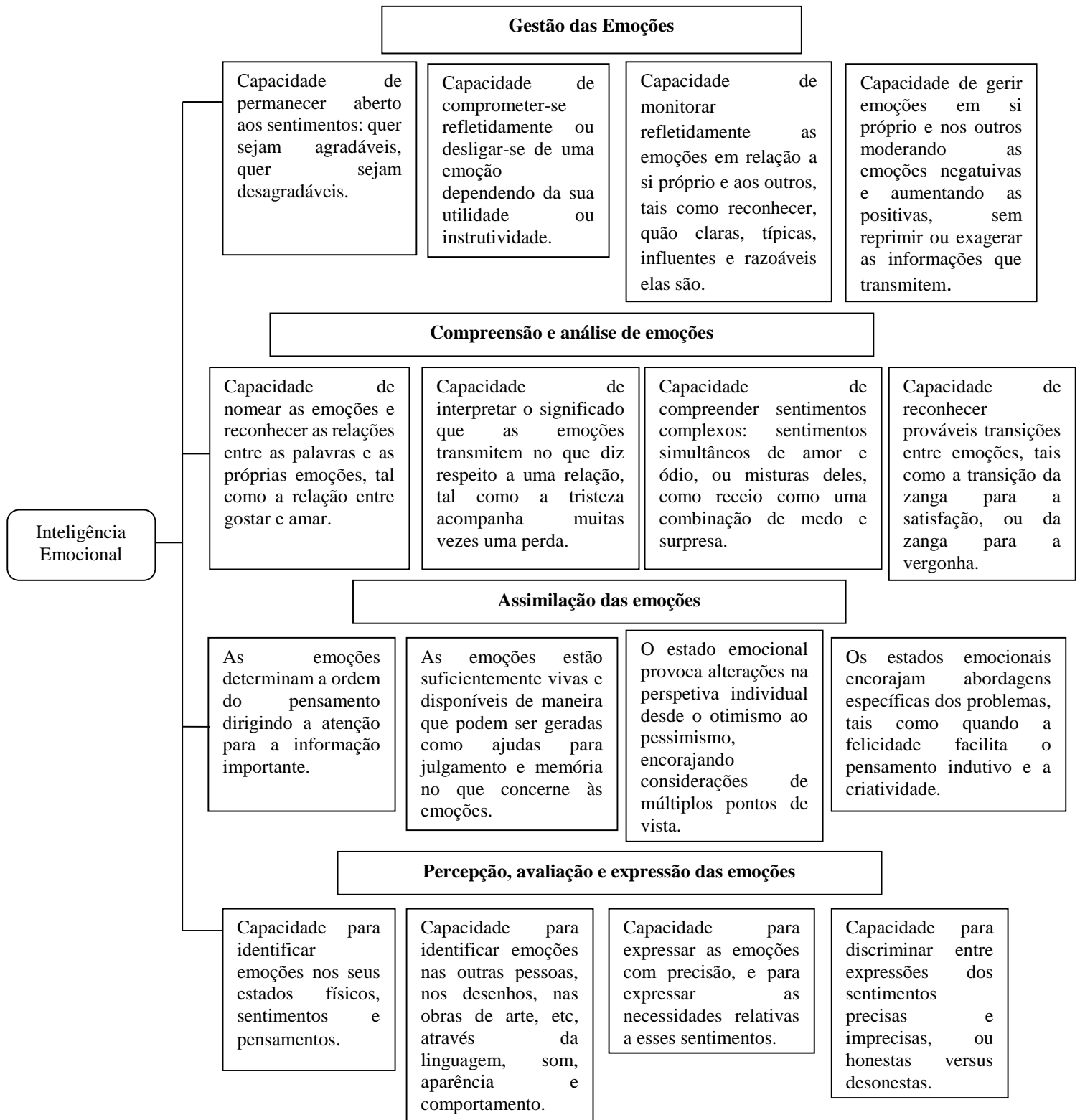


Figura 1. Ramos da IE e respetivas dimensões, de Mayer e Salovey (1997).

No que diz respeito aos modelos mistos, por sua vez, estes são caracterizados por incluir habilidades e traços de personalidade na definição do conceito de IE, incluindo-se aqui o modelo de Goleman (1996, 1998) e o modelo de Bar-On (1997, 2000).

De acordo com Franco (2007), o modelo de Goleman é entre eles o mais conhecido e inclui tanto competências emocionais como sociais, sendo deste modo de fácil ajuste sobretudo à vertente laboral, de acordo com o autor. O autor faz a distinção entre cinco competências emocionais e sociais (autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais), o que o torna um modelo extremamente complexo. Ao caracterizar cada uma das habilidades, a autoconsciência é definida como a aptidão para identificar e usar os sentimentos nas suas escolhas, e de ter uma visão realista de si e das suas capacidades, o que servirá para a aquisição de consciência emocional, auto-avaliação e autoconfiança; a autorregulação refere-se à capacidade para controlar os estados emocionais de modo a não prejudicar o próprio, sendo que inclui o autocontrolo, a honestidade, a adaptabilidade, a inovação e a consciência moral; a motivação diz respeito ao uso que se dá às emoções para o alcance dos objetivos, compreendendo aspetos como a realização, o otimismo, a iniciativa e o envolvimento; a empatia, por sua vez é definida pela habilidade em compreender diferentes pontos de vista e assim pôr-se no papel do outro; as habilidades sociais, por fim, são encaradas como a capacidade de saber se relacionar socialmente, de analisar situações e saber corrigi-las da melhor forma e de liderar e cooperar, desenvolvendo assim competências como a liderança, a gestão de conflitos, a influência, a promoção da mudança e o saber estar em grupo.

De salientar que no modelo de Goleman, as competências emocionais identificadas são independentes, com contribuições únicas; interdependentes, pois relacionam-se entre si; hierárquicas, sendo baseadas umas nas outras; necessárias (embora não sejam suficientes), porque ter uma não significa ter todas as outras; e genéricas, porque aplicam-se a qualquer trabalho (Franco, 2007).

O outro modelo misto, o de Bar-On (1997, 2000), está igualmente dividido em cinco habilidades relacionadas com competências sociais e emocionais, bem como com traços de personalidade. Para este autor, a inteligência emocional é “(...) uma matriz de capacidades não cognitivas, competências e habilidades que influenciam a capacidade da pessoa para ter sucesso em lidar com as demandas e pressões ambientais” (Bar-On, 1997, p.14, citado por Mayer et al.,

2000). Este modelo foi alvo de diversas alterações que derivaram do evoluir da escala que criou, a “Emotional Quotient Inventory” (EQ-i). Numa primeira fase as habilidades propostas no modelo referiam-se à competência intrapessoal, que diz respeito à capacidade de atenção e compreensão de si e das suas emoções e de expressar ideias e sentimentos, o que contribui para o desenvolvimento de outras competências relacionadas com o autoconceito, autoconsciência emocional, assertividade, independência e autoatualização; com a competência interpessoal, que compreende a capacidade de atenção e compreensão do outro e das suas emoções, e do estabelecimento de relações positivas, o que conseqüentemente desenvolve competências associadas à empatia, às relações interpessoais e à responsabilidade social; com a adaptabilidade, que pressupõe a capacidade de verificar e avaliar as emoções de forma clara e precisa, de alterar a sua postura de acordo com a mudança das situações e resolver problemas pessoais, o que desenvolve o sentido da realidade, a flexibilidade e a resolução de problemas; com a competência de gestão do stress, que engloba a capacidade para lidar, controlar e tolerar o stress; e por fim com a competência relacionada com o humor geral, que inclui a capacidade para ser otimista e transmitir sentimentos positivos, o que conseqüentemente desenvolve a competência do otimismo e da felicidade (Bar-On, 1997)

Numa segunda fase, Bar-On (2000) identifica dez competências, das quinze que já haviam sido identificadas anteriormente, sendo elas “(...) autoconceito, autoconsciência emocional, assertividade, tolerância ao stress, controlo dos impulsos, sentido da realidade, flexibilidade, resolução de problemas, empatia e relações interpessoais.”. As outras cinco habilidades passam a ser classificadas como fatores facilitadores, sendo a responsabilidade social, o otimismo, a felicidade, a independência e a autoatualização. Para o autor, a competência mais importante é a do autoconceito, que se revelou com grande validade de construto.

Em suma, feita a revisão dos principais modelos teóricos explicativos da IE, verifica-se que atualmente o campo da IE possui uma sólida base teórica que engloba diversas linhas de investigação, que por sua vez deram origem aos modelos teóricos supramencionados e aos instrumentos existentes para a sua medição.

2. O Desenvolvimento da Inteligência Emocional

Ao longo do ciclo de desenvolvimento humano é esperado que se adquira um conjunto de competências. Entre essas competências se destacam as competências associadas à IE, nomeadamente a capacidade do indivíduo para reconhecer e lidar com as suas próprias emoções, bem como com as emoções dos outros (Schaffer, 2004).

Ao encontro disto, uma revisão teórica diz que as pessoas com elevados níveis de inteligência emocional estão mais propensas para relações sociais agradáveis em prol de relações conflituosas (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001; Lopes et al., 2003, citado por Brackett, Lopes, Ivcevic, Mayer, & Salovey, 2004).

Quando a IE começou a ser estudada, os autores principais focaram os seus modelos essencialmente na fase adulta. No entanto, Mayer e Salovey (1997) destacam que após alguns dias ao nascimento, as crianças já possuem a capacidade para perceber emoções. Neste sentido, o desenvolvimento deste tipo de competências começa logo na infância e continua durante todo o ciclo de vida.

De acordo com Goleman (1996), o desenvolvimento destas competências está diretamente relacionado com o domínio cognitivo e cerebral e também com a maturação biológica. Ou seja, quando um bebé acaba de nascer o seu cérebro não está totalmente formado, e essa formação só fica completa quando o sistema nervoso assume o seu fecho, momento em que as emoções amadurecem totalmente.

Nos primeiros meses de vida começam a aparecer emoções tal como a empatia e a autorregulação emocional. Por volta dos cinco, seis anos, quando a criança entra para o ensino primário, o seu meio social é alargado, pelo que emergem outras competências cognitivas, como o sentimento do *Eu*. Neste sentido, com o passar do tempo e com o crescimento as crianças vão experimentando todo o tipo de emoções. Mais tarde, conforme vão desenvolvendo o pensamento lógico, vão desenvolvendo também o pensamento reflexivo, o que conseqüentemente desenvolve a sua compreensão emocional, ou seja, a capacidade para compreender as suas emoções e as emoções dos outros.

De acordo com Mayer, Salovey e Caruso (2000), a IE vai aumentando com o decorrer da idade, e além de existirem padrões normais de maturação que contribuem para o seu

desenvolvimento, existem também outros fatores, nomeadamente a vinculação estabelecida com os cuidadores, que possui um papel bastante relevante para o desenvolvimento da IE. Por exemplo, as crianças com vínculos seguros são mais capazes de expressar as suas emoções. Em contrapartida, crianças com vínculos inseguros ou crianças abandonadas são mais limitadas nas suas respostas emocionais, tendendo a minimizar as suas emoções (Saarni, 1997). Este padrão de regulação emocional indica baixos níveis de IE, resultando num desenvolvimento emocional mal adaptativo. Consequentemente, de acordo com von Salisch (2001), a criança poderá desenvolver também uma perceção imprecisa das emoções dos outros e adotar comportamentos agressivos.

Outros fatores relevantes para o desenvolvimento da IE são por exemplo o ambiente familiar geral e os níveis de IE dos próprios pais. Ambientes familiares estáveis e seguros, e pais com níveis de IE elevados contribui significativamente para o desenvolvimento emocional dos filhos, tendo em conta que possuem meios para prestar-lhes um apoio adequado. Ao encontro disto, Saarni (1997) aponta que já aos 10-12 meses de vida, as crianças modelam a sua expressão emocional de acordo com a dos seus cuidadores. Para Kochanska e Murray (2000), os cuidadores que experienciam mais emoções positivas e partilham esse afeto com os filhos dão-lhes a possibilidade de desenvolver melhores habilidades emocionais e um maior senso de consciência. E ainda, os cuidadores que respondem às necessidades emocionais dos filhos, que os encorajam a expressar-se emocionalmente e que os incentivam e conversam sobre os seus estados emocionais estão evidentemente a contribuir para o desenvolvimento de altas habilidades de IE (von Salisch, 2001).

Por outro lado, as crianças que são vítimas de abusos e outras negligências correm o risco de desenvolver fracas habilidades emocionais, problemas sociais, comportamentos delinquentes, agressividade, ansiedade e depressão (Maughan & Cicchetti, 2002).

De acordo com Hall, Geher e Brackett (2004), para um desenvolvimento de sucesso da IE é necessário que se estabeleçam desde cedo relações seguras com os cuidadores, e que se propicie um ambiente familiar geral igualmente seguro e estável.

Ao encontro disto, a teoria da aprendizagem defende que a forma como se responde num determinado ambiente deve-se às experiências vividas dentro desse mesmo ambiente, ou

seja, ao reforçar algumas respostas emocionais, os cuidadores reforçam as crianças a repeti-las (Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann, 2003).

Em suma, são inúmeras as teorias alternativas com o objetivo de explicar “(...) o desenvolvimento da Inteligência Social e Emocional, sendo que, a maioria das mesmas, concorda com o pressuposto de que um indivíduo emocionalmente inteligente tem a capacidade de regular, perceber com precisão e generalizar expressões emocionais, e que esta capacidade se desenvolve ao longo da vida.” (Scharfe, 2000).

Importa aqui salientar que a revisão da bibliografia assenta sobretudo em estudos que explicam o desenvolvimento da IE na infância, sendo que não foram encontrados estudos que expliquem tal desenvolvimento na fase da adolescência e de acordo com os modelos de IE supramencionados.

3. Revisão de estudos sobre a Inteligência Emocional

Após definição e apresentação dos principais modelos de IE, foi feita uma revisão teórica a estudos que verificam a relação existente entre a IE e algumas das variáveis que aqui serão abordadas, nomeadamente o género, a idade e o sucesso académico.

De acordo com Núñez, Fernández-Berrocal e Postigo (2008), o construto de IE está diretamente relacionado com a variável género.

Atualmente, ainda persiste a ideia de que o sexo feminino é mais “emocional” do que o sexo masculino, que é mais sensível e se emociona com grande facilidade, ou que dá demasiada importância a determinados acontecimentos (Grewal & Salovey, 2006).

De acordo com Núñez et al. (2008), ao comparar homens e mulheres vários são os autores que defendem que as mulheres têm um conhecimento emocional superior, fazem descrições mais detalhadas e completas das emoções, e também que usam um vocabulário emocional mais extenso. Ao encontro disto, há autores que evidenciam que as áreas do cérebro dedicadas ao processamento emocional podem ser maiores nas mulheres do que nos homens. No entanto, ainda existe muita controvérsia em relação à IE e à sua relação com o género, e

tendo em conta o tipo de instrumento de avaliação que é utilizado, podem ou não se verificar estas diferenças.

Por exemplo, ao usar testes de auto-avaliação, como é o caso do EQ-i de Bar-On (1997), do SREIT de Schutte et al. e suas versões (1998), do TMMS-48 de Salovey et al. e suas versões (1995), os resultados encontrados são muito diversificados. Enquanto não foram encontradas diferenças significativas entre a IE percebida entre homens e mulheres, em alguns casos, (Aquino, 2003; Bar-On, 1997; Bar-On, Brown, Kirkcaldy, & Thome, 2000; Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Rivers et al., 2006; Brown & Schutte, 2006; Dawda & Hart, 2000; Depape et al., 2006; Devi & Rayulu, 2005; Jinfu & Xicoyan, 2004; Lumley et al., 2005; Palomera, 2005; Schutte et al., 1998; Tiwari & Srivastava, 2004, citados por Núñez et al., 2008) noutros casos as mulheres se evidenciam mais aptas em gerir as emoções, quer as suas quer as dos outros. Em outros casos, as mulheres evidenciam superioridade em aspetos como a atenção emocional e a empatia, enquanto os homens se mostram superiores na regulação emocional (Austin, Evans, Goldwater, & Potter, 2005; Bindu & Thomas, 2006; Brackett, Warner & Bosco, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004; Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006; Harrod & Scheer, 2005; Pandey & Tripathi, 2004; Silveri, Tzilos, Pimentel, & Yurelun-Todd, 2004; Van Rooy, Alonso, & Viswesvaran, 2005, citados por Núñez, et al., 2008). Ainda em outros estudos, os autores verificaram que as mulheres possuem um grau maior de compreensão das suas emoções quando comparadas com os homens, e em outros casos, as mulheres são mais hábeis na gestão das suas emoções, enquanto os homens são mais hábeis no controlo dos impulsos e na tolerância ao stress (Fernández-Berrocal, Alcaide, & Ramos, 1999; Fernández-Berrocal & Extremera, 2003; Fernández-Berrocal et al., 2004; Palomera, 2005; Palomera, Gil-Oarte, & Brackett, 2006; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés, & Latorre, 2008b; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial, & Johnsen, 2003, citados por Nuñez et al., 2008).

Por outro lado, ao utilizar testes de habilidades, de que é exemplo a “Multifactor Emotional Intelligence Scale” (MEIS) e o “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT), foram encontradas diferenças significativas na IE, favorecendo completamente o género feminino (Brackett, 2001; Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Mayer, & Warner, 2004; Brackett, Rivers et al., 2006; Brackett et al., 2005; Brody & Hall, 1993, 2000; Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000^a; Day & Carroll, 2004; Extremera, Fernández-Berrocal, & Salovey, 2006; Goldenberg et al., 2006; Kafetsios, 2004; Lopes, Salovey, & Straus, 2003;

Lumley et al., 2005; Mayer et al., 1999; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002; Palmer, Gignac; Manocha, & Stough, 2005; Young, 2006, citados por Núñez et al., 2008).

Os autores concluem, deste modo, que as mulheres são melhores nos testes de habilidades do que nos testes de auto-avaliação, e os homens pelo contrário, são melhores nos testes de auto-avaliação do que nos testes de habilidades (Brackett & Mayer, 2003; Brackett et al., 2006; Lumley et al., 2005; Petrides & Furnham, 2000^a, citado por Núñez et al., 2008). Neste sentido, os resultados parecem demonstrar que enquanto as mulheres se subestimam, os homens sobrevalorizam-se.

Nesta perspectiva, os autores assumem que tamanha divergência nos resultados deve-se essencialmente às características sociodemográficas e culturais da amostra, e também ao tipo de instrumento utilizado (Núñez et al., 2008).

Relativamente à variável idade, de acordo com Rodrigues e Madgaonkar (2013), as investigações realizadas em torno da IE e a sua relação com esta variável indicam que a IE é uma habilidade em desenvolvimento e como tal aumenta (ou desenvolve) consoante a idade e a experiência dos indivíduos.

De acordo com estudos realizados por Bar-on, 2000; Kafetsios, 2004; Stein, 2009; Bradberry e Greaves, 2005 e Singh, 2006 (citados por Rodrigues & Madgaonkar, 2013), os autores propõem que a IE aumenta com a idade até pelo menos à quarta ou à quinta década da vida. Bar-On (1997b, 2004; Bar-On & Parker, 2000b, citados por Rodrigues & Madgaonkar, 2013) ao realizar estudos com o EQ-i, concluiu que a faixa etária mais velha apresenta resultados mais elevados na maioria das escalas do questionário. Também Mayer et al. (2000) sugeriram que de fato existe uma associação positiva entre a IE e a idade dos indivíduos.

Mais recentemente, um estudo realizado em Portugal, levado a cabo por Sousa e Dias (2011), confirmou a hipótese de que consoante a idade avança, o nível da IE global das pessoas também aumenta significativamente.

No que diz respeito ao contexto académico, atualmente são diversos os autores que têm manifestado interesse em estudar o papel da IE, nomeadamente no sucesso escolar, sendo uma das vertentes mais abordadas em relação com a IE: verificar o seu contributo para a predição do sucesso escolar dos alunos (Woyciekoski & Hutz 2009).

Mayer e seus colaboradores, em diversos estudos realizados relativamente ao papel da IE, verificaram que de facto há uma relação significativa com o sucesso académico e profissional. No entanto, os mesmos autores referem ainda que poucos são os estudos empíricos que demonstram esta relação (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000).

De acordo com Sousa e Dias (2011), nos primórdios da emancipação do conceito de IE, Goleman sugeriu que a IE de um indivíduo é tão ou mais determinante do que o seu nível de QI para o seu sucesso, nomeadamente académico. Mayer e Geher (1996) defendem que a IE é uma área extremamente importante tanto para o sucesso académico como para uma experiência positiva nesse âmbito. Ainda Eisenberg, Cumberland e Spinrad (1998), defendem que o desenvolvimento das habilidades que compõem a IE constitui um requisito básico para a aprendizagem e para o ajustamento escolar.

Estudos levados a cabo por Barchard (2003), O'Connor e Little (2003, citado por Ângelo, 2007), Parker et al. (2004) e Ogundokun e Adeyemo (2010), por exemplo, evidenciaram que de facto, o sucesso académico está claramente associado a algumas variáveis de IE.

Já Petrides, Frederickson e Furnham (2004), por sua vez, encontraram uma relação moderada entre a IE e o rendimento académico, verificando também que os alunos com níveis mais elevados de IE apresentam menos tendência para apresentar faltas injustificadas e para serem expulsos da escola. Ao encontro disto, Olweus (1996, citado por Gentry & Campbell, 2002) acrescenta que os adolescentes sem habilidades sociais e emocionais estão mais propensos ao risco, nomeadamente de abandono escolar.

Em contrapartida, estudos levados a cabo por exemplo por Ângelo (2007) e por Shipley, Jackson e Segrest (2010), demonstram que não existe uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis IE e sucesso escolar.

Capítulo II: Competências Sócio-Emocionais

1. Definição de Competência Sócio-Emocionais

Embora as competências sócio-emocionais façam parte de um construto paralelo e sobreposto à IE, importa distinguir os dois conceitos para uma compreensão mais clara e eficaz, até porque os modelos mistos de IE anteriormente abordados, nomeadamente o de Goleman (1996, 1998) e o de Bar-On (1997, 2000) ao clarificar o conceito de IE remetem sempre para competências sociais e emocionais, pois tal como refere Bar-On (2010), existe uma forte correlação entre a inteligência emocional e as relações sociais.

Apesar de serem múltiplas as definições de competência, ao clarificar o conceito a maioria dos autores entende que todas as competências carecem de aprendizagem e implicam, obrigatoriamente “(...) a realização adequada (e observável) de um determinado tipo de atividades ou tarefas.” (Talavera & Pérez-González, 2007, p.92).

Ao emergir o conceito de competências sócio-emocionais, inúmeros são os autores que as exploram. Por um lado, defendem que estas podem ser distinguidas uma da outra (competência social e competência emocional), no entanto são redundantes naquilo que predizem e normalmente se correlacionam de forma positiva, daí a união em um único conceito (Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001).

Devassy e Raj (2012), por sua vez, defendem que competências sociais e emocionais estão de facto rigorosamente interligadas, no entanto são distintas uma da outra. Os autores justificam tal distinção pelo fato de que, enquanto as competências sociais são entendidas como a capacidade do indivíduo para reconhecer situações sociais, aceitá-las, e para lidar de forma eficaz nesses contextos (obtendo resultados positivos para si e para os outros), as competências emocionais são definidas como a capacidade do indivíduo para compreender e gerir as suas emoções e as emoções dos outros (Goleman, 1998). De acordo com estes autores, todas as emoções surgem em contexto social, quer direta quer indiretamente, sendo que então as emoções são de natureza social.

Apesar de não haver consenso na definição do conceito de competência social, Rutherford, Chipman, DeGangi e Anderson (1992, citado por Vaz, 2012) defendem que uma

noção comum do conceito prende-se com o fato de que, comportamentos sociais adequados levam à capacidade social, que quando desempenhados de forma apropriada conduzem à competência social. Para Berbena, Sierra e Vivero (2008), competências sociais baseiam-se em comportamentos sociais que são observáveis, aprendidos, e utilizados nas relações sociais de modo a atingir fins concretos.

De acordo com Epps (1996, citado por Matos, 2005), a competência social inclui um conjunto de competências e processos, incluindo por um lado o comportamento interpessoal - onde se destacam características como a empatia, a assertividade, a gestão da ansiedade e da cólera, e as capacidades de conversação -, e por outro lado a capacidade para gerir relações íntimas - onde se destacam características associadas à resolução de conflitos, à comunicação e à intimidade.

Resumidamente, a competência social pode ser entendida como a capacidade do indivíduo para criar e manter relações interpessoais, ou seja, de fomentar interações positivas com os outros através do diálogo, empatia, cooperação, responsabilidade, autocontrolo, respeito, postura assertiva, partilha, reciprocidade, resolução de problemas, etc. (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006, citado por Vaz, 2012).

Relativamente à competência emocional, esta está diretamente relacionada com a forma como o indivíduo reage perante as emoções, apropriando a sua reação tendo em conta e de acordo com o conhecimento que tem das mesmas (Saarni, 1997). Para Gross (1998), por exemplo, está associada à capacidade do indivíduo para usar as suas emoções em prol de si próprio. Ainda para Goleman (1998), a competência emocional é uma parte da IE, ou seja, é algo adquirido com base na IE. No entanto a Psicologia do Desenvolvimento encara o conceito de CE como sendo igual ao conceito de IE (Santos, 2012).

No fundo, segundo Saarni (1999) a competência emocional diz respeito à eficácia pessoal nas relações sociais que evidenciam emoção, defendendo também a autora a sua inseparável relação com o contexto cultural. Ao fazer uma descrição detalhada sobre o conceito, a autora inclui uma série de habilidades necessárias à competência emocional, destacando: a consciencialização emocional, a compreensão dos estados emocionais dos outros, a utilização de vocabulário emocional apropriado, a empatia, a capacidade de compreender que um estado

emocional interior nem sempre corresponde ao estado emocional exterior, a autorregulação emocional, a reciprocidade e a autoeficácia emocional (Saarni, 2011).

Para alguns autores, a competência emocional está associada a três componentes, nomeadamente a expressão emocional, a regulação emocional e o conhecimento emocional (Pereira, Soares, Alves, Cruz & Fernandez, 2014). A expressão emocional, por sua vez, engloba o lado mais visível das emoções. Esta componente é preditora no estabelecimento de relações sociais, tendo em conta que a expressão de emoções positivas facilita a integração social. A regulação emocional, que implica a capacidade para lidar com as emoções negativas e para controlá-las, e para reforçar as emoções positivas. Para Izard, Stark, Trentacosta e Schultz (2008) esta componente é um dos contributos para o sucesso pessoal e relacional, assumindo “(...) um papel vital, quando a intensidade, a duração ou qualquer outro parâmetro da experiência emocional não se adequa às expectativas, aos objetivos da criança ou aos padrões sociais.” Denham et. al (2003). Por fim o conhecimento emocional, que se refere à capacidade para utilizar e reconhecer o vocabulário emocional, ou seja, à capacidade para reconhecer, identificar e compreender a expressão emocional dos outros, e deste modo responder adequadamente às situações. No fundo, esta componente determina a qualidade das relações que se vão estabelecendo (Pereira et al. 2014).

Tendo em conta estas perspetivas, as competências sociais e as competências emocionais possuem no fundo uma relação de “dependência”, pois uma é condicionada pela outra e vice-versa. Inúmeros são os autores que as exploram, e enquanto uns por um lado defendem que estas competências podem ser distinguidas uma da outra (competência social e competência emocional), outros defendem que são redundantes naquilo que predizem e normalmente se correlacionam de forma positiva, daí a união em um único conceito (Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001).

No fundo, assume-se por competências sócio-emocionais o desenvolvimento das habilidades necessárias para utilizar o pensamento, a emoção e o comportamento para fins sociais (Costa & Faria, 2013).

2. O desenvolvimento de Competências Sócio-Emocionais

O desenvolvimento de competências sócio-emocionais é um processo e como tal desenvolve-se ao longo do tempo, sendo o seu início logo nos primeiros anos de vida.

Para os autores que as exploram, a aquisição destas competências contribui de forma altamente significativa para a adaptação à vida adulta, tornando os indivíduos membros aptos e saudáveis na sociedade. Importa aqui salientar que a aquisição de competências e o desenvolvimento e expressão das mesmas, seja de qual for o seu cariz, dependem não só das características pessoais, como também do ambiente social que o rodeia e da interação entre ambos (Talavera & Pérez-González, 2007). No caso específico das competências socio-emocionais, o mesmo acontece.

Citando Vaida, Seal e Naumann (2013) alguns estudos recentes na área da competência social e emocional (Goleman et al, 2002; Ciarrocchi et al., 2002; Durlak et al., 2010, 2011) identificaram cinco competências fundamentais para o desenvolvimento das crianças, adolescentes e até adultos, nomeadamente o autoconhecimento, a autogestão, a consciência social, as habilidades de relacionamentos e a responsabilidade de decisão.

De acordo com Vale (2009), alguns programas focados na educação socio-emocional agrupam em cinco categorias as competências necessárias para um desenvolvimento social e emocional saudável, quer interpessoal como intrapessoal, sendo elas: a autoconsciência emocional, a gestão das emoções, o controlo produtivo das emoções, a empatia e por fim o gerir relacionamentos. A autoconsciência emocional diz respeito à capacidade para conhecer as suas emoções bem como distinguir sentimentos de ações, compreendendo as suas causas; a gestão das emoções corresponde ao desenvolvimento de habilidades capazes de controlar as emoções, gerindo as emoções negativas, e gerando emoções positivas; o controlo produtivo das emoções, que por sua vez inclui a capacidade para se auto-motivar, auto-concentrar e auto-responsabilizar, valorizando por exemplo recompensas a longo prazo em detrimento da expectativa de recompensas a curto prazo; a empatia, relacionada com a habilidade para ouvir, compreender e sensibilizar-se; e finalmente o gerir relacionamentos, diretamente associado à capacidade para manter relações saudáveis, resolvendo conflitos, negociando acordos, cooperando, partilhando e ajudando.

Numa perspectiva mais interventiva, “ (...) o Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL; www.casel.org) organismo de referência internacional em investigação sobre programas escolares de “educação sócio-emocional”, elaborou uma lista de competências e qualificações sócio-emocionais que podem agrupar-se em quatro categorias: conhecer-se a si mesmo e aos outros (um exemplo disso é a competência para reconhecer e classificar os próprios sentimentos), tomar decisões responsáveis (para o que se requer, por exemplo, um controlo emocional adequado), cuidar dos outros (em que se destaca a empatia) e saber como atuar (onde se incluem competências como a comunicação verbal e não verbal, a gestão das relações interpessoais ou a negociação).” (Talavera & Pérez-González, 2007, p.96).

Ao encontro disto emerge o conceito de conhecimento emocional, sendo um construto bastante amplo e complexo, que acompanha os indivíduos a partir do seu primeiro ano de vida e se desenvolve com a idade e com a experiência que advém das situações sociais (Santos, 2012).

Autores como Pons, Harris, e de Rosnay (2004) abordam pelo menos nove componentes para o conhecimento emocional das crianças, nomeadamente o reconhecimento das emoções baseado em expressões faciais; a compreensão das causas externas das emoções; a compreensão dos desejos despertados; a compreensão das emoções baseadas em crenças; a compreensão da influência das lembranças na avaliação de estados emocionais; a compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais; a compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional; a compreensão da existência de múltiplas ou contraditórias respostas emocionais; e por fim, a compreensão de expressões morais.

Enfatizando a fase da adolescência, tendo em conta que é uma fase do ciclo vital rodeada de experiências e também de mudanças (desde o domínio cognitivo, ao emocional e até ao neurológico) é esperado que seja uma etapa em que os adolescentes adquiram um conjunto de habilidades capazes de os tornar adultos saudáveis, socialmente e emocionalmente (Loureiro, Frederico-Ferreira & Santos, 2013).

Para Saarni (2000) o desenvolvimento emocional pode ser organizado de acordo com três eixos que se relacionam entre si, constituindo o padrão de funcionamento emocional adaptativo tendo em conta os principais marcos. A autora denomina os eixos por 1)

Regulação/Enfrentamento, 2) Comportamento expressivo e 3) Construção de relacionamentos, explicados no quadro abaixo (Quadro 1).

Quadro 1. Marcos do desenvolvimento emocional segundo Saarni (2000).

	Regulação/Enfrentamento	Comportamento Expressivo	Construção de Relacionamentos
Idade Escolar 7 a 10 anos	Resolução de problemas torna-se a estratégia preferida de enfrentamento se o controle for, no mínimo, moderado. Estratégias de coping utilizadas se o controle for avaliado como mínimo.	Apreciação de normas para comportamento expressivo, seja ele genuíno ou disfarçado. Uso de comportamento expressivo para modular dinâmica de relacionamento (e.g. sorrir enquanto repreende um amigo).	Consciência de emoções diversas para com a mesma pessoa. Uso de estruturas de tempo múltiplas e informações pessoais únicas a respeito dos outros como apoio no desenvolvimento de amizades próximas.
Pré-adolescência 10 a 13 anos	Maior precisão na avaliação de controle realista em circunstâncias geradoras de stress. Capaz de gerar soluções múltiplas e estratégias diferenciadas para lidar com o stress.	Distinção entre expressão emocional genuína com amigos e manifestações controladas para com outras pessoas.	Maior sensibilidade social e consciência de “roteiros” emocionais ligados a papéis sociais.
Adolescência mais de 13 anos	Consciência de ciclos emocionais próprios (e.g. culpa por sentir-se agressivo) facilita atitude criteriosa para lidar com diferentes situações. Maior integração entre caráter moral e filosofia pessoal para lidar com o stress e decisões subsequentes.	Adoção habilidosa de estratégias de auto-apresentação para gerir a impressão a causar.	Consciência de que comunicação mútua e recíproca de emoções afeta a qualidade dos relacionamentos.

Também Gentry & Campbell (2002) descrevem algumas das habilidades fundamentais para o adolescente desenvolver-se emocionalmente, destacando o reconhecimento e a gestão das emoções; o desenvolvimento da empatia; a aprendizagem da resolução de conflitos de forma construtiva e por fim, o desenvolvimento do espírito de cooperação. Além disso, o desenvolvimento da identidade e o desenvolvimento moral ganha especial ênfase durante a adolescência, e dá-se em contexto de relacionamento com os outros. Como tal, é extremamente importante que os adolescentes aprendam a lidar com as suas competências sociais e emocionais de modo a gerirem melhor as relações e as situações de stress.

Capítulo III: Resolução de Problemas Sociais

1. Definição de Resolução de Problemas Sociais

A resolução de problemas, de um modo geral, refere-se à capacidade do indivíduo para encontrar soluções viáveis consoante diferentes problemas, envolvendo também a apreciação da natureza do problema através da análise das suas causas e neste sentido, procurar soluções (KIE, 2008, citado por Matemba, Awinja, & Otieno, 2014).

Enfatizando a resolução de problemas sociais, de acordo com D’Zurilla e Maydey-Olivares (1995), apesar de existirem diferentes conceitualizações do conceito, os autores principais defendem-no como um processo cognitivo-comportamental na qual o indivíduo procura identificar as formas mais eficazes e adaptativas de lidar e gerir as situações mais controversas que encontra ao longo do seu dia-a-dia. No fundo, a resolução de problemas sociais diz respeito à resolução de problemas na vida real, sendo que, nesta perspetiva, trata-se de uma atividade realizada de maneira consciente, racional, esforçada e com propósito. Os autores explicam que, um problema ou uma situação problemática é uma situação de vida em que o indivíduo não encontra imediatamente disponíveis respostas de coping (efetivas ou adaptativas), sendo então necessário adotar um comportamento de resolução de problemas. De salientar que a resolução de problemas sociais é de fato uma estratégia de coping, no entanto nem todas as estratégias de coping se referem a esta capacidade de resolver situações de cariz social.

Atualmente, a maioria das investigações em torno da resolução de problemas sociais baseia-se num modelo introduzido por D’Zurilla e Goldfried, em 1971, e mais tarde expandido por D’Zurilla e outros colaboradores. Segundo os autores principais, este modelo é caracterizado como uma estratégia pela qual o indivíduo procura respostas eficazes para determinados problemas específicos, e está dividido em quatro etapas, nomeadamente: 1) identificação e formulação do problema; 2) formulação de soluções alternativas, 3) tomada de decisão, e por fim 4) implementação e verificação das soluções (D’Zurilla & Goldfried, 1971, citado por Bell & D’Zurilla, 2009). A este modelo os autores associaram dois pressupostos fundamentais, sendo a) orientação do problema, que corresponde ao processo emocional que funciona como uma motivação para a resolução de problemas sociais, e b) habilidades de resolução de

problemas, mais tarde denominado por estilo de resolução de problemas (D’Zurilla et al., 2002, citado por D’Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, s.d.), que diz respeito às atividades cognitivo-comportamentais pela qual os indivíduos procuram compreender os problemas sociais quotidianos e nesta perspetiva encontrar as respostas de coping mais eficazes.

Para D’Zurilla et al. (s.d.), o modelo de resolução de problemas sociais abarca todo o tipo de problemas que influenciam o funcionamento adaptativo do individuo, no seu ambiente social. Neste sentido, lida com problemas nomeadamente de cariz pessoal e intrapessoal (emocionais, comportamentais, cognitivos, de saúde), interpessoal (conflitos conjugais, familiares), social e da comunidade em geral (discriminação, crime).

Ao criar o modelo supramencionado, os autores baseiam-se em três conceitos, sendo eles 1) Resolução do problema, 2) Problema e 3) Resolução. No que diz respeito ao conceito 1) Resolução do problema, os autores defendem que ocorre num ambiente natural e consiste na procura de respostas eficazes para um dado problema, pelo que pressupõe uma variedade de soluções eficazes para um problema específico o que conseqüentemente aumenta a possibilidade da solução mais eficaz ser a solução escolhida, pressupondo igualmente que é uma atividade realizada de forma consciente, racional, esforçada e intencional. Relativamente ao conceito 2) Problema, este é definido como qualquer situação do quotidiano que exige uma resposta eficaz adaptativa, mas não imediata devido à presença de obstáculos. Por fim, no que diz respeito ao conceito 3) Resolução, este corresponde a uma resposta cognitiva ou comportamental aplicada a uma situação problemática específica, sendo que a resolução é eficaz quando atinge o objetivo e maximiza as conseqüências positivas, minimizando as conseqüências negativas D’Zurilla et al. (s.d.).

Neste sentido, D’Zurilla e Maydeu-Olivares (1995, citado por D’Zurilla, Maydeu-Olivares & Kant, 1998) apontam para a existência de dois tipos de medidas para avaliar o modelo de resolução de problemas sociais, nomeadamente as medidas de processo e as medidas de resultados. As medidas de processo, por sua vez, avaliam as variáveis cognitivas e comportamentais específicas que compõem o processo de resolução do problema social, enquanto as medidas de resultado avaliam a qualidade desse processo quando empregues a problemas sociais específicos.

D’Zurilla et al. (2006, citado por Morera et al., 2006) ao efetuar investigações em torno dos dois grandes processos de resolução de problemas sociais, identificaram cinco dimensões

que explicam o modelo supramencionado, onde duas dessas dimensões (1) orientação positiva do problema e 2) orientação negativa do problema) estão relacionadas com a orientação do problema, e as outras três dimensões (3) resolução de problemas racional, 4) estilo impulsivo/descuidado e 5) estilo evitante, estão relacionadas com o estilo de resolução de problemas. De uma forma mais detalhada são descritas abaixo as cinco dimensões:

No que diz respeito ao ponto 1) Orientação positiva do problema, corresponde a uma construção cognitiva de resolução de problemas que envolve a predisposição para avaliar os problemas como desafios positivos, acreditar que a sua resolução é possível no entanto leva tempo, esforço e persistência, e por fim acreditar na capacidade pessoal para resolvê-lo e comprometer-se com a sua resolução, em vez de evitá-lo.

O ponto 2) Orientação negativa do problema, em contrapartida, envolve a tendência para olhar para os problemas como uma ameaça, duvidar da sua capacidade pessoal para resolver os problemas com sucesso, e por fim, vulnerabilidade para se tornar frustrado/irritado aquando do confronto com problemas quotidianos.

Relativamente à dimensão 3) Resolução de problemas racional, corresponde a um estilo de resolução de problemas construtivo, por sua vez definido como o uso deliberado e sistemático de habilidades para a resolução de problemas de forma mais eficaz. Um indivíduo que resolve problemas de forma racional, é um indivíduo que reúne sistematicamente fatos e informações relativamente a um problema, identifica os obstáculos, estabelece metas para resolvê-lo, gera uma variedade de soluções, antecipa as consequências das diferentes soluções e compara as alternativas, e, de seguida, implementa uma solução enquanto monitoriza e avalia o resultado.

Relativamente ao ponto 4) Estilo impulsivo/descuidado, corresponde a um padrão de resolução de problemas disfuncional, caracterizado essencialmente por tentativas de aplicação de estratégias e técnicas de resolução de problemas, tentativas essas que são impulsivas e descuidadas. Um indivíduo com este estilo geralmente considera poucas alternativas de solução, muitas vezes cedendo de forma impulsiva à primeira ideia que lhe surge. Além disso, verifica soluções alternativas e consequências de forma rápida e não sistemática, por vezes inadequadamente.

Por fim, no que diz respeito à dimensão 5) Estilo evitante, corresponde a outro padrão de resolução de problemas disfuncional, caracterizado sobretudo pela passividade e dependência. Um indivíduo que adota este estilo prefere evitar os problemas em vez de confrontá-los, por vezes coloca a resolução de problemas para segundo plano, fica à espera que os problemas se resolvam, e procura passar a responsabilidade de resolução de problemas para os outros.

No fundo, de acordo com os autores, uma orientação positiva do problema e a resolução de problemas racional são dimensões construtivas que contribuem para resultados positivos de resolução de problemas, enquanto a orientação negativa do problema, o estilo impulsivo/descuidado e o estilo evitante são dimensões disfuncionais que por sua vez poderão contribuir para a obtenção de resultados negativos (Morera et al., 2003).

De acordo com Pretz, Naples, e Sternberg (2003), a resolução de problemas é um ciclo composto por sete etapas que precisam de ser concretizadas para solucionar o problema, nomeadamente: reconhecimento ou identificação do problema, definição e representação mental do problema, desenvolvimento de uma estratégia de resolução, organização do conhecimento acerca do problema, designação de recursos mentais e físicos para resolver o problema, monitorização do progresso em direção à finalidade e por fim, avaliação da solução com exatidão. De salientar que Candeias (2005), ao criar a Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS), baseou-se nas etapas de resolução de problemas supramencionadas para monitorizar a habilidade de resolução de problemas sociais cuja prova avalia.

Em suma, a resolução de problemas sociais é fundamental para o ajustamento psicológico, pois influencia o funcionamento adaptativo, essencialmente nas mais diversas situações de stress (Morera, Maydeu-Olivares, Nygren, White, Fernandez, & Skewes, 2006).

Enfatizando a fase da adolescência, nesta fase as relações interpessoais são muitas vezes complexas e imprevisíveis, tendo em conta que esta é uma etapa de desenvolvimento em que os indivíduos procuram compreender como cultivar relações, fundamentais para a felicidade e para o bem-estar geral. Tendo em conta tamanha complexidade, a resolução de problemas sociais fornece um modelo de trabalho fundamental para lidar com as habilidades necessárias para a compreensão das complexidades dessas relações e para desenvolver as competências sociais necessárias para um desenvolvimento saudável do adolescente (McFillin, 2009).

2. Revisão de estudos sobre a Resolução de Problemas Sociais

Paralelamente ao que foi feito no capítulo referente à IE, após definição e apresentação do principal modelo explicativo da resolução de problemas sociais foi realizada uma pequena revisão teórica de estudos que verificam a relação existente entre a competência supramencionada e algumas das variáveis que serão abordadas no estudo empírico, nomeadamente o género, a idade e o sucesso académico.

No que diz respeito à variável género, enquanto por um lado existem autores que não encontraram diferenças significativas na sua relação com a resolução de problemas sociais (D’Zurilla et al., 1998), outros autores encontraram diferenças estatisticamente significativas a favor das raparigas (Carvalho, 2011; Peixoto, 2013).

Em relação à idade, por exemplo, em concordância com alguns estudos no âmbito da IE, vários são aos autores que concluem que geralmente o desempenho na resolução de problemas sociais aumenta na idade adulta (D’Zurilla et al., 1998). Outro estudo realizado em Portugal com a PCIS, ao avaliar a resolução de problemas sociais e a sua relação com a idade, confirmou a existência de diferenças estatisticamente significativas a favor dos alunos mais velhos (Carvalho, 2011). Também Peixoto (2013), ao realizar um estudo com a mesma prova, verificou que existem diferenças significativas a favor dos alunos mais velhos (≥ 15 anos de idade), sendo que estes alunos obtiveram valores superiores na resolução de problemas sociais quando comparados com alunos com idades iguais ou inferiores aos 14 anos.

No que diz respeito à resolução de problemas sociais e sua relação com o meio académico, um estudo levado a cabo por Rodriguez-Fornells e Maydeu-Olivares (2000), revela a evidência de que a resolução de problemas sociais é um preditor consistente, embora com correlações moderadas, do desempenho académico dos alunos. Outro estudo, levado a cabo por Salami e Aremu (2006), concluiu que a resolução de problemas sociais está significativamente correlacionada com o comportamento dos adolescentes perante o estudo, pelo que, conseqüentemente, segundo estes autores está associada ao sucesso académico, pois bons hábitos de estudo são importantes e necessários para o sucesso no funcionamento académico dos indivíduos. Ao encontro disto, conclusões de Elliott, Godshall, ShROUT e Witty (1990), indicam que os hábitos de estudo mais eficazes eram característicos dos alunos com elevados níveis de sucesso escolar, e também uma característica mais comum nas mulheres. Ainda de

acordo com um estudo realizado por Baker (2003), os autores sugerem que a capacidade de resolução de problemas sociais de fato parece ser um preditor importante no desempenho acadêmico dos alunos.

II. ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV: Metodologia

Para esta investigação utilizou-se a abordagem quantitativa, adotando a natureza de estudo exploratório, cujo principal objetivo assenta na procura de uma maior familiaridade com um dado problema de modo a torná-lo mais explícito (Gil, 2007, citado por Silveira & Córdova, 2009).

1. Objetivo da Investigação

O objetivo desta investigação foi estudar o que influencia a IE e a capacidade de resolução de problemas sociais na adolescência, sobretudo em contexto escolar, bem como verificar a relação que se pode estabelecer entre estas competências.

2. Objetivos Específicos

1. Descrever a influência que as variáveis sexo e idade têm na IE e na capacidade de resolução de problemas sociais.

2. Saber se a IE e a capacidade de resolução de problemas sociais variam consoante o sucesso escolar, o tipo de ensino e a retenção.

3. Explorar se existe relação entre a IE e a capacidade de resolução de problemas sociais e se de algum modo esta a pode prever.

3. Questões de Investigação

Q1: Existem diferenças significativas na Inteligência Emocional e na Resolução de Problemas Sociais consoante o género.

Q2: Existem diferenças significativas na Inteligência Emocional e na Resolução de Problemas sociais consoante a idade.

Q3: Existe relação entre a Inteligência Emocional e a Resolução de Problemas Sociais e o sucesso académico dos alunos.

Q4: Existem diferenças significativas ao nível da Inteligência Emocional e da Resolução de Problemas Sociais, entre os alunos que já tiveram retenção escolar, e os que nunca tiveram.

Q5: Existem diferenças significativas entre os níveis de Inteligência Emocional e Resolução de Problemas Sociais dos alunos do ensino regular comparativamente com os alunos de PCA.

Q6: Existe relação entre o nível de Inteligência Emocional dos alunos e a Resolução de Problemas Sociais.

Q7: A Inteligência Emocional prediz o Índice de Resolução de Problemas.

4. Hipóteses de investigação

H1: As raparigas diferem dos rapazes no que diz respeito à Inteligência Emocional e à Resolução de Problemas Sociais.

H2: Os pré-adolescentes (11-13 anos) diferem dos adolescentes (>13 anos) no que diz respeito à Inteligência Emocional e à Resolução de Problemas Sociais.

H3: A Inteligência Emocional e a Resolução de Problemas Sociais estão associadas ao sucesso académico dos alunos.

H4: Os alunos que não têm retenções escolares diferem dos alunos que já foram retidos no que diz respeito à Inteligência Emocional e à Resolução de Problemas Sociais.

H5: Os alunos que frequentam o ensino regular diferem dos alunos que frequentam os Percursos Curriculares Alternativos em termos de Inteligência Emocional e de Resolução de Problemas Sociais.

H6: A Inteligência Emocional está associada à Resolução de Problemas Sociais.

H7: A Inteligência Emocional explica a variância dos resultados do Índice de Resolução de Problemas.

5. Amostra

A amostra é composta por 83 adolescentes de 6 turmas de uma escola da Região Autónoma da Madeira, contemplando indivíduos com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos ($M=13.58$ e $DP= 1.80$), sendo que dividiu-se a amostra em dois grupos, nomeadamente os pré-adolescentes, com 41 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 13, e os adolescentes, compreendendo os alunos com 14 ou mais anos. Esta divisão em dois grupos de

idades baseou-se na posição de Saarni (2000) sobre o desenvolvimento da competência emocional. A amostra engloba alunos de ambos os sexos (Feminino = 49,4%; Masculino = 50.6%), a frequentarem o ensino regular (2 turmas do 2º e 3º ciclo) e o ensino PCA (4 turmas do 2º e 3º ciclo).

Tabela 1.

Descrição da amostra

Variável		F	%
Género	Feminino	41	49.4
	Masculino	42	50.6
Ano Escolar	2ºciclo	33	39.8
	3ºciclo	50	60.2
Tipo de ensino	Regular	40	48.2
	PCA	43	51.8

6. Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a recolha de informação foram selecionados de acordo com as variáveis em estudo, sendo eles um Questionário Sócio-Demográfico e Educativo, o *Emotional Quotient inventory* (EQ-i: YV (Youth Version)), a *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) e a *Prova Cognitiva de Inteligência Social* (PCIS).

Relativamente ao Questionário Sócio-Demográfico e Educativo, este tinha como objetivo levantar os dados pessoais de identificação dos adolescentes, assim como alguns dados académicos. De ressaltar que o sucesso académico global foi calculado através da média das notas de todas as disciplinas lecionadas no 1º Período escolar do ano letivo 2013/2014, sendo que também são explorados mais especificamente o sucesso nas disciplinas de Português, Matemática, Educação Física, Inglês, Ciências da Natureza e Educação Visual, por serem as disciplinas com o maior número de discentes.

O *Emotional quotient inventory* (EQ-i: YV) de Bar-On (adaptado por Candeias & Rebocho, 2007), incluído nos testes de auto-avaliação dos modelos mistos, tem como objetivo avaliar o comportamento de forma a estimar a Inteligência Social e Emocional dos indivíduos em escalas denominadas por Adaptabilidade, Intrapessoal, Interpessoal, Gestão de Humor e Gestão do Stress. A escala Adaptabilidade, por sua vez, avalia competências que incluem a responsabilidade, a flexibilidade e a resolução de problemas; a escala Intrapessoal,

competências como o autoconceito, a autoconsciência emocional, a assertividade, a independência e a autoatualização; a escala Interpessoal, avalia competências como a empatia, a responsabilidade sociais e as relações interpessoais; a escala Gestão de Humor, está associada a competências relacionadas com o otimismo e a felicidade; e por fim, a escala Gestão do Stress, associada ao controlo de impulsos e à tolerância ao stress (Candeias et al., 2013).

A escala inclui 60 itens compostos por frases curtas, cujas respostas agrupam-se numa escala do tipo *likert* (desde nunca até sempre, pontuadas de 1 a 4) (Candeias & Rebocho, 2007).

Foi calculado o coeficiente de Cronbach para determinar a fiabilidade das escalas. Os resultados indicam que as escalas apresentam níveis adequados de fiabilidade. (ver tabela 2) O item 52 (“Não tenho dias maus”) foi excluído pois diminuía a fiabilidade da escala, fato que se justifica provavelmente pela dificuldade em compreender e interpretar o item.

Tabela 2.

Alfa de Cronbach para a EQ-i: YV

Escala	Nº de itens	Alfa de Cronbach
Adaptabilidade	24	.82
Intrapessoal	14	.83
Interpessoal	14	.75
Humor Geral	11	.67
Gestão do Stress	12	.63
Bar-On Total	59	.83

A *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) (Mayer et al., 1999 adaptado por Franco, 2003), por sua vez, incluída nos testes de habilidades, é um teste composto por 12 tarefas divididas em quatro escalas de habilidades, e estas escalas por sua vez são compostos por testes. A escala Identificação engloba a capacidade para perceber e identificar o conteúdo emocional de uma variedade de estímulos, e inclui os testes Caras, Desenhos e Histórias. A escala Uso refere-se à capacidade para usar as emoções de acordo com a percepção e a cognição, e de comparar emoções, sensações e pensamentos. Este ramo inclui os testes Sinestésias e Tendências. A terceira escala, denominado por Compreensão, é caracterizada por englobar a capacidade do indivíduo para compreender as emoções e de fazer raciocínios sobre ela, e inclui os testes Composição, Progressão, Transição e Relatividade. Por fim, a escala Gestão diz respeito à capacidade para o uso das emoções para auxiliar na tomada de decisão e na resolução

de problemas. Nesta escala estão incluídos os testes denominados por Gestão das emoções em si, e Gestão das emoções nos outros (Franco, 2003).

Para a realização deste estudo foram feitas alterações ao instrumento, sendo que os testes Histórias, Sinestésias, Composição e Progressão foram excluídos. A decisão de exclusão destes quatro testes deve-se essencialmente à dimensão do instrumento, pois acompanhado por mais dois instrumentos de avaliação, iria tornar os momentos de aplicação muito exaustivos. Decidiu-se então tirar um teste da escala Identificação, um teste da escala Uso, e dois testes da escala Compreensão. Estas modificações alteraram a solução fatorial, sendo que foram encontrados três fatores que explicam 59.67% da variância total: o fator 1 formado pelos testes Gestão em si, Gestão nos outros, Progressões, Transições e Relatividade; o fator 2 formado pelos testes Caras e Desenhos; e o fator 3 formado pelos testes Tendências e Composições. No entanto, uma vez feitas análises de fidelidade destes fatores encontramos que o fator 3 apresentava valores inferiores aos minimamente aceitáveis (Alfa de *Cronbach* < .50). Sendo assim foi realizada novamente análise fatorial retirando os testes Tendências e Composições. Os resultados da análise fatorial indicam que uma vez retirados estes testes, a variância total explicada não altera significativamente (57.89%). O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (.73) e o teste de Bartlett ($p < .001$) mostram que a matriz de correlações destes testes tem condições razoáveis para ser aplicada uma análise fatorial. Depois de uma rotação *oblimin* direto, presume-se que as dimensões que compõem este teste de habilidades estão relacionadas, sendo que a solução fatorial está formada por dois fatores sintetizados na tabela 3.

Roberts (2001, citado por Franco, 2003) admite que as soluções fatoriais da IE podem ter uma, duas, três ou quatro dimensões. Neste estudo dois fatores aparecem claramente definidos, podendo ser identificadas as escalas de Gestão e Compreensão no fator 1, e o ramo Identificação no fator 2. Assim, a partir dos resultados desta análise fatorial, constituíram-se duas variáveis: 1) Identificação das emoções e 2) Compreensão e Gestão das Emoções.

Tabela 3.*Alfa de Cronbach e Solução Fatorial obtida para a MEIS*

Fator 1				Fator 2			
Subtestes	Peso	Variância explicada	Alfa de Cronbach	Subtestes	Peso	Variância explicada	Alfa de Cronbach
Gestão em si	.84	41.41	.78 (73 itens)	Caras	.90	16.48	.91 (96 itens)
Gestão nos outros	.77			Desenhos	.86		
Transições	.58						
Progressões	.55						
Relatividade	.55						

Na tabela 3 também é apresentado o Alfa de *Cronbach* de cada um dos ramos acompanhado pelo número de itens obtidos neste estudo. Os resultados indicam que os testes apresentam bons índices de fidelidade.

Por fim, a *Prova Cognitiva de Inteligência Social* (PCIS), instrumento criado em Portugal por Candeias (2006), tem por objetivo avaliar a Inteligência Social enquanto uma habilidade na resolução de problemas de cariz social. A prova avalia o indivíduo em três domínios, nomeadamente o processual, o estrutural e o atitudinal. No domínio processual, constituída pela escala Processo, foi selecionado uma série de procedimentos que permitiram analisar os processos cognitivos de resolução de problemas interpessoais, bem como os seus componentes de performance; o domínio estrutural, pretende analisar os conteúdos das estratégias de negociação e de resolução de problemas interpessoais, sendo que nestas duas vertentes as respostas são pontuadas com 0, 1, 2 e 3 de acordo com a sua exatidão e generalização, sendo constituída pela escala Conteúdo. A soma das escalas do domínio processual (escala Processo) e do domínio estrutural (escala Conteúdo) representam o Índice de Resolução de Problemas (IRP).

Quanto ao domínio atitudinal, que permite “(...) caracterizar os níveis de motivação, interesse e autoconfiança que orientam o indivíduo durante a realização do problema” (Candeias, 2006, p.2), este é avaliado de acordo com uma escala do tipo *likert* (de 1 a 5, considerando-se nenhum e bastante, respetivamente, e é composta pelas escalas Autoconfiança e Interesse, e Familiaridade.

Foi calculado o coeficiente de Cronbach para determinar a fiabilidade das escalas da PCIS. Os resultados indicam que as escalas apresentam níveis adequados de fiabilidade, com exceção da subescala Familiaridade, que apresenta níveis baixos mas minimamente aceitáveis.

Tabela 4.

Alfa de Cronbach para as escalas da PCIS

Escala	Nº de itens	Alfa de Cronbach
Processo	12	.80
Conteúdo	12	.77
ÍRP	24	.89
Autoconfiança e Interesse	6	.67
Familiaridade	3	.50

7. Procedimentos

Numa primeira fase, entregou-se um pedido de autorização formal na Direção Executiva da escola (ver Anexo 1), e mandou-se um pedido de autorização para a DRE.

Posteriormente, contactou-se alguns Diretores de turma da Escola a fim de explicar o objetivo e a pertinência desta investigação. Com a ajuda de um Diretor de turma, selecionaram-se as turmas e informou-se os respetivos professores dos objetivos e condições do estudo, sendo que estes ficaram responsáveis por ver o horário mais adequado para a aplicação dos instrumentos, que se realizou em duas fases com cada turma.

Uma vez concedidas as autorizações e selecionadas as turmas, foram enviados os consentimentos informados para os Encarregados de Educação (Anexo 2), para que estes tomassem conhecimento e autorizassem a participação dos seus educandos.

Capítulo V: Apresentação dos Resultados

A análise dos resultados terá início através da descrição das variáveis em estudo (análise descritiva), para posteriormente serem realizadas as análises inferenciais que permitirão responder às hipóteses de investigação.

Análise descritiva

Inteligência emocional

Na tabela 5 são apresentados os valores médios obtidos pela amostra nos diferentes testes de IE, nomeadamente o teste de IE percebida e o teste de habilidades. Relativamente aos testes de IE percebida, na escala de adaptabilidade os alunos obtiveram uma média de 65.51; na escala Intrapessoal, 44.79; na escala Interpessoal 45.32; na escala Gestão de Humor, 25.85; na escala Gestão de Stress, 33.11; e por fim na IE Geral obtiveram 165.88. No que diz respeito ao teste de habilidades, na escala Identificação obtiveram 0.32, e na escala Compreensão/Gestão 0.17.

Os resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov indicam que as escalas do teste da EQ-i: YV apresentam uma distribuição normal. A escala Compreensão/Gestão da MEIS também apresenta uma distribuição normal de acordo com este teste, no entanto na escala Identificação os resultados indicam que a sua distribuição não é normal. No entanto, em amostras superiores a 30 participantes, este instrumento tende a sobrestimar qualquer pequeno desvio à distribuição normal, pelo que Field (2011) recomenda observar os valores de curtose e de assimetria. Ao verificar os valores de curtose (-0.629) e assimetria (-0.523) da escala Identificação, encontramos valores absolutos inferiores a 1, pelo que é possível considerar que a escala não se desvia muito da distribuição normal. Sendo assim, nas análises inferenciais com estas escalas serão utilizados testes paramétricos.

Tabela 5.*Estatística descritiva e Testes de Normalidade das notas brutas das escalas de IE*

Teste	Escalas	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	K-S
EQ-i: YV	Adaptabilidade	65.51	9.05	47	84	.066
	Intrapessoal	44.79	6.88	23	56	.071
	Interpessoal	45.32	5.71	31	54	.090
	Gestão de Humor	25.85	4.78	17	39	.068
	Gestão de Stress	33.11	4.89	19	44	.085
	Inteligência Emocional Geral	165.88	17.02	132	207	.067
MEIS	Identificação	0.32	0.06	0.18	0.43	.112*
	Compreensão/Gestão	0.17	0.03	0.11	0.24	.089

Nota. n=83; K-S= Estatística do Teste de Normalidade Kolmogorov-Smirnov.

*p<.050; **p<.010

Resolução de Problemas Sociais

Os valores médios obtidos pela amostra no teste de Resolução de Problemas Sociais são apresentados na tabela 6. Os alunos obtiveram na escala Processo a média de 8.64; na escala Conteúdo, 8.05; na escala IRP 16.69; na escala Autoconfiança e Interesse, 17.85; e por fim na escala Familiaridade 2.15.

As escalas de Processo e Autoconfiança apresentam distribuição normal, enquanto as escalas de Conteúdo e Familiaridade, segundo o teste de Kolmogorov-Smirnov, apresentam uma distribuição diferente à normal. No entanto, os valores de curtose (-0.512 para Conteúdo, -0.59 para o IRP e 0.036 para Familiaridade) e de assimetria (0.475 para Conteúdo, 0.48 para o IRP e 0.252 para Familiaridade) indicam que a distribuição dos valores não se desvia muito da distribuição normal. Assim, serão utilizados testes paramétricos na análise destas escalas.

Tabela 6.

Estatística descritiva e Testes de normalidade das notas brutas das escalas de habilidades de Resolução de Problemas Sociais

Teste	Escalas	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	K-S
PCIS	Processo ^a	8.64	4.60	0	19	.097
	Conteúdo ^a	8.05	4.63	0	20	.141**
	IRP	16.69	9.03	1	38	.111*
	Auto-confiança ^b e Interesse	17.85	3.42	6	25	.102
	Familiaridade ^c	2.15	1.27	0	6	.181**

Nota. n^a=83; n^b=73; n^c=25; K-S= Estatística do Teste de Normalidade Kolmogorov-Smirnov.

* $p < .050$; ** $p < .010$

Análise inferencial

Feitas as análises descritivas, foram realizadas as análises inferenciais que permitiram confirmar ou infirmar as hipóteses de investigação supramencionadas.

Diferenças ao nível da IE e da Resolução de Problemas Sociais em função do género

Para tal foram utilizados os testes T-Student (t).

Tabela 7.

Testes de T-Student para diferenças ao nível do EQ-i: YV, consoante o género

Escala	Género	Média	Desvio Padrão	T	P
Adaptabilidade	Feminino	64.80	8.48	-0.69	.489
	Masculino	66.19	9.63		
Intrapessoal	Feminino	43.15	6.94	-2.21	.030
	Masculino	46.40	6.51		
Interpessoal	Feminino	46.85	5.44	2.48	.015
	Masculino	43.83	5.63		
Gestão de Humor	Feminino	24.29	4.11	-3.09	.003
	Masculino	27.38	4.93		
Gestão de Stress	Feminino	33.41	5.68	0.56	.576
	Masculino	32.81	4.03		
EQ-i: YV	Feminino	164.78	17.30	-0.58	.564
	Masculino	166.95	16.87		

Nota. n_{feminino}=41; n_{masculino}=42.

Na tabela 7 são apresentados os resultados dos testes de t-student relacionados com a escala de IE percebida. Os resultados indicam que existem diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas ao nível da escala Intrapessoal ($t(81)=-2.21, p=.030$), Interpessoal ($t(81)=2.48, p=.015$) e Gestão de Humor ($t(81)=-3.09, p=.003$).

Os rapazes consideram-se mais competentes do que as raparigas nas competências intrapessoais e na gestão de humor, enquanto as raparigas consideram-se melhores nas competências interpessoais.

Tabela 8.

Testes de T-Student para diferenças ao nível da MEIS, consoante o género

Escala	Género	Média	Desvio Padrão	T (81)	P
Identificação	Feminino	0.35	0.06	2.76	.007
	Masculino	0.31	0.05		
Compreensão/Gestão	Feminino	0.18	0.03	1.48	.142
	Masculino	0.17	0.03		

Nota. $n_{\text{feminino}}=41$; $n_{\text{masculino}}=42$.

Os resultados da tabela 8 indicam que existem diferenças significativas ao nível da Identificação ($t(81)=2.76, p=.007$). Isto significa que as raparigas apresentam uma maior capacidade de identificação das emoções, comparativamente com os rapazes.

Tabela 9.

Testes de T-Student para diferenças ao nível da PCIS, consoante o género

Escala	Género	N	Média	Desvio Padrão	T	P
Processo	Feminino	41	9.39	5.04	1.48	.143
	Masculino	42	7.90	4.06		
Conteúdo	Feminino	41	9.41	4.98	2.75 ^a	.007
	Masculino	42	6.71	3.88		
IRP	Feminino	41	18.80	9.81	2.16	.034
	Masculino	42	14.62	7.77		
Auto-confiança e Interesse	Feminino	38	18.45	2.82	1.57	.120
	Masculino	35	17.20	3.90		
Familiaridade	Feminino	38	2.16	1.24	0.06	.949
	Masculino	36	2.14	1.31		

Nota. a=variâncias iguais não assumidas

Os resultados da tabela 9, por sua vez, indicam que existem diferenças significativas ao nível do Conteúdo ($t(75.60)=2.75, p=.007$), querendo isto dizer que as raparigas apresentam uma maior capacidade de organização dos conteúdos cognitivos envolvidos na resolução de

problemas sociais, quando comparadas com os rapazes. Na escala IRP também encontram-se diferenças significativas entre os géneros ($t(81)=2.16, p=.034$), o que significa que as raparigas apresentam níveis superiores no IRP.

Diferenças ao nível da IE e da Resolução de Problemas Sociais em função da idade

Consoante a idade dos alunos, os grupos foram divididos em: Pré-adolescentes, que contempla idades entre os 11 e os 13 anos; e Adolescentes, que contempla os alunos com 14 anos ou mais. Para tal, utilizou-se os testes T-Student.

Tabela 10.

Testes de T-Student para diferenças ao nível do EQ-i: YV, consoante a idade

Escala	Idades	Média	Desvio Padrão	T	P
Adaptabilidade	Pré-Adolescentes	66.12	8.64	0.61	.544
	Adolescentes	64.90	9.50		
Intrapessoal	Pré-Adolescentes	45.46	6.84	0.87	.386
	Adolescentes	44.14	6.94		
Interpessoal	Pré-Adolescentes	46.10	5.47	1.22	.225
	Adolescentes	44.57	5.90		
Gestão de Humor	Pré-Adolescentes	25.76	4.08	-0.19 ^a	.853
	Adolescentes	25.95	5.43		
Gestão de Stress	Pré-Adolescentes	34.39	4.80	2.43	.017
	Adolescentes	31.86	4.71		
EQ-i: YV	Pré-Adolescentes	168.51	17.36	1.40	.165
	Adolescentes				
	Adolescentes	163.31	16.47		

Nota. $n_{\text{pré-adolescentes}}=41$; $n_{\text{adolescentes}}=42$; a=variâncias iguais não assumidas

Os resultados da tabela 10 indicam que existem diferenças significativas ao nível da Gestão de Stress ($t(81)=2.43, p=.017$), indicando que os pré-adolescentes consideram-se com mais competências de gestão do stress do que os adolescentes.

Tabela 11.*Testes de T-Student para diferenças ao nível da MEIS, consoante a idade*

Escala	Idade	Média	Desvio Padrão	T (81)	P
Identificação	Pré-Adolescentes	0.34	0.06	2.01	.048
	Adolescentes	0.31	0.07		
Compreensão/Gestão	Pré-Adolescentes	0.18	0.03	2.37	.020
	Adolescentes				
	Adolescentes	0.17	0.03		

Nota. $n_{\text{pré-adolescentes}}=41$; $n_{\text{adolescentes}}=42$.

Relativamente à MEIS e sua relação com a idade, os resultados da tabela 11 indicam que existem diferenças significativas em ambas as escalas de habilidades de IE. Na escala de Identificação ($t(81)=2.01$, $p=.048$) e na escala Compreensão/Gestão ($t(81)=2.37$, $p=.020$), os pré-adolescentes apresentam mais competências de IE em relação aos adolescentes.

Tabela 12.*Testes de T-Student para diferenças ao nível da PCIS, consoante a idade*

Escala	Idade	N	Média	Desvio Padrão	T	P
Processo	Pré-Adolescentes	41	10.29	4.31	3.44	.001
	Adolescentes	42	7.02	4.34		
Conteúdo	Pré-Adolescentes	41	9.58	4.59	3.14	.002
	Adolescentes	42	6.55	4.21		
IRP	Pré-adolescentes	41	19.88	8.71	3.38	.001
	Adolescentes	42	13.57	8.30		
Auto-confiança e Interesse	Pré-Adolescentes	35	18.37	3.29	1.26	.213
	Adolescentes	38	17.37	3.51		
Familiaridade	Pré-Adolescentes	36	2.00	1.22	-0.98	.330
	Adolescentes	38	2.29	1.31		

Os resultados da tabela 12 indicam que existem diferenças significativas entre os pré-adolescentes e os adolescentes nas escalas Processo ($t(81)=3.44$, $p=.001$), na escala Conteúdo ($t(81)=3.14$, $p=.002$), e na escala IRP ($t(81)=3.38$, $p=.001$), informando que os pré-adolescentes têm maior capacidade de avaliar os componentes e meta-componentes envolvidos no processo cognitivo de resolução de situações sociais, e maior capacidade de organização dos conteúdos cognitivos envolvidos nas situações supramencionadas, e portanto, maior IRP.

Relação entre a Inteligência Emocional e a Resolução de Problemas Sociais e o Sucesso académico

Para tal foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson (r)

Tabela 13.

Coefficientes de correlação de Pearson entre o sucesso académico e as escalas de IE percebida.

	Português n=81	Matemática n=81	Educação Física n=72	Inglês n=79	Ciências da Natureza n=52	Educação Visual n=50	Média das notas n=83
Adaptabilidade	.16	.26*	.24*	.20	.16	.37**	.31**
Intrapessoal	.14	.36**	.34**	.03	.18	.50**	.29**
Interpessoal	.10	.25*	.18	.16	.20	.06	.31**
Gestão de Humor	.20	.08	.20	.14	.08	.34*	.14
Gestão de Stress	.18	.25*	.15	.13	.19	.29*	.21
Bar-On Total	.18	.32**	.29*	.16	.19	.41**	.43**

* $p < .050$; ** $p < .010$

Na tabela 13 observam-se coeficientes de correlação significativos entre a escala de Adaptabilidade e o Sucesso Académico global ($r=.31, p=.004$). De uma forma mais específica, observaram-se correlações com o sucesso académico nas disciplinas de Matemática ($r=.26, p=.017$), Educação Física ($r=.24, p=.039$) e Educação Visual ($r=.37, p=.008$), o que significa que quanto maior é a capacidade de adaptabilidade, maior é o Sucesso académico global nas disciplinas mencionadas. Também na escala Intrapessoal se observam correlações significativas com o Sucesso académico global ($r=.29, p=.009$). Mais especificamente, observaram-se correlações com o sucesso académico nas disciplinas de Matemática ($r=.36, p=.001$), Educação Física ($r=.34, p=.004$) e Educação Visual ($r=.50, p<.001$), o que quer dizer que quanto maiores são as capacidades de relacionamento intrapessoal, maior é o Sucesso Académico global nas disciplinas anteriormente mencionadas.

Na escala Interpessoal observa-se uma correlação significativa com o Sucesso académico global ($r=.31, p=.005$). Também na disciplina de Matemática ($r=.29, p=.009$) se encontra uma correlação positiva com esta escala. Estes resultados indicam que quanto mais

elevadas forem as capacidades interpessoais, maior é o Sucesso acadêmico global e na disciplina de Matemática.

Na escala Gestão de Humor encontra-se uma correlação significativa apenas com a disciplina de Educação Visual ($r=.34, p=.015$). Estes resultados indicam que quanto maior a facilidade em gerir o humor, maior é o sucesso nesta disciplina.

Na escala Gestão de Stress, por sua vez, foram encontradas correlações positivas significativas com a Matemática ($r=.25, p=.025$) e com a Educação Visual ($r=.29, p=.040$), indicando que quanto maior é a capacidade de gerir o stress, melhores são as notas a Matemática e a Educação Visual.

A Escala geral de IE percebida (Bar-On Total) está correlacionada positivamente com o Sucesso Acadêmico Global ($r=.33, p=.002$), e mais especificamente com a Matemática ($r=.32, p=.003$), com Educação Física ($r=.29, p=.014$) e com Educação Visual ($r=.41, p=.003$).

Tabela 14.

Coefficientes de correlação de Pearson entre o sucesso académico e as escalas de habilidades de IE

	Português n=81	Matemática n=81	Educação Física n=72	Inglês n=79	Ciências da Natureza n=52	Educação Visual n=50	Média das notas n=83
Identificação	.00	.09	-.03	.15	.21	-.13	.13
Compreensão/Gestão	.06	.06	.01	.31**	.30**	-.27	.27*

* $p<.050$; ** $p<.010$

Como é possível constatar através da tabela 14, foram encontradas correlações positivas significativas entre as escalas Compreensão/Gestão das emoções e o Sucesso Acadêmico Global ($r=.27, p=.014$). Foram igualmente encontradas correlações com as notas obtidas na disciplina de Inglês ($r=.31, p=.005$), e de Ciências da Natureza ($r=.30, p=.029$).

Tabela 15.

Coefficientes de correlação de Pearson entre o sucesso acadêmico e as escalas de habilidades de Resolução de Problemas Sociais

		Português	Matemática	Educação Física	Inglês	Ciências da Natureza	Educação Visual	Média das notas
Processo	<i>R</i>	.09	.18	.10	.25*	.40**	.19	.31**
	<i>N</i>	81	81	72	79	52	50	83
Conteúdo	<i>R</i>	.06	.18	.06	.24*	.47**	.12	.33**
	<i>N</i>	81	81	72	79	52	50	83
IRP	<i>R</i>	.08	.18	.08	.25*	.45**	.16	.33**
	<i>N</i>	81	81	72	79	52	50	83
Auto-confiança e Interesse	<i>R</i>	-.17	-.15	-.30*	.00	-.20	-.04	-.15
	<i>N</i>	71	71	64	69	46	46	73
Familiaridade	<i>R</i>	-.23	-.18	-.09	-.12	-.17	-.15	-.15
	<i>N</i>	72	72	64	70	47	46	74

* $p < .050$; ** $p < .010$

Os resultados apresentados na tabela 15 indicam que existe uma correlação entre a escala de Processo e o Sucesso acadêmico global ($r=.31$, $p=.004$), e as disciplinas de Inglês ($r=.25$, $p=.025$) e de Ciências da Natureza ($r=.40$, $p=.003$). A escala de Conteúdo está igualmente correlacionada positivamente com o Sucesso acadêmico global ($r=.33$, $p=.002$) e com as disciplinas de Inglês ($r=.24$, $p=.030$) e de Ciências da Natureza ($r=.47$, $p<.001$). Estes resultados revelam que quanto maior é a capacidade de avaliar os componentes e meta-componentes envolvidos no processo cognitivo de resolução de situações sociais, e a organização dos conteúdos cognitivos envolvidos nas situações supramencionadas, maior é o Sucesso global dos alunos nestas disciplinas.

O IRP está correlacionado com as notas de Inglês ($r=.25$, $p=.024$), de Ciências das Natureza ($r=.45$, $p=.001$) e com o Sucesso acadêmico global ($r=.33$, $p=.002$), indicando que quanto maior o IRP, maior as notas nestas disciplinas bem como no Sucesso acadêmico global.

A escala de Autoconfiança e Interesse está correlacionada negativamente com a disciplina de Educação Física ($r=-.30$, $p=.016$). Deste modo, os resultados indicam que quanto maior é a Autoconfiança e o Interesse na realização do teste, piores são as notas na disciplina mencionada. A escala de Familiaridade não está correlacionada com o Sucesso acadêmico em geral.

Diferenças ao nível da IE e da Resolução de Problemas Sociais em função da retenção

Foram utilizados os testes T-Student (t).

Tabela 16.

Testes de T-Student para diferenças entre o grupo de alunos com e sem retenção escolar, ao nível do EQ-i: YV

Escala	Retenção	Média	Desvio Padrão	T	P
Adaptabilidade	Não	66.92	7.99	1.35	.181
	Sim	64.25	9.82		
Intrapessoal	Não	45.95	6.60	1.45	.152
	Sim	43.77	7.04		
Interpessoal	Não	46.72	5.35	2.14	.036
	Sim	44.09	5.79		
Gestão de Humor	Não	25.85	3.95	-0.02 ^a	.987
	Sim	25.86	5.46		
Gestão de Stress	Não	33.64	4.94	0.93	.354
	Sim	32.64	4.86		
Bar-On Total	Não	168.90	16.36	1.53	.129
	Sim	163.20	17.32		

Nota. $n_{\text{não retidos}}=39$; $n_{\text{retidos}}=44$; a=variâncias iguais não assumidas

Na tabela 16 são apresentados os resultados dos testes de t-student relacionados com a escala de IE percebida. Os resultados indicam que só existem diferenças significativas entre os alunos que já tiveram pelo menos uma retenção escolar e os que nunca tiveram, ao nível da escala Interpessoal ($t(81)=2.14$, $p=.036$). Os alunos que nunca ficaram retidos apresentam mais competências de relacionamento interpessoal em relação ao outro grupo de alunos.

Tabela 17.

Testes de T-Student para diferenças entre o grupo de alunos com e sem retenção escolar, ao nível da MEIS

Escala	Retenção	Média	Desvio Padrão	T (81)	P
Identificação	Não	0.34	0.06	1.80	.076
	Sim	0.32	0.06		
Compreensão/Gestão	Não	0.19	0.03	3.96	<.001
	Sim	0.16	0.03		

Nota. $n_{\text{não retidos}}=39$; $n_{\text{retidos}}=44$.

Os resultados da tabela 17 indicam que existem diferenças significativas ao nível da Compreensão/Gestão ($t(81)=3.96, p<.001$). Isto significa que o grupo de alunos que já ficou retido pela menos uma vez apresenta uma menor capacidade para compreender e gerir as emoções.

Tabela 18.

Testes de T-Student para diferenças entre o grupo de alunos com e sem retenção escolar, ao nível da PCIS

Escala	Retenção	N	Média	Desvio Padrão	T	P
Processo	Não	39	9.82	4.62	2.26	.027
	Sim	44	7.59	4.37		
Conteúdo	Não	39	9.59	4.80	2.99	.004
	Sim	44	6.68	4.07		
IRP	Não	39	19.41	9.16	2.68	.009
	Sim	44	14.27	8.29		
Auto-confiança e Interesse	Não	35	18.63	3.42	1.90	.061
	Sim	38	17.13	3.30		
Familiaridade	Não	35	2.03	1.22	-0.77	.444
	Sim	39	2.26	1.31		

Os resultados da tabela 18 indicam que existem diferenças significativas ao nível do Processo ($t(81)=2.26, p=.027$), do Conteúdo ($t(81)=2.99, p=.004$) e do IRP ($t(81)=2.68, p=.009$). Isto significa que o grupo de alunos que já ficou retido pela menos uma vez, apresenta menores capacidades para avaliar os componentes e meta-componentes envolvidos no processo cognitivo de resolução de situações sociais, para organizar os conteúdos cognitivos envolvidos nessas mesmas resoluções e, conseqüentemente, maiores valores no IRP quando comparados com o grupo de alunos que nunca ficou retido.

Diferenças ao nível da IE e da Resolução de Problemas Sociais em função do tipo de ensino

Foram utilizados os testes T-Student (*t*).

Tabela 19.

Testes de T-Student para diferenças ao nível do EQ-i: YV, segundo o tipo de ensino

Escala	Tipo de ensino	Média	Desvio Padrão	T	P
Adaptabilidade	Regular	66.70	7.99	1.16	.249
	PCA	64.39	9.91		
Intrapessoal	Regular	45.47	7.20	0.87	.389
	PCA	44.16	6.60		
Interpessoal	Regular	47.95	5.22	2.57	.011
	PCA	43.81	5.79		
Gestão de Humor	Regular	25.42	3.83	-0.80 ^a	.427
	PCA	26.25	5.54		
Gestão de Stress	Regular	33.70	4.84	1.06	.291
	PCA	32.56	4.94		
EQ-i: YV Total	Regular	168.20	16.90	1.20	.233
	PCA	163.72	17.03		

Nota. n_{regular}=40; n_{pca}=43; a=variâncias iguais não assumidas

Na tabela 19 são apresentados os resultados dos testes de t-student relacionados com a escala de IE percebida. Os resultados indicam que só existem diferenças significativas entre os alunos a frequentar o ensino PCA e os alunos a frequentar o ensino Regular, ao nível da escala Interpessoal ($t(81)=2.59$, $p=.011$). Os alunos que frequentam o ensino regular apresentam competências interpessoais mais elevadas em relação ao grupo de alunos que frequenta o ensino PCA.

Tabela 20.

Testes de T-Student para diferenças ao nível da MEIS, segundo o tipo de ensino

Escala	Tipo de ensino	Média	Desvio Padrão	T (81)	P
Identificação	Regular	0.35	0.05	3.12	.002
	PCA	0.31	0.06		
Compreensão/Gestão	Regular	0.19	0.03	6.08	<.001
	PCA	0.16	0.02		

Nota. n_{regular}=40; n_{pca}=43; a=variâncias iguais não assumidas

Os resultados da tabela 20 indicam que existem diferenças significativas ao nível da Identificação ($t(81)=3.12, p=.002$) e da Compreensão/Gestão ($t(81)=6.08, p<.001$), ou seja, o grupo de alunos que frequenta o ensino PCA apresenta uma menor capacidade de identificação, compreensão e gestão das emoções, comparativamente com o grupo de ensino regular.

Tabela 21.

Testes de T-Student para diferenças ao nível da PCIS, segundo o tipo de ensino

Escala	Tipo de ensino	N	Média	Desvio Padrão	T	P
Processo	Regular	40	10.22	4.77	3.19	.002
	PCA	43	7.16	3.94		
Conteúdo	Regular	40	10.07	4.80	4.17 ^a	<.001
	PCA	43	6.16	3.60		
IRP	Regular	40	20.30	9.32	3.76 ^a	<.001
	PCA	43	13.33	7.39		
Autoconfiança e Interesse	Regular	37	18.38	3.24	1.35	.182
	PCA	36	17.30	3.55		
Familiaridade	Regular	37	2.11	1.31	-0.27	.785
	PCA	37	2.19	1.24		

Nota. a=variâncias iguais não assumidas

Os resultados da tabela 21 indicam que existem diferenças significativas ao nível do Processo ($t(81)=3.19, p=.002$), do Conteúdo ($t(72.20)=4.17, p<.001$) e do IRP ($t(74.31)=3.76, p<.001$). Quer isto dizer que o grupo de alunos que frequenta o ensino PCA apresenta uma menor capacidade de avaliar os componentes e meta-componentes envolvidos no processo cognitivo de resolução de situações sociais, de organizar os conteúdos cognitivos envolvidos na resolução dessas situações, e, conseqüentemente, níveis inferiores no IRP quando comparados com os alunos que frequentam o ensino regular.

Relação entre a Inteligência emocional e a Resolução de Problemas Sociais

Para tal foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson (r).

Tabela 22.

Coefficientes de correlação de Pearson entre os resultados da PCIS e do EQ-i: YV

	Processo n=83	Conteúdo n=83	IRP n= 83	Auto- confiança e Interesse n=73	Familiaridade n=74
Adaptabilidade	.12	.13	.13	.22	.03
Intrapessoal	.00	-.03	-.01	.14	-.14
Interpessoal	.12	.24*	.18	.27*	.09
Gestão de Humor	-.00	-.08	-.04	.16	.08
Gestão de Stress	.35**	.40**	.39**	.07	-.15
Bar-On Total	.20 ^{ms}	.23*	.22*	.28*	.01

^{ms} $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .010$

Os resultados obtidos indicam que existe uma correlação positiva significativa entre a escala Interpessoal e as escalas de Conteúdo ($r = .24, p = .030$) e Autoconfiança e Interesse ($r = .27, p = .024$), o que significa que quanto maior a capacidade para as relações interpessoais, maior é a capacidade de organização dos conteúdos cognitivos envolvidos na resolução de problemas e maior é a Autoconfiança e Interesse demonstrados na realização do teste.

Foram igualmente encontradas correlações positivas entre a escala Gestão do Stress e as escalas de Processo ($r = .35, p = .001$), Conteúdo ($r = .40, p < .001$) e IRP ($r = .39, p < .001$). Quanto maior a capacidade de gestão do stress, maior é a capacidade de avaliar os componentes e meta-componentes envolvidos no processo cognitivo de resolução de situações sociais, e maior é a organização dos conteúdos cognitivos envolvidos nessa resolução e, portanto, maior IRP.

Na escala Total também se encontraram correlações positivas com as escalas de Conteúdo ($r = .23, p = .040$), IRP ($r = .22, p = .047$), e Autoconfiança e Interesse ($r = .28, p = .015$), o que significa que quanto maior for a IE percebida, maior a capacidade de organização dos conteúdos cognitivos envolvidos na resolução de problemas sociais, maior o IRP e maior é a Autoconfiança e Interesse demonstrados na realização do teste.

Não se observaram outras correlações entre o teste de habilidades de Resolução de Problemas Sociais e o teste de IE percebida (ver tabela 22).

Tabela 23.*Coefficientes de correlação de Pearson entre os resultados da PCIS e da MEIS*

	Processo n=83	Conteúdo n=83	IRP n=83	Auto- confiança e Interesse n=73	Familiaridade n=74
Identificação	.45**	.46**	.46**	.08	-.15
Compreensão/Gestão	.47**	.53**	.51**	.21	-.00

ms $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .010$

Os resultados apresentados na tabela 23, referentes à relação entre as habilidades de Resolução de problemas sociais e as habilidade de IE, indicam que existe uma relação positiva entre a escala Identificação e as escalas Processo ($r=.45$, $p<.001$), Conteúdo ($r=.46$, $p<.001$) e IRP ($r=.46$, $p<.001$).

A escala de Compreensão/Gestão está correlacionada positivamente com as escalas Processo ($r=.47$, $p<.001$), Conteúdo ($r=.53$, $p<.001$) e IRP ($r=.51$, $p<.001$).

Neste sentido, quanto maior é a capacidade de identificação, compreensão e gestão, maior é a capacidade de avaliar os componentes envolvidos na resolução de problemas sociais e na organização e execução de diferentes estratégias.

Preditores do Índice de Resolução de Problemas

Para verificar os preditores do IRP foi utilizada uma Regressão Múltipla Hierárquica Linear. Num primeiro modelo foram incluídas as variáveis sóciodemográficas género e tipo de ensino. De salientar que as variáveis idade e retenção escolar não foram incluídas pois apresentavam altas correlações entre elas e com o tipo de ensino. O modelo seguinte, por sua vez, foi executado tendo em conta que a variância explicada pela inclusão das variáveis da IE (Identificação, Compreensão/Gestão e EQi-YV total) era uma adição ao fator inicial do primeiro modelo. Par tal, o método utilizado foi o enter.

Relativamente aos resultados obtidos, apresentados na tabela 24, estes indicam que o modelo 1 prediz significativamente o IRP ($F(2,80)=9.68$, $p<.001$). As variáveis género e tipo de ensino explicam 19.5% da variância do IRP. Quando introduzidas as variáveis de IE, o modelo melhora significativamente (F de alteração (3,77)=7.24, $p<.001$), contribuindo com

17.7% da variância do IRP. Em suma, o modelo final é significativo ($F(5,77)=9.12, p<.001$), sendo que explica 37.2% da variância, com um decréscimo com relação ao R^2 ajustado de 4.1%.

Antes da introdução das variáveis de IE, as variáveis gênero e tipo de ensino podiam ser consideradas predictoras significativas do IRP. No entanto, uma vez introduzidas as variáveis de IE, estas deixam de ser significativas e apenas a escala Identificação ($b=38.78, \beta=.268, t=2.61, p=.011$) e Compreensão/Gestão ($b=85.93, \beta=.296, t=2.58, p=.012$) predizem significativamente o IRP. Observando os valores β , podemos determinar que o maior preditor refere-se à escala Compreensão/Gestão, seguida pela escala Identificação das emoções.

Tabela 24.

Resumo dos Modelos de Regressão Múltipla Linear preditores do IRP

Variáveis	Coeficientes estandardizados (β)		Coeficiente de correlação (R)	Coeficiente de determinação (R^2)	Coeficiente de determinação ajustado (ΔR^2)	Estatístico da regressão (F)
	Modelo 1	Modelo 2				
1. Variáveis Sociodemográficas			.441	.195	.175	9.68**
Constante	22.10	-20.97				
Gênero	-.211*	-.108				
Tipo de ensino	-.376**	-.110				
2. Inteligência Emocional			.610	.372	.331	9.12**
Identificação		.268*				
Compreensão/Gestão		.296*				
EQi-YV Total		.136				

n= 83; * $p<.050$; ** $p<.010$

Com o objetivo de determinar se o modelo utilizado é adequado (tabela 24), foram observados os resíduos estandardizados dos diferentes casos. Foram observados apenas dois casos, que por sua vez representam 2.41% da amostra e cujos resíduos derivam do intervalo [-2; 2]. Em nenhum dos casos foram observados resíduos superiores ao intervalo [-2.58; 2.58], indicando que o modelo final representa adequadamente a amostra. Para determinar se existiam casos que pudessem influenciar o modelo, foram ainda observados os valores de distância de Cook, os quais se encontram no intervalo [.000; .087], tornando-se deste modo adequados pois são inferiores a 1 (Field, 2011). Da mesma forma, os valores de ponto de alavanca centralizado (Leverage) encontraram-se no intervalo [.023;.186], sendo então valores adequados segundo os

parâmetros recomendados por Field (2011) ($3(k+1)/n=.217$), onde k corresponde ao número de preditores, 5, e n corresponde ao tamanho da amostra, 83). Estes valores indicam que não existem casos extremos que possam influenciar o modelo. Neste sentido, é possível considerar o modelo adequado para a amostra.

Para determinar se é possível generalizar o modelo à população, foram observados os pressupostos de 1) colinearidade múltipla não perfeita, 2) de homocedasticidade, 3) de independência e 4) de normalidade dos erros:

1. Os valores VIF variam entre 1.00 e 1.62, indicando que não existe multicolinearidade (Field, 2011).
2. Para verificar a presença de homocedasticidade, foram observados os gráficos de dispersão dos resíduos estandardizados, em função dos resíduos esperados. Neste gráfico também se verificou que o pressuposto da linearidade dos resíduos também é cumprido (Figura 2).

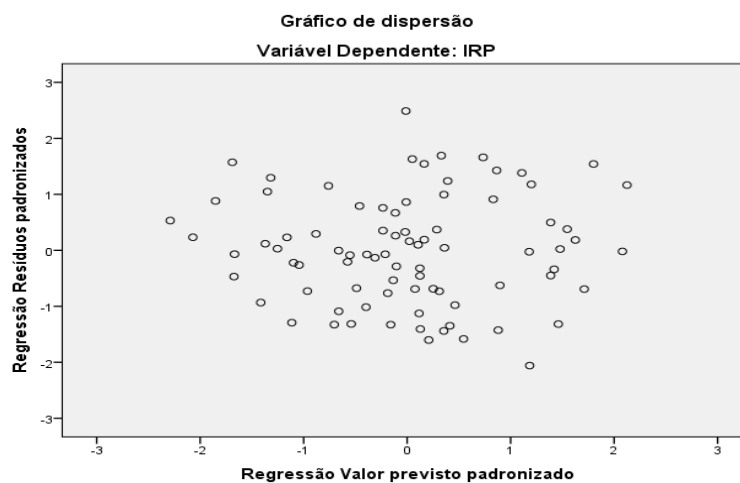


Figura 2. Gráfico de dispersão de resíduos em relação a variável dependente IRP

3. O teste de Durbin-Watson apresentou um valor de 1.73, indicando que os erros são independentes e não correlacionados, cumprindo o pressuposto.
4. Tal como pode ser observado na Figura 3, o pressuposto da normalidade dos erros foi cumprido, observando-se que os erros apresentam uma distribuição normal.

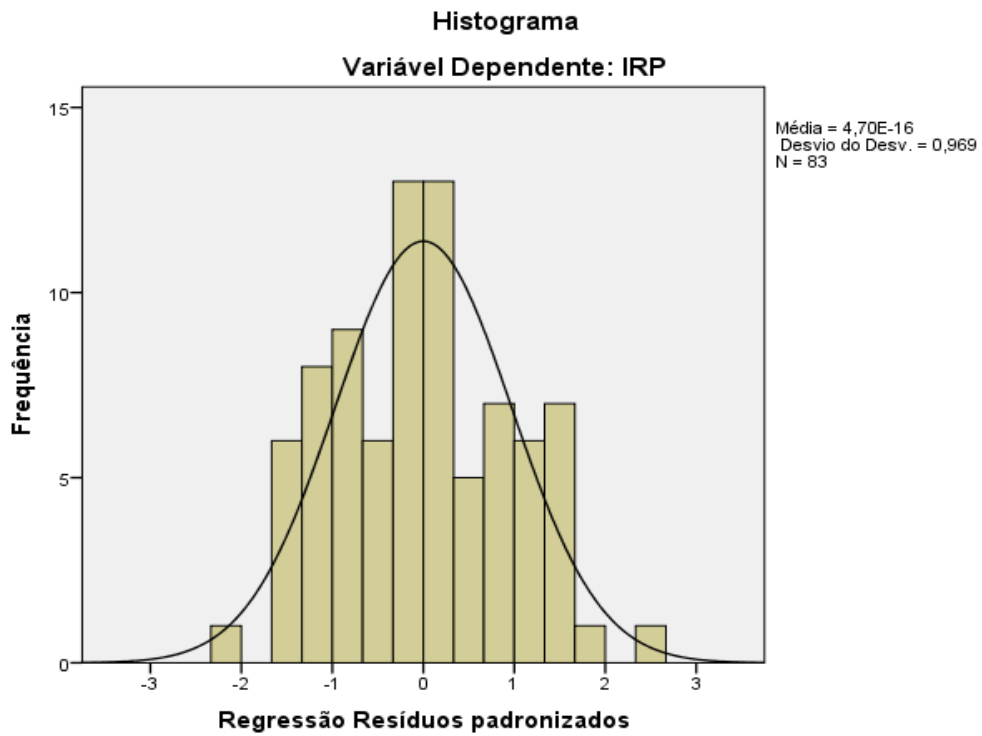


Figura 3. Histograma da distribuição dos resíduos em relação a variável dependente IRP.

Em suma, é possível considerar este modelo o mais adequado para a população em estudo, sendo relevante salientar que os melhores preditores do IRP correspondem às escalas Identificação e Compreensão/Gestão das emoções.

Capítulo VI: Discussão dos Resultados

De seguida será efetuada a discussão dos resultados obtidos ao longo do estudo, sendo igualmente realizada uma comparação com os estudos empíricos que serviram de base para a presente investigação.

A discussão dos resultados será então realizada de acordo com as hipóteses levantadas.

H1: As raparigas diferem dos rapazes no que diz respeito à Inteligência Emocional e à Resolução de Problemas Sociais

Relativamente às escalas de IE percebida, os resultados obtidos indicam que existem diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas ao nível da escala Intrapessoal, Interpessoal e Gestão de Humor.

Os rapazes consideram-se mais competentes do que as raparigas nas competências intrapessoais e na gestão de humor, enquanto as raparigas consideram-se melhores nas competências interpessoais. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos realizados com testes de IE percebida, que evidenciam que as mulheres demonstram superioridade em aspetos como a atenção emocional e a empatia, enquanto os homens se mostram superiores na regulação emocional (Austin, Evans, Goldwater & Potter, 2005; Bindu & Thomas, 2006; Brackett, Warner & Bosco, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004; Goldenberg, Matheson & Mantler, 2006; Harrod & Scheer, 2005; Pandey & Tripathi, 2004; Silveri, Tzilos, Pimentel & Yurelun-Todd, 2004; Van Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2005, citados por Núñez, et al., 2008).

Relativamente às escalas de habilidades de IE, os resultados indicam que existem diferenças significativas ao nível da Identificação em prol das raparigas. Isto significa que as raparigas apresentam uma maior capacidade de identificação das emoções quando comparadas com os rapazes.

De acordo com uma revisão bibliográfica realizada por Núñez et al., (2008), os autores concluem que ao utilizar testes de habilidades, de que é exemplo a “Multifactor Emotional Intelligence Scale” (MEIS) e o “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test”

(MSCEIT), foram encontradas diferenças significativas na IE, favorecendo completamente o género feminino (Núñez et al., 2008).

Em concordância com os resultados desta investigação, estão os resultados de diversas investigações (Brackett & Mayer, 2003; Brackett et al., 2006; Lumley et al., 2005; Petrides & Furnham, 2000^a, citado por Núñez et al., 2008), que concluem que as mulheres são melhores nos testes de habilidades do que nos testes de auto-avaliação, e os homens pelo contrário, são melhores nos testes de auto-avaliação do que nos testes de habilidades.

Relativamente às escalas do teste de Resolução de problemas sociais, os resultados dos testes indicam que, embora as raparigas apresentem uma média superior em todas as escalas, existem diferenças significativas ao nível da escala Conteúdo, querendo isto dizer que as raparigas apresentam uma maior capacidade de organização dos conteúdos cognitivos envolvidos na resolução de problemas sociais, quando comparadas com os rapazes. Também na escala IRP encontram-se diferenças significativas a favor das raparigas.

Estes resultados vão no mesmo sentido dos resultados de estudos levados a cabo por Carvalho (2011) e por Peixoto (2013), com a mesma escala (PCIS), que encontraram diferenças estatisticamente significativas a favor das raparigas na resolução de problemas sociais.

Nesta perspetiva, verifica-se que de fato os resultados obtidos nas escalas de IE são consonantes com os resultados obtidos nas escalas de Resolução de problemas sociais, favorecendo maioritariamente o sexo feminino.

H2: Os pré-adolescentes (11-13 anos) diferem dos adolescentes (>13 anos) no que diz respeito à Inteligência Emocional e à Resolução de Problemas Sociais

Tendo em conta os resultados obtidos, existem de fato algumas diferenças significativas tanto na IE como na resolução de problemas sociais consoante a idade. No entanto, essas diferenças correm no sentido contrário daquilo que predomina na literatura. Por exemplo, algumas investigações realizadas em torno da IE e a sua relação com esta variável, levadas a cabo por Bar-on, 2000; Kafetsios, 2004; Stein, 2009; Bradberry e Greaves, 2005 e Singh, 2006 (citados por Rodrigues & Madgaonkar, 2013), indicam que a IE é uma habilidade em desenvolvimento, aumentando com a idade pelo menos até à quarta ou a quinta década da

vida. Ainda mais recentemente, um estudo realizado em Portugal por Sousa e Dias (2011), confirmou a hipótese de que consoante a idade avança, o nível da IE global das pessoas também aumenta significativamente.

Nesta investigação, os resultados obtidos na escala de IE percebida indicam que existem diferenças significativas ao nível da Gestão de Stress, indicando que os pré-adolescentes consideram-se com mais competências de gestão do stress do que os adolescentes; nas escalas de habilidades de IE indicam que existem diferenças significativas em ambas as escalas (Identificação e Compreensão/Gestão), revelando que os pré-adolescentes apresentam mais competências de IE em relação aos adolescentes; por fim nas escalas de resolução de problemas sociais, obtiveram-se diferenças significativas entre os pré-adolescentes e os adolescentes nas escalas Processo e na escala Conteúdo, informando que os pré-adolescentes têm maior capacidade de avaliar os componentes e meta-componentes envolvidos no processo cognitivo de resolução de situações sociais, e maior capacidade de organização dos conteúdos cognitivos envolvidos nessas situações.

Tal como acontece em estudos relacionados com a IE, também estudos realizados com a PCIS, em Portugal, concluem que o desempenho na resolução de problemas é de fato superior em alunos mais velhos (Carvalho, 2011; Peixoto, 2013).

Nesta perspetiva, os resultados encontrados embora pareçam contraditórios tendo em conta o que a maioria da literatura demonstra, podem estar claramente relacionados com o fato do grupo de adolescentes apenas incluir 9 alunos do ensino regular, sendo que os restantes frequentam turmas de PCA. Em contrapartida, o grupo de pré-adolescentes é composto por 31 alunos do ensino regular. Ora, estes resultados remetem-nos para questões associadas ao tipo de ensino, que por sua vez também justifica as menores prestações do grupo de alunos que frequentam turmas de PCA, que têm menores habilidades sociais e emocionais. Além disso, neste grupo o insucesso escolar é algo frequente, pelo que, mais uma vez, condiciona o grupo dos adolescentes. Estes resultados remetem-nos para aquilo que Goleman sugeriu nos primórdios da emancipação do conceito de IE, que a IE de um indivíduo é tão ou mais determinante do que o seu nível de QI para o seu sucesso, nomeadamente académico (Sousa & Dias, 2011).

Resumindo, verifica-se que o nosso estudo fica limitado nesta variável, limitação esta que se deve essencialmente à divisão da amostra que acabou por ficar desequilibrada, levando-nos a considerar a necessidade de realização de mais estudos em torno da variável idade.

H3: A Inteligência Emocional e a Resolução de Problemas Sociais estão associadas ao sucesso académico dos alunos

Foram encontradas correlações significativas entre a escala de Adaptabilidade e o Sucesso Académico Global, e ainda mais precisamente, encontraram-se correlações positivas com as disciplinas de Matemática, Educação Física e Educação Visual. Estes resultados indicam que quanto maior forem as capacidades de adaptação dos alunos, maior será o seu sucesso académico. De acordo com Extremera e Fernández-Berrocal (2004) vários são os estudos que de fato, indicam a existência de uma relação significativa entre a escala adaptabilidade e o sucesso académico.

Também na escala Intrapessoal se observam correlações significativas com o Sucesso académico global, e mais especificamente, observaram-se correlações com o sucesso académico nas disciplinas de Matemática, Educação Física e Educação Visual. Na escala Interpessoal também se observa uma correlação significativa com o Sucesso académico global, bem como com a disciplina de Matemática. Quer isto dizer que, quanto melhores forem as capacidades intrapessoais e interpessoais dos alunos, melhor será o seu desempenho académico. Para Ladd, Kkochenderfer, e Coleman (1997, citado por Alves, 2006), as relações entre pares fazem de fato parte de um dos contributos para um melhor ajustamento escolar.

Também Bierman (2004, citado por Nogueira, 2012) constatou que as crianças negligenciadas e rejeitadas pelos pares apresentam maior possibilidade de desenvolver problemas na infância e na adolescência. Ao encontro disto, Candeias e Almeida, (2005), afirmam que o comportamento disruptivo acarreta dificuldades na aprendizagem geral dos alunos, e quando esta disrupção atinge um elevado grau de agressividade poderá ter consequências negativas, de que é exemplo a deterioração das relações interpessoais e do sucesso académico.

Resumindo, os resultados indicam que as capacidades de relacionamento interpessoal e intrapessoal são fortes preditores de sucesso na aprendizagem escolar.

Na escala Gestão de Humor encontra-se uma correlação significativa apenas com a disciplina de Educação Visual. Na escala Gestão de Stress, por sua vez, foram encontradas correlações positivas significativas com a Matemática e com a Educação Visual. Estes resultados indicam que quanto mais forem as competências relacionadas com o otimismo e a felicidade, melhores serão as notas em Educação Visual, e quanto mais forem as competências associadas ao controlo de impulsos e à tolerância ao stress, melhores serão as notas na Matemática e em Educação Visual.

Relativamente às escalas de habilidade de IE, foram encontradas correlações significativas fortes entre a Compreensão/Gestão das emoções e o Sucesso Académico Global, o que significa que quanto maior for a capacidade dos indivíduos para compreender as emoções e fazer raciocínios sobre elas, e para usá-las de modo a auxiliar a tomada de decisões e a resolução de problemas, maior é o seu sucesso escolar. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos nas escalas do teste de Resolução de Problemas Sociais, que indicam que existem correlações significativas entre as escalas de Processo, de Conteúdo e de IRP, com o Sucesso Académico Global. Estes resultados revelam que quanto maior é a capacidade de avaliar os componentes e meta-componentes envolvidos no processo cognitivo de resolução de situações sociais, e de organizar os conteúdos cognitivos envolvidos na resolução dessas situações, maior é o Sucesso escolar global dos alunos. Em concordância com estes resultados está um estudo levado a cabo por Baker (2003), que sugere que a capacidade de resolução de problemas sociais de fato parece ser um preditor importante no desempenho académico dos alunos. De ressaltar que as notas de Português não estão relacionada com a PCIS, o que significa que a prestação dos alunos na realização do teste não depende das suas notas de português (tendo em conta que engloba a sua capacidade de escrita), o que corrobora o que prevê Candeias (2007), ao encontrar correlações significativas entre as escalas da PCIS e o desempenho em provas de raciocínio verbal e abstrato, e a compreensão de informação social e as notas na disciplina de português.

Importa igualmente ressaltar que a disciplina de Inglês encontra correlações significativas com a escala Compreensão/Gestão das emoções do teste de habilidades de IE, e

com as escalas Processo, Conteúdo e, conseqüentemente, IRP do teste de resolução de problemas sociais, o que vai ao encontro com aquilo que Aki (2006) constatou, que a literatura caminha para a presença de relação entre a IE e o sucesso na aprendizagem de novas línguas.

Goleman (1996) sugeriu que a IE de um individuo é tão ou mais determinante do que o seu nível de QI para o seu sucesso, nomeadamente académico. Mayer e Geher (1996), defendem que a IE é uma área extremamente importante tanto para o sucesso académico como para uma experiência positiva nesse âmbito.

Em suma, através dos resultados obtidos nas diferentes escalas, pode-se concluir que, tal como refere Rebelo e Candeias (2012), com base em estudos levados a cabo por Goleman (1995) e por Elias et al. (1997), as competências cognitivas que englobam a IE apenas explicam uma parte do sucesso académico, sendo que encontram-se valores significativos apenas nas escalas Adaptabilidade, Interpessoal, Intrapessoal e Escala geral, para o teste de IE percebida; na escala Compreensão/Gestão das emoções, para o teste de habilidade de IE; e nas escalas Processo, Conteúdo e IRP, para o teste de Resolução de problemas sociais.

Tal como em outros estudos, por exemplo levados a cabo por Barchard (2003), O'Connor e Little (2003, citado por Ângelo, 2007), Parker et al. (2004) e Ogundokun e Adeyemo (2010), o sucesso académico está associado apenas a algumas variáveis de IE.

H4: Os alunos que não têm retenções escolares diferem dos alunos que já foram retidos no que diz respeito à Inteligência Emocional e à Resolução de Problemas Sociais

Relativamente à relação entre as escalas de IE e de resolução de problemas sociais, e a presença ou ausência de retenção escolar, os resultados indicam que, para a IE percebida só existem diferenças significativas entre os alunos que já tiveram pelo menos uma retenção escolar e os que nunca tiveram, apenas ao nível da escala Interpessoal. Os alunos que nunca ficaram retidos apresentam mais competências de relacionamento interpessoal em relação ao grupo de alunos que já ficou retido pelo menos uma vez. Estes resultados remetem-nos para um estudo levado a cabo por Extremera e Fernández-Berrocal (2004) que apontam que alunos com baixos níveis de IE tendem a apresentar défices nos níveis de bem-estar e ajustamento psicológico, diminuição da quantidade e qualidade das relações interpessoais, decréscimo do rendimento académico, aparecimento de comportamentos disruptivos e consumo de substâncias

aditivas. Como tal, associado a estas características está a possibilidade dos alunos obterem insucesso escolar.

No que diz respeito às escalas do teste de habilidade de IE, os resultados obtidos indicam que existem diferenças significativas ao nível da escala de Compreensão/Gestão. Isto significa que o grupo de alunos que já ficou retido pela menos uma vez apresenta uma menor capacidade para compreender e gerir as suas emoções e as emoções dos outros.

Relativamente às escalas da PCIS, os resultados indicam que existem diferenças significativas ao nível da escala de Processo, da escala de Conteúdo e, consequentemente, da escala IRP. Isto significa que o grupo de alunos que já ficou retido pela menos uma vez, apresenta menores capacidades para avaliar os componentes e meta-componentes envolvidos no processo cognitivo de resolução de situações sociais, e para organizar os conteúdos cognitivos envolvidos na resolução das situações supramencionadas, quando comparados com o grupo de alunos que nunca ficou retido. Ou seja, os alunos que têm pelo menos uma retenção escolar apresentam menores habilidade de resolução de problemas.

Em suma, os alunos que nunca ficaram retidos apresentam valores superiores em todas as escalas de IE e de resolução de problemas, no entanto, apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas nas escalas Interpessoal, no teste de IE percebida, na escala Compreensão/Gestão, no teste de habilidades de IE, e na escala de Processo e na escala de Conteúdo, no teste de Resolução de problemas sociais. Estes resultados estão de acordo com os resultados de estudos levados a cabo por Qualter, Whiteley, Morley, e Dudiak (2009, citado por Sousa & Dias, 2011), cujo objetivo era verificar se uma intervenção em IE era capaz de diminuir os níveis de desistência ou de retenção académica dos alunos, sendo que os resultados evidenciaram que alunos com níveis altos de IE estão mais propensos a continuar com os estudos e consequentemente, a ter menos retenção escolar quando comparados com aqueles que têm níveis mais baixos de IE.

De acordo com Eisenberg, Cumberland e Spinrad (1998), o desenvolvimento das habilidades que compõem a IE constitui um requisito básico para a aprendizagem e para o ajustamento escolar. Neste sentido, níveis mais altos de IE contribuem para o sucesso académico, diminuindo então a possibilidade de ocorrer alguma retenção escolar.

H5: Os alunos que frequentam o ensino regular diferem dos alunos que frequentam os Percursos Curriculares Alternativos em termos de Inteligência Emocional e de Resolução de Problemas Sociais

Relativamente às escalas de IE percebida, os resultados indicam que só existem diferenças significativas entre os alunos a frequentar o ensino PCA e os alunos a frequentar o ensino Regular, ao nível da escala Interpessoal. Os alunos que frequentam o ensino regular têm a perceção de ter competências interpessoais mais elevadas em relação ao grupo de alunos que frequenta o ensino PCA.

Relativamente às escalas de habilidades de IE, os resultados obtidos indicam que existem diferenças significativas ao nível da Identificação e da Compreensão/Gestão, ou seja, o grupo de alunos que frequenta o ensino PCA apresenta uma menor capacidade de identificação, compreensão e gestão das emoções, comparativamente com o grupo de ensino regular.

Por fim no que diz respeito às escalas do teste de Resolução de Problemas sociais, os resultados informam que existem diferenças significativas ao nível das escalas de Processo, de Conteúdo e portanto, na escala IRP. Quer isto dizer que o grupo de alunos que frequenta o ensino PCA apresenta uma menor capacidade de avaliar os componentes e meta-componentes envolvidos no processo cognitivo de resolução de situações sociais, e de organização dos conteúdos cognitivos envolvidos na resolução de problemas, quando comparados com os alunos que frequentam o ensino regular.

Em suma, podemos concluir que tanto as escalas do teste de habilidade de IE como do teste de Resolução de problemas sociais (à exceção da escala de Autoconfiança e Interesse, e da escala Familiaridade, que apenas mede fatores associados à caracterização do grau de motivação, interesse e autoconfiança durante a realização do teste, e não habilidades propriamente ditas de resolução de problemas sociais) obtêm correlações significativas com o tipo de ensino, a favor dos alunos que frequentam o ensino regular. Por outro lado, nas escalas de IE percebida apenas se encontram correlações significativas com a escala Interpessoal, surgindo a possibilidade destes resultados poderem ser explicados devido às características inerentes aos alunos que frequentam as turmas de PCA, que de acordo com o Decreto-Lei nº5/2006 de 6 de Janeiro, estes apresentam características associadas ao insucesso escolar, a

problemas de integração na comunidade acadêmica, ao risco de marginalização, de exclusão e de abandono escolar, a dificuldades de aprendizagem que poderão ter origem em elevados níveis de abstenção, à falta de motivação, a baixos níveis de auto-estima, à ausência de expectativas futuras, ou até a uma discrepância entre culturas, nomeadamente a escolar e a de origem.

H6: A Inteligência Emocional está associada à Resolução de Problemas Sociais

No que diz respeito à relação entre a IE e a resolução de problemas sociais, os resultados obtidos indicam que algumas escalas de IE, tanto de IE percebida como de habilidades de IE, estão positivamente correlacionadas com a resolução de problemas sociais.

Por um lado estes resultados já eram esperados, tendo em conta que a resolução de problemas faz parte de uma das competências de IE. Segundo Mayer e Salovey (1997), a IE surge no âmbito do reconhecimento das emoções para serem utilizadas na resolução de problemas. Franco (2007), por exemplo, refere-se à IE como “(...) um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber e conhecer o significado de padrões das emoções, e raciocinar e resolver problemas a partir deles.” (p.76). Além disso, no modelo de habilidades de Mayer e Salovey, uma das competências de IE está diretamente relacionada com a forma como as emoções atuam no pensamento e ajudam a melhorar os processos cognitivos, auxiliando-os. No fundo, esta competência se centra no modo como as emoções ajudam o indivíduo na tomada de decisão e na resolução de problemas (Fernandéz-Berrocal & Pacheco, 2005).

No que diz respeito à relação entre a IE percebida e a capacidade de resolução de problemas sociais, os resultados indicam que existe uma correlação positiva significativa entre a escala Interpessoal e as escalas de Conteúdo e de Autoconfiança e Interesse. Também a escala Gestão do Stress e as escalas de Processo, Conteúdo e IRP estão positivamente correlacionadas, o que já prevê o modelo de Bar-On (1997, 2000, citado por Franco, 2007), explicando a necessidade da competência de gestão do stress (que engloba a capacidade para lidar, controlar e tolerar o stress) como uma das habilidades necessárias de IE. A escala Total está igualmente correlacionada com as escalas de Conteúdo, de IRP e de Autoconfiança e Interesse, o que significa que níveis mais elevados de IE percebida contribuem para maiores habilidades de resolução de problemas sociais e de Autoconfiança e Interesse demonstrados perante a realização da prova.

Relativamente à relação entre as habilidades de IE e as habilidades de resolução de problemas sociais, os resultados indicam que existe uma relação positiva entre a escala Identificação, e as escalas Processo, Conteúdo e, conseqüentemente, IRP. Também a escala de Compreensão/Gestão está correlacionada positivamente com as escalas Processo e Conteúdo. Estes resultados vão ao encontro daquilo que Belavkin (2001) constatou: que a estrutura cognitiva, juntamente com as emoções, são capazes de auxiliar os fenômenos psicológicos; que as emoções e as motivações influenciam no investimento dos indivíduos na resolução de problemas; e que as emoções contribuem de forma positiva para a resolução de problemas e para a inteligência geral.

Estes resultados vão ao encontro daquilo que sugeriu Bar-On (2010), que existe uma forte correlação entre a IE e as relações sociais. Para o autor, a IE permite ao indivíduo lidar de forma adequada com as exigências do dia-a-dia e com as respectivas alterações, permitindo a procura de soluções e decisões.

H7: A Inteligência Emocional explica a variância dos resultados do Índice de Resolução de Problemas

De acordo com os resultados obtidos é possível comprovar a hipótese supramencionada, querendo isto dizer que a IE é considerada um preditor do IRP. Ao considerar apenas um primeiro modelo, composto pelas variáveis gênero e tipo de ensino, este explicava 19.5% da variância do IRP. Contudo, ao introduzir as variáveis de IE, as variáveis sociodemográficas perdem significância e apenas a escala Identificação e a escala Compreensão/Gestão predizem significativamente o IRP. Neste sentido, as variáveis de IE sobrepõem-se às sócio-demográficas, sendo que este modelo explica melhor o conceito, 37.2% da variância total. De salientar que as variáveis que predizem maioritariamente o IRP são as variáveis do teste de habilidades de IE, sendo a escala Compreensão/Gestão o maior preditor, seguindo-se a escala Identificação das emoções.

Nesta perspectiva, os testes de habilidades de IE possuem claras vantagens em relação aos testes de IE percebida, tal como Mayer et al. (2002) sugeriram, ao incentivar a utilização de testes de habilidades em vez de testes de auto-percepção, justificando pelo fato de que os primeiros mediam mais facilmente capacidades associadas ao pensamento abstrato e

originavam pensamentos sobre emoções, bem como evitavam avaliações subjetivas sobre as capacidades emocionais.

Em suma, tendo em conta os resultados obtidos através da Regressão Múltipla Hierárquica Linear, é possível considerar este modelo o mais adequado para a nossa investigação. No entanto, seria de todo pertinente verificar com uma amostra mais alargada, a possibilidade de generalização destes resultados para o 2º e 3º Ciclo.

Ao encontro disto, atualmente são vários os estudos que têm vindo demonstrar a capacidade preditiva da IE associada ao contexto social, por exemplo com o relacionamento entre pares (Bracket, Mayer & Warner, 2004), sentimentos de empatia (Mayer et al., 2000) e comportamentos agressivos (Shahzad, Begum & Khan, 2013).

III. CONCLUSÕES

Tal como refere Mayer, Salovey e seus colaboradores, a IE é caracterizada sobretudo pela conexão existente entre a Inteligência e as Emoções. Os autores definem a IE como a aptidão para resolver problemas, ou seja, como “(...) um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber e conhecer o significado de padrões das emoções, e raciocinar e resolver problemas a partir deles.” (Franco, 2007, p.76). Nesta perspectiva, fica clara a associação existente entre a IE e a resolução de problemas, nomeadamente sociais. Ao encontro de muitos dos estudos realizados e os seus resultados, é evidente a necessidade de habilidades de IE para uma melhor integração social, pois a sua ausência compromete os adolescentes tanto dentro, como fora do contexto académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Quando a IE começou a ser estudada, os autores principais focaram os seus modelos sobretudo na idade adulta. No entanto, Mayer e Salovey (1997) destacam que após alguns dias ao nascimento, as crianças já possuem a capacidade para perceber emoções. Neste sentido, o desenvolvimento deste tipo de competências começa logo na infância e continua durante toda a fase adulta. Atualmente, já são alguns os autores que se focam na adolescência, no entanto não foram encontrados estudos que permitam compreender como se dá o desenvolvimento destas habilidades no intermédio daquelas duas fases, na fase da adolescência, e tendo em conta os modelos de IE explorados.

Ao longo da revisão teórica que serviu de base para esta investigação fez-se uma distinção entre dois conceitos fundamentais, nomeadamente o conceito de IE e o de competências sócio-emocionais, que embora distintos, são paralelos e se sobrepõem. Fez-se igualmente uma caracterização do construto de resolução de problemas sociais, acompanhada pelo seu principal modelo explicativo, introduzido por D’Zurilla e Goldfried, em 1971. Embora não haja consenso e sejam inúmeros os autores que caracterizam e abordam estes conceitos, existem pontos comuns à maioria dos autores, nomeadamente o fato de que, na sua caracterização, incluem habilidades associadas ao pensamento, à emoção e ao comportamento.

Neste estudo caracterizou-se a IE como um conjunto de processos mentais que permitem ao indivíduo reconhecer, usar, compreender e gerir as emoções ou os estados emocionais, quer de si próprio quer dos outros, de modo a auxiliar nos pensamentos e nos comportamentos,

reportando para a capacidade dos indivíduos para processar toda a informação de cariz emocional (Brackett & Salovey, 2006). Quanto às competências sócio-emocionais, por outro lado, foram caracterizadas por uma série de habilidades que auxiliam o pensamento, a emoção e o comportamento para fins sociais (Costa & Faria, 2013). A resolução de problemas sociais, por sua vez, caracterizada como um processo cognitivo-comportamental na qual o indivíduo procura identificar as formas mais eficazes e adaptativas de lidar e gerir as situações mais controversas que encontra ao longo do seu dia-a-dia, sendo que, nesta perspetiva, trata-se de uma atividade realizada de maneira consciente, racional, esforçada e com propósito D’Zurilla e Maydey-Olivares (1995).

Ao longo do desenvolvimento do trabalho deu-se sempre especial ênfase à importância destas competências para um desenvolvimento saudável e adaptativo dos adolescentes, tendo em conta esta ser uma fase de transição para a idade adulta, e uma fase repleta de mudanças físicas, cognitivas e sociais que quando bem-sucedidas, conduzirão à conquista e ao reconhecimento de si próprio (Frota, 2007).

Atualmente, os autores interessados nesta área têm abordado cada vez mais a variável de IE associada ao contexto escolar. Das associações encontradas, enquanto uns encontram forte relação entre ambas as variáveis, outros nem por isso. Por exemplo Mayer e seus colaboradores, em diversos estudos realizados relativamente ao papel da IE, verificaram que de facto há uma relação significativa com o sucesso académico e profissional. No entanto, os mesmos autores referem ainda que poucos são os estudos empíricos que demonstram a existência de correlações entre a IE e o sucesso académico (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

Relativamente aos contributos desta investigação, no que diz respeito ao género, hipótese 1, verifica-se que existe uma grande variabilidade da variável género. Em concordância com outros estudos, os resultados obtidos nesta investigação permitem concluir que as mulheres são melhores nos testes de habilidades do que nos testes de auto-avaliação, enquanto o contrário ocorre com os homens, que se apresentam melhores nos testes de auto-avaliação do que nos testes de habilidades. Quanto à resolução de problemas sociais, embora as raparigas apresentem médias superiores em todas as escalas, apenas se verificam correlações significativas na escala Conteúdo, o que significa que o grupo das mulheres obteve um

desempenho melhor na organização dos conteúdos cognitivos envolvidos na resolução de problemas.

Relativamente à idade, hipótese 2, verifica-se que, ao contrário do que era esperado, o grupo de pré-adolescentes obtém correlações significativas a seu favor em algumas escalas de IE e de resolução de problemas, fato que pode ser justificado devido à frequência do tipo de ensino em cada um dos grupos, sendo que o grupo dos adolescentes tem mais alunos de PCA do que de ensino regular, enquanto o grupo dos pré-adolescentes tem mais alunos do ensino regular do que de PCA. Tendo em conta as características associadas aos alunos de PCA, parece possível justificar estes resultados neste sentido.

Relativamente à relação entre a IE e a resolução de problemas sociais e o sucesso académico dos alunos, a hipótese 3, os resultados obtidos nas diferentes escalas informam que, tal como refere Rebelo & Candeias (2012), com base em estudos levados a cabo por Goleman (1995) e por Elias et al. (1997), as competências cognitivas que englobam a IE apenas explicam uma parte do sucesso académico, sendo que apesar das correlações encontradas serem todas positivas, encontram-se valores significativos fortes apenas em algumas escalas, nomeadamente Adaptabilidade, Interpessoal, Intrapessoal e Escala geral, para o teste de IE percebida, e na escala Compreensão/Gestão das emoções, para o teste de habilidade de IE. Quanto à resolução de problemas sociais, conclui-se que está claramente associado ao sucesso académico dos alunos, pois os resultados indicam que existem correlações significativas com o IRP e o Sucesso académico global. De ressaltar que as notas em disciplinas como o Português, não mostraram ter influência nestes resultados.

No que diz respeito à variável retenção, hipótese 4, de acordo com a literatura, níveis mais altos de IE contribuem para o sucesso académico e diminuem a possibilidade de ocorrência de retenção escolar. Os resultados desta investigação permitem constatar esse fato, sendo que os alunos que nunca ficaram retidos apresentam valores superiores em todas as escalas de IE e de resolução de problemas, no entanto, apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas nas escalas Interpessoal, no teste de IE percebida, na escala Compreensão/Gestão, no teste de habilidades de IE, e na escala de Processo, de Conteúdo e, conseqüentemente, de IRP, no teste de Resolução de problemas sociais. Neste sentido, é possível concluir que os

alunos com uma ou mais retenções escolares apresentam mais dificuldades nas variáveis supramencionadas, do que o grupo de alunos sem retenção escolar.

Relativamente ao tipo de ensino, hipótese 5, verifica-se que os alunos que pertencem às turmas PCA apresentam mais dificuldades do que os alunos que frequentam turmas do ensino regular, tanto na perceção e nas habilidades de IE como nas habilidades de resolução de problemas sociais.

Relativamente à hipótese 6, que diz respeito à associação entre a IE e a resolução de problemas sociais, os resultados obtidos indicam que existem correlações significativas entre algumas escalas de IE, tanto de IE percebida como de habilidades de IE, e algumas escalas de resolução de problemas sociais. Por exemplo, encontraram-se correlações significativas entre a escala Interpessoal e as escalas de Conteúdo e de Autoconfiança e Interesse, e também a escala Gestão do Stress e a escala IRP se correlacionaram significativamente. Verifica-se igualmente que ambas as escalas de habilidades de IE se correlacionam significativamente com as escalas referentes à habilidade de resolver problemas sociais.

Por fim, de acordo com a Regressão efetuada verifica-se a confirmação da hipótese 7. Ou seja, os resultados indicam que a IE é preditora do IRP, indicando igualmente que são as escalas do teste de habilidade que melhor predizem o IRP. Tendo em conta os resultados obtidos, torna-se evidente a importância dos testes de habilidade de IE para uma medição mais efetiva da capacidade de IE propriamente dita, e a importância da IE para explicar a utilidade da capacidade dos indivíduos para lerem melhor as situações sociais e assim responderem de acordo com aquilo que é socialmente esperado.

Embora nem todas as escalas se comportem neste sentido, é possível concluir que existe uma relação entre a inteligência emocional dos alunos e a sua capacidade de resolver problemas sociais, o que vai ao encontro do que sugeriu Bar-On (2010), que existe uma forte correlação entre a IE e as relações sociais.

De salientar que, ao contrário do que prevê Candeias (2005), que realça a importância da experiência, da familiaridade e da motivação no desempenho intelectual, os resultados obtidos nesta investigação não o evidenciam. Pelo contrário, pois por exemplo a escala Autoconfiança e Interesse apenas se correlaciona significativamente com o Bar-On, na hipótese

3. Na hipótese 4, essa mesma escala se correlaciona negativamente com a disciplina de Matemática, e a escala Familiaridade não tem qualquer tipo de correlação com o rendimento acadêmico. Estes resultados indicam que, o grau de conhecimento e interesse que os alunos têm das situações-problema não possui qualquer tipo de relação com as suas habilidades de IE.

Podemos concluir que o nosso estudo aponta para que a IE e a resolução de problemas sociais nos adolescentes sejam dois conceitos que de fato se relacionam, tendo em conta que os resultados obtidos na PCIS são consonantes com os resultados obtidos em ambos os testes de IE, quando associados a outras variáveis.

Outra das conclusões que o nosso estudo permite tirar prende-se com o tipo de medida utilizada para avaliar a IE, sendo possível verificar que as medidas de habilidades e as medidas de auto-avaliação são diferentes umas das outras, tal como explica a revisão teórica, sendo que se distancia substancialmente a habilidade propriamente dita, da autoperceção (este fato foi possível de constatar na hipótese 1, por exemplo, onde os homens se autoavaliam melhores que as mulheres na escala Gestão de Stress, no entanto não se observam diferenças ao nível do desempenho na escala Compreensão/Gestão, bem como na hipótese 7, que demonstrou que são de fato as escalas de habilidades de IE que melhor predizem o IRP).

Nesta perspetiva, a necessidade de se aplicar medidas de habilidades para a compreensão da IE emerge, pois embora os indivíduos se autoavaliem bem, isso não significa que sejam igualmente bons nas situações práticas, ou seja, a perceção não é consonante com a habilidade, importando assim fazer-lhes constatar esse fato.

Limitações e Sugestões para futuras investigações

Como limitações ao longo do trabalho constatou-se: a escolha dos instrumentos utilizados, que embora possuam vantagens, obviamente, possuem algumas desvantagens que certamente interferiram na prestação dos alunos nas provas, considerando-se aqui sobretudo o tamanho das provas (que tornaram os momentos de aplicação muito exaustivos, causando algum cansaço, o que conseqüentemente reduziu visivelmente os níveis de motivação dos alunos); o elevado número de retenções no grupo dos adolescentes, uma vez que este é composto por mais alunos das turmas PCA, enviesando os resultados da variável idade; o tamanho geral da amostra, que além de pequeno, englobou alunos apenas de uma escola da

Região; e por fim a escassa existência de revisão teórica que explore estes aspetos de desenvolvimento na adolescência.

Considera-se que os resultados obtidos neste estudo possam ser úteis para futuras investigações na área da compreensão da IE e da Resolução de Problemas Sociais, e suas relações com diversos aspetos da vida dos indivíduos (nomeadamente questões associadas à adaptabilidade), especialmente nesta fase tão determinante da vida dos indivíduos, a adolescência. Também se considera fundamental o contributo desta investigação para futuras investigações e intervenções em turmas com percursos curriculares alternativos, tendo em conta as escassas habilidades de IE e de resolução de problemas sociais deste grupo, fato que se constatou nos resultados obtidos. Neste sentido, considera-se crucial intervir de maneira preventiva, tendo em conta as limitações deste grupo de alunos, que importa consciencializar. Considera-se que seria igualmente interessante alargar esta investigação a outras escolas da região de modo a verificar se existem ou não diferenças consoante o meio rural e o meio urbano. Por fim, algo mais direcionado para os instrumentos de medição da IE, considera-se importante a procura da sua validade preditiva, bem como o investimento em testes de hétero-avaliação com o intuito de compreender se na realidade, quem lê melhor as situações sociais é de fato melhor a resolvê-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Alves, D.R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. De <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19962/2/84584.pdf>
- Ângelo, I. S. (2007). *Medição da Inteligência Emocional e sua relação com o Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Aki, O. (2006). Is emotional intelligence or mental intelligence more important in language learning? *Journal Applied Science*, 6(1), 66-70. De <http://scialert.net/qredirect.php?doi=jas.2006.66.70&linkid=pdf>
- Baker, S.R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569–591. De <http://uhl233226apis.wikispaces.com/file/view/bi.pdf>
- Barchard, K.A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858. De <http://www.pacific.edu/Documents/library/acrobat/EI%20predict%20academic%20success.pdf>
- 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.
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (Eds.). (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Bar-On, R. (2001). Emotional Intelligence and self-actualization. In J. Ciarrochi & J. Forgas & J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific Inquiry* (pp.82-97). Philadelphia: Psychology Press.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. De <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40 (1), 54-62. De https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2FReuven_Bar-On%2Fpublication%2F228373303_Emoional_intelligence_an_integral_part_of_positive_psychology%2Flinks%2F0a85e539bcf6adb84b000000.pdf&ei=FbASVdH6KoPfUZOVgcAD&usg=AFQjCNF3CT9coXA_GjlgCeWPCbCvdXUaeQ
- Belavkin, R. V. (2001). The Role of Emotion in Problem Solving. In *Proceedings of the AISB'01 Symposium on Emotion, Cognition and Affective Computing* (pp. 49--57). Heslington, York, England. De <http://act-r.psy.cmu.edu/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/382rvb-aisb1.pdf>
- Bell, A., & D'Zurilla, T. J. (2009). Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29, 348–353. De <http://pstnetwork.ucsf.edu/sites/pstnetwork.ucsf.edu/files/documents/Bell%20%26%20D'Zurilla.%202009.pdf>
- Berbena, M. A. Z., Sierra, M. D. V. & Vivero, M. C. V. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes com alta aceptación social. *Education & Psychology I+D+i*, 15, 319-338. De <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?271>
- Bracket, M.A., Mayer, J.D. & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1388-1402. De

http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EIbrackett_mayer_warner.pdf.

- Brackett, M.A., Lopes, P.N., Ivcevic, Z., Mayer, J.D. & Salovey, P. (2004). Integrating Emotion and Cognition: The role of Emotional Intelligence. De http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/01/pub93_BrackettLopesIvcevicSalovey2004integratingemotionandcognition.pdf
- Brackett, M. A. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41. De <http://www.psicothema.com/pdf/3273.pdf>
- Candeias, A. A., & Almeida, L. S. (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2(9),359-378. De http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/5261/1/2005_PEC_2.pdf#page=133
- Candeias, A. A. (2006). Prova Cognitiva de Inteligência Social. In, M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida & C. Machado (Eds.) *Avaliação Psicológica (2ª Ed., pp. 163-176)*. Coimbra: Quarteto.
- Candeias, A. A., & Rebocho, M. (2007). *Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On*. (Instrumento não publicado de avaliação psicológica)
- Candeias, A., Varelas, D., Rebelo, N. & Diniz, A. (2013). Validade Estrutural do Questionário de Inteligência Emocional. De <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9999/1/Validade%20Estrutural%20do%20Question%C3%A1rio%20de%20Intelig%C3%Aancia%20Emocional.pdf>
- Carvalho, V.M.C. (2011). *Inteligência Social em Alunos do 8º ano: Implicações para o Questionamento Ético dos Projectos de Vida*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. De <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13459/3/Tese%20Viviana%20Maria%20Costa%20Carvalho.pdf>
- Ciarrochi, J., Chan, A.Y.C. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105–1119. De http://www.acceptandchange.com/wp-content/uploads/2011/08/Ciarrochi_Chan_PID_Measuring_Emotional_Intelligence_in_Adolescents_2001.pdf

- Ciarrochi, J., Scott, G., Deane, F. P. & Heaven, P. C. L. (2002). Relations between social and emotional competence and mental health: a construct validation study. *Personality and Individual Differences*, 35, 1947-1963.
- Costa, A. & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4, 407-424. De <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v31n4/v31n4a07.pdf>
- Decreto-Lei nº5/2006 de 6 de Janeiro. *Diário da República*, I série – Nº1. Ministério da Educação.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74 (1), 238-256.
- Devassy, V.P. & Raj, J.M. (2014). Enhancing Social and Emotional Competence of Adolescents using Mindfulness-Based Rational Emotive Behavioural Counselling: A Pilot Study. *International Journal of Science and Research*, 3 (8), 554-560. De http://www.ijsr.net/v3i8_01.php
- D’Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and Methodological Issue in Social Problem-Solving Assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409-432. De http://www.ub.edu/gdne/documents/SPSassess_concept&method.pdf
- D’Zurilla, T. J.; Maydeu-Olivares, A. & Kant, G. L. (1998). Age and Gender Differences in Social Problem-solving Ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241-252. De https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2FAlberto_Maydeu-Olivares%2Fpublication%2F223764804_Age_and_gender_differences_in_social_problem-solving_ability%2Flinks%2F53e2aec60cf216e8321e29c7.pdf&ei=nX4YVZWYIMzmUp60gdgP&usg=AFQjCNF1wUYM3eIpktSoG0acoFmeEg-7Jg
- D’Zurilla, T.J., Nezu, A.M. & Maydeu-Olivares, A. (s.d.). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In E.C. Chang, T.J. D’Zurilla & L.J. Sanna (Eds), *Social Problem Solving: Theory, Research, and Training* (pp. 11-27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273. De <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1513625/pdf/nihms-10706.pdf>

- Elliott, T.R., Godshall, F., ShROUT, J.R. & Witty, T.E. (1990). Problem-Solving Appraisal, Self-Reported Study Habits, and Performance of Academically At-Risk College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 37 (2), 203-207.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). De <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Fernández-Berrocal, P. & Pacheco, N.E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93. De http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/120914511210.pdf
- Ferreira, M., Simões, C., Matos, M.G., Ramiro, L., Diniz, J.A. & Social Adventure Team (2012). The role of social and emotional competence on risk behaviors in adolescence. *The International Journal of Emotional Education*, 1 (4) , 43-55. De <http://www.enseceurope.org/journal/Papers/ENSECV4I1P3.pdf>
- Field, A. (2011). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage
- Franco, M. G. S. E. C. (2003). *A Gestão das Emoções na Sala de aula: Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade da Madeira, Portugal.
- Franco, M. (2007). Inteligência humana. In Almeida, L., Candeias, A. (Coord.), Vol.1. *Inteligência emocional: modelos, instrumentos de avaliação e limites*. (pp. 73 – 96). Coimbra: Quarteto.
- Franco, M. G. (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.
- Frota, A.M.M.C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7, 147-160. De <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>
- Gentry, J.H. & Campbell, M. (2002). *Developing Adolescents: A Reference for Professionals*. American Psychological Association: Washington. De <http://www.apa.org/pi/families/resources/develop.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

- Grewal, D. & Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20. De <http://amscimag.sigmaxi.org/4Lane/ForeignPDF/2005-07GrewalSpanish.pdf>
- Gross, J. J. (1998). Sharpening the Focus: Emotion Regulation, Arousal, and Social Competence. *Psychological Inquiry*, 9, 287-290.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association. De <http://www.wisebrain.org/media/Papers/EmotRegDaily%20Life.pdf>
- Hall, S.E.K., Geher, G. & Brackett, M.A. (2004). The Measurement of Emotional Intelligence in children: The case of reactive attachment disorder. In G. Geher (Ed.), *Measurement of emotional intelligence* (pp. 195-214). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers. De <http://ei.yale.edu/publication/measurement-emotional-intelligence-children-case-reactive-attachment-disorder/>
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C. & Schultz, D. (2008). Beyond Emotion Regulation: Emotion Utilization and Adaptive Functioning. *Child Development Perspectives*, 2(3), 156-163. De <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2742323/pdf/nihms-74521.pdf>
- Jorge, S. O. F. (2011). *Literacia Emocional: A Emoção como sustentáculo para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar?*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Kochanska, G. & Murray, K.T. (2000). Mother-Child Mutually Responsive Orientation and Conscience Development: From Toddler to Early School Age. *Child Development*, 71, 417-431. De http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/emot/kochanska2000.cd.mroConsci.pdf
- Loureiro, C., Frederico-Ferreira, M. M. & Santos, M. R. (2013). Identificação dos fatores determinantes no desenvolvimento das competências sociais dos adolescentes. *Referência*, 10, 79-88. De <http://dx.doi.org/10.12707/RIII12114>
- Matemba, C.K., Awinja, J. & Otieno, K.O. (2014). Relationship between Problem Solving Approaches and Academic Performance: A Case of Kakamega Municipality, Kenya. *International Journal*

of *Human Resource Studies*, 4 (4), 10-20. De
<http://www.macrothink.org/journal/index.php/ijhrs/article/viewFile/6499/5320>

Maughan, A. & Cicchetti, D. (2002). Impact of Child Maltreatment and Interadult Violence on Children's Emotion Regulation Abilities and Socioemotional Adjustment. *Child Development*, 73, 1525-1542. De
[http://www.ilzeearner.com/spring2012/HB712/s4/Impact%20of%20child%20maltreatment%20and%20interadult%20violence%20\(2002\).pdf](http://www.ilzeearner.com/spring2012/HB712/s4/Impact%20of%20child%20maltreatment%20and%20interadult%20violence%20(2002).pdf)

Matias, D.F.S. (2012). *Inteligência Emocional em Alunos do 8ºano: Diferenças em Função de Variáveis Sociodemográficas*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Linguas e Administração de Leiria.

Matos, M. G. (Eds.). (2005). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. Lisboa: Edições FMH. De
http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Comunicacao.Gestao.de.conflitos.e.Saude_2005R.pdf

Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113. De
http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1996MayerGeher.pdf

Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298. De
http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1999MayerCarusoSaloveyIntelligence.pdf

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence*. (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press. De
http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000ModelsSternberg.pdf

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Finding and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215. De

http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf

Mayer, J., & 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.R. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits?. *American Psychologist*, 63 (6), 503-517.

McFillin, R.K. (2009). The Social Problem-solving Approach of Adolescent Females Diagnosed with an Eating Disorder: Toward a Greater Understanding of Control. PCOM Psychology Dissertations. Philadelphia. De http://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1101&context=psychology_dissertations

Morera, O.F., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T.E., White, R.J., Fernandez, N.P. & Skewes, M.C. (2006). Social problem solving predicts decision making styles among US Hispanics. *Personality and Individual Differences*, 41, 307–317. De <http://www.ub.edu/gdne/documents/sps%20and%20decision%20making%20in%20US%20hispanics%20paid06.pdf>

Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S. & Robinson, L.R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16 (2), 361-388. De <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2743505/pdf/nihms84840.pdf>

Nogueira, M.A.G. (2012). *Competência Social em Contexto de Carreira e Autoconceito*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria. De http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3364/Tese_Marta%20Nogueira_Mestrado%20PSO.pdf?sequence=1

Núñez, M.T.S., Fernández-Berrocal, P., Rodríguez, J.M. & Postigo, J.M.L. (2008). Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 455-474. De <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?253>

- Ogundokun, M.O. & Adeyemo, D.A. (2010). Emotional Intelligence and Academic Achievement: The moderating influence of age, intrinsic and extrinsic motivation. *The African Symposium*, 10, 126-141. De <http://www.ncsu.edu/aern/TAS10.2/TAS10.2Ogundokun.pdf>
- Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B.J. & Hogan, M.J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330. De <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886904000121>
- Peixoto, M.E. (2013). *Inteligência social em alunos portugueses do ensino básico e secundário em função do sexo, idade e ano escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. De <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25485/1/Maria%20Elisabete%20Peixoto.pdf>
- Pereira, C., Soares, L., Alves, D., Cruz, O. & Fernandez, M. (2014). Conhecer as emoções: a aplicação e avaliação de um programa de intervenção. *Estudos de Psicologia*, 19 (2), 102-109. De <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v19n2/02.pdf>
- 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. De [http://www.psychometriclab.com/admins/files/PAID%20\(2004\)%20-%20T_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/admins/files/PAID%20(2004)%20-%20T_EI.pdf)
- Pons, F., Harris, P., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology* 1(2), 127-152. De http://www.researchgate.net/publication/247506179_Emotion_comprehension_between_3_and_11_years_Developmental_periods_and_hierarchical_organization
- Pretz, J.E., Naples, A.J., Sternberg, R.J. (2003). Recognizing, Defining and Representing Problems. In J.E. Davidson & Sternberg, R.J. (Eds.). *The Psychology of Problem Solving* (pp. 3-30). Cambridge. De https://books.google.pt/books?id=zm_lucJyrakC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=%28Pretz,+Naples+Sternberg,+2003%29&source=bl&ots=mF5uMb-

[hRc&sig=DeoRXpv3yZIZQLlMneWiHIU-yPM&hl=pt-PT&sa=X&ei=LyMZVcPgJoW4Ub_Kg5AH&ved=0CEMQ6AEwBQ#v=onepage&q=\(Pretz%2C%20Naples%20%26%20Sternberg%2C%202003\)&f=false](http://www.researchgate.net/publication/228211111)

Rebelo, N. & Candeias, A.A. (2010). Inteligência emocional, Inteligência Abstracta e Competências académicas em alunos do 1º ciclo do Ensino básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 79-87. De http://infad.eu/RevistaINFAD/2010/n1/volumen1/INFAD_010122_79-88.pdf

Rodrigues, S. A. & Madgaonkar, J. S. (2013). Testing the Developmental Ability of Leader's Emotional Intelligence with age on ESCI. *1st Annual International Interdisciplinary Conference*, Portugal, 24-26 de Abril de 2013 (pp. 879-887). De <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/1410/1419>

Rodriguez-Fornells, A. & Maydeu-Olivares, A. (2000). Impulsive/careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 28, 639-645. De <http://www.ub.edu/gdne/documents/impulsive-careless.pdf>

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press. De [https://books.google.pt/books?id=nHRqbmVgQK4C&printsec=frontcover&dq=saarni+c.+%281999%29.+the+development+of+emotional+competence&hl=pt-PT&sa=X&ei=VwoKVeKdDMnWUY3xg7gD&ved=0CB8Q6AEwAA#v=onepage&q=saarni%20c.%20\(1999\).%20the%20development%20of%20emotional%20competence&f=false](https://books.google.pt/books?id=nHRqbmVgQK4C&printsec=frontcover&dq=saarni+c.+%281999%29.+the+development+of+emotional+competence&hl=pt-PT&sa=X&ei=VwoKVeKdDMnWUY3xg7gD&ved=0CB8Q6AEwAA#v=onepage&q=saarni%20c.%20(1999).%20the%20development%20of%20emotional%20competence&f=false)

Saarni, C. (2000). Emotional Competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence: The theory and practice of development, evaluation, education, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.

Saarni, C. (2011). Emotional Development in Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-6). Sonoma State University, USA. De [http://www.child-](http://www.child-development.org/)

encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/638/emotional-development-in-childhood.pdf

Salami, S.O. & Aremu, A.O. (2006). Relationship between problema-solving ability and study behaviour among school-going adolescents in southwestern Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 139-154. De http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/8/english/Art_8_77.pdf

Santos, N.N. (2012). *Inteligência emocional: A compreensão das emoções em crianças do pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.

Schaffer, H. (2004). *Introducing Child Psychology*. Singapore: Blackwell Publishing.

Scharfe, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. *The Handbook of emotional intelligence*, 244-262.

Shahzad, S., Begum, N. & Khan, A. (2013). Understanding Emotions in Adolescents: Linkage of Trait Emotional Intelligence with Aggression. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2 (3). De [http://www.ajssh.leena-luna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.2\(3\)/AJSSH2013\(2.3-41\).pdf](http://www.ajssh.leena-luna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.2(3)/AJSSH2013(2.3-41).pdf)

Shiple, N.L., M.J. Jackson & Segrest, S.L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Higher Education Journal*, 9, 1-18. De <http://www.aabri.com/manuscripts/10535.pdf>

Silva, E. & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, 2, 187-198. De <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v32n2/v32n2a05.pdf>

Silva, E.P. & Franco, G. (2014). Relação entre a Inteligência Emocional e o Rendimento Escolar em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (2), 419-428.

Silveira, D.T. & Córdova, F.P. (2009). *Métodos de Pesquisa*. UFRGS. De <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

Sousa, A.B. & Dias, J.H. (2011). Inteligência Emocional e Desempenho Académico em Estudantes do Ensino Superior. *Interações*, 21, 95-124. De <http://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/viewFile/330/337>

- Talavera, E.R. & Pérez-González, J.C. (2007). Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40, 91-113. De <http://www.cedefop.europa.eu/files/40-pt.pdf>
- Vaida, S., Seal, C. G., Naumann, S. E. (2013). Translation and Adaptation of the Social Emotional Competence Development Scale. *International Journal of Management & Business studies*, 3 (2), 142-146. De <http://www.ijmbs.com/32/2/craig.pdf>
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência sócio-emocional. *Exedra*, 2, 129-146. De https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3398255.pdf&ei=sj3VO3oFML6UK_qg6gO&usq=AfQjCNFBQCBxg8O2XdiHVcPHeHoLrmTdUQ
- Vaz, I. C. P. (2012). *A Importância do Desenvolvimento de Competências Sociais e da Relação de Pares em Contexto Escolar: A Literatura para a Infância como veículo pedagógico de sensibilização para as competências sociais*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. De <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21105/1/Iv%C3%A2nia%20Cristiana%20Pedroso%20Vaz.pdf>
- Von Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 310-319. De <http://www.sagepub.com/kgrantstudy/articles/10/von%20Salisch.pdf>
- Woyciekoski, C. & Hutz, C.S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11. De http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722009000100002&script=sci_abstract&tlng=p t
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R.D. & MacCann, C. (2003). Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-level Investment Model. *Human Development*, 46, 69-96. De <http://www.karger.com/Article/Pdf/68580>

ANEXOS

Anexo 1: Pedido de Autorização entregue ao Diretor da Escola



Ex.mo Senhor Diretor Rui Caetano

Funchal, 6 de Janeiro de 2014

Ex.mo Senhor Diretor:

Sou aluna de Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade da Madeira, e no âmbito da unidade curricular “Investigação e Dissertação de Mestrado”, estou a desenvolver uma investigação sob a orientação da Professora Doutora Glória Franco, cujo objetivo é estudar algumas variáveis que influenciam a Inteligência Emocional (IE) e a capacidade de resolução de problemas sociais na adolescência (sobretudo em contexto escolar), bem como verificar a relação que se pode estabelecer entre estas competências. Pretende-se utilizar uma amostra que contemple adolescentes a frequentar turmas do ensino normal e turmas de Percursos Curriculares Alternativos. Para este efeito, pretende-se passar um pequeno Questionário Sócio-Demográfico, acompanhado por três escalas de avaliação da IE, nomeadamente a MEIS e o Bar-On, que por sua vez avaliam a IE, e pela PCIS, que avalia a Inteligência Social. Informo que os resultados são confidenciais e serão comunicados de modo agregado e não nominativo.

Deste modo, venho por este meio solicitar a sua autorização para passar as escalas supramencionados na instituição de que é responsável.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me com os melhores cumprimentos, informando ainda que estou disponível para qualquer esclarecimento que considere pertinente.

Marisa Nóbrega



Sr. Diretor Rui Caetano

E-mail: marisa_nobrega13@hotmail.com

Anexo 2: Consentimento informado entregue aos Encarregados de Educação



Ex.mo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação:

No âmbito do Projeto de Investigação, Unidade Curricular pertencente ao 2º ano de Mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade da Madeira, estou a desenvolver um estudo cujo objetivo inclui a participação do seu educando.

O estudo está intitulado como “Inteligência Emocional e a Resolução de Problemas Sociais na Adolescência – Um estudo comparativo”, e o seu objetivo é verificar a perceção que os alunos têm das suas competências emocionais, e a sua relação na capacidade de resolução de problemas. Pretende-se igualmente fazer uma comparação na amostra, distinguindo turmas normais do Ensino Regular de turmas com Percorso Curricular Alternativo (PCA). Deste modo, a participação do seu educando será através da realização de testes.

A participação é livre, confidencial e a informação só será utilizada para fins académicos, mais especificamente para o estudo supramencionado. Mais se informa que não existem quaisquer riscos em participar.

Desde já agradeço a sua colaboração e informo que estou inteiramente disponível para esclarecimentos adicionais.

A Mestranda:
Marisa Nóbrega

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, confirmo a participação do meu educando no Projeto de Investigação intitulado “Inteligência Emocional e a Resolução de Problemas Sociais na Adolescência: Um Estudo Comparativo”, realizado pela aluna Marisa Carina Alves Nóbrega para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia da Educação, pela Universidade da Madeira.

Reconheço que me respondeu de forma satisfatória a todas as questões e compreendo os objetivos da participação.

Pelo presente documento, eu consinto a minha participação no estudo.

Nome _____

Assinatura

Data: ___/___/_____